

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

CLARICE SIMÃO PEREIRA

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR – AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**

CAMPO GRANDE/MS

2014

CLARICE SIMÃO PEREIRA

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR – AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.
Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia da Cunha Urt

CAMPO GRANDE/MS

2014

Pereira, Clarice Simão.

O Processo de Aprendizagem na Educação Escolar – as concepções de professores. Clarice Simão Pereira – Campo Grande, MS, 2014.

171 f. 30 cm.

Orientador: Profª Drª Sônia da Cunha Urt

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CCHS/Campo Grande/MS

1. Aprendizagem na educação escolar 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Concepções de Professores.

Urt, Sônia da Cunha. II. Título.

CDD

CLARICE SIMÃO PEREIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Sônia da Cunha Urt (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof. Dr^a Tereza Cristina Rebolho Rego
Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr^a Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof. Dr^a Jucimara Silva Rojas (membro suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Campo Grande, _____ de _____ de 2014.

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Samuel Pereira, pelo amor, apoio e incentivo, imprescindíveis nessa trajetória.

Aos meus filhos Larissa e Filipe Samuel, herança preciosa, sorrisos e olhares que motivaram a seguir em frente.

Ao meu querido irmão Sidney (*in memoriam*), pela certeza do orgulho que teria se aqui estivesse.

AGRADECIMENTOS

À Deus, toda honra e toda a Glória! Soberano Senhor, razão maior de minha existência.

À minha mãe Hilde, pela ajuda fiel, sem a qual este caminho teria sido muito mais difícil.

Ao meu pai José, e à minha irmã Dora, pela confiança e incentivo, mesmo a longa distância.

À Sônia Mara, irmã do coração, pela intensa amizade, apoio e carinho constante.

À prof^a Dr^a Sônia da Cunha Urt, pela orientação, correção e confiança. Pelo investimento nesta “desconhecida que veio de fora”, por acreditar que eu seria capaz de chegar aqui, meu respeito e sincera gratidão.

Às professoras Dr^{as} Tereza Cristina Rego, Fabiany de Cássia Tavares Silva e Jucimara Rojas, pela gentileza em tão prontamente responderem ao convite e nos honrar com suas contribuições nesse trabalho.

Aos colegas do GEPPE, pelos muitos momentos de convivência, estudo e amizade, e especialmente à Célia, amiga preciosa que encontrei nesse grupo, durante a caminhada... Em meio a tantos momentos alegres, e tantos outros atribulados, seu apoio e sua amizade foram fundamentais.

Aos colegas do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, pelos momentos de discussão e por compartilharmos as alegrias e angústias da formação.

Aos sujeitos da pesquisa e a equipe administrativo-pedagógica das três escolas, pelo acolhimento e respeito, durante todo o trabalho.

Aos amigos João dos Passos e Ana Soares, verdadeiros pais que tão bem nos acolheram neste lugar, outrora desconhecido. Suas orações e conselhos foram incomparáveis. Meu reconhecimento, admiração e eterna gratidão.

À CAPES, pela bolsa de estudos, apoio financeiro fundamental para a conclusão do curso.

O fascínio do poço

Devia ter grande profundidade – certamente não dava para ver o fundo. [...] Muitas, muitas pessoas devem ter ido ali sozinhas, de tempos em tempos, de era em era, para deixar cair seus pensamentos na água e lhe indagar qualquer coisa, tal como faziam as pessoas agora, nesse fim de tarde de verão. Talvez esta fosse a razão da fascinação do poço – que ele continha em suas águas todas as espécies de queixas, confidências, fantasias, não em voz alta nem em forma impressa, mas sim em estado líquido, a flutuarem, quase desencarnadas, umas sobre as outras. [...] O encanto do poço é que os pensamentos tinham sido ali deixados por pessoas que partiram para longe e, sem seus corpos, tais pensamentos vagavam livremente, amistosos e comunicativos, para dentro e para fora das águas comuns a todos. Entre esses pensamentos líquidos, alguns pareciam conservar-se unidos e – por um simples momento – constituir pessoas reconhecíveis. [...] Chegando-se mais perto do poço, os juncos eram afastados para poder se ver mais fundo, através dos reflexos, através das faces, através das vozes, até o fundo em si mesmo. [...] Sempre havia todavia algo mais. Sempre outra face, outra voz. Um pensamento vinha e cobria outro. Pois, embora haja momentos em que uma concha se mostra a ponto de suspender todos nós à luz do dia, com nossos pensamentos e anseios e indagações e confissões e desilusões, de algum modo a concha deixa alguma coisa escapar e uma vez mais nós escorremos de volta pela beira do poço.

(Virgínia Woolf, 2005)

RESUMO

Essa pesquisa tem por objetivo conhecer e analisar a concepção de aprendizagem de professores e o movimento de constituição dessa concepção. O referencial teórico adotado foi a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores, especialmente Luria e Leontiev. Para o encaminhamento da investigação, foram selecionadas 03 escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande – MS – REME, e de cada escola foi escolhido 01 professor, totalizando 03 sujeitos participantes da pesquisa. Utilizamos como critério de seleção, os professores com mais idade e com maior tempo de experiência no magistério. Os recursos metodológicos utilizados foram o referencial curricular da REME, as entrevistas, as tiras (tipo de história em quadrinhos) e as narrativas. Os resultados da pesquisa evidenciam que a aprendizagem foi definida como “capacidade de compreensão”, “captar o que é transmitido”, “reter, compreender e fazer uso”, “conhecimento adquirido através da experiência”, “processo”. A utilização de materiais lúdicos e a valorização da experiência do aluno são elementos citados com maior frequência, como fundamentais para que a aprendizagem aconteça. Também foram destacados: a afetividade, a participação da família e a exemplificação. Muito presente em todos os discursos, o esforço dos professores em buscar estratégias, metodologias, materiais e formas diversificadas, para que a aprendizagem dos alunos se concretize. Verificamos também que as concepções de aprendizagem dos sujeitos são apresentadas de maneira distinta entre si. Os relatos demonstram que a constituição dessas concepções foi sendo construída ao longo de suas vidas. O modo de aprender que tiveram enquanto alunos, tem estreita ligação com o modo que procuram ensinar hoje, seja para rejeitar as situações vivenciadas, seja para tomarem como exemplos a serem seguidos. Os discursos mencionam as situações prazerosas como possíveis de serem praticadas, e as situações de frustração e constrangimentos aliadas ao desejo de fazer diferente. O que se constata, são concepções que revelam a presença, em seu conteúdo, de diversas abordagens, em que ora prevalecem aspectos naturalizantes, ora aspectos de maior criticidade, sempre permeadas por questões de experiência prática, sem maiores preocupações com a fundamentação teórica, o que reporta a questão da formação inicial e continuada. Mais do que encontrarmos resultados e definições, buscamos evidenciar aproximações. Entendemos que a contribuição desse trabalho consiste em colocar à disposição um material de análise, que ofereça elementos para a reflexão em torno das questões da aprendizagem, e para o entendimento de como são constituídas as concepções de professores ao longo da história desses.

Palavras-chave: Aprendizagem na educação escolar; Teoria Histórico-Cultural; Concepções de Professores.

ABSTRACT

This research aims to understand and analyze the teachers' learning conception and the movement for establishment this conception. The theoretical framework adopted was the Cultural-Historical Theory of Vygotsky and his collaborators, especially Luria and Leontiev. To develop the investigation, 03 schools Municipal Public School in Campo Grande - MS-REME were selected, and from each school 01 teacher was chosen, totaling 03 subjects in the research. We used as selection criteria, older teachers and with longer experience in teaching. The methodological resources were the Reme curricular framework, the interviews, the comic strips (kind of comics) and narratives. The research results show that learning was defined as "the ability to understand", "capture what is transmitted," "retain, understand and use", "knowledge acquired through experience", "process". The use of play materials and the student experience enhancement are cited more frequently as essential for learning to take place. They also featured: affection, family participation and exemplification. Very present in every speech, the effort of teachers to seek strategies, methodologies, materials and diversified forms, for student learning to occur. We also verified that the presented learning conceptions are differently from each subjects. The reports show that the formation of these conceptions were being built over their lives. The learning manner they had as students, has close links with the way they seek to teach today, whether by rejecting the situations experienced, or by taking as examples to be followed. The speeches mention the pleasurable situations as possible to be practiced, and the frustration and embarrassment situations allied to the desire to do different. We find that the concepts that reveal the presence, in its content, in different approaches are which sometimes prevail naturalizing aspects, sometimes the most critical aspects constantly permeated by questions of practical experience, without major concerns with the theoretical foundation, which reports the issue of initial and continuing education. More than finding results and definitions, we tried to show approaches. We believe that the contribution of this work is to make available a material analysis, offering elements for reflection on issues of learning and understanding how the teachers concepts are composed throughout the history of these.

Keywords: Learning in school education; Historic Cultural Theory; Teachers' Conceptions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções selecionadas dos Bancos de Dados Capes e BDTD.....	23
Quadro 2 – Produções selecionadas do Portal Scielo.....	24
Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	86

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Síntese dos tópicos do capítulo I	47
Diagrama 2: Síntese dos tópicos do capítulo II	61
Diagrama 3: Síntese dos tópicos do capítulo III	77
Diagrama 4: Chaves de Análise.....	89

LISTA DE SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFAN** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- GEPPE** – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação
- IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- REME** – Rede Municipal de Ensino
- SCIELO** – Scientific Electronic Library Online
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação
- TELEMS** – Telecomunicações do Mato Grosso do Sul
- THC** – Teoria Histórico-Cultural
- UCDB** – Universidade Católica Dom Bosco
- UCPEL** – Universidade Católica de Pelotas
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina
- USP** – Universidade de São Paulo
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNIDERP** – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
- UEM** – Universidade Estadual de Maringá
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
- PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- UNB** – Universidade de Brasília
- UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	17
1 A APRENDIZAGEM E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	20
1.1 Estado do Conhecimento sobre o processo de aprendizagem na educação escolar – concepções de professores.....	20
1.1.1 Percurso Metodológico.....	21
1.1.2 Análise da produção selecionada.....	24
1.2 Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural: alguns apontamentos.....	32
1.3 Concepções de Aprendizagem.....	37
1.4 A Teoria Histórico-Cultural como referencial na compreensão do processo de aprendizagem.....	40
2 A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	49
2.1 Sociedade capitalista, conhecimento e educação.....	49
2.2 A Educação Escolar como espaço de humanização – limites e desafios.....	52
2.3 Aprendizagem e trabalho Docente.....	58
3 CAMINHOS DA PESQUISA: recursos metodológicos utilizados.....	63
3.1 Algumas reflexões acerca da pesquisa.....	63
3.2 O percurso da investigação.....	63
3.2.1 O lócus da pesquisa.....	64
3.2.2 Critérios de seleção.....	66
3.2.3 Encaminhamento.....	67
3.2.3.1 O documento Referencial Curricular da Reme.....	68
3.2.3.2 As entrevistas semiestruturadas.....	71
3.2.3.3 As tiras – instrumento simbólico.....	72
3.2.3.4 As narrativas	72
4. OS ACHADOS DA PESQUISA E AS VOZES DOS SUJEITOS.....	79
4.1 Análise do Referencial Curricular da REME de Campo Grande – MS.....	79
4.2 Apresentação dos sujeitos da pesquisa empírica.....	85
4.3 Análise dos resultados da pesquisa empírica.....	88
4.3.1 As vozes de cada sujeito – algumas considerações.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125

REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	
Apêndice A: Instrumentos utilizados na pesquisa.....	
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	
Apêndice C: Aprovação do Comitê de Ética.....	
ANEXOS.....	
Anexo 1: Transcrições das Entrevistas.....	
Anexo 2: Relatos sobre as Tiras.....	
Anexo 3: Narrativas dos sujeitos.....	

APRESENTAÇÃO

Para ilustrar a temática dessa investigação, escolhemos a figura simbólica do poço e o texto “O fascínio do poço” de Virgínia Woolf (2005, p. 319-321).

Conforme Chevalier e Gheerbrant, (2007, pg. 726),

O poço é o símbolo da abundância da vida [...] o símbolo do conhecimento, onde a borda é segredo e a profundidade, silêncio. Simbolizando o conhecimento, o poço representa também o homem que atingiu o conhecimento [...] o poço é o próprio homem.

O texto de Virgínia Woolf é um conto inspirador, que delinea essa busca pelo conhecimento. Apresentamos o texto como epígrafe inicial e retomamos alguns fragmentos relacionados ao assunto, antecedendo cada capítulo.

A intenção dessa pesquisa tem origem em minha própria história de vida pessoal e profissional. Desde a infância, o interesse pela aprendizagem manifestava-se no gosto pela leitura, nas brincadeiras de “escolinha” e no “auxílio ao outro” no que se refere à apropriação do conhecimento.

Minha trajetória profissional iniciou-se aos 15 anos, atuando como docente na educação infantil e posteriormente no ensino fundamental. Nesse tempo, assumi diferentes funções nas instituições escolares, entre as quais, a coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Cascavel – PR, foi de significativa relevância. Neste trabalho, atuei diretamente com as escolas, assessorando, organizando cursos de formação continuada e ainda na produção de materiais didático-pedagógicos.

No ano de 2006, em processo de construção do Currículo Municipal da Rede em que eu atuava, participei de grupos de estudos que se dedicaram a conhecer a Teoria Histórico-Cultural (THC). Desde então, o interesse por esse referencial teórico só foi aumentando.

O trabalho realizado na coordenação pedagógica das escolas municipais possibilitou o acompanhamento da prática dos professores, e cotidianamente me conduzia a indagações sobre o processo de aprendizagem, pois ficava evidente que havia muitos equívocos na compreensão desses professores quanto a esse processo.

Alguns questionamentos estavam sempre presentes: Qual a concepção dos professores acerca da aprendizagem? Como se dá esse processo de aprender? Em que teoria se respalda a concepção de aprendizagem desses professores? Qual o reflexo dessa concepção na prática pedagógica? Qual a importância do professor conhecer o processo de aprendizagem do aluno?

E foram tais inquietações que me conduziram a esta pesquisa: conhecer e analisar a concepção de aprendizagem de professores e o movimento de constituição dessa concepção.

O curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul proporcionou grande crescimento intelectual, acrescentando conhecimentos essenciais para o desenvolvimento desse trabalho.

A participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação- GEPPE, do Programa de Mestrado em Educação, dessa mesma universidade, foi muito significativo, especialmente pela contribuição na compreensão da Teoria Histórico-Cultural, referencial que embasou essa pesquisa.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar a concepção¹ de aprendizagem de professores, e a constituição dessa concepção.

Algumas questões nortearam a investigação, quais sejam: “o que é aprendizagem” – de modo genérico, “como concebe a aprendizagem de seu aluno” – o sujeito com quem atua, e “como foi a sua história com a aprendizagem” – questão pessoal. Nessa interlocução entre as diferentes ideias de aprendizagem, buscamos compreender “qual é, e como se constituiu, a concepção de aprendizagem de professores” do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Campo Grande – MS – REME.

Para tanto, elegemos o referencial da Teoria Histórico-Cultural² (THC), representada por Vigotski e seus colaboradores, especialmente Luria e Leontiev.

Com o respaldo dessa abordagem, iniciamos o estudo teórico das questões acerca da aprendizagem e da educação escolar e buscamos compreender os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, considerando que esses contribuem para o entendimento do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na sequência, para o encaminhamento da pesquisa empírica, foram selecionadas três (03) escolas da REME e de cada escola foi escolhido um (01) professor, totalizando três (03) sujeitos participantes da pesquisa.

A seleção dos professores foi realizada junto à equipe pedagógica das escolas e usamos como critério de escolha os professores mais velhos e com maior experiência no magistério. Estaremos trabalhando no nível do discurso, não pretendemos investigar a prática docente em si.

A investigação foi desenvolvida por meio de quatro instrumentos, quais sejam, o documento referencial curricular da REME, as entrevistas semiestruturadas, as tiras (tipo de história em quadrinhos), e as narrativas. Os quatro recursos metodológicos foram utilizados na tentativa de compreender, por diversos modos, a expressão do sujeito na totalidade. Cada instrumento buscou captar, por diferentes meios, elementos que possibilitem alcançar o objetivo desta investigação: “compreender qual é, e como se deu, a concepção de aprendizagem dos professores”.

¹ Concordando com MARTINS (2011), fizemos a opção pela palavra **concepção**, em detrimento de conceito, com base no Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (2007:199). Este termo designa tanto o ato de conceber quanto o objeto concebido, mas preferivelmente, o ato de conceber e não o objeto, para o qual deve ser reservado o termo conceito. Nesse sentido, a concepção é nosso conceito revestido do particular e pessoal.

Para o desenvolvimento da investigação proposta, esse trabalho foi organizado em quatro capítulos. No capítulo 1, “A aprendizagem e a Teoria Histórico-Cultural”, apresentamos inicialmente o “estado do conhecimento”, referente ao tema investigado. Entendemos que inventariar as produções já existentes acerca do assunto que se pretende trabalhar, é um primeiro passo no percurso da pesquisa científica.

A Teoria Histórico-Cultural formulada por Lev Semenovich Vigostki, é apresentada na sequência, sinalizando a riqueza e a contribuição dessa abordagem para a psicologia e para a educação. Também neste capítulo, são apresentadas algumas das concepções de aprendizagem mais difundidas e suas principais características. Em destaque, a concepção de aprendizagem na abordagem histórico-cultural, referencial que embasa este trabalho.

O capítulo 2, “A aprendizagem na educação escolar”, apresenta algumas questões acerca da sociedade capitalista e do conhecimento humano. Aponta o homem enquanto sujeito histórico, constituído nas relações sociais. Nesse contexto, expõe alguns apontamentos referentes ao papel da educação escolar, diante da lógica de reprodução do capital, seus limites e desafios. A questão da aprendizagem e do trabalho docente é abordada na sequência e traz uma reflexão que perpassa a função do aprender e a função do professor, diante do modismo pedagógico das pedagogias do “aprender a aprender”.

“Os caminhos da pesquisa” são apresentados no capítulo 3, no qual trazemos algumas ponderações acerca da pesquisa em educação e sinalizamos que a mesma vêm ganhando espaço nas investigações científicas e em especial no campo educacional. Citamos algumas ideias de André (2001), e Gatti (2002), referentes à produção científica e a pesquisa educacional no Brasil.

Fundamentamos o uso dos recursos metodológicos utilizados nesta pesquisa, já citados anteriormente. Explicitamos a utilização de cada recurso, apontando sua contribuição na investigação proposta.

O capítulo 4 “Os achados da pesquisa e as vozes dos sujeitos”, expõe os dados obtidos na pesquisa e a análise destes dados.

Finalizamos com as considerações acerca dos resultados da pesquisa.



*[...] deixar cair seus pensamentos na
água e lhe indagar qualquer coisa.*

(Wolf, 2005, p. 319)

1 A APRENDIZAGEM E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*As pegadas humanas mais antigas deixaram a marca de uma dúvida.
Alguns anos se passaram, a dúvida permanece. (Eduardo Galeano)*

A intenção de uma **pesquisa** encontra-se muito próxima a uma **dúvida**... Parece que ambas estão, de alguma forma, intimamente ligadas.

O pesquisador, por sua vez, tem relacionamento íntimo com a curiosidade. A dúvida, neste sentido, é sempre muito positiva, pois conduz a investigação a possíveis descobertas, ao anseio de seguir além das aparências, à busca de resultados nunca plenamente satisfeitos.

Uma vez definido o tema da pesquisa, é necessário que o pesquisador conheça o caminho que outros “curiosos” trilharam, e que, por interesses e objetivos semelhantes, investigaram determinado tema.

Nessa direção, este capítulo inicia com o “estado do conhecimento” acerca da aprendizagem, e tem como objetivo, inventariar as produções acadêmicas que apresentaram aproximações do objeto desta investigação.

A contribuição da Teoria Histórico-Cultural e as produções de Vigotski no Brasil são apresentadas como importante referencial para as pesquisas educacionais.

Comentamos brevemente acerca das concepções de aprendizagem, com ênfase na Teoria de Vigotski, que norteia essa investigação.

1.1 Estado do Conhecimento sobre o processo de aprendizagem na educação escolar – concepções de professores

As pesquisas na área da educação vêm crescendo muito nos últimos anos. Segundo André (2001), tal crescimento se deu, principalmente pela expansão da pós-graduação no Brasil. Constatamos uma ampliação envolvendo os mais diversos temas, entre eles, os que discutem a aprendizagem e a educação escolar.

As produções aparecem em grande número, sejam dissertações, teses, artigos, periódicos, trabalhos publicados em eventos, revistas científicas, com os mais variados objetivos e enfoques, assim como também são diversos os referenciais utilizados.

De acordo com Urt (2005, p.43),

A produção científica é um campo de investigação e de resgate histórico das áreas do conhecimento, apresentando-se como um veículo capaz de revelar e expressar o que tem sido investigado numa área em determinado(s) momento(s) histórico(s). É possível desta forma conhecer o particular, o singular e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade.

Neste sentido, a elaboração do “estado do conhecimento” de qualquer área, é fundamental para revelar o que vem sendo produzido em determinado assunto e indicar os caminhos já percorridos, as escolhas de temas e referenciais utilizados. Ao fazer essas análises, é possível conhecer o que vem sendo pesquisado e quais as possibilidades de avanço existentes.

Conforme Ferreira (2002, p. 258),

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder em que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários.

O “estado do conhecimento” de um campo de pesquisa pode contribuir para a investigação de uma determinada área do conhecimento, identificando o que há de inovador nas pesquisas, quais as limitações, e quais as possibilidades de propor novas alternativas e novos encaminhamentos.

Por meio da leitura dos títulos e resumos, é possível conhecer o tema investigado, o referencial adotado e as sugestões propostas pelos pesquisadores.

O estado do conhecimento objetiva a investigação da pesquisa em determinada área, com a finalidade de identificar os temas que vêm sendo pesquisados, os tipos de pesquisa mais recorrentes.

Inicialmente fazemos um mapeamento das pesquisas, e num segundo momento, buscamos analisar e identificar nas produções selecionadas aproximações com o objeto de pesquisa deste trabalho.

1.1.1 Percurso Metodológico

Inicialmente foram selecionados os Bancos de Dados que possibilitaram o acesso às informações pretendidas, sendo definidos: a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), o banco de teses e dissertações do Portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o Portal SCIELO (Scientific Electronic Library Online), que contém artigos completos de revistas científicas brasileiras de diversas áreas.

A BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

O Banco de Teses da CAPES, disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Possui resumos de teses e dissertações de diversos programas de pós-graduação que foram defendidas no país a partir de 1987.

O portal SCIELO é uma biblioteca eletrônica que contém artigos completos de revistas científicas brasileiras de áreas diversas. Integra um projeto da FAPESP — Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Desde 2002, o projeto vem recebendo o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Na sequência, escolhemos os descritores para a realização das buscas e realizamos o levantamento das teses, dissertações e artigos, durante os meses de abril a julho de 2013.

Utilizamos, primeiramente os descritores “aprendizagem” e “educação” e encontramos 5.868 textos na BDTD, 10.165 no Banco de Teses da CAPES, e 435 no portal da SCIELO.

Considerando a abrangência de significado das palavras utilizadas, refinamos a busca, com os descritores “aprendizagem” e “educação escolar” e localizamos 1849 documentos na BDTD, 5.606 no Banco de Teses da CAPES e 92 no portal da SCIELO.

Iniciamos pela leitura dos títulos, e percebemos que os termos “aprendizagem e educação” foram utilizados em sua amplitude, para além do foco dessa pesquisa.

Desse modo, especificamos os descritores: “aprendizagem, educação escolar, concepções de professores, Teoria Histórico-Cultural”³, tendo em vista a aproximação das pesquisas com o referencial utilizado neste trabalho.

Encontramos 61 documentos na BDTD, 106 na CAPES, e 39 no Portal SCIELO. Ao realizarmos a leitura dos resumos das produções, observamos que grande parte das pesquisas não explicitam claramente a temática, os recursos utilizados e tampouco o referencial teórico.

Em seguida, elaboramos uma planilha, que serviu de instrumento para o registro dos dados dessas produções. A metodologia previu a leitura de todos os resumos e a leitura de alguns trabalhos na íntegra.

³ A utilização do descritor “Teoria Histórico-Cultural” foi intencional, considerando que a denominação ‘histórico-cultural’ foi a que o próprio Vigotski teria cunhado, e por ser a mais usada hoje na própria Rússia (DELARI, 2009, p. 3). Isso justifica a ausência de alguns trabalhos nesse inventário, que optaram por outras denominações, como Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Sócio-Histórica, Teoria Sócio-Histórica ou Escola de Vigotski. Nesse sentido, reconhecemos que, possivelmente, importantes estudos não foram contemplados.

A partir do exame dos documentos, selecionamos 20 trabalhos, que mais se aproximaram de nosso objeto e interesse de estudo, conforme quadros 1 e 2.

QUADRO 1 - PRODUÇÕES SELECIONADAS DOS BANCOS DE DADOS CAPES E BDTD

BANCO DE DADOS	ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	LOCAL
CAPEs	1998	MEWS, A. E.	A Teoria Histórico-Cultural nas séries iniciais da teoria à prática - um estudo de caso.	Dissertação	UFSC
	2004	SERRÃO, M. I. B.	Estudantes de Pedagogia e a "atividade de aprendizagem" do ensino em formação.	Tese	USP
	2006	SARMENTO, D. F.	A Teoria Histórico-Cultural de L.S Vygotsky: Uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001.	Tese	UFRGS
	2006	BERNARDES, M. E. M.	Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.	Tese	USP
	2007	FACCI, M. G. D TESSARO, N. S.	Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão.	Artigo	UEM
	2010	MESQUITA, A. M.	A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural.	Dissertação	UNESP
BDTD	2007	DAVID, A. M.F.	As concepções de ensino aprendizagem de uma escola bilíngue.	Dissertação	PUC-SP
	2006	ANDRADA, L. P.	O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica.	Dissertação	UNB
	2012	GONZÁLEZ A. G. G.	Bases conceituais da teoria histórico-cultural : implicações nas práticas pedagógicas.	Dissertação	UFSCAR
	2010	ASSIS, M. S. S.	Desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.	Tese	UFSCAR
	2007	SOARES, F. C. C.	O ensino desenvolvimental e a aprendizagem de matemática na primeira fase do ensino fundamental.	Dissertação	PUC GOIÁS
	2011	GARCIA, S. C.	Objetos de aprendizagem como artefatos mediadores da construção do conhecimento: um estudo com base na epistemologia histórico-cultural.	Tese	UCPel

QUADRO 2 - PRODUÇÕES SELECIONADAS DO PORTAL SCIELO

BANCO DE DADOS	ANO	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	PUBLICAÇÃO
SCIELO	2011	MOURA, M.O; V. D. MORETTI	Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente	Artigo	Revista Ciência e Educação – Bauru SP
	2004	LIBÂNEO, J.C.	A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov	Artigo	Revista Brasileira de Educação Rio de Janeiro - RJ
	2006	LARA, A. F; LOPES, J.J.	Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor	Artigo	Psicologia em Estudo Maringá - PR
	2006	FARIA, M. S; BELLANDA, M. T.	Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental	Artigo	Educar em Revista Curitiba - PR
	2011	FREITAS, R.A.	Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno	Artigo	Educação e Pesquisa São Paulo - SP
	2009	MOURA M. O. MATTOZINHO, M. E.	Mediações simbólicas na atividade pedagógica	Artigo	Educação e Pesquisa São Paulo - SP
	2011	SANTOS, O. J. X. BORUCHOVITC H, E.	Estratégias de Aprendizagem e Aprender a Aprender	Artigo	Psicologia: Ciência e Profissão Brasília - DF
	2012	OLIVEIRA J. P.	Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem	Artigo	Revista Brasileira de Educação Especial Marília - SP

Organização: Pereira, 2013.

1.1.2 Análise da produção selecionada

A partir da leitura dos títulos e resumos dos Bancos de Dados, buscamos as produções que tiveram maior aproximação com o tema dessa pesquisa. Escolhemos para análise, 08 artigos do Portal SCIELO, 06 produções da CAPES e 06 da BDTD, conforme se pôde observar anteriormente, no Quadro 1.

Os trabalhos selecionados para essa análise utilizaram a Teoria Histórico-Cultural como referencial de suas investigações. Os objetos de estudo são diversos, assim como as temáticas escolhidas, porém, trazem em comum o interesse pelas questões da aprendizagem, do ensino, e do desenvolvimento humano.

Constatamos que as pesquisas selecionadas investigaram o tema da aprendizagem relacionado a outros assuntos, quais sejam: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a prática pedagógica e as relações ensino e aprendizagem, a mediação pedagógica, os fundamentos da teoria histórico-cultural, a formação do professor, entre outros.

A partir desses assuntos, organizamos algumas temáticas, que abarcam todos os objetos de investigação evidenciados nas produções analisadas, quais sejam: Prática Pedagógica; Mediação; Processo de Desenvolvimento; Motivação para a aprendizagem; Formação de conceitos; Formação de professores, Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC).

TABELA 1 – TEMÁTICAS REFERENTES AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Temáticas	Nº produções	Freq.
Prática Pedagógica	08	40,0 %
Mediação	04	20,0 %
Processo de Desenvolvimento	03	15,0 %
Motivação para aprendizagem	02	10,0 %
Formação de Conceitos	01	5,0 %
Formação de Professores	01	5,0 %
Fundamentos da THC	01	5,0 %
Total	20	100%

Organização: Pereira, 2013.

Os resultados indicam que as produções selecionadas versam assuntos diversos e a temática com maior frequência foi “Prática Pedagógica”, seguida pela “Mediação”. Este é um dado que nos parece significativo, pois evidencia a indissociável relação entre o processo de aprendizagem e os conceitos de mediação e prática pedagógica no contexto escolar.

Mediação em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento [...] Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada.(OLIVEIRA,1993, p. 26-27).

Relacionamos a seguir, as definições das Temáticas que norteiam os trabalhos selecionados:

- a) Prática Pedagógica: As pesquisas que apresentam experiências realizadas no espaço escolar, as relações professor/aluno, a prática pedagógica, os processos de ensino e aprendizagem e as questões metodológicas em diversas áreas do conhecimento: DAVID (2007); BORUCHOVITCH e SANTOS (2011); FACCI e TESSARO (2007); LIBÂNEO (2004); GONZÁLEZ (2012); MEWS (1998); OLIVEIRA (2012) e SERRÃO (2004);
- b) Mediação: As produções que investigam o processo de mediação nas interações do indivíduo com o meio social e os trabalhos que analisam a intervenção do professor como mediador no espaço educativo, enfatizando sua importância: MATTOSINHO e MOURA (2009); ANDRADA (2006); BERNARDES (2006) e GARCIA (2011).
- c) Fundamentos da THC: A produção que inventariou as pesquisas referentes aos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, como abordagem que contribui com as pesquisas educacionais: SARMENTO (2006).
- d) Processo de Desenvolvimento: Os trabalhos que investigam o processo de desenvolvimento do sujeito, constituído nas relações sociais: ASSIS (2010), LARA e LOPES (2006) e SOARES (2007).
- e) Motivação para a aprendizagem: Nessa temática foram incluídas as produções que investigam a motivação para a aprendizagem escolar, compreendendo que o conhecimento deve ser o objeto que impulsiona a atividade do aluno: MESQUITA (2010), FREITAS (2011).
- f) Formação de conceitos: O trabalho que investiga a formação de conceitos espontâneos e científicos no processo de aprendizagem: BELLANDA E FARIA (2006).
- g) Formação de Professores: A produção que analisa o processo de formação inicial e formação continuada do professor e os efeitos desta na prática docente: MORETTI e MOURA (2011).

A diversidade de temáticas expressa a amplitude do tema em questão e as possibilidades de pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento.

Quanto aos tipos de investigações, as que apareceram com maior frequência nas 20 produções selecionadas, são as Pesquisas Empíricas (75,0%), realizadas por meio de experiências, observações em sala de aula, oficinas, entrevistas, questionários. As pesquisas teóricas, bibliográficas, são utilizadas em bem menor número (25,0%).

Entre as temáticas relacionadas à atividade docente, Mews (1998), apresenta um estudo de caso, acerca das possibilidades de mudanças de paradigmas educacionais, investigado por meio de grupos de estudos. Com base teórica nos pressupostos da Teoria

Histórico-Cultural, assegura que a abordagem possibilita trocas de experiências, que quando socializadas, encaminham possibilidade de mudanças nos educadores e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica.

Conclusões semelhantes foram mencionadas por González (2012), que pesquisou as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para os processos de ensino e de aprendizagem. O autor aponta a escola como o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia os processos de aprendizagem e de ensino e conclui que a THC pode auxiliar na alteração de práticas pedagógicas e na constituição de uma escola humanizadora.

Facci e Tessaro (2007), analisam de que forma os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem subsidiar o processo de avaliação psicológica de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Em entrevistas com profissionais de Psicologia que atuam na área escolar, os resultados revelam que os testes psicológicos têm sido os instrumentos mais utilizados nesse processo. Destacam a importância da utilização do referencial da THC, na análise dos aspectos que interferem na apropriação do conhecimento do aluno, considerando, entre outros fatores, as condições histórico-sociais.

Nessa direção, Libâneo (2004), analisa as questões da didática em relação ao ensino e aprendizagem, com respaldo na Teoria Histórico-Cultural da atividade. Explicita a contribuição de Vasili Davydov, para o pensamento didático e a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Sarmento (2006), realiza um estudo bibliográfico com o objetivo de auxiliar outros pesquisadores no que se refere ao estado da produção acadêmica e científica, que investigaram os fundamentos da THC e apresenta as discussões acerca da referida teoria. Essa tese traz subsídios para nossa pesquisa, oferecendo os indicativos de leitura e apontamentos de trabalhos ancorados no referencial histórico-cultural.

Nessa direção, o trabalho de Bellanda e Faria (2006), analisa situações de ensino e aprendizagem, em busca de evidências da relação entre o desenvolvimento do pensamento dos estudantes e a forma pela qual o conhecimento é organizado e ensinado na escola. As análises estão fundamentadas em discussões de autores da THC, acerca da formação de conceitos, bem como sobre a relação entre pensamento e linguagem. Tal investigação perpassa a aprendizagem conceitual, com base na mediação docente, e destaca a complexidade desse processo, visto que a aprendizagem não ocorre de forma linear ou mecânica.

Em outras palavras, não basta ensinar novos conhecimentos científicos para que o aluno internalize. Conforme explicita Vigotski (1993, p. 50):

[...] a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência, ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém, insuficientes sem o uso do signo ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais.

Nessa perspectiva, o trabalho de Oliveira (2012), contribui com esta reflexão, ao explicitar que na relação do ensino com a aprendizagem, algumas situações de dificuldades de aprendizagem podem sugerir, por vezes, dificuldades de “ensinagem”. Ao investigar as concepções de professores atuantes em anos iniciais do Ensino Fundamental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com questões referentes à identificação de alunos que apresentavam dificuldades e as possíveis causas. Neste contexto, as questões pedagógicas ocupam lugar de destaque no debate.

Entendemos que tais dificuldades na prática pedagógica possivelmente se relacionam a lacunas na formação docente, tema que tem sido amplamente investigado por pesquisadores com os mais diversos interesses, como é possível observar nos estudos de André (1999), que realiza uma ampla análise da produção científica dos anos 1990, relacionada a essa temática.

O processo de formação docente, também é investigado por Moretti e Moura (2011), que fundamentados na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, propõem a investigação do processo de formação de professores de matemática em atividades de ensino, ao elaborarem coletivamente situações desencadeadoras de aprendizagem. A análise dos dados evidenciou que a atividade de ensino transformou-se à medida que o motivo do professor para elaborar sua ação também se transformou.

Boruchovitch e Santos (2011), pesquisam o professor e o uso de estratégias de aprendizagem, com vistas a investigar as concepções e o conhecimento dessas estratégias e do aprender de professoras do ensino fundamental. Os resultados apontaram que muitas professoras confundiram o conceito de estratégias de aprendizagem com o de estratégias de ensino. Conclusões que remetem, uma vez mais, à questão da formação docente.

Trabalho semelhante foi desenvolvido por Serrão (2004), ao apresentar os resultados da pesquisa realizada com estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. A partir dos aportes do materialismo dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, em particular da Teoria da Atividade, e balizando-se principalmente pelas contribuições

teóricas de Marx, Vigotski, Leontiev, Davidov, buscou compreender a atividade de aprendizagem como uma particular atividade humana.

A autora destaca que os modos de ação na organização do ensino, determinam as formas de relações interpessoais entre professores e alunos, e a forma como o conhecimento é posto em movimento de reflexão, entre os sujeitos da atividade pedagógica.

O estudo de Soares (2007), utilizou o referencial da teoria desenvolvimental de Davidov para investigar o ensino e a aprendizagem de matemática nas séries iniciais. A autora pesquisou a qualidade da aprendizagem dos alunos, em relação ao conceito nuclear do objeto estudado e buscou identificar as vantagens e possíveis dificuldades no uso da metodologia de ensino, proposta por Davidov.

Concluiu que os procedimentos baseados na teoria do ensino desenvolvimental podem ser utilizados, com o objetivo de provocar mudanças, que conduzam os alunos a melhores resultados na aprendizagem.

A teoria do ensino desenvolvimental de Davidov (1988), postula a inter-relação existente entre as atividades de ensino do professor e a atividade de aprendizagem dos alunos. Desse modo, a preocupação central da educação escolar consiste em garantir o desenvolvimento mental dos alunos, por meio do ensino.

[...] a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de “*desenvolvimental*”. (DAVIDOV, 1988, p. 3).

As pesquisas de Lara e Lopes (2006) e Assis (2010), analisam questões acerca do desenvolvimento humano, relacionadas ao ensino e a aprendizagem.

Assis (2010), buscou identificar se a escola e a família contribuem para o desenvolvimento cultural das crianças e de que forma esse processo ocorre, a partir da análise das concepções das próprias crianças, das professoras, da diretora, das agentes educacionais, dos funcionários da escola e dos pais de alunos. Os dados analisados enunciaram que a escola e a família contribuem para o desenvolvimento cultural das crianças, todavia, essa contribuição ocorre de forma pouco intencional e sistematizada.

As concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor foram pesquisadas por Lara e Lopes (2006). Tomando como referencial a Teoria Histórico-Cultural, a investigação buscou identificar, explicitar e analisar tais concepções, presentes no trabalho de profissionais de uma escola pública, visando à construção de conhecimentos e

transformação da prática educativa. Constatou-se que as abordagens dos profissionais da escola são permeadas pela cotidianidade e seu trabalho, fundamentado em diversas teorias.

O tema investigado e a metodologia escolhida por Lara e Lopes (2006), aproximaram-se muito de nossa pesquisa, visto que foram escolhidos os procedimentos de análise das concepções de desenvolvimento e aprendizagem de professores. Para tanto, foram utilizados os instrumentos de entrevista semiestruturada, observação das aulas e consulta ao projeto político pedagógico da escola.

Tal qual a presente pesquisa, que objetiva conhecer e analisar as concepções de professores acerca da aprendizagem, Lara e Lopes (2006), expõem semelhante preocupação ao entrevistar os professores, observarem as escolas e os documentos, e coletarem os dados que respondam às suas indagações. Nesse sentido, esse trabalho contribuiu para a elaboração dos recursos metodológicos dessa investigação.

A especificidade da ação docente na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, foi objeto de estudo de Andrada (2006), que destacou a mediação pedagógica como fundamental no processo de aprendizagem. A autora investigou as relações dialógicas desse processo, a zona de desenvolvimento proximal, os processos de significação e a importância do outro no desenvolvimento humano.

Conforme Rego (1995, p. 115), “[...] a função que o professor desempenha no contexto escolar é de extrema relevância já que é o elemento mediador e possibilitador das interações entre os alunos e das crianças com o objeto de conhecimento”.

A pesquisa de Bernardes (2006), confirma a importância da mediação no processo de aprendizagem, evidenciando que os tipos de mediação simbólica constituintes da atividade pedagógica, criam condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, como um dos processos psicológicos superiores do gênero humano a ser desenvolvido no contexto escolar.

Nesta direção, as ações e operações na atividade de ensino, criam as condições favoráveis para o desenvolvimento teórico de estudantes e educadores, a partir das mediações instituídas na relação ensino e aprendizagem (Mattosinho e Moura, 2009).

O processo de mediação utilizando objetos é pesquisado por Garcia (2011), que, a partir da Teoria Histórico-Cultural, propõe a elaboração de um objeto de aprendizagem e seu uso em sala de aula, em uma turma de ensino fundamental. O uso do objeto de aprendizagem como elemento mediador do processo educativo foi considerado, pelos estudantes, como interessante, divertido, motivador, ao mesmo tempo em que a análise da produção intelectual evidencia significativo avanço na aprendizagem.

O estudo de Mesquita (2010), discute a questão da motivação para a aprendizagem e traz a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para o debate. A partir da teoria da atividade de Leontiev, afirma que a força motora do desenvolvimento encontra-se nas relações sociais do indivíduo e que os motivos para aprender, bem como todo e qualquer motivo, não são dados invariáveis da vida individual, mas dependem em grande medida, da qualidade das relações sociais e dos processos educativos vividos ao longo do desenvolvimento. Por isso, estar motivado para aprender é, antes de tudo, estar na escola.

Em busca da motivação para a aprendizagem, o estudo de Freitas (2011), apresenta a metodologia baseada em problemas como alternativa motivadora possível, especialmente nos cursos de graduação, nas diversas áreas do conhecimento. O ensino por meio de problemas é pesquisado por duas abordagens: aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização. Segundo a autora, tais abordagens apresentam-se como metodologias que superam o ensino tradicional, visando propiciar a aprendizagem ativa do aluno.

O trabalho de David (2007), buscou analisar as concepções de ensino e aprendizagem contidas no Projeto Político Pedagógico de uma escola bilíngue. Na análise do documento procurou reconhecer aspectos que identificassem as ações pedagógicas escolares. De modo semelhante, em nossa pesquisa, buscamos investigar documentos curriculares, por entendermos que esses podem exercer algum tipo de influência nas concepções e práticas dos professores.

Esse trabalho possibilitou inventariar, organizar, e categorizar por temáticas, as dissertações, teses e artigos dos Bancos de Dados da BDTD, CAPES e SCIELO, que pesquisaram o processo de aprendizagem na educação escolar, e que mais se aproximaram do tema de nossa investigação.

As produções selecionadas trouxeram contribuições para nossa investigação, nos aspectos metodológicos, nas reflexões teóricas, e na indicação de novas bibliografias. Em maior ou menor medida, as pesquisas revelaram aspectos sobre os quais não havíamos refletido e sinalizaram outros focos de interesse possíveis.

A intenção de conhecer o que outros pesquisadores já produziram acerca do tema que investigamos, e encontrar as articulações possíveis com o objeto de pesquisa, corroborando ou não, com a perspectiva escolhida se constituiu em um exercício interessante e necessário.

Os estudos apresentados anteriormente, dizem respeito à Teoria Histórico-Cultural, que é o referencial que escolhemos para discutir as questões da aprendizagem. Apresentaremos a seguir, alguns aspectos relacionados aos fundamentos dessa abordagem.

1.2 Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural: alguns apontamentos

A Teoria Histórico-Cultural⁴ constitui-se em um legado teórico de Lev Semionovitch Vigotski⁵ e seus principais colaboradores Alexei Nikolaevitch Leontiev e Aleksander Romanovitch Luria, e diferentemente das demais correntes psicológicas da época, tem sua base no materialismo histórico dialético.

Segundo Del Río (2013),

Vigotski era um intelectual e um racionalista, uma pessoa que respondia muito ao que hoje chamaríamos de psicologia cognitiva. Ele era fundamentalmente um homem da razão e que buscava explicações sérias. Essa   uma contradi o às vezes inc moda de aceitar em Vigotski, porque não podemos tomar a lógica intelectual e científica do raciocínio e analisar seus sistemas apenas a partir daí, esquecendo todo o resto. Também não podemos tomar o Vigotski da arte e rejeitar o Vigotski racional, pois Vigotski era extremamente racional. Tal tensão   muito interessante: ele   um homem capaz de ver uma coisa e a inversa ao mesmo tempo. E nem por isso se desequilibra; ao contrário, apaixona-se (REGO; BRAGA, 2013, p. 522).

A inspira o, ou o embasamento desta nova psicologia nos princípios marxistas   evidenciado nas palavras de Vigotski, “[...] não reconhecemos outra história a não ser a marxista. [...] A psicologia marxista não   uma escola entre outras, mas a única escola verdadeira como ciência: outra psicologia, afora ela, não pode existir”. (VIGOTSKI, 1999 p. 415).

Nas investiga es de Vigotski   notória a preocupa o com a psicologia de seu tempo, na tentativa de explicar a constitui o humana a partir de bases materiais, objetivas.

Ele buscou fazer o diagnóstico da crise pela qual a psicologia passava no início do século XX, demonstrando sua inquieta o com a forma o de uma psicologia científica e marxista. Na época, não existia uma psicologia geral, unificada, mas várias correntes psicológicas, cada qual com seus próprios objetos de estudo.

⁴ Utilizamos neste trabalho, a denomina o “Teoria Histórico-Cultural”, embora existam outras denomina es, como Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Sócio-Histórica, Teoria Sócio-Histórica ou Escola de Vigotski, referindo-se a mesma teoria. Justificamos o uso do termo utilizando o trabalho de Delari (2009), que assim se expressa: “[...] segundo Valsiner e Van der Veer (1996) ‘teoria histórico-cultural’   um termo cunhado por Vigotski e Luria para de- nominar sua concep o de desenvolvimento humano, trabalhada, sobretudo, entre 1928 e 1931. Embora não comporte, portanto, toda a obra de Vigotski, serve para design -la como uma metonímia da parte pelo todo. O termo ‘teoria sócio-histórica da atividade’ foi cunhado mais tarde por Leontiev. No Brasil existe uma diversidade de denomina es, as quais por sua vez implicam diferenças teóricas e metodológicas na interpreta o do autor. [...] Não nos cabe entrar no mérito das disputas por qual denomina o seria mais correta ou mais fiel   teoria do autor, pois a diversidade de leituras faz parte do processo social da apropria o de qualquer obra. Adotarei a denomina o ‘histórico-cultural’ por ser a que o próprio Vigotski teria cunhado e por ser a mais usada hoje na própria Rússia”. (DELARI, 2009, p. 3).

⁵ Fizemos a op o por utilizar esta grafia do nome Vigotski, no entanto, o mesmo aparece na bibliografia de diversas formas: Vigostsky, Vygotsky, Vygotski. Nas indica es bibliográficas preservamos a grafia adotada por estas.

Conforme explica REGO (1995), a psicologia soviética estava dividida em duas tendências antagônicas. De um lado, um grupo com embasamento em pressupostos da filosofia empirista, que se preocupava com os processos elementares e ignorava os fenômenos complexos da atividade humana. De outro lado, um grupo fundado com base nos princípios da filosofia idealista, que acreditava que o psiquismo humano não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, visto que era manifestação do espírito. Este último grupo se preocupava com a descrição subjetiva dos fenômenos.

Vygostsky entendia que ambas tendências, além de não possibilitarem a fundamentação necessária para a construção de uma teoria consistente sobre os processos psicológicos tipicamente humanos, acabaram promovendo uma série crise na psicologia. (REGO, 1995, p. 28).

Para além de definições ou soluções acerca do psiquismo, seu desejo consistia em “[...] aprender na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique” (VIGOSTKI, 1999, p. 395).

[...] a análise da crise e da estrutura da psicologia testemunha indiscutivelmente que nenhum sistema filosófico pode dominar diretamente a psicologia como ciência sem a ajuda da metodologia, ou seja, sem criar uma ciência geral: que a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, ou a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes [...] a uma revolução simplesmente terminológica. Em resumo, a uma tosca deformação do marxismo e da psicologia (VIGOTSKI 1999, p. 392).

Nessa direção,

Ao mesmo tempo que tecia críticas contundentes às correntes idealista e mecanicista, buscava a superação desta situação através da aplicação dos métodos e princípios do materialismo dialético, para a compreensão do aspecto intelectual humano [...] Pretendia construir, assim, sobre bases teóricas completamente diferentes, uma “nova psicologia”. (REGO, 1995, p. 28).

Segundo Kozulin (2002), Vigotski buscou e encontrou em Marx uma teoria social da atividade humana, oposta ao naturalismo e a receptividade passiva da concepção empirista.

Tuleski (2008), ressalta que a criação desta nova psicologia, que Vigotski chamou de psicologia geral, não seria um acordo entre as psicologias da época, mas seria uma ruptura, uma superação, uma criação do novo, contrariando o já existente.

[...] as necessidades da prática social conduziram o desenvolvimento desta nova psicologia, unindo teoria e prática e criando uma metodologia única. [...] Sua aplicação prática e sua correspondência às necessidades sociais evitariam o perigo

de a nova psicologia tornar-se ideológica, descolada da realidade. Para Vygotsky, não se trata de pragmatismo simplesmente, mas de uma prática revolucionária e transformadora. (TULESKI, 2008, 94).

Nessa perspectiva, Pino (2000, p.48), afirma que “[...] é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje”.

Leontiev (1978), reconhece a contribuição do trabalho de Vigotski, afirmando que

[...] o mais importante é que introduziu na investigação psicológica concreta a ideia de historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica. Vigotski interpretava esta reorganização como resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes. (LEONTIEV, 1978, p.164).

Seguramente, a ideia de um sujeito constituído historicamente, apontou novos rumos para a psicologia da época. O caráter social e histórico do desenvolvimento do psiquismo humano exigiu que os estudos psicológicos se voltassem para questões anteriormente ignoradas.

Desse modo,

[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. [...] Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo histórico, mas o que constitui o seu fundamento. (Vigotski, 1995, p. 67),

O método de investigação formulado por Vigotski, portanto, tem a primazia da historicidade. Segundo Rego, (1995, p. 99):

Vygotsky procurou desenvolver um método que permitisse a compreensão da natureza do comportamento humano, enquanto parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie. Acabou sistematizando uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico.

Em suas investigações, Vigotski (1984), evidencia a importância do método na análise das formas superiores do comportamento humano:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (Vigotski, 1984, p. 86).

Segundo Kozulin, (2002, p. 117), ao analisar as funções psicológicas superiores,

Vygotsky fez uma distinção principal entre funções mentais ‘inferiores’, naturais, como percepção elementar, memória, atenção e vontade, e as funções ‘superiores’ ou culturais, que são especificamente humanas e que aparecem gradualmente no

curso de uma transformação radical das funções inferiores. As funções inferiores não desaparecem numa psique madura, mas são estruturadas e organizadas segundo objetivos sociais e meios de conduta especificamente humanos.

No estudo dessas funções psíquicas, Vigotski (1984, p. 81-84), formula três princípios que formam a base de sua teoria, quais sejam: analisar processos e não objetos; explicação versus descrição; o problema do “comportamento fossilizado”.

O primeiro princípio aponta o desenvolvimento humano como processo em transformação contínua. Vigotski afirma que o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento é um processo que pode sofrer mudanças rápidas ou lentas, que durem segundos, dias ou semanas.

Se substituirmos a análise do objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais (VIGOTSKI, 1984, p. 82).

O segundo princípio desenvolvido por Vigotski, supera a mera descrição, prevalecendo a explicação. “A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (VIGOTSKI, 1984, 82).

[...] a análise psicológica rejeita descrições nominais, procurando, ao invés disso, determinar as relações dinâmico-causais [...] a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo. A análise não se limita a uma perspectiva do desenvolvimento. Ela não rejeita a explicação das idiossincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real (VIGOTSKI, 1984, 84).

Ao apontar o terceiro princípio, Vigotski (1984), comenta sobre os processos que ao longo do desenvolvimento histórico tornaram-se fossilizados. Esses teriam perdido sua aparência original, e sua aparência externa nada revelaria acerca de sua natureza interna, dificultando desse modo, a análise psicológica.

Neste sentido, Vigotski (1984, p. 85), ressalta que “precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no processo de estabelecimento das formas superiores”. Faz-se necessário, portanto, considerar nas pesquisas a dinâmica e historicidade dos objetos, buscar a gênese, a essência.

Conforme sintetiza Freitas (2002, p. 27), [...] a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto. Para tal é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.

Em suma, a formulação da teoria revolucionária de Vigotski, portanto, expressou a luta pela superação das “velhas” teorias de sua época. Seu significado não se limita as questões da psicologia, mas sua preocupação com “uma nova sociedade” e um “novo homem” trouxe consigo a possibilidade de rompimento, superação e quebra de paradigmas. Não por acaso, sua teoria expandiu-se por todo mundo, atraindo pesquisadores de diversas áreas do conhecimento.

No Brasil, a difusão das ideias de Vigotski iniciou lentamente, na segunda metade da década de 1970. Na década de 1980, em universidades como Unicamp e PUC/SP, foram se formando grupos de estudiosos da obra desse autor que influenciaram a formação de outros grupos em outras universidades de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. (PINO E MAINARDES, 2000).

Segundo Freitas (2002), o início da circulação e estudo dos textos de Vigotski no meio acadêmico em nosso país se deu principalmente através de educadores a partir do final da década de 1970. Estes estudos expandiram-se durante a década de 1980 e vêm encontrando interesse crescente desde a década de 1990. Para a autora, há, no panorama acadêmico brasileiro, uma necessidade atual de discussão dos temas relacionados a esta vertente.

É notável o aumento das pesquisas sobre a Teoria de Vigotski, e do crescimento da bibliografia⁶ disponível, consideravelmente ampliada nos últimos vinte anos.

Na pesquisa “Conceitos de Vigotski no Brasil: Produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa”, Davis e Silva (2004), analisam 37 artigos, publicados no Periódico Cadernos de Pesquisa – revista da Fundação Carlos Chagas – no período de 1971 a 2000, que de alguma forma citavam ou utilizavam conceitos vigotskianos.

A pesquisa objetivou mapear de que maneira esses conceitos estavam sendo utilizados nas pesquisas em todo o país. Os resultados revelaram que os trabalhos que utilizaram dos conceitos de Vigotski não avançaram suficientemente do ponto de vista teórico, ficando restritos aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como à relação entre pensamento e linguagem.

A divulgação das ideias de Vigotski, deu-se de forma confusa no Brasil, sendo um dos problemas a dificuldade das traduções, o que teria resultado em deturpações de alguns importantes conceitos da teoria histórico-cultural, além de cortes de informações em obras, comprometendo a compreensão do pensamento do autor.

⁶ Pino e Mainardes em seu artigo “Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana”(2000), disponibilizam uma relação da bibliografia produzida no Brasil em torno das ideias de Vigotski.

A compreensível pressa em divulgar o pensamento desse autor tem muitas vezes produzido uma injustificável ausência da cautela indispensável a todos aqueles que estão, como nós, iniciando-se no estudo da obra não só de Vigotski, mas de toda a corrente Histórico-Cultural da Psicologia soviética. (DUARTE, 2003, p.6).

Parece-nos evidente que, como em toda teoria, há diferentes interpretações, que muitas vezes equivocadas, distorcem o pensamento do autor, comprometendo a autenticidade de sua teoria. Lembremos, porém, que não há neutralidade no fazer humano. Em cada ação ou atitude, há sempre uma intencionalidade.

Pesquisadores brasileiros⁷ se dedicaram a investigação da Teoria Histórico-Cultural, com base nas obras traduzidas ou diretamente dos originais na língua russa.

Apesar do conhecimento tardio e incompleto de sua obra, Vygotsky é hoje considerado um dos mais importantes psicólogos do nosso século. É significativa a influência e repercussão que a obra vygotkiana vem provocando na psicologia e educação, não só no Brasil como em outros países ocidentais (REGO, 1995, p. 35).

Apesar da difusão das ideias de Vigotski terem acontecido há algum tempo, permanecem atuais suas formulações, o que se comprova nas muitas pesquisas e publicações existentes.

Se fosse possível sintetizar em algumas poucas ideias as contribuições de Vigotski à Psicologia e, em termos mais amplos, à compreensão do ser humano, eu apontaria duas, que são como uma espécie de eixo de coordenadas de sua elaboração teórica. A primeira é que o desenvolvimento psicológico é um processo histórico. A segunda, na contramão do pensamento psicológico da sua época, é que o psiquismo é de natureza cultural (PINO, 2007, p. 33).

Na tentativa de evidenciar essa contribuição da teoria de Vigotski, e superação em relação às demais teorias psicológicas, faremos alguns apontamentos acerca das concepções de aprendizagem mais difundidas, e trataremos a seguir, mais especificamente da Teoria Histórico-Cultural como referencial para o processo de aprendizagem.

1.3 Concepções de Aprendizagem

As concepções acerca do conhecimento e da aprendizagem são diversas. As diferentes teorias que tratam da questão do processo de aprendizagem não convergem para o consenso,

⁷ No Brasil, há uma diversidade de grupos de pesquisa que estudam a Teoria Histórico-Cultural. Entre os pesquisadores, encontramos a presença de diferentes leituras e apropriações da obra de Vigotski. Contudo, entendemos com Freitas (2004, p. 127), que “[...] contrapor leituras é uma forma de diálogo, no qual se torna evidente que há outras leituras possíveis [...] importa contrapor diferentes leituras, deixando emergir as contradições, o embate de ideias”.

mas são plurais e mesmo contraditórias entre si, a exemplo das teorias idealistas, que vão à contramão das teorias de base histórica.

Entre as principais concepções de aprendizagem, selecionamos quatro, sobre as quais faremos alguns apontamentos, quais sejam, a empirista, a inatista, a construtivista e a histórico-cultural.

Giusta (1985, p. 26), explica que,

[...] o conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, fornecidas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real.

A autora esclarece ainda, que tais investigações fazem parte do behaviorismo, que teve como meta a construção de uma psicologia “livre da introspecção e fundada numa metodologia “materialista” que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza”. A aprendizagem seria definida como “mudança de comportamento resultante do treino e da experiência”. A aprendizagem é identificada com o condicionamento (GIUSTA, 1985). O ambiente externo teria a primazia na aquisição do conhecimento.

Nessa direção, o sujeito estaria passivo diante das pressões do meio e “tem seu comportamento moldado, manipulado, controlado e determinado pelas definições do ambiente em que vive. Portanto, sua capacidade de se modificar ou interferir no contexto social e político, no sentido de transformá-lo e inová-lo, é residual, pois apenas reproduz as características de seu ambiente.” (REGO, 1998, p. 58).

Em oposição à teoria empirista, para a teoria inatista de conhecimento, as condições de aprendizagem do indivíduo são pré-determinadas.

Do ponto de vista pedagógico, significa dizer que o aluno já traz uma espécie de herança geneticamente determinada, que o predispõe a aprender. As intervenções externas são consideradas, porém possuem caráter secundário na aquisição do conhecimento. O aluno é percebido como ser passivo em seu processo de aprendizagem diante das determinações internas, as quais sobrepõem à interferência do professor (NUNES e SILVEIRA, 2009, p.17).

Nesta direção, REGO (1998), assevera que na abordagem inatista o papel da educação no desenvolvimento humano ficaria limitado, considerando que o desempenho individual do sujeito estaria dependente de fatores inatos:

O processo educativo fica assim na dependência de traços comportamentais ou cognitivos inerentes ao aluno. Desse modo, essa perspectiva acaba gerando um certo imobilismo e resignação provocada pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação. [...] o processo de desenvolvimento psíquico da criança se realiza segundo leis próprias, é portanto, um processo endógeno que independe de conhecimentos, da sua experiência e de sua cultura”. (REGO, 1998, p. 57).

Nesse entendimento, o processo de desenvolvimento do sujeito aconteceria de forma espontânea, conforme a maturação biológica e o ensino não teria influência nesse processo de desenvolvimento. Desse modo, “terá sucesso na escola a criança que tiver algumas qualidades, aptidões ou pré-requisitos básicos [...] a responsabilidade está na criança” (REGO, 1998, p. 57).

A concepção epistemológica, formulada por Jean Piaget, de acordo com Giusta (1985), supera as concepções de teor mecanicista e idealista. Nesta teoria, o conhecimento não provém somente da experiência dos objetos, nem de uma disposição inata, pré-formada no indivíduo, mas de “construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas”.

A respeito da concepção de Piaget, Palangana (1994, p. 113), afirma: “Para ele, o desenvolvimento da inteligência provém de processos maturacionais que podem ser estimulados pela educação (familiar ou escolar), mas que, no entanto, não decorrem dela. O processo de desenvolvimento constitui, pelo contrário, a condição prévia e necessária a todo ensino”.

Na Teoria Histórico-Cultural considera-se que sujeito e objeto são históricos e que a relação entre eles também é histórica. Neste sentido,

Divergindo da postura piagetiana, Vygotsky preocupou-se, justamente, em mostrar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não se prende a leis biológicas, mas a leis sociais e, por isso, históricas. Para ele, a natureza humana é, desde o início, essencialmente social: é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que os homens, mediados pelos signos e instrumentos, se constituem e se desenvolvem enquanto tal (PALANGANA, 1994, p.123).

Concordando com REGO (1998, p. 60), na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, “[...] o que ocorre não é uma somatória nem tampouco uma justaposição entre os fatores inatos e os adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere”.

Nesta direção, a mesma autora explica que, na concepção de vigotskiana, o biológico e o social estão interligados e influenciados reciprocamente,

[...] o homem constitui-se como tal por meio de suas interações sociais. O desenvolvimento da estrutura humana é entendido assim, como um processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio. Desse ponto de vista, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve. (REGO, 1998, p. 60).

Desse modo, Giusta (1985, p. 31), assevera que,

[...] do ponto de vista do conceito de aprendizagem, a importância dos estudos de Vygotsky é inquestionável. [...] As práticas pedagógicas que respeitem a concepção de aprendizagem em foco devem apoiar-se em duas verdades fundamentais: a de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna; a de que o conhecimento é um empreendimento coletivo, nenhum conhecimento é produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível.

Vigotski buscou romper com teorias que colocavam o desenvolvimento como anterior a aprendizagem, e com as que apresentavam esses dois processos como sinônimos ou equivalentes.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. [...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (VIGOTSKI, 2001, p.115).

Para Vigotski, “a direção do desenvolvimento intelectual prossegue do social para o individual” (SMOLKA e GÓES, 1993, p. 37).

A Teoria Histórico-Cultural é a escolha do referencial que orienta essa investigação. Por essa razão, estaremos abordando esta teoria em relação à aprendizagem, mais detalhadamente.

1.4 A Teoria Histórico-Cultural como referencial na compreensão do processo de aprendizagem

Presente em todo o tempo, a aprendizagem é um processo contínuo, que inicia no nascimento e se estende por toda a vida humana. Conforme destaca Charlot (2000, p. 53), “[...] nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender”.

Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos daquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuem. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos (GALPERIN, *apud* NUÑES, 2009, p. 93).

Segundo Oliveira (1993, p. 57), **aprendizagem é**

[...] o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas [...] Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo [...] O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como ‘processo de ensino-aprendizagem’, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Nessa direção, conforme Nunes e Silveira (2009, p. 13),

[...] podemos conceber a aprendizagem como um processo no qual a pessoa “apropria-se de” ou torna seus certos conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações. Neste sentido, está relacionada à mudança, à significação e à ampliação das vivências internas e externas do indivíduo. Ao que ele pode e necessita aprender dentro de cada cultura.

Nas atividades do cotidiano, seja informalmente - nas mais diversas ações da vida humana, ou de modo formalizado - como é o caso das instituições escolares, os homens aprendem nas relações com os outros homens.

Nessa pesquisa, a aprendizagem é entendida com base na teoria vigotskiana.

Para a Teoria Histórico-Cultural o homem é um ser histórico, que se constrói por meio de suas relações com o mundo e diferencia-se dos animais, pela sua capacidade de transformar a natureza, por meio de seu trabalho.

[...] o trabalho se especifica por uma *relação mediada* entre o seu sujeito (aqueles que o executam, homens em sociedade) e o seu objeto (as várias formas da natureza orgânica e inorgânica). Seja um machado de pedra lascada ou uma perfuradora de poços de petróleo com comando eletrônico, entre o sujeito e a matéria natural há sempre um meio de trabalho, um *instrumento* (ou um conjunto de instrumentos) que torna *mediada* a relação entre ambos (NETTO, 2006, p.32).

As mediações entre sujeito e objeto são estabelecidas por meio de atividades socialmente definidas, de instrumentos e signos sociais. O instrumento “é o produto da cultura material, que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana” (LEONTIEV, 1978, p. 268), utilizado para mediar a ação do homem sobre o

mundo. Os signos são criados pelos homens para mediar o controle dos seus próprios comportamentos e processos psicológicos.

Para Vigotski (1995, p. 86),

[...] a vida social cria a necessidade de subordinar a conduta do indivíduo às exigências sociais e forma, ao mesmo tempo, complexos sistemas de sinalização, meios de conexão que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo. A organização da atividade nervosa superior cria a premissa indispensável, cria a possibilidade de regular a conduta externamente.

Neste sentido, os signos e instrumentos atuam como mediadores, que permitem que as funções psicológicas superiores se desenvolvam.

[...] Vigotski se inclinara a considerar a utilização dos instrumentos e dos signos como o ponto de partida para a construção das funções psíquicas superiores do homem e denominou o campo de sua investigação como psicologia “instrumental” (LURIA, 1979, p.55).

As relações humanas, portanto, não são diretas, mas mediadas. Nunes e Silveira (2009, p. 23), afirmam que “a mediação nos processos de internalização é uma ideia chave na Teoria Histórico-Cultural. A mediação se dá pela intervenção de objetos (materiais ou espirituais, instrumentos ou signos), na relação entre o sujeito e o objeto, e entre os sujeitos”.

Para Vigotski a **internalização** é “a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2003, p. 74). Ele afirma que

[...] esse processo de internalização ocorre em três etapas: primeiro, a interpsicológica: eu ordeno, você executa; depois, a extrapsicológica: você começa a dizer a si mesmo; e, por fim, a intrapsicológica, que ocorre apenas em forma de pensamento (VIGOTSKI, *apud* EIDT, TULESKI, 2010, p. 134).

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. O processo de internalização foi assim explicado por Luria (2001):

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das

próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em processo intersíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (VIGOTSKI, LEONTIEV, LURIA, 2001, p.27).

Desse modo, realidades anteriormente exteriores, tornam-se interiores, por meio das relações sociais e apropriação da cultura.

À medida que se apropriam da experiência acumulada ao longo da história, os homens desenvolvem as capacidades que lhes permitem representar o mundo e agir sobre ele. Isto significa que, “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe, ainda, preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Nesse sentido, como afirmamos anteriormente, o homem é o resultado da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, os quais não são transmitidos por hereditariedade, mas de forma mediatizada pelos outros homens.

Conforme Vigostki, Leontiev e Luria (2001, p. 62), “[...] o aspecto mais importante do desenvolvimento da criança – absolutamente inexistente no mundo animal – é o processo de assimilação ou apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social”.

A atividade humana condensada nos objetos culturais é de grande importância. Nos livros existe experiência humana objetivada, que propicia ao indivíduo algo que ele não poderia se apropriar espontaneamente. Também a linguagem foi sendo produzida socialmente, é resultante de um processo de objetivação de formas de comunicação.

Portanto, o processo de apropriação da cultura se efetiva a partir das mediações da experiência social, que se caracterizam como um processo educativo. Rossler (2004), apoiado em Leontiev, afirma “que o processo de constituição do psiquismo humano pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade consiste num processo mediado por outros indivíduos. Sendo assim, trata-se sempre e necessariamente de um processo educativo” (LEONTIEV, *apud* ROSSLER, 2004, p. 102).

Sendo um processo educativo, o homem, por meio das relações sociais, apropria-se das atividades da vida cotidiana, constituídas pelos objetos, pela linguagem, pelos usos e costumes.

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza, incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. (DUARTE, 2004, p. 117).

Leontiev (1978), em seu livro “O desenvolvimento do Psiquismo”, explica o conceito de apropriação, afirmando que para que ocorra a apropriação de um objeto cultural é preciso que a criança realize uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto. Ela vai se apropriando do significado social daquele objeto. Ao nascermos, temos da herança genética somente o básico para viver, e é pela apropriação que alcançamos o que não foi dado pela herança genética.

A **apropriação** é um processo que requer sempre a mediação⁸ de outras pessoas, é um processo essencialmente educativo. Às vezes, as mediações são indiretas, outras são diretas e intencionais (ensino intencional – ensinar a algo à criança com objetivos, querendo ensinar. Há também o ensino não intencional – o professor em situação de conflito solta um palavrão sem perceber).

A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais [...] a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana (LEONTIEV, 1978, p. 288).

Com base nos estudos de Vigotski, é possível identificar dois níveis de desenvolvimento intelectual, os quais correspondem a todo processo de elaboração do pensamento: o nível de desenvolvimento real⁹, que é constituído pelas faculdades intelectuais que já se formaram e se manifesta nas ações que o indivíduo realiza sem a ajuda de outra pessoa e o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona com as capacidades que ainda podem ser construídas, as atividades que a criança é capaz de fazer se receber ajuda.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, Vigotski denominou **zona de desenvolvimento proximal**¹⁰, que é constituída pelas

⁸ O conceito de mediação, segundo VIGOTSKI (1984), é um dos mais importantes conceitos para a compreensão do processo de apropriação do conhecimento.

⁹ O conceito de nível de desenvolvimento real aparece em algumas traduções como nível de desenvolvimento atual e em outras aparece ainda como nível de desenvolvimento efetivo.

¹⁰ O conceito de zona de desenvolvimento proximal aparece em algumas traduções como zona de desenvolvimento próximo, ou zona de desenvolvimento potencial.

faculdades intelectuais em formação e se manifesta nas ações que a criança realiza com auxílio de um adulto que a ensina, orienta, dá pistas e sugestões.

Segundo Vigotski (1984, p. 113), “a zona de desenvolvimento proximal, define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”.

Nesse processo, o papel do professor é de fundamental importância, pois como mediador, precisa identificar a zona de desenvolvimento proximal, para organizar o ensino. Em outras palavras, “[...] o ensino deve incidir sobre essa zona de desenvolvimento e as atividades pedagógicas precisam ser organizadas com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade” (FACCI; TULESKI, 2006, p. 23).

Vigotski (2005), buscou entender o que acontecia na mente das crianças com os **conceitos científicos** que lhe eram ensinados na escola, e qual seria a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência destas crianças.

Em suas análises, Vigotski (2005, p. 107) expõe que “os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos”.

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação com um objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito [...] os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo. (VIGOTSKI, 2005, p. 116).

Enquanto os **conceitos espontâneos** são formados no cotidiano, na vivência da criança,

[...] os conceitos científicos, na concepção de Vygotsky, formam-se na escola, em um processo orientado, organizado e sistemático, em que a assimilação do conceito começa com a conscientização de suas características essenciais expressas na definição [...] e sua aplicação alcança a variedade de objetos da realidade que representa, facilitando ao aluno adquirir clara consciência do conceito mediante sua aplicação. (NÚÑEZ, 2009, 44).

Para Vigotski (2005, p. 107), os conceitos espontâneos e científicos estão intimamente relacionados e o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da idade escolar, e também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de

todo o seu desenvolvimento mental. Desse modo, “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento são o centro da análise das origens e da formação dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2001, p. 365).

Por meio de suas pesquisas, o autor buscou evidenciar que a **formação da consciência** está vinculada às condições concretas da vida humana, de acordo com o contexto histórico em que o homem está inserido. Conforme afirmou Luria, (2001, p. 23), “[...] as origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem”.

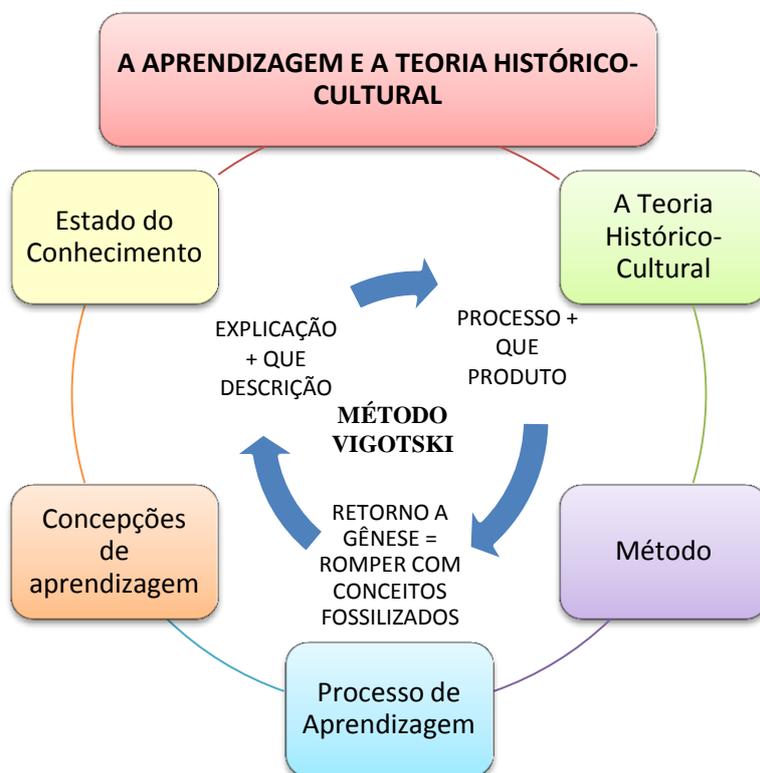
Nesse sentido, o **desenvolvimento do psiquismo** se produz na atividade objetiva, nas relações sociais, no decorrer da história. Assim,

[...] as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, relações que dependem das condições históricas objetivadas da sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas. Assim, se caracteriza o psiquismo humano na sua verdadeira essência social (LEONTIEV, 1978, p. 138).

Conforme afirmou Luria (1979, p. 58), “[...] as raízes das funções psíquicas superiores do homem se encontram muito além de seu organismo biológico: nas condições objetivas de sua existência; e seu desenvolvimento é o processo de sua formação social”.

Nesse sentido, não é a aptidão para a ciência que desenvolve a aprendizagem, é a aprendizagem da ciência que desenvolve no indivíduo a aptidão para a ciência, portanto, a educação deve trabalhar com o que há de mais desenvolvido, rico e complexo do conhecimento historicamente acumulado.

Diagrama 1:



Organização: Pereira, 2013.

O Diagrama 1, apresenta uma síntese dos tópicos aqui desenvolvidos.

Neste capítulo, intitulado “A aprendizagem e a Teoria Histórico-Cultural”, iniciamos com uma busca das produções que traziam temas ou objetivos próximos ao que exploramos em nossa pesquisa. Elaboramos um estado do conhecimento, com o objetivo de apresentar alguns desses trabalhos, exercício necessário a toda investigação. Apresentamos alguns aspectos da Teoria Histórico-Cultural. Discutimos a questão do método e a exposição dos princípios de Vigotski, e buscamos evidenciar a importância de se considerar o processo, para além do produto, a explicação superando a descrição, e o rompimento com conceitos fossilizados. A opção por este referencial não é casual. Sua teoria trouxe grande contribuição para a ciência e em seus fundamentos estão contidos anseios de transformação social. As concepções de aprendizagem foram aqui apontadas brevemente, pois nosso objetivo foi enfatizar a concepção histórico-cultural, nosso referencial. Finalizamos, trazendo algumas considerações sobre o processo de aprendizagem, assunto que fará parte das discussões do próximo capítulo.



*[...] ele continha em suas águas
todas as espécies de queixas.*

(Woolf, 2005, p. 320)

2 A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

*Quem nos terá ensinado as manhas ruins?
De quem aprendemos a atormentar o próximo e a humilhar o mundo?
Eduardo Galeano.*

A aprendizagem pode ocorrer em todos os momentos, em qualquer lugar e por meio das mais diversas formas. O homem tem uma capacidade incrível de aprendizado e historicamente vem produzindo conhecimentos cada vez mais elaborados. Esse conhecimento, porém, não tem sido usado para enriquecer a todos os sujeitos, somente a uma minoria, o que tem acentuado as condições alienantes e, portanto, o distanciamento dos bens culturais produzidos ao longo da história.

“Aprender a atormentar o próximo e a humilhar o mundo” Galeano (2011, p. 123), parece ser uma das características desta sociedade capitalista. Iniciamos este capítulo com esta discussão. Na sequência, tomando como referencial a Teoria Histórico-Cultural, faremos uma reflexão acerca da aprendizagem na educação escolar, frente aos desafios impostos pelo Capital.

2.1 Sociedade capitalista, conhecimento e educação

Ao analisarmos a sociedade atual, nos deparamos com um cenário de grande desigualdade. A crise econômica pela qual o mundo passa, reflete as acentuadas exclusões sociais e culturais. O desemprego, a fome e a miséria crescem assustadoramente a cada dia e parece haver uma naturalização dos fatos, que nos são apresentados pela mídia, como consequências naturais de uma sociedade que “é como é, e assim sempre será”, seja pelo modo de produção existente, seja pelas relações sociais estabelecidas.

Ainda que muito sucintamente, deixemos explícito que nem sempre a realidade foi capitalista¹¹. E se nem sempre foi, é porque existe a possibilidade de ser de outra forma, considerando que a realidade é histórica e dialética e, portanto, em constante movimento.

Como afirmamos anteriormente, o ser humano se constrói na história, se produz em uma determinada sociedade e é constituído nas relações sociais. Não há um conceito pronto e acabado de homem, pois o homem é o que é, em dado momento da história. Para Marx &

¹¹ Sobre a transformação da sociedade capitalista, MARX (1988), em sua obra “O Capital” faz uma ampla análise das mudanças ocorridas no processo produtivo, propiciando a compreensão destas transformações e suas implicações na sociedade.

Engels (1996), a existência de indivíduos humanos é a condição primeira para que haja história.

Nesse sentido, ao relacionar-se aos instrumentos que vão sendo produzidos, o homem vai se transformando e ampliando suas potencialidades. O ato de produzir esses instrumentos, por sua vez, produz novas necessidades.

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poderem “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades. [...] O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico. (MARX & ENGELS, 1996, pp. 39-40)

Entre essas novas necessidades, destaca-se o conhecimento, que vai se desenvolvendo. Na produção do machado, por exemplo, temos a apropriação da natureza pelo homem. A pedra não era instrumento, mas uma vez que passa a ser cortante, quando é “lascada” passa a ser objeto útil para o homem. Esta relação do homem com a natureza é o que lhe garante a vida.

Assim, à medida que o homem amplia suas relações de produção, há o desenvolvimento das forças produtivas e em consequência, surge a divisão do trabalho, relacionada à divisão de classes da sociedade capitalista.

Com a divisão do trabalho, na manufatura¹² o trabalhador é mutilado, reduzido a uma fração de si mesmo, e o enriquecimento do Capital realiza-se à custa do empobrecimento do trabalhador (MARX & ENGELS, 1983, p. 22), que cerceado em sua função, também é limitado em seu conhecimento e em sua capacidade de refletir sobre a sua produção e sobre si mesmo.

Esta condição resulta em ignorância e alienação, pois, se suas capacidades intelectuais são aniquiladas e sua possibilidade de aprendizagem de novos conhecimentos é quase inexistente, ficará comprometido seu desenvolvimento e sua própria condição de humanização. “Um homem que despende toda a sua vida na execução de algumas operações simples não tem oportunidade de exercitar sua inteligência [...] geralmente ele se torna estúpido e ignorante, quando pode se tornar uma criatura humana” (SMITH, *apud* MARX, 1983, p. 414). Nesta afirmação, constata-se a importância da aprendizagem na vida humana e

¹² Marx & Engels (1983), explicam a deformação física e intelectual do trabalhador nas manufaturas, onde as ações executadas são parciais, repetitivas e mecânicas, sem permitir a compreensão do todo.

o valor fundamental da apropriação do conhecimento, assim como também fica evidente a seriedade da falta de acesso a este.

Uma vez que o trabalhador não tem o controle sobre o que produz, nem se reconhece em sua produção, seu trabalho torna-se desumanizador e alienante, pois ao afastar-se desta, perde o controle sobre o que foi criado, não se identifica com o produto de seu trabalho e nem dele se apropria.

Assim, ao invés do trabalho servir como importante elemento para a humanização do homem, a condição de venda desta atividade - pela necessidade de sobrevivência - promove a alienação deste homem, que perdendo sua autonomia, é submetido ao poder do Capital.

Quanto mais rico for o gênero humano e mais pobre a vida dos homens, maior a alienação – há um grande distanciamento entre os indivíduos e a riqueza da humanidade “(...) uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, se bem que em graus diferentes, é a parte que cabe aos homens concretos” (LEONTIEV, 1978, p. 280).

No capitalismo, esta distância nunca alcançou tão grandes proporções como na atualidade. O ser humano se humaniza e se aliena no mesmo processo histórico.

O que foi criado para enriquecer a todos serve para enriquecer somente uma minoria. Como exemplo, o problema da fome: o ser humano pode produzir alimentos suficientes para que ninguém passe fome, mas o indivíduo está apartado do alimento. "Para o homem necessitado, carregado de preocupações, não tem sentido o mais belo espetáculo" (MARX, 1978, p.12). A maioria da população brasileira desconhece conteúdos clássicos – isso é alienação.

O capitalismo tardio “pretende convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão” (Frigotto, 2002, p.72)

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva (MÉSZAROS, 2008, p. 73).

Tal produção destrutiva, é inerente ao contexto de um capital financeirizado, num movimento regressivo, que, diferentemente do capital da manufatura, do sistema produtivo de fábrica, é organizado em um sistema produtivo de mercado, em que a financeirização está

presente nas instituições econômicas, políticas e sociais e, nesta conjuntura, a educação vem sendo estrategicamente reconduzida.

Conforme Azevedo, (2004, p. 68),

[...] a fase atual por que passam as sociedades onde os rumos do desenvolvimento vêm se apoiando na disseminação e (re-) construção de novos sistemas valorativos, para que se mantenha a mesma ordem injusta e desigual. Neste contexto, não se pode esquecer que se tratam de processos em que a educação, as políticas e as reformas concernentes, estão sendo avocadas como elemento fundamental.

2.2 A Educação Escolar como espaço de humanização – limites e desafios

Sem educação não há humanidade, pois esta é elemento fundamental para a constituição do ser humano.

Concordando com Severino (1991, p.36): “A educação pode ser uma prática de intervenção na realidade social, é um fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques”.

Entendemos a educação¹³ como a forma cultural de transmitir às novas gerações os conceitos elaborados ao longo da história, na relação dos homens entre si e com a natureza, na produção da sua existência. Neste sentido, afirma SAVIANI (2003, p. 13):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

É, portanto, tarefa da educação escolar investigar quais são as formas mais apropriadas para alcançar o objetivo dessa “produção do humano no indivíduo”.

De acordo com DUARTE (2003, p. 82), na concepção Vigotskiana,

[...] evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo expressão de Marx), o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte.

¹³ Ao mencionarmos educação escolar, explicamos citando Saviani (2003, p. 98): “[...] a partir da sociedade moderna ainda vigente pelo menos no Ocidente, a forma dominante de educação é a escolar. Isso é tão claro que é difícil pensarmos em educação sem a escola. A educação escolar é simplesmente a educação”.

Acerca da função da educação escolar na sociedade atual, Tardif (2005, p. 199), pontua que “[...] os fins da escola atual não são “claros” e “evidentes”, quer dizer, dados de um vez por todas, mas se trata, ao contrário, de verdadeiros problemas *hermenêuticos*, que abrem espaço, por exemplo, a reformas escolares, a grandes debates ideológicos e políticos”.

O trabalho de Gilberto Alves (2004), sobre a escola pública contemporânea, enumera as várias funções que esta escola tem assumido, com o objetivo de atender as necessidades do capital. O debate é centrado no plano do que a escola *é*, e não no que *deve* ser, direcionando a análise ao campo da produção material da escola. Da ampla discussão que o autor realiza, faremos apenas alguns apontamentos.

O autor afirma que no processo de universalização da escola, a sua função primordial – da transmissão do conhecimento sistematizado não se materializou. A escola não tem se constituído no lugar do conhecimento e a chamada função pedagógica não tem sido a função principal da escola:

[...] a escola, na perspectiva do capital, não necessita cumprir as suas proclamadas funções específicas. Retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica e descomprometida com o conhecimento, pelo aviltamento de seus conteúdos curriculares, sua expansão é necessária, do ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas junto às camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivas. (ALVES, G., 2004, p.197).

Embora a função especificamente pedagógica não tenha deixado de ser exercida pela escola, esta foi secundarizada, e novas funções foram sendo acrescentadas: a liberação da mulher para o mercado de trabalho com a criação de creches e escolas para seus filhos; serviço de refeitório; o controle dos níveis de desemprego, pela expansão do tempo permanência do aluno na escola; a garantia da merenda escolar; a oferta de assistência médica e odontológica gratuitas; a distribuição de uniformes e material didático, espaço de lazer, entre outras.

Segundo Alves, G., (2004, p. 182), com a expansão da escola, os conteúdos clássicos foram substituídos pelo manual didático, o que de certa forma facilitou o trabalho do professor, porém esta substituição “determinou o generalizado aviltamento do conteúdo do trabalho de ensino”.

Diante das novas funções atribuídas a escola, o autor propõe uma nova didática, que “não poderá ser o produto da ação de um intelectual solitário, mas sim, e necessariamente, da atuação coletiva e combinada de muitos especialistas, educadores ou não, que coloquem a educação no centro de suas preocupações” (ALVES G., 2004, p. 248).

Compreendemos que, para além da função da socialização do conhecimento, a função da escola enquanto reprodutora das ideologias que asseguram a hegemonia da classe dominante está posta.

É impossível compreender a educação hoje sem ser pela lógica da mercadoria, pois ela mesma é uma mercadoria. [...] Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esgotamento dos cortes dos recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode se transformar em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (SADER, *apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 16).

Nesta direção, Frigotto (2005), mostra que a função social da escola tem sido enfraquecer as perspectivas ético-políticas que afirmam a responsabilidade social e coletiva e solidariedade e reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista. O objetivo é produzir um cidadão mínimo, consumidor passivo, que se sujeita a uma cidadania e uma democracia mínimas, formais. Desse modo,

[...] os sistemas educacionais, no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consubstanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido. (FRIGOTTO, 2011, p. 16).

Mészáros (2008, p. 48), ressalta que “[...] apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica do capital”.

No esforço para reverter essa “lógica perversa que compromete o esforço da humanização”, Severino (2010, p. 155) assevera que,

É preciso contribuir para a construção de uma contra-ideologia como ideologia universalizante, que coloca os produtos do conhecimento a serviço dos interesses da totalidade dos homens [...] Educar contraideologicamente é utilizar, com a devida competência e criticidade, as ferramentas do conhecimento, as únicas de que efetivamente o homem dispõe para dar sentido às suas práticas mediadoras de sua existência real. (SEVERINO, 2010, p.156).

Segundo Neves (1994, p. 24),

[...] a escola, enquanto instrumento do conformismo científico-tecnológico, expressão contemporânea da sociabilidade humana, ao mesmo tempo em que veicula ideologias reprodutoras das relações sociais dominantes, veicula também ideologias antagônicas e contraditórias. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola é, ao mesmo tempo, reprodutora das relações sociais de produção capitalistas e espaço de luta de classes para superar estas relações.

Em que pesem as dificuldades, limites, e condições adversas, reafirmamos a educação escolar como *locus* essencial na formação e emancipação do homem. Entendemos que a aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos acumulados historicamente podem constituir-se em instrumento de luta e transformação.

Nessa transformação radical, está em jogo nada menos do que a necessidade literalmente vital da criação de uma nova sociedade viável. Uma transformação cujo sucesso é inconcebível sem assegurar conscientemente o desígnio racional – historicamente inevitável – dos parâmetros gerais da nova ordem de maneira contínua e sem a autoconsciência dos indivíduos sociais como criadores e recriadores desse desígnio geral através das gerações. [...] O papel da educação, propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador. (MÉSZAROS, 2008, p. 115).

A garantia da difusão do conhecimento científico historicamente acumulado pelos homens, o acesso ao que de melhor a humanidade tem produzido, uma escola que ensine mais e melhor para todos, é o desafio de uma nova sociedade, é o desafio da educação.

A escola que almejamos é aquela que proporcione a todos o “desfrutar – em nosso foro íntimo – de tudo o que deveria pertencer à Humanidade inteira”. (SNYDERS, *apud* BOTO, 2005, p. 19).

De acordo com Neves (1994, p. 19), o processo de desenvolvimento dos sistemas educacionais no capitalismo é “caracterizado pela introdução acelerada de novas tecnologias de produção, bem como de diferentes e necessárias formas de organização de trabalho, adaptadas à nova estratégia de valorização do capital”.

A complexificação da divisão social do trabalho exige, pois, não só a expansão da escolaridade mínima, para além do nível fundamental de ensino, mas também a multiplicação dos campos de saber a serem aprofundados. Multiplicam-se conseqüentemente os centros de pesquisa e de difusão científica, ampliando sua abrangência para um conjunto maior da população. (NEVES, 1994, p. 20).

Nessa direção, faz-se necessário que o sistema educacional esteja organizado para a formação técnica e comportamental de um novo homem, habilitado a “decifrar os códigos culturais de uma civilização técnico-científica [...] difundir e produzir o conhecimento científico e tecnológico necessário à nova relação social do trabalho” (NEVES, 1994, p. 20).

A introdução de novas tecnologias microeletrônicas e da informática na produção demandam novas capacidades, exigindo um trabalhador polivalente.

Segundo PERONI (2003), nos anos de 1980, o Brasil vivia um período de transição democrática, em que as políticas educacionais mantinham o eixo da democratização da

escola, mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Contudo, nos anos 1990,

[...] ocorreu a mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços. (PERONI, 2003, p. 73).

A autora esclarece que esta mudança de eixo é parte de um movimento de correlação de forças, de hegemonia neoliberal e de globalização, que traz consigo uma proposta de sociedade e de educação, veiculada pelos organismos internacionais, através de suas orientações políticas para os países periféricos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, é um exemplo da orientação internacional desses organismos. A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1993), documento que resulta desta conferência, apresenta os pressupostos e perspectivas para a educação dos anos 1990. No corpo do texto, fica expressa a ideia de que por meio da educação os problemas sociais encontrariam possíveis soluções:

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (BRASIL, 1993, p. 3).

Anunciando a igualdade de acesso para todos, o debate acerca da universalização do ensino é reinventado, e a partir daí, surgem as chamadas pedagogias das competências, ou “pedagogias do aprender a aprender”.

As políticas em torno do tema “aprender a aprender” são encontradas em grande número. Através dos tempos, documentos e tratados foram assinados, entre os quais, o Relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI”, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, organizado por Jacques Delors (1998), o qual expõe o seguinte:

[...] em todos os países, mesmo naqueles em que todas as crianças estão inscritas no ensino básico, é preciso prestar particular atenção à qualidade do ensino. A educação básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para *aprender a aprender*. (DELORS, 1998, p. 127).

A tarefa da educação seria proporcionar as condições para aprender a aprender, com base em quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (DELORS, 1998, p. 101-102).

Esses quatro pilares, embasaram as chamadas “competências e habilidades”, que tendo como seu maior representante Philippe Perrenoud, entraram no Brasil com grande aceitação por parte dos educadores, sendo amplamente disseminadas.

A “pedagogia das competências e habilidades” remete a uma necessidade emergente de desenvolver nos indivíduos a criatividade, a capacidade de resolver problemas imediatos, e a flexibilidade diante dos desafios postos pela modernização da sociedade, tarefa esta, delegada à educação escolar.

[...] não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos. (DUARTE, 2004, 35).

Ao que nos parece, tais “inovações”, sob o pretexto de trazerem avanços para o campo educacional, aniquilaram a base sólida da educação escolar – a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, historicamente acumulado pelos homens.

Tal esvaziamento remete ao esgotamento do processo educativo, conforme explicita Saviani:

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2006, p. 61).

Nesta direção, se considerarmos que o domínio dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano ao longo da história pode se constituir em ferramenta eficaz contra a alienação e a ideologia dominante, encontramos nas pedagogias do “aprender a aprender” um descaso intencional e ideológico para com os conteúdos escolares, conforme destaca Nagel (2003, p. 37),

[...] textos isolados uns dos outros, fragmentos literários, notícias de jornal, partes de poesia, frases soltas, substituíram, nos currículos escolares, o ensino que buscava conhecer as necessidades e possibilidades dos homens no interior de sua civilização ou que buscava conhecer o desenvolvimento histórico, cultural da sociedade.

O discurso ideológico da classe hegemônica procura ocultar as reais condições da sociedade capitalista, buscando camuflar as situações de desigualdade. Os grandes chavões “igualdade e liberdade” mascaram sutilmente o real funcionamento desta sociedade, ocultando o contexto extremamente desigual e cruel.

A crítica das relações sociais, que concretizam o homem em sua historicidade, e a consciência de classe social vão, pois desaparecendo. O entendimento do mundo, contraditoriamente, vai sendo simplificado. Nessa simplificação, o conhecimento, ao invés de ser direcionado para a apropriação do mundo em suas relações com todos os indivíduos, é direcionado para a apropriação das experiências dos indivíduos, tomadas fora da corrente da história. (NAGEL, 2003, p. 36).

Conforme analisa Nagel (2003), ao compreender a sociedade de forma fragmentada, as relações sociais entendidas no imediato, a incapacidade de notar as contradições e a preocupação com o “aqui e agora” a falta de conexão com o passado e futuro, resultam em uma compreensão bastante limitada e superficial da realidade. E complementa,

Sob as bênçãos do ensino baseado no construtivismo, sob a interpretação neoliberal do refrão *aprender a aprender* através dos instantes vividos, flashes são trabalhados, consecutivamente, nas salas de aula, rompendo não só com a possibilidade de reconhecimento de valores expressivos do universo social ou cultural que incidem sobre os homens, como, até mesmo, com a possibilidade de sonhar com a transformação política da sociedade. (NAGEL, 2003, p. 37).

Nesta perspectiva, reafirmamos o caráter social da aprendizagem humana, como explica Charlot (2000), o espaço do aprendido é sempre compartilhado com outros homens. “Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me”. (CHARLOT, 2000, p.68).

2.3. Aprendizagem e trabalho docente

Em se tratando de educação escolar, o professor é o imprescindível mediador nesse processo. É ele quem direciona as atividades a serem desenvolvidas, de forma a tornar a produção científica acessível e compreensível aos alunos. “O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou

neoformações) evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança” (FACCI, 2004, p. 230).

Conforme explica LEONTIEV (1991, p. 41),

[...] no decurso do ensino se produzem mudanças constantes na experiência dos alunos; o seu conhecimento amplia-se, enriquece-se o conteúdo dos conceitos; estes adquirem um caráter mais diferenciado e generalizado, o qual permitem usá-los em sentido geral para se orientar em novas situações, realizar novas tarefas e enfrentar novas dificuldades.

Entendemos que uma das principais tarefas do trabalho docente é a socialização do conhecimento, com vistas à melhoria da condição dos alunos, no sentido expresso por Tardif (2005, p. 205), de “tomar os alunos no pé em que estão e esperar que no fim do ano estejam num nível superior”.

Contudo, para que este ensino de se efetive com qualidade, é “necessário reconhecer que não se pode fazer educação e ensino sem profissionais devidamente preparados para este trabalho, em qualquer modalidade que se opte por desenvolver este ensino”. (GATTI, 2000, p. 90).

Nesse sentido, a qualidade da educação, reporta a valorização dos professores, e neste contexto, a formação docente torna-se um desafio.

Segundo Estrela (2010, p. 99),

O processo de formação de professores “[...] tem de começar por uma tomada de consciência de si em situação profissional [...] Essa tomada de consciência é a condição necessária, embora não suficiente, para a mudança, pois só muda intencionalmente quem acha que tem necessidade de mudar”.

Para tanto, a autora explica que essa construção crítica do conhecimento de si como pessoa e profissional não pode ser feito de forma isolada, mas na relação com o grupo em formação, visto que é na relação com o outro que a tomada de consciência da identidade se efetiva.

Em se tratando de trabalho docente, Estrela (2010), apresenta um cenário da evolução desta profissão, com o objetivo de compreender como as funções, finalidades e valores ligados à profissão mudam com a evolução da própria sociedade e alteram conseqüentemente o entendimento acerca do fazer docente. Ao tratar da complexidade deste trabalho, a autora assim se expressa:

[...] nos últimos cinquenta anos, graças às transformações de diversa natureza que se verificaram nas sociedades industrializadas e estiveram na origem da globalização e da sociedade da informação, a profissão se foi tornando crescentemente complexa. E talvez nunca o fosse tanto como está a ser nos nossos

dias, visto que hoje se pede tudo a escola e aos professores, mesmo aquilo que dificilmente poderão dar. (ESTRELA, 2010, p. 06).

A mesma autora, (ESTRELA, 2010, p. 11), afirma que a profissão docente passou por muitas transformações ao longo da história, “[...] sobretudo a partir dos anos 80, para além de outras metáforas (como a do professor inovador, investigador, artesão...) tornou-se corrente a de prático reflexivo e em algumas correntes francófonas, a de pedagogo”.

[...] assistimos talvez por razões econômicas a uma diversificação, complexidade e intensificação do tempo de trabalho que têm limitado essa autonomia e deixado marcas na identidade dos professores. Por isso, se tem falado em crises e em fragmentação de identidade, de proletarização, desprofissionalização e despersonalização da profissão. (ESTRELA, 2010, p. 18).

O trabalho realizado por GATTI (2000), apresenta um panorama sobre a formação de professores da educação básica no Brasil, e expõe que o cenário não é animador, pois existem impasses e problemas que foram sendo construídos ao longo da história e que precisam ser enfrentados. Contudo, adverte que este enfrentamento não se restringe a decretos e normas, mas há que ser realizado no cotidiano da vida escolar. Nesta perspectiva, acerca da qualificação docente, assevera a falta de preocupação dos governantes em relação ao magistério da educação básica, a falta de cuidado com a formação de professores, aliada aos salários precários.

Com relação à formação e à carreira de professores, seus salários e condições de trabalho (local, infra-estrutura, material didático), as iniciativas têm sido, até aqui, mais que modestas, como se professor se fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de “quebra galhos”, dá-se um jeitinho”. O resultado está aí: analfabetismo funcional em todos os níveis, formação de várias gerações comprometidas por baixa inserção cultural (GATTI, 2000, p. 5).

Em que pesem as dificuldades apresentadas, o desafio da profissão docente permanece, e continua sendo enfrentado por muitos.

Diagrama 2:



Organização: Pereira, 2013

O Diagrama 2 sintetiza os tópicos e alguns apontamentos acerca do que discutimos nesse capítulo.



*[...] os juncos eram
afastados para poder
se ver mais fundo,
através dos reflexos,
através das faces,
através das vozes.*

(Woolf, 2005, p. 321)

3 CAMINHOS DA PESQUISA: RECURSOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

Apresentamos neste capítulo, o caminho percorrido nessa investigação. Explicitamos os recursos metodológicos utilizados e destacamos a contribuição do uso de vários instrumentos nesse trabalho.

3.1 Algumas reflexões acerca da pesquisa

A produção do conhecimento científico está intimamente relacionada ao contexto histórico e aos determinantes da sociedade em que este foi produzido.

Em estudo acerca da pesquisa na área da educação no Brasil, André, (2001), explicita que os temas e referenciais das investigações se diversificaram e se tornaram mais complexos nos anos 80-90. E as abordagens metodológicas também acompanharam essas mudanças.

Ganham força os estudos “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, entre os quais estão os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso, a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida. (ANDRÉ, 2001, p. 54).

A opção deste trabalho pela pesquisa qualitativa, sustentado pela abordagem da Teoria Histórico-Cultural, requer que se atente para o objeto investigado, buscando compreender as relações existentes, conforme destaca Freitas (2002, p. 28), “trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”.

Importa lutarmos pela qualidade das pesquisas em educação, tarefa inerente a todo o pesquisador. Luta esta, que não pode ser travada no espontaneísmo, mas só pode ser realizada com rigor e seriedade metodológica, postura firme e segura do pesquisador.

3.2 O percurso da investigação

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema da aprendizagem e sobre os conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural, com o objetivo de subsidiar a análise dos dados levantados junto aos sujeitos da pesquisa.

Investigamos as produções científicas que tinham relação com o objeto da pesquisa, e utilizamos os descritores “aprendizagem, educação escolar, concepção de professores, Teoria Histórico-Cultural”.

Optamos em utilizar quatro instrumentos de pesquisa, quais sejam, o documento referencial da REME, as entrevistas semiestruturadas, as tiras (tipo de história em quadrinhos) e as narrativas.

Entendemos que, embora torne a investigação mais complexa, o uso de vários instrumentos, contribui com a pesquisa, no sentido de complementar, confrontar, revelar.

Toda compreensão representa a confrontação de um texto com outros textos [...] Um texto vive unicamente se está em contato com outro texto. Unicamente no ponto deste contato é que surge uma luz que ilumina atrás e adiante e que insere o texto dado no diálogo. (BAKHTIN, *apud* FREITAS, 2002, p. 10).

Nesta confrontação de informações, buscamos uma maior riqueza nos dados coletados. O passo seguinte, foi a definição do critério para a escolha das escolas a serem campo de pesquisa.

3.2.1 O *locus* da pesquisa

De antemão, decidimos que a investigação seria realizada em escolas públicas. Entre as escolas estaduais e municipais, optamos pelas escolas municipais.

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, é formada por 94 escolas localizadas nas diversas regiões da cidade. Entre suas metas, está

[...] a qualidade da educação que oferece aos seus munícipes, e por meio da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, implementa e desenvolve ações que propõem subsidiar o trabalho docente e, conseqüentemente, favorecer a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. (CAMPO GRANDE, 2008, P. 21).

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, situada à Rua Onicieto Severo Monteiro, 460, Vila Margarida, Campo Grande - MS, tem como missão assegurar uma educação de qualidade garantindo o acesso, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania.

Por se tratar de uma capital de Estado, com grande número de escolas, decidimos a princípio, observar quais escolas teriam maior pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ministério da Educação – IDEB¹⁴. Considerando que existiam muitas escolas do município com a mesma nota, selecionamos quatro escolas entre as melhores pontuadas.

¹⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação que trata da educação básica.

Em seguida, mediante a autorização da SEMED, fizemos os primeiros contatos com os gestores das escolas, por meio de telefone, explicamos os objetivos da investigação e os convidamos a participarem da pesquisa.

O gestor da primeira escola que entramos em contato não aceitou contribuir com a pesquisa, nem mesmo nos recebeu para conhecer a intenção do trabalho.

Decidimos ficar com as outras três (03) escolas, quais sejam: Escola Municipal Bernardo Franco Baís; Escola Municipal Prof. Arlindo Lima; Escola Municipal Prof. Arassuay Gomes de Castro.

As três (03) escolas selecionadas foram receptivas e tiveram disposição em participar da investigação proposta. Destas escolas, duas estão localizadas na região central de Campo Grande - MS e uma em um bairro mais afastado da cidade.

As escolas participantes da pesquisa foram as seguintes:

A **Escola Municipal Bernardo Franco Baís**, é situada na Avenida Calógeras, -405, Vila Santa Luiza, região central do município de Campo Grande – MS. No ano de 2013, a Escola Baís atendeu a aproximadamente 380 alunos, regularmente matriculados no ensino fundamental – 6º ao 9º ano.

Os professores que atuam na escola são todos concursados e a grande maioria está na escola há mais de três anos. Segundo a coordenadora pedagógica da escola, a comunidade participa efetivamente das atividades da escola. Alguns dos aspectos que nos chamou a atenção nas visitas a essa escola, foram a segurança do prédio, o pronto atendimento aos alunos, a atenção e simpatia de todos os funcionários.

A **Escola Municipal Prof. Arlindo Lima** é situada à Rua Barão do Rio Branco, 2.469, Centro, Campo Grande – MS. Atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Segundo o atual diretor da escola, a equipe administrativo-pedagógica busca dinamizar a participação da comunidade escolar por meio de projetos, com vistas a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Em 2013, a escola atendeu aproximadamente 650 alunos, da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Pré ao 9º ano), nos períodos matutino e vespertino.

Em nosso contato inicial com a escola, participamos de uma reunião com o diretor da escola e com a coordenadora pedagógica, que se mostraram receptivos a conhecer a intenção de nossa pesquisa.

Na sequência, com a autorização do diretor, agendamos, junto à coordenação, os dias e horários das entrevistas com os professores.

A **Escola Municipal Prof. Arassuay Gomes de Castro**, está localizada à Rua São Vicente de Paula, s/n, Bairro Manoel da Costa Lima, Antigo Grêmio Enersul. Campo Grande – MS. A escola atendeu em 2013, aproximadamente 1200 alunos, da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Pré ao 9º ano), nos períodos matutino e vespertino.

Percebemos que a equipe administrativo-pedagógica da escola realiza um trabalho coletivo e busca envolver os professores em todas as decisões referentes a projetos, planejamentos, melhorias de condições do espaço escolar.

Merece destaque a contribuição da coordenadora da escola, que forneceu prontamente os dados para essa pesquisa. Agendou e remarcou horários junto aos professores em diversos momentos, além dos que estavam previstos, para que pudéssemos realizar esse trabalho.

3.2.2 Critérios de Seleção

Na sequência, foi estabelecido o número de professores que participariam da pesquisa e o critério de escolha dos mesmos. Foram definidos inicialmente, doze (12) professores, sendo quatro (04) de cada escola, e adotamos como critério: ter alguma experiência no magistério e aceitar voluntariamente participar da pesquisa.

Feitas essas definições, fizemos o contato com os gestores das escolas e agendamos com a equipe administrativo-pedagógica a apresentação da proposta de trabalho. Este foi o primeiro contato. Na sequência, agendamos os horários para a realização das entrevistas com os 12 professores e iniciamos a coleta de dados.

Uma vez feitas as transcrições das gravações, decidimos excluir os relatos de três sujeitos, por considerarmos que as informações concedidas foram demasiadamente abreviadas e pouco contribuiriam para o objetivo da pesquisa.

Trabalhamos com os relatos de nove (9) sujeitos. No entanto, considerando o volume de dados que se evidenciou nos três instrumentos – entrevistas, tiras e narrativas, e entendendo que a diversidade desses instrumentos possibilita um enriquecimento maior de discussão das informações, optamos nesse momento de análise, fazer um recorte, e considerar os relatos de três (3) sujeitos, adotando os seguintes critérios: os professores mais velhos e com maior tempo de serviço. Esse foi um critério intencional, entendendo que esses

professores teriam mais experiências e, conseqüentemente, mais histórias com a aprendizagem.

Entendemos que, embora grande parte das investigações utilize apenas um recurso metodológico, como se observa nas pesquisas selecionadas no estado do conhecimento – capítulo 1, a ousadia em utilizar vários instrumentos, embora complexifique, permite apreender determinados dados que, possivelmente, não seriam evidenciados somente por meio de entrevistas, por exemplo, visto que esse é um instrumento que tem o seu espaço, mas que de certa forma, limita a fala do sujeito.

Considerando que o objetivo dessa pesquisa, para além de conhecer a concepção de aprendizagem dos professores é entender como se deu a constituição dessas concepções, é que o instrumento das narrativas e das tiras se fizeram presentes. Compreender a constituição reporta a movimento, historicidade, processo.

Se os questionamentos por meio da entrevista são mais objetivados, os instrumentos das tiras e das narrativas possibilitam um olhar mais subjetivo, para o simbólico, o afetivo.

Ao contarem suas histórias, por meio das narrativas, os sujeitos revivem lembranças de sua trajetória de vida, assim como se identificam, “se projetam” diante de uma situação ilustrativa exposta nas tiras, revelando elementos ou pistas, indicativos de como foram se constituindo as concepções ora apresentadas.

Em nossa pesquisa, os instrumentos utilizados se mostraram articuladores entre si, possibilitando maior riqueza das informações obtidas.

3.2.3 Encaminhamento

Nos dias e horários programados, conversamos com os professores individualmente, sobre o Projeto de Pesquisa¹⁵ e solicitamos que preenchessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B), assegurando o sigilo e a livre participação na pesquisa. Também solicitamos que neste momento fosse preenchida a ficha de identificação (apêndice A), fornecendo as primeiras informações (nome, endereço, formação, contato).

Iniciamos pelo instrumento das entrevistas semiestruturadas, na sequência utilizamos as tiras, e posteriormente o instrumento das narrativas (apêndice A). Os relatos foram concedidos na escola de cada professor, nos horários agendados previamente, junto à

¹⁵ O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UFMS.

coordenação pedagógica. Todos os discursos dos professores foram gravados e transcritos separadamente. Organizamos os dados em tabelas (apêndice em CD), para posterior análise.

As entrevistas foram organizadas a partir de questões principais, referentes ao processo de aprendizagem na educação escolar, de acordo com o roteiro utilizado na pesquisa.

A partir da leitura das respostas, iniciamos o trabalho fazendo uma pré-análise dos discursos dos sujeitos (apêndice em CD).

Elaboramos quadros para facilitar a visualização das respostas, com base na análise de conteúdo de FRANCO (2003) e posteriormente criamos as categorias a partir dos relatos. Organizamos os dados em tabelas e analisamos os resultados.

Na sequência das entrevistas, utilizamos o instrumento das tiras (tipo de história em quadrinhos) na investigação. Escolhemos três tiras (apêndice A), com temas e ilustrações referentes ao processo de aprendizagem.

Inicialmente entregamos a Tira 1 para o professor fazer a leitura da imagem e texto. Após, reservamos alguns minutos para que o mesmo observasse e tirasse suas conclusões sobre a situação apresentada. Em seguida, gravamos o relato¹⁶.

Procedemos da mesma maneira com as Tiras 2 e 3. As tiras, portanto, foram entregues separadamente.

O instrumento das narrativas foi utilizado em outro momento. Apresentamos a temática “Sua história com a aprendizagem” e solicitamos que o professor falasse livremente sobre sua infância, formação acadêmica e atividade docente. Também pedimos que falasse sobre algumas memórias de sua prática pedagógica.

Diferentemente dos recursos da entrevista e das tiras, nos quais fazíamos a interferência a cada questão/situação apresentada, no momento das narrativas cada professor falou livremente, sem interrupções no discurso. Nossa intervenção foi mínima.

Apresentaremos na sequência algumas definições acerca dos instrumentos utilizados nessa pesquisa.

3.2.3.1 O documento Referencial Curricular da REME

A pesquisa documental é realizada a partir de documentos, fontes consideradas importantes para o desenvolvimento da investigação em questão.

¹⁶ As palavras “relato”, “fala”, “discurso”, embora tragam especificidades linguísticas, são utilizadas nesse trabalho como sinônimos, para definir a exposição das ideias proferidas pelos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Em se tratando de documentos curriculares, como é o caso desta pesquisa, concordamos com Silva (2012),

Os documentos curriculares criam e recriam lugares, criando um mundo educacional, econômico e social através de um conjunto organizado de significados e práticas que estão relacionados a um processo central, efetivo e dominante desses significados, desses valores e dessas ações que são vividas no e pelo acesso ao conhecimento. (SILVA, 2012, p. 13).

Neste trabalho, analisamos os fundamentos teórico-metodológicos do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS – Ensino Fundamental, atual documento utilizado pelos sujeitos desta investigação.

Este referencial é o documento de uso contínuo dos professores das escolas municipais. Neste sentido, entendemos que, de alguma maneira, esses professores estão apoiados por esse documento, no que se refere à prática pedagógica, de modo que os fundamentos do referencial podem ter relação com o que eles estão dizendo acerca de suas concepções.

Nossa investigação parte do levantamento das informações contidas nos fundamentos do Referencial, buscando a partir da leitura do documento, conhecer as concepções presentes.

O atual Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS – Ensino Fundamental (2008)¹⁷, foi elaborado com a participação dos professores da REME, a partir de 2005, e apresentado às escolas em 2008, com a pretensão de ser o norteador do trabalho didático das escolas públicas municipais do Ensino Fundamental. “Toda organização da escola gira em torno desse currículo, tendo o propósito de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem em todos os anos do Ensino Fundamental”. (CAMPO GRANDE, 2008, p.19).

No início do documento é apresentado o motivo e a expectativa diante da construção do mesmo:

¹⁷ O atual Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino está estruturado da seguinte forma: Caderno I – Documento Introdutório e Alfabetização; Caderno II – Documento Introdutório e Eixo I – Linguagens, Estética, Cultura e suas Tecnologias; Caderno III – Documento Introdutório e Eixo II – Sociedade, Política, Economia e suas tecnologias; Caderno IV – Documento Introdutório e Eixo III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Por questões didáticas, o Referencial foi dividido em áreas e eixos específicos, porém, os fundamentos teórico-metodológicos são os mesmos para todos os cadernos.

[...] a construção do Referencial Curricular para o Ensino Fundamental, que ora apresentamos, teve início em 2005, com vistas a dar apoio ao trabalho pedagógico e ao plano de ensino dos professores, e melhorar a qualidade do ensino nas escolas [...] espera-se que este documento, elaborado coletivamente possa funcionar como uma nova organização do trabalho didático do professor das escolas da REME”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 13).

Objetiva “uma educação que valorize a potencialidade de todos os alunos, a capacidade que eles têm de aprender e (re)elaborar conhecimento, de ver na sociedade o que se passa, mesmo que pelo olhar sincrético do senso comum” (CAMPO GRANDE, 2008, p.19). Propõe o trabalho com “eixos formadores do cidadão”, com o objetivo de “promover a mediação entre os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e a vida em sociedade”. (CAMPO GRANDE, 2008, p.19).

Anteriores a este Referencial, foram elaborados por esta mesma Rede Municipal, outros documentos curriculares, a saber: Sequência Didática, em 2000, e Diretrizes Curriculares, em 2003. Não temos o objetivo de discorrer sobre cada um destes documentos, pois nosso foco de análise está nos fundamentos teórico-metodológicos do atual Referencial Curricular.

Considerando os muitos aspectos a serem analisados, ao se tratar de fundamentos, estabelecemos algumas categorias/concepções a priori, quais sejam, sociedade, educação escolar, aprendizagem, professor e aluno. Buscamos investigar de que forma tais concepções se apresentam e qual a aproximação da Teoria Histórico-Cultural.

Ao pesquisar documentos curriculares, temos clareza de que estes estão relacionados sempre aos interesses de determinada sociedade. Não há neutralidade na ação humana, portanto, os documentos curriculares estão carregados de intencionalidade. Neles estão selecionados determinados conteúdos, métodos, metodologia, avaliação e objetivos a serem alcançados com sua implementação. Há sempre uma seleção, uma escolha, feita em detrimento de outras.

Desse modo, entendemos que as propostas curriculares das instituições escolares tem um papel ideológico na direção do processo educacional, seja para a reprodução, seja para a transformação do modo de produção existente.

3.2.3.2 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas são instrumentos de pesquisa muito utilizados nas pesquisas qualitativas. Concordando com Freitas (2002, p. 37),

Entendemos a entrevista como produção de linguagem, uma vez que esta se realiza pela interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. [...] Vemos a entrevista como um espaço de produção de enunciados que se alternam e que constroem um sentido na interação das pessoas envolvidas.

Nesta direção, optamos pela entrevista semiestruturada, pretendendo não se limitar a troca de perguntas e respostas anteriormente preparadas, mas buscar conhecer os fatos para além do que se apresenta.

De acordo com Aguiar (2006, p. 18),

[...] a entrevista é um dos instrumentos mais ricos e permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e significados [...] elas devem ser consistentes e suficientemente amplas de modo a permitir a expressão do sujeito.

Para Manzini, (2003), a entrevista semiestruturada pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Queiroz (1988), define a entrevista semiestruturada como uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este, de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. A autora considera que, por essa razão, existe uma distinção nítida entre narrador e pesquisador, pois ambos se envolvem na situação de entrevista movidos por interesses diferentes.

Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2002, p. 29).

Conforme já explicitamos, utilizamos nesta pesquisa outros instrumentos, pois concordando com Aguiar (2006), acreditamos que esses possibilitam o “aprimoramento e refinamento analítico, como observação, utilização de relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas [...] e inclusive, questionários ou desenhos, desde que complementados e aprofundados por meio de entrevistas”. (AGUIAR, 2006, p. 18).

3.2.3.3 As tiras - instrumento simbólico

Utilizamos as tiras como instrumento de pesquisa, trazendo o recurso simbólico e ilustrativo. Diferentemente das entrevistas e narrativas, que utilizam questões verbais, as tiras buscam descrever situações por meio de ilustrações.

De acordo com Mendonça (2002), as tiras são caracterizadas como um gênero icônico, as imagens atuam como marcas que ajudam a significar o texto verbal. As tiras são um subtipo de histórias em quadrinhos; mais curtas (até quatro quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia).

[...] as tiras em quadrinhos são organizadas pelo discurso direto em que os personagens assumem a palavra sob o apoio das imagens que procuram traduzir o cenário e as circunstâncias enunciativas. Os enunciados reservam em sua configuração aspectos formais que os distinguem dos textos puramente verbais. (MENDONÇA, 2002, p. 199).

A opção pelo instrumento simbólico nesta pesquisa, traduz a tentativa de captar informações, que pela via do discurso e linguagem verbal possivelmente tenham se omitido.

Ao utilizarmos o recurso simbólico das tiras, propomos um olhar sobre uma “ilustração”, que conduza a reflexão sobre uma dada situação, em um dado contexto.

Neste sentido, as tiras são usadas como recurso “provocador” de um discurso, que possivelmente não teria vindo por meio dos demais instrumentos.

3.2.3.4 As Narrativas

Ao trabalharmos com as narrativas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, ressaltamos a relevância da obra “Memórias de Escola”, de Teresa Cristina Rego (2003), a qual tomamos como referência. A mesma apresenta a história da escolarização de seis sujeitos e faz uma ampla análise de suas narrativas, ancorada no referencial histórico-cultural. Suas análises e conclusões trouxeram grande contribuição para a investigação proposta.

As narrativas¹⁸ como recurso metodológico para a pesquisa em educação, são instrumentos favoráveis para a compreensão da memória e da história dos sujeitos envolvidos na investigação proposta.

¹⁸ Fizemos a opção pela nomenclatura “narrativas”, compreendendo que essas são utilizadas por diversos pesquisadores do contexto educacional, tais como como Josso (1999) e Nóvoa (2010), como sinônimo de histórias de vidas, autobiografias, depoimentos orais, história oral.

Presentes na vida do homem desde o princípio, seja de forma oral ou escrita, as narrativas acompanham a história humana. Por meio dessas, as histórias de vida, foram sendo contadas de geração a geração, garantindo a transmissão da cultura acumulada historicamente pelos homens.

Em nosso cotidiano, nos programas televisivos, nos meios de comunicação escritos, as narrativas estão presentes, além de serem objetos de pesquisa em diferentes contextos.

Narrativa é uma tradição de contar um acontecimento em forma sequencial, cuja composição mais simples inclui começo, meio e fim, e tem, em sua estrutura, cinco elementos essenciais: o enredo (conjunto de fatos); as/os personagens (quem faz a ação); o tempo (época em que se passa a história, duração da história); o espaço (lugar onde se passa a ação) e o ambiente (espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas onde vivem as/os personagens). (SILVA, 2002, p. 425).

Por meio das narrativas, o narrador externa suas concepções de mundo, expõe suas ideias, projetos e ideologias, assim como suas limitações.

Os sujeitos, ao narrarem sua própria história de vida, usam marcadores que identificam pontos de viragem em suas trajetórias de vida, os quais podem ser mais ou menos precisos, indicam normalmente momentos de tensão, contradição ou crise, e, além disso, evidenciam diferentes modos de viver em relação àquilo que é oferecido como possibilidade no mundo cultural: temas, recursos, procedimentos, argumentos, modelos, normas, valores, etc. (REGO; OLIVEIRA; AQUINO, 2006, p. 121).

As narrativas permitem contar e recontar a realidade de forma dinâmica e criativa. Tanto o narrador quanto os fatos renascem, tornando plurais cada narrativa singular. Uma mesma situação pode ser contada e recontada muitas vezes, sob diferentes pontos de vista.

Sendo assim, podemos perceber que as memórias são singulares e também são coletivas, sociais, na medida em que explicitam, afirmando ou até negando, a história, o modo de viver, as regras e os valores de determinadas comunidades em uma determinada época histórica. Ou seja, as memórias de cada um são constituídas no encontro com os seus vários outros, são constituídas socialmente.” (GUEDES, 2008, p.16).

Por apresentarem tais características, as narrativas vêm ganhando espaço nas pesquisas em educação, abarcando cada vez mais pesquisadores, com interesses e objetivos bastante diversos. Alguns autores como Josso (1999) e Nóvoa (2010), vêm se dedicando a produção de trabalhos nesta perspectiva, o que têm contribuído para a compreensão e difusão deste recurso.

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico...a nova

atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo...encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NÓVOA, 1993, p.18).

Desse modo, afirmamos a contribuição deste recurso metodológico para a pesquisa, pela possibilidade de compreensão da constituição do sujeito de forma ampla, sua interferência no meio em que vive, sua ação como sujeito da própria história.

Ao buscarmos compreender de que maneira as pesquisas que tem embasamento na Teoria Histórico-Cultural, podem utilizar as narrativas como recurso metodológico que contribua com as investigações científicas, indagamos quais seriam alguns limites e quais seriam as possibilidades de subsídio desse procedimento, a fim de direcionar as nossas reflexões.

Na pesquisa que se utiliza das narrativas, uma das dificuldades se refere à fase de coleta de dados, pois essas “são morosas e exigem uma dedicação quase constante, uma vez que a análise é, em grande parte, simultânea, para que haja um retrocesso da informação coletada e interpretada junto dos sujeitos que viveram as experiências, resultando num texto em que haja participação na sua própria construção”. (GALVÃO, 2005, p. 342).

Ainda com relação aos limites que se apresentam nos trabalhos de pesquisa educacional, Gatti (2002), comenta que esses aparecem tanto nas abordagens quantitativas, quanto nas que usam metodologias alternativas, entre as quais estão as narrativas:

Nas abordagens quantitativas verificamos hipóteses mal-colocadas, variáveis pouco operacionalizadas, ou operacionalizadas de modo inadequado [...] interpretações empobrecidas pelo não domínio do método empregado. De outro lado, encontra-se observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental. (GATTI, 2002, p. 31).

Ao expor os limites, a autora adverte sobre os cuidados a serem observados na escolha de metodologias e referenciais, buscando assegurar a necessária consistência argumentativa na análise dos dados,

[...] qualitativo, em pesquisa, não é dispensa de rigor e consistência. Enveredar por novos caminhos considerados mais ajustados às necessidades de uma compreensão diferenciada do real, não quer dizer apenas utilizar outros tipos de instrumentos, mas sim transformar atitudes e perspectivas cognoscentes, sem abandonar o eixo da consistência explicativa. (GATTI, 2002, p. 32).

Resguardados os cuidados necessários ao desenvolvimento da pesquisa, defendemos a ideia de que as narrativas como recurso metodológico podem contribuir com a pesquisa educacional que utiliza este referencial, pois para a Teoria Histórico-Cultural o homem é concebido em sua totalidade, como ser histórico e social, que se forma e se completa nas relações com os outros homens. “Sem a narrativa dos outros minha vida seria não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a unidade biográfica”. (BAKHTIN, *apud* REGO, 2006).

É possível afirmar ainda, que as narrativas representam uma contribuição na pesquisa educacional, por considerar a subjetividade do sujeito, que ao narrar sua experiência, tem a oportunidade de expressar em seu relato, suas experiências, memórias, sentimentos. É lhe dado uma oportunidade ampliada, para além da chamada pergunta/resposta dos habituais questionários e entrevistas, possibilitando ao pesquisador uma compreensão maior da situação da pesquisa.

[...] A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. (SOUZA, 2006, p. 136).

Para Leontiev (1978), subjetividade refere-se ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente no indivíduo; ocorrendo de tal forma que esse pertencimento se torna único, singular. A gênese da subjetividade não está no interior do indivíduo, mas nas relações sociais, no intercambio contínuo entre o interno e externo. (LEONTIEV (1978) *apud* SILVA, 2009).

Ao narrar sua história, o sujeito refaz e reconstrói os fatos vividos, expressando os acontecimentos passados misturados às ideias do presente, trazendo à tona uma nova história, bastante significativa em sua formação.

Entendemos que ao realizar a pesquisa narrativa, o pesquisador tem a oportunidade de fazer suas análises de forma mais completa. Para tanto, precisa estar atento às diversas formas de expressão do sujeito envolvido na pesquisa. Parece-nos fundamental haver uma séria análise metodológica, um bom relacionamento entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa – relação esta de confiança, indispensável em uma pesquisa que almeja resultados fidedignos.

Faz-se necessário, portanto, romper com desconfianças e melindres, buscando estabelecer um relacionamento aberto, verdadeiro, acessível, afim de que os dados coletados estejam o mais próximo possível do objetivo da investigação proposta.

A análise das narrativas se constitui em um desafio ao pesquisador, considerando que o mesmo terá que utilizar técnicas de interpretação do discurso que deem conta de explicitar com clareza o conteúdo da pesquisa, buscando evitar a superficialidade, para tanto,

[...] é necessário um conjunto de qualidades humanas a ter em conta, como uma grande capacidade de interação com o outro, que implica disponibilidade psicológica para ouvir, uma capacidade de resposta rápida às exigências constantes de uma investigação interativa no terreno e uma capacidade de ser capaz de transmitir ao papel as experiências analisadas, cumprindo os requisitos que exigem as histórias significativas e os relatos científicos. Para isso, é necessário comunicar os pressupostos, o enquadramento teórico, as justificações metodológicas, os contextos e até as características pessoais dos participantes num estudo, para que os preconceitos, muitas vezes assentados numa falsa noção de cientificidade, deem lugar à flexibilidade nos métodos e à coerência entre o modo como agimos e nos posicionamos no terreno na investigação em Educação. (GALVÃO, 2005, p. 342).

Assim, a opção pelo recurso metodológico das narrativas na pesquisa educacional se justifica por acreditarmos que essas podem ser muito ricas, se bem encaminhadas pelo pesquisador, pois possibilitam maior compreensão do contexto histórico e da complexidade da vida dos sujeitos – detalhes, situações pessoais, exemplos cotidianos - pormenores que de outra forma dificilmente apareceriam.

Diagrama 3:



Organização: Pereira, 2013.

O diagrama 3 apresenta uma síntese do que trabalhamos neste capítulo:

Nossa intenção ao longo deste capítulo, consistiu em apresentar os recursos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Com base no referencial da Teoria Histórico-Cultural, fizemos alguns apontamentos acerca da pesquisa qualitativa, indicando nossa opção de estudo. Detalhamos os caminhos da pesquisa e as definições acerca dos quatro instrumentos utilizados, visando esclarecer o propósito de escolha de cada um, de modo a introduzir o trabalho das análises, que serão apresentadas no próximo capítulo.



*“Sempre havia todavia
algo mais.
Sempre outra face,
outra voz”.*
(Woolf, 2005, p.321)

4 OS ACHADOS DA PESQUISA E AS VOZES DOS SUJEITOS

Cada uma das mulheres quebrou uma folha suavemente, contra o ouvido.

E assim abriu-se a memória da árvore:

Uma sentiu o vento soprando junto à sua orelha.

Outra, a fronde que, devagarinho, balançava.

Outra, um bater de asas de pássaros.

Outra disse que em sua orelha chovia.

Outra escutou um bichinho qualquer que corria.

Outra, um eco de vozes. E outra, um lento rumor de passos.

Eduardo Galeano

Galeano (2011, p. 108), nos mostra que ao “quebrar uma folha contra o ouvido”, cada uma das mulheres expressou um sentimento bem diverso. Isso porque, cada sujeito traz consigo impressões singulares acerca do mundo em que vive. As vivências são únicas e as concepções construídas historicamente, de acordo com o contexto e o momento histórico.

Assim, pretendemos neste capítulo, apresentar os resultados obtidos na pesquisa, por meio dos quatro instrumentos, já descritos no capítulo anterior, e fazer a análise desses dados, buscando evidenciar qual é, e como se constituiu, a concepção de aprendizagem dos professores que participaram desta investigação.

Iniciamos pela análise do documento Referencial Curricular da Rede Municipal de Campo Grande - MS, instrumento escolhido por ser o material atualmente utilizado pelos professores participantes da pesquisa.

Entendemos com Silva e Pessanha (2012, p. 267), que “[...] o currículo é um dos fatores que possibilitam conhecer tanto os processos de homogeneização da educação institucionalizada de um modo geral, como a realidade interna dos processos de escolarização”. Consideramos relevante o exame desse documento, para melhor entendimento acerca dos fundamentos deste “material guia” que os têm orientado.

4.1. Análise do Referencial Curricular da REME de Campo Grande – MS

Na análise do Referencial Curricular, passaremos a tratar das concepções de sociedade, educação escolar, aprendizagem, professor e aluno, apresentando a forma como são expostas nos referenciais curriculares, relacionando-as com a Teoria Histórico-Cultural.

Sociedade

O Referencial Curricular expõe que a “[...] a sociedade atual traz necessidades materiais e espirituais resultantes do modo de organização de produção da sociedade, que, em

seu movimento de reprodução do capital produz simultaneamente a miséria humana, como condição da própria sobrevivência do capital” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 16).

Nesta direção, Netto (2003) explicita que “o modo de produção capitalista propiciou a produção de riquezas sociais em volume e em magnitude muito maiores do que todo o período anterior da vida da humanidade, mas simultaneamente a produção expansiva de pauperização relativa e absoluta”.

Sobre a sociedade capitalista, já discorreremos acerca de diversos aspectos, no segundo capítulo deste trabalho.

Com base na teoria marxista, o Referencial apresenta como fundamento que dá unidade a este currículo a concepção de que a humanização do ser humano é o princípio e o fim da sociedade, produzida historicamente.

A produção de uma sociedade humanizada depende, entre outras coisas, da democratização do acesso ao conhecimento. É o conhecimento historicamente acumulado que instrumentaliza o homem a entrar em relação com os outros e com a natureza, modificando-a e a si mesmo. (CAMPO GRANDE, 2008, p.22).

Neste sentido, entendemos que a educação escolar é o local privilegiado de democratização de acesso ao saber sistematizado, produzido pela humanidade.

Educação escolar

O Referencial Curricular da REME, expõe que a função da escola,

[...] é socializar e sistematizar o conhecimento e, também ensinar a pensar e a aprender, ela pode e deve ser uma escola criadora e desenvolver com seus alunos aprendizagens sustentadas por ensaios científicos. Desenvolver ensaio científico é possível, na medida em que se valoriza a riqueza dos conhecimentos vivenciados por crianças e jovens, em suas comunidades que ao se relacionar como o universo do saber sobre o conjunto da sociedade que eles acessam, seja pela escola, seja pelos meios de comunicação. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 23).

Desse modo, a produção do conhecimento pela escola é aqui apontada como possível. O Referencial sinaliza ainda que “[...] a escola não pode dar conta dos problemas sociais”. A educação é “palco de embate político e ideológico refletido nas práticas escolares”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 38).

Entendemos que não cabe a escola a mudança da realidade social, mas reconhecemos sua parcela de contribuição na transformação desta sociedade.

Diante disso, o que caberia a educação escolar? O documento analisado aponta ainda como função escola,

[...] produzir meios para que as crianças e jovens do ensino fundamental compreendam o funcionamento político, social e econômico da sociedade em que vivem. Isso pode ser feito por meio da apreensão dos conhecimentos historicamente construídos e socialmente disponibilizados e, principalmente, por meio da releitura crítica desses conhecimentos, ou seja, ler as obras clássicas, reinventar o conhecimento, escrever os seus próprios textos de forma que possam transformar a si mesmos e a sociedade na qual estão inseridos. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 24).

Concordando com o exposto, para a Teoria Histórico-Cultural, a principal função da escola deve ser a apropriação e divulgação da cultura historicamente acumulada pela humanidade. A educação precisa trabalhar com o que há de mais desenvolvido no ser humano.

Neste sentido, os Referenciais apontam que “[...] a escola é fundamental na vida do aluno [...] somente nela é que sistematizam conhecimentos que não são vistos no cotidiano [...] é o local privilegiado de acesso à educação, propicia a produção do conhecimento, a interação social e a construção histórica do sujeito”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 33; 36).

Reafirmamos a concordância com a Teoria Histórico-Cultural, visto que para esta teoria a escola continua sendo necessária, enquanto espaço de mediação cultural, local de socialização do conhecimento acumulado pelas gerações na história. Conforme Saviani,

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 2003, p.15).

Aprendizagem

O Referencial Curricular busca “valorizar no processo pedagógico, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos respeitando ritmo, nível de envolvimento, bem como os limites do aluno”. Propõe que a aprendizagem seja significativa, uma “ferramenta somativa aos eventos de transformação da sociedade”. E que os conteúdos sejam “instrumentos que permitam as crianças e jovens subsidiar, compreender e questionar, a realidade em que vivem e intervir na historicidade social de seu tempo”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 30).

Nesta direção, para a Teoria Histórico-Cultural,

[...] o desenvolvimento humano ocorre por meio da apropriação da cultura, sendo que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são lineares, estão em constante movimento e ocorrem simultaneamente, na relação social com os outros homens. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Ao internalizar conceitos, apropriar-se da cultura humana, o sujeito desenvolve suas funções

psíquicas superiores¹⁹ - FPS. “Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados”. (VIGOTSKI, 2005, p. 70).

Concordando com Urt e Morettini (2005), reafirmamos que o processo de aprendizagem do sujeito se dá através da atividade mediada, da interação que se estabelece com o meio e da influência das condições socioculturais no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

Esperamos que os processos de ensino e aprendizagem realizados pela escola, sejam organizados na direção da promoção do desenvolvimento pleno do indivíduo. Não qualquer ensino e, tampouco qualquer aprendizagem, mas nas palavras de Vigotski (2005), “o bom ensino, aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Professor e aluno

O Referencial analisado apresenta o professor como um “mediador e pesquisador por natureza. Esse é o desafio que se impõe a ele”. Cabe a este “oferecer às crianças, aos jovens e aos adultos, situações didáticas adequadas às necessidades e às possibilidades de aprendizagem conforme a capacidade e a potencialidade que eles têm de aprender e de sistematizar o conhecimento”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 16; 23).

Conforme explicitado anteriormente, as pesquisas desenvolvidas por Vigotski apontam para a necessidade de um mediador no processo de aquisição de conhecimento. Concordando com os referenciais, para a Teoria Histórico-Cultural, em se tratando de educação escolar, já afirmamos que o professor é este mediador do processo de ensino e aprendizagem,

[...] é papel do professor garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá chance de participar da sociedade. (SAVIANI, 2006).

Nesta direção, observa-se nos Referenciais uma preocupação com a socialização desta cultura historicamente acumulada:

¹⁹ Sobre as Funções Psicológicas Superiores, Martins realizou estudo, demonstrando que a formação das funções psicológicas superiores se origina nas relações sociais, no contexto vivido, nas mediações culturais realizadas nas interações entre os homens (MARTINS, 2011.). As funções psicológicas superiores compreendem os processos mentais desenvolvidos por decorrência das apropriações do patrimônio material e intelectual, histórica e socialmente construído. Segundo Vigotski (1984), às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie (funções psicológicas primárias ou elementares) são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular, dependentes, portanto, de suas condições objetivas de vida e aprendizagens.

A escola contemporânea é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2003). É função primeira e específica da escola, a apropriação e a socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, a fim de que as crianças e os jovens, ao entrarem em contato com esse conhecimento possam reelabora-lo e coloca-lo a serviço de suas necessidades sociais. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 30).

Ao se referir ao ensino, o Referencial Curricular afirma, que “a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula, ou o ambiente de socialização. O professor que trabalha a educação com base em pesquisas propõe um ensino pelo questionamento, constrói e reconstrói o conhecimento junto com seu aluno desenvolve competência humana”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 29).

Parece haver aqui uma contradição – ao mesmo tempo em que se valoriza tanto o professor como mediador responsável pela socialização do conhecimento, afirma ser a pesquisa a base da educação escolar.

Em se tratando de Ensino Fundamental, citamos Saviani (2006), que alerta para o cuidado necessário ao valorizar a pesquisa, em detrimento do ensino.

[...] a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo. [...] qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador. (SAVIANI, 2006, p. 46).

Certamente os alunos precisam aprender a ter autonomia de pesquisa, buscar conhecimentos, mas há que se ter uma base sólida de saberes, um fundamento, a partir do qual, novos conhecimentos poderão ser construídos.

Ao analisarmos os fundamentos teórico-metodológicos do atual Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – REME – MS, identificamos nas concepções de sociedade, educação escolar, aprendizagem, professor e aluno, aproximações da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Embora esta Teoria não esteja nominada no documento, os princípios e concepções encontrados confirmam sua presença.

O exame dos textos nos permitiu conhecer os fundamentos do Referencial, que se declarando de base marxista, já no início apresenta a máxima “não é a consciência que determina as atividades práticas dos homens, mas as suas necessidades materiais e espirituais que lhe determinam a consciência”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 22).

Esta afirmação é de fundamental importância para a compreensão do processo de desenvolvimento psíquico do ser humano, exhaustivamente explorado por Vigotski.

Ao tratar das concepções investigadas, aponta que na sociedade atual, o modo de produção capitalista produz a miséria humana como condição de sobrevivência do próprio capital. Reconhece a educação escolar como espaço privilegiado de socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, compreendendo que a aprendizagem tem uma função essencial na formação do homem. O professor é entendido como mediador do conhecimento e o aluno sujeito histórico, ativo neste processo. Tais preocupações estão também presentes na Teoria Histórico-Cultural.

Contudo, se tais aspectos encontrados no Referencial são essenciais, nos parece não serem suficientes, em se tratando de fundamentos teórico-metodológicos.

Ao tratar do processo de aprendizagem e desenvolvimento observamos a ausência de alguns conceitos como a internalização, o uso de signos e instrumentos, a zona de desenvolvimento proximal e as funções psíquicas superiores, que entendemos serem fundamentais na compreensão deste processo, e acreditamos que poderiam fazer parte do arcabouço teórico do documento. Alguns conceitos como a mediação, a apropriação e a objetivação foram citados brevemente, porém entendemos que poderiam ter sido mais explorados.

Certamente os documentos curriculares passam pela seletividade, como já afirmamos, há sempre escolhas a serem feitas. Contudo, acreditamos que por se tratar de fundamentos teóricos que se pretendem de base marxista, alguns princípios poderiam ter sido aprofundados. Os fundamentos teórico-metodológicos do Referencial Curricular parecem ter a função de ser apenas uma “referência”, como o próprio nome sinaliza, sem a preocupação com maiores explicações acerca dos conceitos apresentados.

Neste sentido, ao afirmarmos ter identificado aproximações da Teoria Histórico-Cultural nas concepções analisadas, é preciso esclarecer que esta proximidade é tênue, e se refere mais aos termos do que a explicações propriamente ditas.

Na análise dos fundamentos do Referencial Curricular observamos que as definições são breves, os conceitos superficiais e por vezes parecem até contraditórios.

Contudo, a tentativa de se efetivar um currículo elaborado com base na teoria marxista, comprometido com a educação escolar e com a garantia da socialização do conhecimento e da aprendizagem, nos parece válida e possível na contribuição da tão almejada transformação desta sociedade.

Passaremos a apresentar na sequência, os sujeitos da pesquisa empírica, os dados coletados e a análise dos resultados, a partir dos demais instrumentos (entrevistas, tiras e narrativas).

4.2 Apresentação dos sujeitos da pesquisa empírica

A partir dos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, buscamos conhecer suas concepções, ideias, vivências, experiências, e entender o movimento de constituição dessas concepções.

Concordando com Rojas (2012, p. 109), “[...] cada pessoa é, em um só tempo, conquista e dádiva. Influenciada por diferenciações culturais e sociais próprias do meio em que vive e do desenvolvimento acrescido das ansiedades individuais”.

Por uma questão de ética e sigilo, os nomes adotados são fictícios, mas as histórias contadas verdadeiramente reais. Os sujeitos envolvidos são três professores do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Campo Grande - MS, conforme se observa no quadro a seguir.

Quadro 3: Caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa:

Sujeito	Sexo	Idade	Formação	Pós-Graduação	Tempo de serviço no magistério
S1 Júlia	F	47	Matemática	-	13 anos
S2 Rita	F	51	Pedagogia	especialização	21 anos
S3 Vilma	F	52	História	especialização	14 anos

Organização: Pereira, 2013.

O grupo de sujeitos selecionado para análise é formado por três mulheres, todas são professoras concursadas e lecionam no Ensino Fundamental, nas escolas municipais de Campo Grande – MS. A idade dos sujeitos varia de 47 a 52 anos.

Quanto à formação, uma professora é graduada em Matemática, outra é formada em Pedagogia e outra cursou História. Todas cursaram também o magistério (ensino médio).

Das três professoras envolvidas na pesquisa, uma não fez curso de especialização, mas comentou sobre o interesse em continuar estudando. Apontou como impedimento para prosseguir com os estudos, alguns aspectos relacionados à situação financeira e ao tempo escasso. As duas professoras especialistas afirmam ter o desejo de cursar ainda o mestrado, e consideram relevante a formação que tiveram.

No que se refere ao tempo de magistério, a variação é de 13 a 21 anos.

Esclarecemos que, inicialmente fizemos a análise de cada instrumento em separado. Na sequência, buscamos “cruzar” as informações, por meio de “chaves de análise”, a fim de alcançarmos o objetivo proposto.

Apresentamos a seguir, os sujeitos e mencionamos alguns aspectos relacionados à sua receptividade inicial para com essa pesquisa.

Júlia (S1)

Júlia tem 47 anos, é mãe de 04 filhos. Casou-se bem jovem, com 15 anos e teve seus filhos em curto período de tempo, “um atrás do outro”, como ela mesma afirma. Precisou interromper seus estudos para cuidar dos filhos pequenos.

Ficou viúva aos 29 anos e passou por muitas dificuldades financeiras. No entanto, mesmo distante dos bancos escolares, continuou estudando em casa, lendo muito, na expectativa de retornar à escola. Seu desejo e perseverança pelos estudos e pela aprendizagem são suas principais marcas.

Júlia mostrou-se bastante nervosa, na primeira meia hora de conversa. Solicitou que a gravação fosse interrompida algumas vezes, para que ela pudesse repetir a fala, e comentou que não se lembrava de alguns fatos de sua história com a aprendizagem, evidenciando certo desconforto diante da exposição.

Buscamos tranquilizá-la quanto ao sigilo da pesquisa, assegurando a liberdade de expressão, e ressaltando a contribuição de seu depoimento.

Prosseguimos então com as questões, e no decorrer da entrevista, Júlia foi se acalmando e conseguiu responder as questões com maior tranquilidade.

Na sequência, na utilização do instrumento das tiras, houve momentos de descontração, em que Júlia, ao imaginar a situação dos quadrinhos, recordou momentos vivenciados por ela e seus alunos, o que lhe trouxe boas lembranças e risos.

No momento da narrativa, Júlia mostrou-se bem à vontade, relatou as questões com entusiasmo e demonstrou satisfação ao contar sua história com a aprendizagem, recordando fatos vivenciados em sua infância.

Rita (S2)

Rita tem 51 anos, é casada e fala de sua profissão com muito entusiasmo. Ao citar os 21 anos de experiência, expressa o orgulho em ser professora.

Conta algumas de suas vivências na carreira docente, e destaca a alegria de ensinar e aprender. Seu amor pela profissão é um traço marcante, evidenciado em todo seu relato.

Rita inicialmente estava apreensiva com a entrevista, embora já tivéssemos falado acerca do sigilo da pesquisa. Indagou sobre a identificação dos sujeitos e demonstrou preocupação quanto a gravação. Retomamos então, a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e asseguramos a ética da pesquisa.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, Rita respondeu com desenvoltura e liberdade a todas as perguntas, tanto nas questões da entrevista, quanto ao falar das situações apresentadas nas tiras.

Ao narrar sua história com a aprendizagem, momentos prazerosos foram revividos e ao falar de sua prática docente, as expressões de alegria foram constantes. Fica explícito em todo seu relato, o gosto e o zelo de Rita pela educação. O prazer em continuar nesta profissão é demonstrado em todo seu discurso.

Vilma (S3)

Vilma tem 52 anos, é casada, e tem 14 anos de serviço no magistério. Fala com orgulho das duas filhas que seguiram seu exemplo de “pessoa estudiosa” e ambas concluíram o ensino superior “[...] uma fez na Federal, veterinária, a outra fez direito, eu estou muito feliz porque agora ela é juíza leiga. É, tenho duas doutoras em casa!” (Nar S3).

Muito desinibida e espontânea, Vilma iniciou a conversa dizendo que já sabia do sigilo da pesquisa e que havia concordado livremente em participar, porém, não havia se preparado para responder e temia que não soubesse questões teóricas.

Buscamos tranquilizar Vilma quanto a sua preocupação e iniciamos os questionamentos. Percebemos que rapidamente ela foi se envolvendo com a temática e demonstrou interesse em responder as questões.

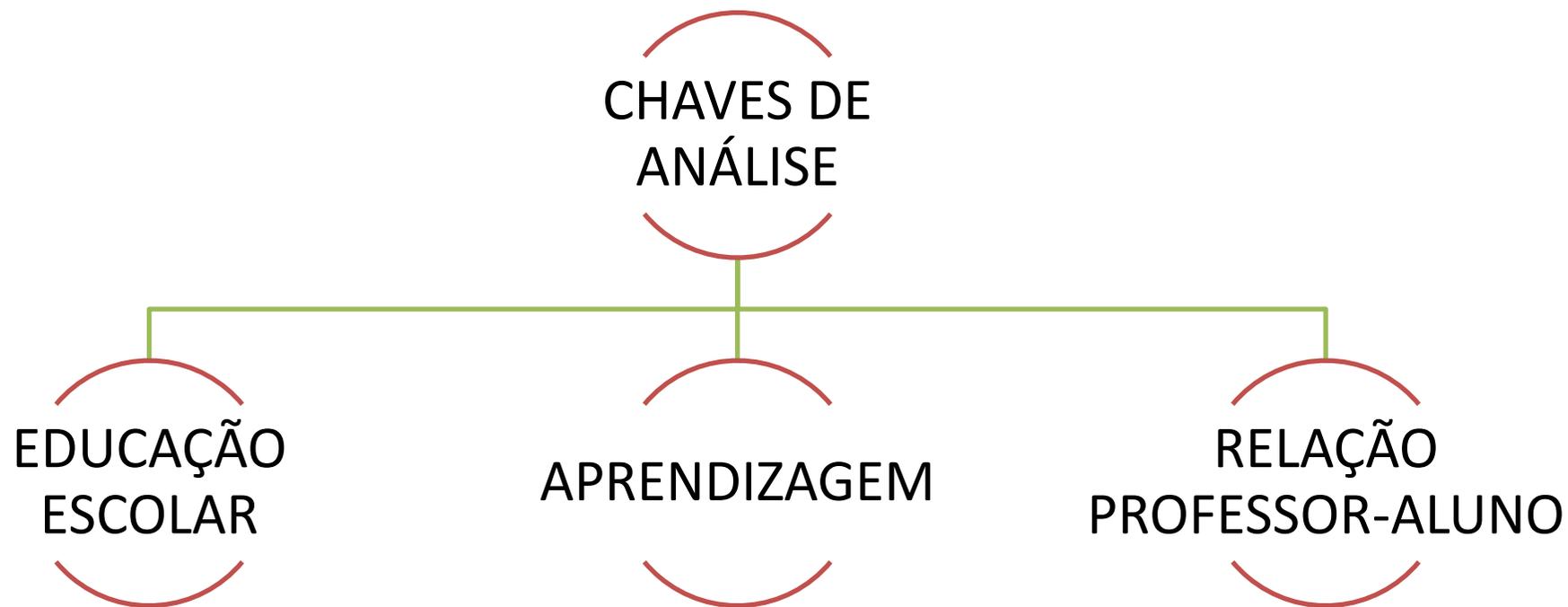
Muito à vontade, desde o início da investigação, Vilma respondeu com tranquilidade aos questionamentos da entrevista, riu muito das ilustrações das tiras, comparando a situações já vividas. A história de Vilma foi narrada em meio a emoções diversas, (ora risos, hora vontade de chorar), ao lembrar e recontar sua história. Expressões essas, que consideramos interessantes, pois, concordando com Aguiar, (2006, p. 13) “para compreender a fala de

alguém não basta apreender suas palavras, é preciso apreender seu pensamento, sempre emocionado”.

4.3 Análise dos Resultados da Pesquisa Empírica

A partir dos resultados obtidos por meio dos instrumentos (entrevistas, tiras e narrativas), retomamos a questão principal da pesquisa, “*qual é, e como se deu, a constituição da concepção de aprendizagem de professores?*” e buscamos respondê-la utilizando as chaves de análise: “educação escolar”, “aprendizagem”, e “relação professor-aluno”, conforme diagrama 4.

Diagrama 4:



Ao analisarmos as concepções dos sujeitos, destacamos que as referências teóricas apresentadas no capítulo 1 servirão de base para essas análises e serão retomadas ao longo do texto, incluindo outras citações que possam subsidiar esse trabalho.

Segundo André (2010, p. 176), “[...] investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”.

Ao relacionarmos essas “opiniões”, é possível afirmar que as concepções de aprendizagem dos professores são distintas entre si. Isso porque, as formas de conceber a aprendizagem, a escola, a sociedade, são plurais e também singulares, e estão relacionadas à constituição histórica de cada sujeito.

Conforme afirma Barros (2010, p.87),

O melhor de mim são eles, eu disse. Porque afinal de contas aquilo que está escrito que são os outros sou eu também. É aquele negócio de Fernando Pessoa, você se transfere para melhor dizer as coisas dos outros. Na voz dos outros você diz melhor, se desnuda mais, se expõe mais. Faz de conta que é o outro. É a transferência da gente. Então melhor que eu são eles.

Sobre tal constituição social do homem, já discorremos no capítulo 1 acerca das ideias de VIGOTSKI, (1984); LEONTIEV (1978); LURIA (1979), entre outros, que concebem a formação humana na relação social e histórica.

Investigar as concepções de professores implica um direcionamento para conhecer as vivências, ideias e percepções dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo, assim como requer a compreensão das relações sociais, culturais e políticas que fizeram parte de sua história.

Conhecer melhor a realidade dos educadores significa também, no nosso entender, compreender seu pensamento, suas crenças, hipóteses, concepções e princípios explicativos. Os professores têm conhecimentos e ideias (baseados na sua experiência de vida como aluno e profissional), que quando revelados, podem oferecer interessantes perspectivas para a pesquisa educacional, assim como pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles. (REGO, 1998, p. 52).

A partir da análise de cada instrumento em separado – análise feita previamente – trabalhamos com os resultados dos três instrumentos (entrevistas semiestruturadas, tiras e narrativas) interligados, por meio das três “chaves” já enunciadas: educação escolar, aprendizagem e relação professor-aluno.

Os resultados são apresentados na sequência.

Chave 1 - Educação escolar

Considerando a escola como espaço privilegiado de superação do senso comum, apresentamos a concepção de educação escolar evidenciada nos relatos dos sujeitos²⁰ da pesquisa. Destacamos dois aspectos que foram revelados nos discursos acerca da função educativa da escola: lugar de prazer e/ou lugar de conhecimento.

Segundo Rego, (2003, p. 30),

[...] a escola representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem numa sociedade escolarizada), na medida em que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual.

Os sujeitos participantes da pesquisa evidenciam lembranças positivas de uma escola da infância, local que sentiam prazer e alegria em frequentar, em um tempo de descobertas e curiosidades.

A lembrança marcante da infância de Júlia (S1) se refere ao desejo pela leitura, a frequência a biblioteca e o interesse em ler muitos livros:

Uma lembrança que pra mim foi muito importante é que eu vivia na biblioteca, eu entregava um livro e já pegava outro, isso era um hábito. Então, ao invés de eu ficar brincando na rua, eu ficava lendo. Eu lia e relia as histórias... Isso me ajudou em português, quem lê bastante, escreve bem. Eu me transporte pra outros mundos, eu aprendi muito lendo, e pra mim me ajudava indiretamente – hoje eu percebo isso, pra todas as disciplinas... Eu me transportava lá pra aquela época, então, me ajudou muito. Até hoje em dia o pessoal fala. Eu tinha minha carteirinha da biblioteca, carimbava com a data do empréstimo, data da devolução [...] eu gostava, e assim, foi um hábito que me ajudou bastante (Nar.S1).

Júlia reconhece a contribuição da leitura em sua história com a aprendizagem escolar. A atitude de trocar a brincadeira pela prática de “ler histórias” na infância, auxiliou no processo de aprendizagem, durante toda sua vida. [...] nos dias que eu entrava na biblioteca eu ficava louca, eu queria pegar todos os livros e ler (Nar. S1).

As repetidas vezes em que destaca o gosto pela leitura, indica a importância atribuída àquele saudável hábito de infância e a relação direta com a facilidade em escrever e compreender textos.

Nesta mesma direção, as lembranças escolares de Rita (S2) e Vilma (S3), incluem a leitura como grande auxílio em sua aprendizagem:

²⁰ Estaremos utilizando junto aos discursos dos sujeitos Júlia (S1), Rita (S2) e Vilma (S3), as abreviaturas Ent. para entrevistas, Nar. para narrativas, e Tira para as tiras, a fim de situar os relatos em relação aos instrumentos.

[...] eu descobri, com minha professora, que ler era maravilhoso, que eu viajava, que eu sonhava, que eu poderia estar dentro da leitura, declamando, vivendo aqueles personagens, eu amei ler, eu descobri outro mundo (Nar. S2).
 [...] eu aprendi a ler com os gibis [...] Eu era encantada por história, desde pequena (Nar. S3).

Segundo Snyders (1988), a alegria da escola se relaciona a compreensão e descoberta da realidade, para agir sobre esta. É o rompimento com os medos e incertezas. É a alegria de saber, de conhecer e poder escolher criticamente as diversas possibilidades oferecidas pela realidade.

Em contrapartida, os sujeitos trazem lembranças de uma escola de ensino tradicional, rigorosa e classificatória [...] eu entrei na escola sem noção nenhuma [...] antigamente tinha o primeiro A – dos sabidos, primeiro ano B, primeiro ano C, já classificavam assim no começo [...] eu fui pro primeiro ano C (Nar. S3).

Algumas memórias revelam uma escola rígida, marcada por castigos e punições:

Eu vi muitos colegas sofrerem, serem humilhados, tachados, sendo excluídos. Então eu senti isso, não que eu vivenciei na pele, mas vi coleguinhas e eu ficava no canto só observando. A educação muitas vezes é excludente (Nar. S2).
 [...] na escola onde minha irmã estudava ela levava apagador na cabeça. A professora jogava o apagador, virava e pau” (Nar. S3).

Ao tratar dessa escola, Reis (1995, p. 81), assevera:

A escola tradicional era de absoluto imobilismo. A criança ficava em seu lugar o tempo todo, cumprindo as intermináveis lições passadas em seu caderno [...] Cada aluno realizava sua tarefa isoladamente [...] o castigo e o uso da palmatória eram generalizados.

Diante das lembranças escolares enquanto alunos, os sujeitos expõem suas concepções acerca da escola atual, espaço em que hoje, enquanto docentes, realizam sua prática pedagógica: “[...] hoje eu procuro fazer diferente. E de tanto ver as injustiças acontecerem, eu fui encontrando um caminho na minha prática que fizesse a diferença” (Nar. S2).

As lembranças negativas acerca da escola da infância, parecem conduzir as professoras a ações diferentes daquelas que outrora lhes causaram frustrações, ou que foram impedimento para a efetiva aprendizagem.

Nessa perspectiva, buscamos investigar por meio da Tira 1, se na compreensão das professoras a educação escolar deve se preocupar com o “gosto” do aluno, ou com o interesse individual das crianças.

Sintetizamos as respostas dos sujeitos em duas assertivas principais. A primeira diz respeito ao prazer que os alunos deveriam encontrar na escola:

A escola tem que ser prazerosa

As professoras Júlia (S1) e Rita (S2) defenderam a ideia de que a escola precisa ser um lugar de prazer para os alunos, um local em que sintam alegria em frequentar. Ao observarem a situação exposta na Tira 1, afirmam que nesse caso, o interesse da criança não está sendo considerado:

Nesta escola eles não estão levando em conta o interesse das crianças. Eles deveriam levar mais isso em conta (Tira S1).
O que parece, é que a escola está trabalhando com coisas que não são interessantes pra ele. A escola tem que ser prazerosa (Tira S2).

Outros comentários desses mesmos professores, confirmam a ideia: “a escola precisa se preocupar com o interesse do aluno” (Tira S2), “é fundamental ter prazer para aprender” (Tira S1).

Interessante destacar que, na concepção dessas professoras, a preocupação com o interesse do aluno não seria apenas pontual ou esporádica, mas constante. “Eu acho que a escola precisa se preocupar com isso, o tempo todo” (Tira S1).

Rita expõe a dificuldade que vivenciou com alunos que não queriam frequentar a escola: “Já tive alunos assim, que não gostam de ir pra escola, não gostam de fazer as atividades, não gostam do conteúdo, é dificultoso, é triste pra você trabalhar” (Tira S2).

Em nosso entendimento, tais declarações se aproximam da assertiva de Ruben Alves (2004), acerca da escola contemporânea. O autor afirma que a escola atual não é atrativa para as crianças e por isso,

[...] elas não estão interessadas naquilo que se ensina na escola. [...] A criança está vivenciando problemas que não têm nada a ver com os assuntos das aulas [...] não se leva em consideração o desejo de aprender da criança. Elas expressam isso através dos questionamentos que fazem (ALVES R., 2004, p.1).

Nessa afirmação, os conteúdos escolares são secundarizados e prevalece o interesse da criança. O planejamento escolar estaria desse modo, sujeito a questões do cotidiano dos alunos.

Não discordamos que a escola possa ser um lugar de prazer e que os alunos sintam alegria em frequentá-la. Nossa ressalva está no ponto em que, ao privilegiar o gosto do aluno, se deixe de lado o essencial.

Conforme Saviani, (2003, p. 16), “[...] facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola”.

Ao tratar da importância da apropriação dos conteúdos escolares para o desenvolvimento humano, tema já discutido no capítulo 2 deste trabalho, cabe destacar a cautela de não se cair no espontaneísmo.

Nesse sentido, “[...] os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente”. (SAVIANI, 2003, p. 145).

A segunda assertiva que destacamos da síntese das respostas, diverge das afirmativas anteriormente citadas pelos sujeitos, direcionando para outro tipo de preocupação, da qual a escola deve se ocupar.

A escola tem um currículo a ser cumprido.

Na contramão da preocupação com o gosto e interesse individual dos alunos, Vilma assegura que “a escola tem que ensinar conhecimento”. E diante da situação apresentada na tira, expressa indignação e discordância: “Dinossauro não dá pra comer todo dia não!” (Tira S3).

E dando continuidade a essa ideia, é enfática ao indagar: “O interesse do aluno está no currículo? Está na ementa? Não está! (Tira S3).

Por meio das questões evidenciadas, Vilma demonstra ter clareza quanto ao que o aluno precisa aprender na escola: “Você precisa do arroz com feijão” e cita os parâmetros curriculares para confirmar sua afirmação: “[...] O que é que está lá? Lá diz: o aluno tem que aprender a ler, escrever, e resolver as quatro operações” (Tira S3).

A resposta de Vilma expõe sua preocupação com o ensino oferecido pela educação escolar. Em sua concepção, o interesse do aluno pode ser atendido esporadicamente: “[...] tem dias que você pode falar do dinossauro, mas não todos os dias” (Tira S3). Portanto, “ensinar conhecimento” é a função da escola.

Nesta mesma direção, o Referencial Curricular da REME, já analisado anteriormente, expõe que “[...] a escola existe para disponibilizar o acesso e a permanência das novas gerações ao saber sistematizado, à cultura erudita, à cultura letrada”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 30).

Concordamos que a escola tem uma função particular e que há uma especificidade no trabalho educativo, conforme explicou Saviani (2003, p. 98),

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola

e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Entendemos que, embora as duas assertivas expostas pareçam divergentes, é possível ensinar conteúdos em uma escola “prazerosa”. Uma afirmação, não exclui necessariamente a outra.

Conforme mencionou Snyders (1988),

Quero encontrar a alegria na escola no que ela oferece de particular, insubstituível e um tipo de alegria que a escola é a única ou pelo menos a mais bem situada para propor: que seria uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas [...] (SNYDERS, 1998, p. 13).

Nessa perspectiva, entendemos com Hedegaard (2002, p. 348), que o objetivo da educação escolar é:

[...] ensinar conceitos científicos às crianças de uma forma teórica pela aplicação de um procedimento epistemológico teórico. Os conceitos cotidianos das crianças são, desse modo, ampliados para incluir conceitos científicos teóricos. Se os conceitos científicos são aprendidos como conceitos empíricos, as crianças terão dificuldades para relacionar o que elas aprendem na escola com o ambiente circundante. Apenas aprendendo conceitos teoricamente é que essa aprendizagem pode acontecer.

Certamente que os conteúdos trabalhados na escola devem ser significativos para os alunos e o planejamento elaborado com objetivos claros e bem definidos.

Faz parte da função do professor, organizar o ensino de modo que os alunos assimilem os conteúdos e a efetiva aprendizagem aconteça, questão que abordamos anteriormente no capítulo 2 desse trabalho.

Em que pese a importância de se atender aos interesses e gostos dos alunos, entendemos que a organização do trabalho pedagógico na educação escolar não pode ser estabelecida mediante as necessidades imediatas dos alunos, pois assim procedendo, estaríamos confirmando a inutilidade da escola.

A educação escolar perde o sentido se permanecer no terreno da empiria. É preciso avançar, como bem afirmou Saviani (1996), “do senso comum à consciência filosófica”.

Por fim, reafirmamos a educação escolar como o espaço privilegiado de formação humana, no qual os interesses do aluno, por vezes possam ser atendidos, porém, com a devida prioridade da socialização do conhecimento científico.

Chave 2 – Aprendizagem

Nesta chave, iniciamos com algumas definições dos sujeitos acerca da aprendizagem, apresentamos os elementos essenciais e alguns aspectos que evidenciam a complexidade desse processo.

O significado atribuído à aprendizagem tem sido bastante diverso, considerando ser esse um conceito complexo, que não se limita a processos internos, tampouco a períodos determinados, mas é um processo contínuo na vida humana (Charlot, 2000), desenvolvido a partir de condições reais objetivas, ao longo da história.

A complexidade, as múltiplas determinações que envolvem esse processo, já foram investigadas por Vigotski (1994, 1995, 2001, 2005), Leontiev (1978, 1991), Luria (1979, 1992, 2006) e tantos outros pesquisadores, conforme citamos no capítulo 1, que buscaram a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano.

A partir da análise dos resultados alcançados na pesquisa, acerca do conceito de aprendizagem, constatamos que os professores responderam de forma bastante resumida, com breves explicações sobre o processo.

No que se refere à definição de aprendizagem, os resultados mostram que prevalece a aprendizagem enquanto “capacidade de compreensão” (37,5%), seguida de “captar o que é transmitido” (25%).

São citados, com menor frequência, o conhecimento adquirido (12,5%) e o ato de troca (12,5%). Os conceitos reter, compreender e fazer uso (12,5%), aparecem interligados, enunciando uma relação de interdependência entre si.

Observamos que no momento da entrevista, embora tenhamos explicitado oralmente que a questão 1 se referia a definição de aprendizagem de modo genérico, ao tentar explicar o conceito, todas as professoras fizeram referência à aprendizagem do aluno: “capacidade que o aluno tem de compreender” (Ent. S1), “vivência que o aluno tem e traz de casa” (Ent. S2), “tudo aquilo que o aluno retém” (Ent. S3).

Tal definição de aprendizagem associada ao aluno pode significar, a proximidade e o vínculo que os professores têm com o seu trabalho, e mais diretamente com os estudantes, porém, entendemos que também pode indicar a falta de embasamento teórico acerca dos fundamentos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Isso se confirma na fala de Júlia (Ent. S1), que comenta: “a aprendizagem, na minha opinião, é a capacidade que o aluno tem de compreender alguns aspectos que a gente está tentando passar como professor [...] a aprendizagem tem um sentido muito amplo”.

Observamos que, antes de explicar sobre essa amplitude, recorre imediatamente ao exemplo de sua prática pedagógica e sua resposta fica restrita a situações vivenciadas em sala de aula “vou contar o caso de um aluno”. Em seguida, fala de seu trabalho enquanto professora: “no meu trabalho...”. Menciona a necessidade de que o professor se “coloque na posição de aluno”, no sentido de encontrar maneiras de “chegar ao nível do cognitivo dele” e “alcançar um nível de linguagem para atingi-lo” (Ent. S1).

Rita fala da aprendizagem como “conhecimento adquirido através da experiência” (Ent. S2) e busca embasar sua fala em Paulo Freire, enfatizando a necessidade de se considerar o conhecimento prévio, a vivência do aluno, a “bagagem” que ele traz. De modo semelhante a Júlia, recorre a exemplos, a fim de confirmar suas afirmações.

Tal definição de “aprendizagem pela experiência” está presente em todo o relato de Rita. A história do aluno especial que aprendeu por meio de uma vivência, foi algo marcante para ela, como se pode confirmar em sua narrativa (anexo 3).

Para Vilma, a aprendizagem envolve três aspectos interdependentes: “reter, compreender e fazer uso [...] não só ler, mas também compreender” (Ent. S2).

Vilma conta que iniciou os estudos sem ter as noções básicas de leitura e escrita, o que lhe trouxe muitas dificuldades: “[...] eu não sabia nada, entrei na escola sem noção nenhuma” (Nar S3).

A falta de contato com materiais escritos a princípio, nos causa surpresa, visto que Vilma menciona o hábito diário de leitura de sua mãe “minha mãe lia muito, lia muito!”. Contudo, na sequência esclarece que, sua mãe não dava muita atenção aos filhos, por ter casado cedo. Por essa razão, não tinha auxílio. Após iniciar a escolarização, Vilma passou a ter contato com livros em casa:

[...] eu lembro que minha mãe tinha muitos livros em casa, gibis do tio Patinhas, eu ficava louca pra ler aqueles livros... Pensa, você vê a sua mãe, horas e horas ali, lendo aqueles livros, comendo e lendo, nossa, minha mãe gostava de ler! Minha mãe, minha vó, meus tios... Meu pai não. Então, como eu via aquelas pessoas comendo e lendo, eu ficava louca pra ver o que tinha de encantador ali... Fui aprendendo, com um pouco de escolarização e um pouco de esforço meu mesmo, por conta (Nar. S3).

A curiosidade em conhecer os livros “proibidos” que sua mãe lia diariamente com tanto gosto e interesse, despertou em Vilma o desejo de ler e conhecer:

[...] eu queria ver o que encantava tanto a minha mãe, porque minha mãe casou muito cedo, então como ela não tinha o encanto pelos filhos, a gente queria saber o que é que tinha naqueles livros que encantava tanto minha mãe. Revistas de

fotonovela, lembra de fotonovela? Minha mãe era louca por aquelas fotonovelas, aí era assim, um comprava, emprestava pro outro, eles tinham que devolver intactas. A gente não podia mexer, mexia escondido, queria ver o que é que tinha... Nossa, quando contavam as fofocas, do personagem principal então! (Nar. S3)

Relata que a leitura auxiliou em muito na superação de suas dificuldades. Fala de sua “paixão” pela história - área de sua atual formação: “[...] eu era encantada por história, desde pequena”. Recorda de um professor que contribuiu no despertar desse interesse: “[...] ele contava história, eu ficava louca, pra saber o resto da história, pra ter o livro” (Nar S3).

Nos relatos dos sujeitos acerca da aprendizagem, são pontuados alguns aspectos importantes para que esse processo se efetive, os quais apresentaremos na sequência.

Elementos essenciais para a aprendizagem

Ao falarem sobre os elementos essenciais no processo de aprendizagem, os sujeitos mencionaram com maior frequência: a valorização da experiência do aluno (20%), e a utilização de materiais lúdicos (20%).

Rita (S2), destaca que todo educador precisa considerar a “bagagem” que o aluno tem, o conhecimento de sua vivência que ele traz para a escola. Nessa direção, Vilma (S3) complementa: “a criança sabe muita coisa sim, ela vem pra escola cheia de informação” (Ent. S3).

A utilização de materiais lúdicos é outro elemento destacado com maior frequência entre os sujeitos. Para eles, “o professor tem que usar todos os recursos possíveis” (S3).

Outros aspectos, citados com menor frequência, foram mencionados como essenciais no processo de aprendizagem:

- a necessidade de exemplificação, contextualização (10%), “eu dou muitos exemplos [...] quanto mais exemplos você usa, mais ele se desenvolve” (Ent. S1);
- o professor colocar-se na posição do aluno (10%), “e pensar como eu poderia explicar aquela situação” (Ent. S1);
- ter estímulos (10%), “aprende se receber estímulos”(S2);
- praticar a leitura (10%), “a leitura contribui para o processo de aprendizagem” (S3).
- a participação da família (10%), “é muito importante” (Ent. S2);
- o aluno tem que ter base para aprender, [...] porque se o aluno não tem a base, não tem como prosseguir” e o professor ter embasamento para ensinar (10%) “[...] precisa ter argumentos pra dizer o porquê está ensinando aquilo” (Ent. S1);

Vilma (S3), comenta sobre o uso de materiais no desenvolvimento de seu trabalho:

Eu gosto de trabalhar com o planisfério [...] Na geografia eu gosto muito de trabalhar a noção de espaço, aí eu levo eles ao redor da quadra [...] Eu gosto muito de usar o material, mas que os alunos mesmo façam o material, cartazes, alfabetos, panfletos, anúncios (Nar. S3).

Nesta mesma direção, Julia (S1) afirma utilizar materiais lúdicos e exemplos relacionados ao conteúdo, com o objetivo de facilitar a aprendizagem do aluno.

Rita (S2), comenta uma situação vivenciada em sua prática e enfatiza a necessidade de valorizar a experiência que os alunos têm:

Olha, eu lembro de uma experiência que mais me impressionou e marcou, de que todo ser humano aprende, com um educando especial, que me marcou muito. Nós estávamos estudando uma data comemorativa chamada Páscoa. [...] e ensinando sobre a ressurreição de Jesus Cristo, que Ele saiu daquele sepulcro.. E eu tinha um aluno especial. Aí eu dei uma caixinha de fósforo, simbolizando assim o sepulcro, eu sempre gosto de contextualizar. Aí eu falei: “vamos dar uma volta no jardim pra ver se vocês colhem alguma coisa assim, que simbolize a ressurreição”. Eu falei que podia ser uma graminha, uma flor, alguma coisa que simbolizasse a vida. Aí todos e puseram ali dentro daquela caixinha. Quando chegamos em sala novamente para compartilhar o conhecimento, todos abriram as caixas e mostraram a vida que eles acharam, representada pelos objetos. E aquele aluno especial, ele voltou com a caixa vazia. Aí eu disse: “então vamos ouvir agora o Lucas, o que simboliza a ressurreição pra você”? Ele abriu a caixa e estava vazia. Aí eu falei pra ele: “Lucas, e o seu, cadê, o que é que você achou?” E ele respondeu: “Ele ressuscitou!” (risos). Aí eu disse “por que é que você não colocou uma florzinha?” e ele disse: “mas Ele ressuscitou!”. Olha, foi um aprendizado pra mim, que do tempo que eu tenho experiência, eu nunca mais esqueci. Então a partir disso, eu nunca mais duvidei do que a criança está pensando, do que ela é capaz, de como ela aprende... Foi a maior de todas as lições, quer dizer, ele aprendeu.

Os resultados confirmam o consenso entre os professores acerca da complexidade do processo de aprendizagem:

[...] aprendizagem tem um sentido muito amplo (Ent. S1); [...] por isso que se fala que é um processo, processo de aprendizagem (Ent. S2);
 [...] o processo total da aprendizagem é lento, não é rápido (Ent. S3).
 Eu estudei muuuuitos anos, então eu sei, o processo de aprendizagem como é... É difícil!” (Nar. S3).

Ao explicarem sobre o processo de aprendizagem, os professores elencaram encaminhamentos metodológicos utilizados em sua prática pedagógica:

[...] eu ensino, [...] eu estudo, vou me aprimorando, [...] vou passando o conteúdo, [...] dou exemplos, aplicação, [...] faz parte do processo de aprendizagem, que os alunos aprendam a raciocinar, [...] eu gosto de dar exemplos, [...] gosto que eles interajam, [...] estão fazendo, estão raciocinando [...] vou usando na prática, mostrando pra eles, [...] a contextualização é fundamental (Nar.S1).

Observamos que Júlia (S1) evidencia a mediação do professor por meio dos exemplos de encaminhamentos. Fica clara a ênfase na exemplificação e contextualização para o melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Para Rita (S2), o estímulo tem papel importante no processo de aprendizagem. Algumas de suas afirmações referentes à sua própria aprendizagem confirmam essa ideia: “[...] ela me estimulou, eu descobri o sentido, [...] não é que eu não gostava de ler, eu não tinha estímulo, [...] o estímulo certo, [...] o estímulo de fora, do meu lar [...]” (Nar. S2).

No relato de Rita a palavra “estímulo” parece ser mencionada como sinônimo de motivação, ou incentivo.

Vilma (S3), assegura que é o professor que vai “direcionar” esse processo e afirma que este “tem uma interferência total em sala de aula” (Ent. S3). Para explicar como ocorre o processo de aprendizagem, descreve uma experiência com uma aluna:

[...] presta atenção, [...] repete o que eu estou falando, [...] eu repetia a história, [...] recomeçava com ela, [...] fazendo isso todos os dias, [...] lendo pra ela, [...] contando histórias, [...] escrevia trechos da história que eu lia pra ela copiar, [...] até que ela escreveu pra mim, [...] ela já está lendo (Nar. S3).

Embora tais elementos sejam mencionados especificamente como ação metodológica direcionada a uma turma de alfabetização, e a aluna em questão era “especial” (tida como autista), ficam evidenciados nessa descrição alguns passos, considerados por Vilma, significativos para a efetivação da aprendizagem. Em todo esse processo, fica clara a razão pela qual a expressão “interferência total” do professor é evidenciada primeiramente.

Também é consenso entre os sujeitos que existem formas diversas para ensinar e para aprender:

Todo aluno é capaz de aprender, a não ser que tenha algum problema mental. Tem aluno que aprende na primeira vez que você explica e tem aluno que você tem que ensinar dez vezes (Ent. S1);

[...] você não educa uma massa, pessoas iguais. Então, eu creio que é aí que está o nosso erro enquanto educador, a gente dá e já quer, mas eu creio que tem alguns que precisam de mais tempo pra aprender.[...] Então tem o auditivo que precisa ouvir, tem o que precisa ver alguma coisa no visual, tem o cinestésico, que precisa se envolver no conhecimento, interagir, tem o emocional, enfim (Nar. S2).

Eu creio que existem maneiras diferentes de aprender e cada um já traz um conhecimento, uma bagagem, um conhecimento pra mais ou pra menos (Ent. S2);
O professor tem que compreender em que nível o aluno está (Ent. S3).

Os relatos evidenciam concepções de aprendizagem diversas, e distintas formas de ensinar e aprender. Destacam elementos essenciais para que o aluno aprenda e reconhecem a aprendizagem enquanto processo.

Chave 3 - Relação Professor-Aluno

Ao tratarmos da relação professor-aluno, concordamos com Tardif, (2005, p. 258):

Em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc. O professor experiente sabe tocar o piano das emoções do grupo, provoca entusiasmo, sabe envolve-los na tarefa, etc.

As questões referentes à afetividade, ao papel do professor e a relação ensino-aprendizagem, foram aspectos evidenciados nessa relação.

Afetividade

Constatamos que a afetividade é um dos elementos que está presente nos discursos de todos os sujeitos, de modo explícito ou não, sendo apontada como fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Ao referir-se à relação entre intelecto e afeto, Vigotski (2005, p. 9), afirma:

[...] a sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de modo misterioso e inexplicável.

Segundo Oliveira (1992, p. 83), as questões da afetividade estão presentes na teoria de Vigotski, ainda que não de forma específica e articulada, [...] destaca-se como uma constante em seu pensamento a importância das conexões, profundas, entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico do homem.

Nos relatos dos sujeitos, é possível perceber o encantamento com os primeiros professores, que auxiliavam na aprendizagem e eram afetuosos.

Júlia (S1), traz a lembrança de professores que muito admirava: “eu ficava olhando e me sentia um grão de areia, diante daquele professor todo poderoso” (Nar.S1).

Vilma (S3), lembra de uma professora “legal, bem bacana” (Nar.S3), que gostava dela.

Uma professora amorosa é citada por Rita, que relaciona o sentimento ao encaminhamento metodológico, “uma professora carinhosa, que teve paciência de esperar o meu tempo” (Nar.S2).

Em direção contrária, outras lembranças expõem o desencanto com professores distantes, que humilhavam e não se dispunham a ajudar, não se envolviam. Decorria daí os traumas, as humilhações, as marcas negativas:

Tenho lembranças de professores que se irritavam quando a gente pedia pra explicar de novo. Eles criavam um abismo entre aluno e professor (Nar.S1).

[...] tive frustrações de monte, com outras que já não foram pacientes para esperar esse tempo (Nar.S2).

Iiihhh... Olha se existe o tal do bulling, do traumatismo, eu vivi... a professora separou na sala as filas das pessoas inteligentes e das pessoas burras. E onde é que eu estava? (risos) Na fila dos burros (Nar.S3).

Segundo Estrela (2010), a relação afetiva se desenvolve na sala de aula, no âmbito do processo pedagógico, em meio a situações de dilemas e conflitos.

Algumas dessas situações põem em confronto um ideal de relação afetiva que o professor desejaria que fosse próxima e amigável e as exigências da situação que põem em causa esse ideal aconselhando maior distanciamento afetivo para responsabilizar o aluno pelas suas atitudes. Verifica-se, então, um choque entre concepções diferentes do papel do professor que um docente exprime como desenvolver relações de amizade ou actuar apenas como professor. (ESTRELA, 2010, p. 90).

Desse modo, o professor estaria dividido entre o dilema de ser amigo dos alunos ou exercer a autoridade diante deles. É o que se evidencia na fala de Júlia:

A importância do professor nesse momento é o fato de você chegar e conversar e não ser a megera, não ser a bruxa, tudo tem que ter um meio termo né? Porque eles se aproveitam, qualquer brechinha ali, eles derrubam a sala. É um meio difícil viu... (Nar. S1).

Nesta direção, entendemos com Tardif (2005, p. 162), que

[...] a relação dos professores com os alunos é complexa e multidimensional; ela comporta tensões e dilemas importantes; enfim, ela é determinada por fatores ambientais: pobreza, violência, etc. Ela suscita nos professores sentimentos ambivalentes, como fonte de gratificação e alegrias, por um lado, e provações e lugar de dificuldades de todo tipo por outro.

Nos discursos apresentados, nenhum dos sujeitos ignora a importância da afetividade, ao contrário, afirmam ser elemento fundamental para que a aprendizagem aconteça.

A afetividade é muito importante na aprendizagem sim. Porque senão o aluno pega birra com a gente. E eu já ganhei muito aluno assim, na conversa. Um minuto ali, jogando forca, quando apareciam brechas, vamos jogar stop, e isso ou aquilo, então... E eu vou elogiando, sabe, o elogio é muito importante. Tem professor que não se importa com isso. Tem professor que faz a fila dos burros, verdade, o que é que vai fazer... Ou então outros ficam só elogiando os que sabem. Eu falo: “não

gente, tem os que sabem, ótimo, então vamos deixa-los naquele nível e vamos nivelar os outros, os que estão com dificuldade (Nar. S1).

Júlia afirma a importância da afetividade atrelada ao aprendizado. Acredita que se o aluno “pegar birra” do professor não irá aprender. Notamos que sua preocupação em conversar e aproximar-se dos alunos tem resultados positivos em sua prática. A observação referente ao “nivelar” os alunos demonstra sua inquietação com a aprendizagem de todos. Seus elogios contrastam com a postura negligente de outros professores, que “não se importam”, ou “fazem a fila dos burros” (Nar. S1).

As lembranças que Júlia (S1), traz dos professores que encontrou no ensino superior, diferentemente daqueles citados da infância, eram professores, considerados por ela, excelentes. Fala com admiração da maneira com que eles davam aula e destaca que o domínio do conteúdo que ensinavam era impressionante aos seus olhos.

Eu sempre tive professores excelentes que davam aula de matemática, e eu admirava e pensava, nossa, como que sabe tanta coisa, né? Como que consegue, tem tudo na cabeça. Eu ficava olhando e me sentia um grãozinho de areia, diante daquele professor, todo poderoso, né? (Nar.S1).

Outro aspecto que Júlia ressalta, ao recordar o trabalho desses professores, é a atenção que eles lhe concediam. “[...] o que eu mais admirava eram aqueles que tinham mais contato com a gente, que paravam um pouquinho pra conversar com a gente” (Nar.S1).

Nesse aspecto, cita a afetividade como elemento fundamental na aprendizagem. Afirma que em sua prática pedagógica, já vivenciou situações em que a atenção dispensada aos alunos facilitou a compreensão do que estava sendo ensinado.

Rita menciona a presença de uma professora que marcou sua vida pela afetividade “a grande diferença que fez em minha vida, é que eu tive uma professora muito amorosa, uma professora carinhosa, que teve paciência, de esperar o meu tempo” (Nar. S3).

Nos chama a atenção nessa afirmativa a questão da “espera do tempo”. Não ignoramos que existam tempos e ritmos diferentes de aprendizagem. Evidentemente cada ser humano tem a sua singularidade, e no processo de ensino é necessário que se atente para esta questão: “Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é inútil” (Vigotski, 1993).

Parece haver aqui uma contradição no discurso de Rita. Se por um lado ela fala da “espera desse tempo”, indicando a expectativa do desenvolvimento anterior a aprendizagem, por outro, ela afirma: “não precisa esperar amadurecer, porque o amadurecimento só vem quando a gente aprende” (Nar. S3).

Em outro momento, Rita comenta sobre a “prontidão” para o aprendizado: “não tá pronto pra aprender [...] a criança não tá pronta, ele não sabe, não vai, o mundo dele não tá ali” (Nar. S3). Indica aqui a necessidade de certo pré-requisito. Outras palavras como “grau de inteligência”, vão nessa mesma direção.

No que se refere à afetividade na relação professor – aluno, Vilma é enfática:

Eu acho que o professor precisa tratar o aluno com respeito. Eu não sou de escrever “que lindo! Que maravilhoso! Que não sei o que...”, eu fico impressionada com as professoras da pré-escola que ficam escrevendo “que lindo, que maravilhoso”, e o aluno não sabe nem identificar. Eu acho que o professor ele precisa saber respeitar a fase que o aluno está (Nar. S3).

Para Vilma (S3), ser afetuoso é demonstrar respeito ao aluno, o que significa preocupar-se com sua aprendizagem:

[...] não como a gente vê uns professores que dizem “mas que porcaria isso que você fez!”. Esse tipo de coisa, acho que não deve falar. Eu acho que deve dizer “olha, o que você fez aqui, que você rabiscou tudo, não é certo não, você vai ter que apagar e fazer de novo”, porque eles precisam ter noção do que é certo e o que é errado. Você como professor precisa ajudar o aluno a vencer a suas dificuldades (Nar. S3).

No relato de Vilma fica claro que em sua concepção, a afetividade está associada muito mais a questões de ensino e aprendizagem, de comprometimento com o fazer pedagógico, de atenção às necessidades dos alunos, do que a emoções e sentimentos.

Papel do Professor

Concordando com (ANDRÉ, 2010, p. 177), “Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar [...]”.

No tocante ao papel do professor, buscamos investigar a compreensão das professoras acerca de sua função, seu papel no processo educativo.

Os dados evidenciaram que “ensinar e ajudar o aluno a aprender” é a categoria citada com maior frequência (37,5%), seguida pela categoria “direcionar o processo de aprendizagem” (25,0%).

Desse modo, é possível inferir que a função do professor como mediador do processo de aprendizagem é sinalizada (ensinar, ajudar, direcionar), embora apareça com outros nomes ou indicações.

Além dessas definições acerca do papel do professor, foram citadas com menor frequência, “se colocar na posição do aluno” (12,5%), “resgatar alunos com dificuldade” (12,5%), e “compartilhar conhecimento” (12,5%).

Constatamos que os sujeitos reconhecem a importância do trabalho do professor, para o processo de aprendizagem do aluno, e a maioria dos sujeitos entendem que a apropriação do conhecimento não ocorre de forma espontânea.

Rita (S2) e Vilma (S3), enfatizam a necessidade desse “outro” no processo de aprendizagem: [...] o papel do professor, eu acho que é tudo (Ent. S2); O professor ele tem uma interferência total dentro de uma sala de aula (Ent. S3);

Vilma ressalta a questão social como fator preponderante no processo de desenvolvimento e aprendizagem: “[...] o social é a essência máxima [...] O homem é social, desde a amamentação, se ele não for alimentado por ninguém... Ele não é aquele que sai correndo atrás do peito da mãe” (Ent. S3).

Nessa perspectiva,

[...] a representação de um homem sozinho em face do mundo de objetos que o rodeia é, evidentemente, uma hipótese puramente artificial. Nas circunstâncias normais, as relações do homem ao mundo material que o cerca, são sempre mediatizadas pela relação a outros homens, à sociedade. Elas estão incluídas na comunicação, mesmo quando o homem está exteriormente sozinho, quando se entrega a uma tarefa científica, por exemplo (LEONTIEV, 1978, p. 181).

Em que pesem as considerações de Júlia (S1) acerca da importância do professor no processo de aprendizagem – “o professor tem que dar o máximo pra fazer com que o aluno consiga captar [...] é necessário que eu me coloque na posição de aluno [...] eu já peguei alunos com grandes dificuldades e consegui resgatar” – em dado momento, declara que é possível o aluno aprender sozinho e afirma ser um exemplo dessa situação: “O aluno pode aprender sozinho, com certeza, sou um exemplo disso” (Ent.S1). Essa ideia remete a aprendizagem espontânea, sem o auxílio “do outro”. No caso da educação escolar, sem a intervenção do professor.

Diante dessa aparente contradição, ao analisarmos o relato completo de Júlia, constatamos que esse “aprender sozinho”, se refere aos alunos adultos, que vão à busca do conhecimento, diferentemente da criança, que está em processo de formação. Nesse aspecto, não se considerou a mediação de instrumentos, tecnologia, etc.

Conforme já explicitamos no capítulo 1, para Vigotski (1984), a atuação do professor no processo de aprendizagem é essencial, pois ele pode interferir na zona de desenvolvimento

proximal, atentando para as atividades que os alunos não conseguem solucionar sozinhos, mas são capazes de realizar se receberem ajuda.

Nessa direção, constatamos pelo exemplo da experiência de Júlia que ela atua exatamente nesse ponto:

Esses dias eu peguei um aluno, eu sei que ele não sabe, por que eu vi a prova dele. Aí cheguei junto dele e montei uma pirâmide de números assim e pedi que ele fizesse... E outro aluno que fez... Aí ele fez, mas eu percebi que ele estava fazendo errado. Quando ele somou, dava zero, em vez de ele subir o um, aí eu falei “não, tá errado”, aí fui explicando o passo a passo, e ele já tinha feito vários. Aí eu falei pra ele “e aí, entendeu?” Ele disse: “Poxa professora, é tão fácil, na outra aula a senhora passa mais pra mim?” Aí ele parou de fazer bagunça na minha aula, porque ele fica envergonhado, então, é que a gente vai conquistando o aluno, indiretamente. Eu cheguei nele, não pelas vias normais, mas ele estava fazendo um passatempo, e ele não percebeu, mas ele tava fazendo um monte de conta... e aprendendo. (Nar. S1).

Notamos que ela afirma que, de início o aluno não sabia resolver, mas sua aproximação e auxílio, somados à sua disposição em “fazer junto” conduziram à aprendizagem.

A experiência descrita por Júlia confirma a aprendizagem como processo, a essencial mediação, a essência do fazer pedagógico. O aluno declara: “[...] parece tão fácil”, depois de ter entendido, internalizado.

Interessante que o aluno para de fazer bagunça, após a citada experiência. Essa atitude talvez pudesse explicar uma série de questões de indisciplina, tão corriqueiras nas instituições escolares. Contudo, essa discussão, embora pertinente, não nos cabe neste momento.

Observamos que a expressão “eu cheguei nele não pelas vias normais”, indica estratégia, metodologia, planejamento, experiência, elementos que consideramos fundamentais na atividade docente. Tais encaminhamentos remetem ao esforço de Júlia em garantir a aprendizagem: “[...] eu explico várias vezes, até que o aluno entenda (Ent. S1).

Rita, destaca a importância do professor conhecer o contexto do aluno:

Então o professor precisa conhecer o contexto do aluno, nossa, como é importante! Você tem que entender que o aluno tem uma história, tem uma vida e isso precisa ser considerado. É preciso saber quem ele é, o que ele faz e porque faz. Isso determina a maneira como ele vai agir. Conhecer o aluno faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Até na maneira de ver e trabalhar com esse aluno, se você conhece, sabe quem ele é e porque age desta ou daquela maneira, fica mais fácil (Nar. S2).

Vilma confirma a importância do ensino de conteúdos – questão já citada por ela anteriormente – e a interferência do professor nesse processo:

Eu vejo que você tem que ensinar, mesmo se o aluno não queira aprender determinado conteúdo, não dá pra pensar numa criança que passou pela escola inteirinha e não aprendeu certas coisas porque ele não queria, tem asco de fazer, uns dizem “há, eu vou dar liberdade de expressão pro aluno...” Que liberdade de expressão é essa que o mundo lá fora fala: “senta, levanta, faz isso, faz aquilo...”, e tem que fazer? Pra que mundo eu estou preparando esse menino? Pra uma redoma de vidro? Não, não é assim (Nar. S3).

Sobre a necessidade da mediação, na aprendizagem do aluno, Vilma relata:

[...] Teve um aluno que foi legal, eu estava trabalhando onde cada um nasceu e falando do Brasil, Brasil, Brasil... Aí ele disse: “Mas professora, eu nasci em Portugal”. Nossa! Onde que foi... Eu disse: “Então nós vamos atravessar esse pedaço de mar e chegar lá do outro lado...”. Na geografia eu gosto muito de trabalhar com a noção de espaço, aí eu levo eles ao redor da quadra, eu começo explicando as relações na sala de aula, quem está a direita, quem está a esquerda... Todas essas noções de embaixo, em cima, maior, menor, são noções que tem que ser ensinadas e vivenciadas pra que eles aprendam (Nar. S3).

Conforme Smolka e Góes (1993, p.40),

Ao enfatizar a natureza social da atividade mental, Vygotsky ressalta a mediação – pelo outro, pela palavra – como chave no processo de internalização. Esse processo, por sua vez, implica uma série de transformações: uma operação que inicialmente representa uma atividade “externa”, isto é, social, é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (SMOLKA; GÓES, 1993, p. 40).

Relação ensino e aprendizagem

Conforme explicita Tardif (2005, p. 49), [...] ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.

Entendemos que a atividade do ensino está intrinsecamente ligada à atividade de aprendizagem, e se constitui em um processo complexo, que envolve uma série de elementos, signos e instrumentos, conforme destaca Serrão (2012, p. 282):

O professor, ao realizar sua atividade, a de ensino, parte de necessidades, desencadeia ações, estabelece objetivos, utiliza-se de instrumentos. Partindo da necessidade de ensinar, que é posta socialmente, a definição do quê, do como, do para quê, do porquê ensinar, dos instrumentos que irá recorrer, do tempo estimado para a realização das ações necessárias a essa atividade e à atividade de aprendizagem, bem como a definição dos espaços pedagógicos, são ações realizadas pelo professor que antecedem sua interação pessoal com os estudantes [...] Todo esse movimento interno, toda essa ação interna do professor, está dialeticamente vinculada à ação externa que será realizada junto aos estudantes. Por meio desse processo, nexos serão estabelecidos, pensamento, memória, vontade, emoções estarão em função das ações e operações mobilizadas para a realização do ensino.

A compreensão da relação específica entre ensino e aprendizagem, foi evidenciada por meio das seguintes declarações:

Como professor a gente se coloca no lugar assim, olha, mas eu já ensinei tal coisa. Aprenderam? Eles dizem: “aprendemos”, mas de for analisar eles não aprenderam (Tira S1).
Ele tá ensinando, não quer dizer que ele tá aprendendo (Tira S2).
Então, eu ensinar, não significa que você vai aprender (Tira S3).

A partir dos relatos dos sujeitos acerca da especificidade do ensino e aprendizagem, é possível inferir que na concepção dos sujeitos, o ensino não resulta necessariamente em aprendizado (Tira S1, S2, S3).

Todos os professores concordam com a situação apresentada na Tira 2, em que um dos personagens ensina, porém o outro não aprende.

Sobre essa circunstância, Júlia complementa dizendo “eu ensinei, mas o aluno não aprendeu, então na verdade você não ensinou” (Tira S1). Nessa afirmação, o ensino estaria de tal maneira associado a aprendizagem, que não seria possível afirmar que houve ensino sem que o resultado fosse a efetiva aprendizagem.

Se considerarmos a assertiva de Júlia como uma “máxima” da relação professor-aluno em relação ao ensino e a aprendizagem, os inúmeros problemas referentes à formação docente, somados aos altos números de baixa aprendizagem apresentariam índices ainda mais caóticos.

Segundo GATTI (2000), pouco tem sido feito no Brasil para ajudar a reverter o quadro da população em geral:

Reverter um quadro de má formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se fazem milagres com a formação humana, mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Essa tem que ser desenvolvida em longo nosso processo de crescimento físico-fisiológico (GATTI, 2000, p. 4).

Em que pese a complexidade desse processo, os sujeitos da pesquisa concordam que, de qualquer modo, a aprendizagem precisa ser efetiva: “Porque o aluno tem que aprender (Tira S1); [...] você tem que fazer acontecer (Tira S2); Não pode ficar fazendo média ‘há porque eu ensinei’..., mas e aí? (Tira S3).

Nos relatos dos sujeitos, encontramos afirmações acerca das diferentes maneiras de ensinar e aprender:

[...] eu acredito que a maneira de ensinar não é pra todos da mesma forma. Eu não ensino para uma massa, quando eu ensino... Eu insisto e acredito, que cada ser humano tem uma maneira própria de aprender (Tira S2)

Tem aluno que aprende na primeira vez que você ensina, ele tem facilidade, e tem o aluno que você tem que explicar dez vezes (Tira S1).
 Tem aqueles que aprendem pela sua vontade, pela atividade, pelo envolvimento (Tira S3)
 [...] é o aluno que vai me mostrar o que eu devo fazer pra que ele aprenda (Ent. S3).

Também fica explícita nos discursos, a necessidade de redimensionar o trabalho (mudar o método, buscar estratégias, utilizar materiais diversificados), com vistas à garantia da aprendizagem:

O professor, antes de tudo, tem que fazer registro se o aluno aprendeu ou não. E se não aprendeu, retoma tudo, muda a estratégia, vai tentando, muda o capítulo. E o principal para que aconteça o aprendizado é o fator emocional. Há, esse é o fator fundamental e determinante para que a aprendizagem aconteça (S2).

Sobre essa mesma questão da relação de ensino e aprendizagem, os sujeitos expressaram outras ideias a partir da Tira 3, que expõe uma situação em que um aluno teria passado meses na escola sem aprender.

Os relatos evidenciam a concordância de todos os sujeitos, ao afirmarem que é possível que se passe muito tempo sem que o aluno aprenda. E ainda, que existem alunos que nada aprendem:

[...] é possível sim, isso acontece (Tira S1).
 [...] esses casos existem, com certeza (Tira S2).
 [...] de março até agora nada! Isso acontece muito (Tira S3).

Tais afirmações nos causam certo espanto e desconforto, visto que os comentários dos sujeitos tratam a “ausência de aprendizagem” como situação natural do cotidiano. As expressões “acontece, com certeza” indicam que o “não aprender” é corriqueiro e encarado de forma natural.

Essa “naturalidade” com que as professoras expressaram suas opiniões diante da afirmação “o aluno não aprendeu nada”, nos parece séria. Se entendermos esse “nada” no sentido literal da palavra – “nenhuma coisa, coisa vã, nula, de modo nenhum”, então estaremos sinalizando certa concordância com a assertiva de Ruben Alves (2004, p. 3), acerca da inutilidade da escola “todo esse conteudismo é perdido. Não sobra nada”.

Parece que a ilustração apresentada na Tira 3 não causou nenhuma surpresa a princípio, pois conforme as declarações mencionadas, é possível “passar tempo e o aluno não aprender, o ano inteiro” (Tira S1).

Na sequência dos discursos, são apresentadas algumas alternativas de resolução do problema apresentado. Entre os possíveis encaminhamentos estão: a metodologia diversificada, a contextualização, a aproximação e atenção do professor.

Um aspecto que nos chama a atenção nos relatos, é a preocupação de Júlia (S1), em “estudar para ensinar” e conseqüentemente para que o aluno possa “melhor aprender” (Nar. S1). Interessante notar que ela identifica em sua facilidade de ensinar a estreita ligação com o seu contínuo aprender:

Quanto mais eu ensino, ó, chega num nível assim, que quanto mais eu ensino, eu estudo, vou me aprimorando no que eu estou fazendo, mais eu vou tendo facilidade em passar o conteúdo para os alunos, de dar exemplos, aplicação da matemática no dia a dia... Eu gosto muito que os alunos – e isso faz parte do processo de aprendizagem, que os alunos aprendam a raciocinar (Nar. S1).

Outro aspecto referente ao modo de ensinar, é a certeza que expressa acerca da importância dos exemplos para a realização das atividades. Entende que sem os exemplos práticos, o ensino da matemática torna-se inútil.

[...] eu dou vários exemplos, eu gosto de explicar dando exemplos. Se pelo exemplo ele entendeu, aí você pode jogar a letra, a teoria ali mesmo (Ent. S1). Os cálculos, por exemplo, os números naturais, estão presentes na nossa vida o tempo todo. Aí eu gosto de dar dois ou três exemplos: peso, 50 quilos, 50 é um número natural, altura, um metro e meio, que mais? “Há, o número do sapato professora”. Então eu gosto que eles interajam. Então eles estão fazendo o que neste momento? Estão raciocinando. E aí, número de telefone, número do computador, então eu uso relógio, eu uso o elevador, por exemplo, eu uso o zero como o térreo, aí eu conto o negativo abaixo de zero e acima números positivos. Então, eu vou usando na prática e mostrando pra eles, ó, as geleiras, a parte que está submersa negativo, a parte de cima positivo, então a contextualização ela é fundamental no aprendizado. Senão você tá ensinado a fazer conta em vão (Nar. S1).

A interação entre os alunos é outro elemento mencionado, além da necessidade de raciocínio, de “fazê-los pensar”. Toda essa metodologia apontada por Júlia, traz consigo o objetivo de tornar o conteúdo interessante, “eu estou procurando fazer com que eles tenham uma visão diferente da matemática, que não achem a matéria chata, difícil, e isso, cabe a nós professores” (Nar. S1).

Rita (S2), descreve uma experiência que marcou sua prática pedagógica:

“[...] eu lembro do caso de um aluno, que tinha muitos problemas familiares, e ele trazia esses problemas familiares pra sala de aula também. O aluno cresce e vai tendo as experiências ele traz pra escola e em casa ele não era compreendido. Ele tinha muita tristeza, não produzia, e a família quando aparecia, só dizia “há, esse menino não vai...”, mas dentro dele ele não tinha condições de acompanhar. Era hora de alguém ajudar. Aí a princípio eu via aquela dificuldade, e até achava que ele tava fazendo corpo mole, mas primeiro você tem que conhecer os alunos, e eu tentei verificar porque é que ele estava se comportando assim, aí eu descobri que ele sofria muito em casa, vinha de uma família desestruturada, o pai bebia, a mãe não dava atenção em casa, então ele tinha muita tristeza, muitos traumas. E eu vivi muito próxima a esta situação de alguém que não tinha aquela atenção em casa,

então, eu tive que trabalhar com ele, valorizando tudo que ele produzia, mesmo pouco. Tudo que ele produzia era o melhor que ele podia dar, era muito importante, e não era uma questão de quantidade. Então ele passou a gostar da professora, passou a gostar do ambiente, e passou a aprender” (Nar. S2).

A valorização da produção do aluno é apresentada como fator determinante para alterar a situação (ausência de aprendizagem). A afetividade aparece como uma das condições que possibilitou a aprendizagem do aluno.

No que se refere à relação professor-aluno fica evidenciado que todos os professores consideram a importância da função do professor no processo de aprendizagem do aluno, embora mencionem funções distintas, confirmam seu papel na condução desse processo.

Na sequência, pontuamos ainda, alguns aspectos das concepções dos sujeitos.

4.3.1 As vozes de cada sujeito

Quando relatamos nossas mais distantes lembranças nos referimos, em geral, a fatos que nos foram evocados muitas vezes pelas suas testemunhas. Somos de nossas recordações, apenas testemunha, que às vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelo constante ao outro para que confirme a nossa visão. Preciso reconhecer que muitas de nossas ideias, não são originais, foram inspiradas nas conversas com os outros. (BOSI, 1994, p. 406-407).

Os sujeitos narram suas histórias com a aprendizagem, recordam fatos, revivem lembranças. Contam sobre o início de seu contato com a leitura e a escrita, recordam as memórias de escolas onde aprenderam as “primeiras letras”, dos professores que marcaram suas vidas pelos motivos mais diversos, da escolha pela profissão docente, das experiências de sua prática pedagógica.

Diante dos resultados apresentados por meio das Chaves de Análise, o universal e o singular se cruzam, mas buscamos garantir a especificidade das concepções dos sujeitos. Assim, retomamos alguns aspectos dos relatos dos professores e concluimos com alguns apontamentos.

Concordando com Smolka e Góes (1993, p. 9),

[...] é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade.

Júlia (S1)

A concepção de aprendizagem de Júlia não é evidenciada claramente. Ela define a aprendizagem como a “capacidade de compreensão” e afirma que todo aluno é capaz de aprender.

Na organização do trabalho pedagógico, enfatiza a necessidade de “dar muitos exemplos” e assegura que a exemplificação possibilita ao aluno a compreensão do que o professor está transmitindo.

Entende que o professor “tem que dar o máximo” de si, colocar-se na posição de aluno, e pensar em estratégias de ensino, para que o aluno seja “atingido” e a aprendizagem alcançada.

Ressalta que o professor precisa ter argumentos para explicar “o por quê” dos conteúdos, a fim de que o aluno perceba o sentido do que está sendo ensinado. “Se o aluno estiver entendendo, ele começará a gostar”.

Para Júlia, o aluno precisa ter “base”, sem a qual, afirma não ser possível prosseguir. Explica que para trabalhar determinado conteúdo da matemática, por exemplo, é preciso que o aluno tenha noções de quantidade, conheça o sistema de numeração, etc. Não seria possível ensinar as operações sem que eles conhecessem os algarismos. Afirma que com essa base, o aluno vai demonstrar interesse em aprender.

Quanto ao papel do professor, Júlia destaca a preocupação em se colocar na posição de aluno e estar atento a tudo o que acontece em sala de aula. Seu relato evidencia a função mediadora do professor no processo de aprendizagem.

Entende que existem várias maneiras de aprender e ensinar, sendo necessário que o professor trabalhe o contexto, insista nas revisões, ensine o aluno a raciocinar, seja persistente.

Ressalta que o professor precisa ter argumentos, para dar explicações acerca dos conteúdos ensinados.

Rita (S2)

Rita concebe que a aprendizagem se dá pela experiência, definição citada por ela em vários momentos. Nesse aspecto, sua concepção de aprendizagem está voltada a fatores externos, ambientais. Defende o conhecimento adquirido através dos experimentos vivenciados e enfatiza a importância da experiência da criança.

Desse modo, entende que a aprendizagem ocorre por meio de estímulos do ambiente: “todo ser humano aprende se estiver recebendo estímulos” (Nar. S2). Essa ideia aproxima-se de uma concepção em que o sujeito “é concebido como o produto da ação modeladora do ambiente” (REGO, 1998, p. 58).

Desse modo, os problemas relativos à aprendizagem estariam relacionados a fatores sociais. É o que observamos na narrativa de Rita, ao recordar sua infância: “eu tive dificuldades na apropriação da leitura e da escrita porque não nasci de pais leitores” (S2).

Fica claro aqui, o direcionamento do problema a fatores externos. Em outro momento, ainda sobre suas dificuldades, afirma: “eu não tinha estímulo, o estímulo certo”. Nessa ideia, a aprendizagem é identificada com o condicionamento (GIUSTA, 1985).

A opção de Rita pelo magistério se deu muito cedo, quando ainda cursava o ensino fundamental. A influência de uma professora que lhe incentivou à prática da leitura foi sua motivação principal.

A minha escolha pelo magistério, foi justamente a partir do momento que eu comecei a gostar de ler de aprender, da maneira como essa professora ensinava, a maneira como eu aprendi, eu comecei a valorizar assim o dom que eu descobri. Essa professora me ajudou a descobrir esse dom também. (Nar. S2).

Ao falar de sua escolha pela profissão docente, Rita recorre a ideia de “dom”, como uma vocação recebida, ou uma descoberta de algo previamente existente “eu comecei a valorizar o dom que eu descobri” (Nar. S2).

Em seu relato, a referência a profissão docente como um “dom” é explícita. Definição corriqueira nos discursos dos educadores, parece que o magistério está de alguma forma associado ao cumprimento de uma missão, em que só os que tivessem o “dom” seriam capazes de realizá-la. Pensamento equivocado, ressaltamos, considerando que o atributo vocacional estaria caracterizado por competências inatas, contrapondo a concepção histórica de formação do sujeito.

Nessa afirmação, sua constituição enquanto professora estaria de algum modo determinada, seja geneticamente, seja por alguma influência divina. Tal pensamento parece sinalizar a abordagem na qual os fatores inatos tem a primazia.

A partir do incentivo de sua professora, Rita descobre a capacidade de se expressar “A partir daí, eu achei que eu poderia ser uma educadora e contribuir. Aí eu fui fazer o magistério, depois eu fui fazer a pedagogia, e hoje sou professora, estou nessa profissão” (Nar. S2).

Seu desejo de continuar estudando é explícito: “Ainda tenho um sonho de fazer um mestrado em educação” (Nar.S2).

A constituição da concepção de aprendizagem de Rita foi marcada por uma infância difícil, com falta de auxílio e pouca compreensão das questões básicas de leitura e escrita. Afirma a ausência de professores que tivessem preocupação com sua maneira de aprender, seu ritmo e seu tempo.

Por essa razão, hoje busca fazer sua prática diferente: “de tanto ver as injustiças acontecerem, eu fui encontrando um caminho na minha prática que fizesse diferença”.

Em contrapartida, lembra dos educadores que lhe serviram de exemplos positivos, e que foram determinantes para sua aprendizagem: “eu comecei a gostar de aprender [...] a maneira como essa professora ensinava. Fica claro que esse exemplo foi determinante na escolha de “ser professora”.

Rita (S2), expõem em seu discurso dados que privilegiam ora os fatores ambientais, ora os fatores inatos, e em dados momentos como uma somatória de fatores inatos e ambientais.

Ao se referir à prática docente, comenta com muito entusiasmo acerca de seu contínuo aprender:

[...] mesmo hoje sendo professora, eu continuo aprendendo, continuo a cada dia. E ensino pra eles também, pros meus alunos, e erro também, eu não tenho medo de trabalhar com meus alunos os meus erros, aprendemos juntos. Quando eu estou lá dando aula, aí de repente alguém lá no fundo na hora que eu menos esperar, alguém lá no fundo diz: “professora é assim...”, então eu ensino eles também a tirar esse medo e digo que todos podem errar na sala, e a gente cresce junto. E eu pretendo continuar fazendo cursos, pretendo...

Vilma (S3)

Vilma concebe a aprendizagem como “aquilo que o aluno retém, compreende e faz uso”. Entende que a compreensão é fundamental: “Não adianta o professor jogar um monte de coisas e o aluno não reter nada” (Nar. S3), é necessário que o aluno compreenda o que está sendo ensinado.

Para Vilma, o homem é constituído socialmente “o social é a essência máxima”. Entende que não é possível “aprender sozinho”, mas é na relação com o “outro” que a aprendizagem acontece.

Conforme Rego (1998), “o desenvolvimento do sujeito humano e de sua singularidade se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”.

Nesse sentido, Vilma ressalta a importância do professor no processo de aprendizagem e reconhece a sua “total interferência”. É ele quem direciona o processo e vai à busca de estratégias para “fazer com que o aluno aprenda”.

Em sua prática, evidencia que procura agir desse modo: “eu vou fazendo as interferências, e eles vão fazendo junto comigo” (Ent. S3). E caso a aprendizagem não aconteça, o professor “retoma tudo, muda a estratégia vai tentando, muda o capítulo, porque o aluno tem que aprender” (Tira S3).

Vilma concebe a aprendizagem como processo lento, sendo necessário que o professor identifique o nível em que o aluno está e busque estratégias de ensino, para que a aprendizagem se efetive.

Sua preocupação quanto a função da escola e o necessário ensino de conteúdos científicos é um aspecto que chama a atenção no relato de Vilma: “a escola precisa ensinar conhecimento” (Tira S3).

Na concepção de aprendizagem de Vilma é possível identificar aproximações com a Teoria Histórico-Cultural.

As afirmações acerca da constituição social do homem, da importância atribuída à escola enquanto espaço de conhecimento, do professor enquanto mediador no processo de aprendizagem, são aspectos que evidenciam tal aproximação.

Por fim, Vilma expressa o gosto pela profissão e o desejo de dar continuidade aos estudos:

Eu tive que fazer uma cirurgia na cervical, o destino me pregou uma peça, tive que colocar prótese. Então eu estou num processo de restabelecimento. Mas eu gosto de ser professora, é o que eu gosto. Neste momento eu preciso cuidar da minha saúde, mas eu ainda quero fazer uma língua estrangeira e quero fazer mestrado.

E destaca o processo de aprendizagem como ininterrupto: “Eu ainda tenho muita coisa a aprender, esse processo não acaba” (Nar S3).

O desejo de dar continuidade aos estudos e o reconhecimento da aprendizagem como processo que se estende por toda a vida, é consensual entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

4.3.2 Algumas considerações sobre os resultados

A escolha dos recursos metodológicos para a realização dessa investigação, quais sejam, as entrevistas semiestruturadas, as tiras, as narrativas e o Referencial Curricular da REME, possibilitaram a articulação de novos elementos e subsídios para a pesquisa.

Conforme já afirmamos anteriormente, a opção pelo uso dos quatro instrumentos de pesquisa, seguramente mostrou-se bem mais complexa do que se tivéssemos utilizado um ou dois instrumentos. No entanto, sua utilização trouxe novos olhares e o acréscimo de elementos para as análises da pesquisa, assim como permitiram o cruzamento desses dados e a complementaridade entre eles.

Desse modo, questões não evidenciadas em um instrumento foram reveladas por meio de outros, a exemplo da questão da educação escolar que é destacada nas tiras, e pouco citada nos outros instrumentos.

Considerando que ao trabalhar com as entrevistas se está explorando mais a linguagem, no sentido de tomar consciência do que significa a aprendizagem, as tiras vêm como um elemento simbólico, que tenta mesclar essas formas de linguagem. Não só no aspecto cognitivo, mas nesse aspecto do simbólico, como um desencadeador de novas possibilidades.

Por apresentarem situações ilustrativas, do cotidiano, as tiras possibilitam que de certa forma o professor projete na ilustração uma situação que é vivenciada por ele mesmo.

Nesse sentido, os relatos feitos a partir do instrumento das tiras mostrou-se bem mais “prazeroso” para os sujeitos participantes da pesquisa, do que a entrevista anteriormente realizada.

Se inicialmente alguns professores demonstraram certo receio e inibição ao responderem as questões propostas no roteiro de entrevista, a situação é alterada com a apresentação das tiras.

Ao fazerem a leitura dos quadrinhos, todos os professores expressaram risos, e os comentários iniciais evidenciaram que as situações presentes nas tiras pareciam familiares e comuns ao cotidiano da escola.

As narrativas dos sujeitos expressaram elementos de suas vivências e práticas, que nos permitiram a compreensão de suas trajetórias, suas histórias com a aprendizagem.

Concordando com Oliveira e Rego (2010, p. 109), “nenhuma narrativa (auto)biográfica – por melhor que seja – será capaz de traduzir, em toda a sua riqueza, complexidade, e multiplicidade, a vida de uma pessoa”. No entanto, ao narrar suas histórias,

os sujeitos evidenciam detalhes, ainda que parciais, de suas vivências que contribuíram com o entendimento de suas concepções.

O exame do referencial, não menos importante, trouxe alguns aspectos para entendermos os fundamentos que orientam as práticas desses professores.

Os sujeitos participantes da pesquisa falaram de suas lembranças, vivências, histórias com a aprendizagem. O gosto pela profissão e o desejo de continuar os estudos, foram apontados por todos os sujeitos.

Os professores apresentam concepções de aprendizagem bem diversas, que foram se constituindo ao longo de suas vidas.

Fica explícita nos relatos dos sujeitos, a estreita relação do modo de aprender que tiveram no passado, com o modo que buscam ensinar seus alunos hoje. Conforme já mencionamos, os discursos apontam as situações prazerosas como possíveis de serem revividas e situações de frustração, constrangimentos e “não aprendizagem”, citadas com aversão, e o desejo de “fazer diferente”.

Ao constatararmos essa postura da condução da prática pedagógica orientada pelos “bons modelos” do passado e, por conseguinte, refutando os “maus exemplos”, questionamos acerca da formação inicial e continuada desses professores.

Entendemos que é comum ao ser humano aproximar-se do que é prazeroso e se afastar do que desagradado. Contudo, em se tratando de prática pedagógica, há que se considerar que os professores entrevistados têm uma formação, uma carreira docente.

Desse modo, indagamos em que conhecimento estariam embasadas as concepções desses professores? No teórico, proveniente dos estudos da graduação e dos cursos que participaram, ou no conhecimento empírico, com base em ações de suas vivências?

Os relatos parecem demonstrar que suas concepções de aprendizagem estariam ancoradas muito mais em situações práticas do cotidiano, do que no conhecimento teórico, proveniente de formação, seja inicial ou continuada.

Em que pesem os fatores idade, tempo de experiência, formação superior e formação continuada, as concepções ancoradas no cotidiano, prevalecem nos relatos dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos nesse trabalho as concepções de aprendizagem de professores e buscamos compreender como se deu a constituição dessas concepções.

A pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2013 e participaram da investigação três professores do Ensino Fundamental, de três escolas públicas do município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul.

Esse trabalho está embasado nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, por considerar que essa abordagem tem especial contribuição na compreensão da apropriação do conhecimento e do processo de aprendizagem para o desenvolvimento humano.

Por meio dessa teoria, os processos de aprendizagem são entendidos em seu movimento, na historicidade.

Ao compreendermos o homem como ser histórico social, que se constitui através de suas relações com o meio, transformando-o e transformando a si mesmo, nos aproximamos de uma concepção do processo de aprendizagem como processo que promove o desenvolvimento humano, de modo que, nesta compreensão, o professor é impulsionado a explorar com o aluno atividades cada vez mais complexas, não se restringindo aos níveis de desenvolvimento já atingidos e aos conhecimentos que o aluno já possui.

Tal compreensão possibilita uma reflexão sobre a prática pedagógica, que leva em conta o aluno concreto, ser que se apropria do conhecimento humano elaborado ao longo do desenvolvimento histórico e que através dele se humaniza.

O processo de aprendizagem não é natural ou espontâneo, conforme expôs Severino (2010), toda situação de aprendizagem para ser educacional, deve relacionar pessoas diretamente entre si.

Para compreender as concepções de professores, é necessário o entendimento de como é que se dá a organização que sustenta essas práticas. Nesse sentido, discutimos no capítulo 2, acerca da aprendizagem na educação escolar, frente aos desafios impostos pelo Capital.

A compreensão das políticas relacionadas à produção do conhecimento, de como essa sociedade se organiza e direciona esse conhecimento, é que subsidia e dá sustentação ao fato de como a sociedade lida com a organização da própria aprendizagem escolar.

Vimos que nessa sociedade as relações são de dominação, desigualdade e exploração. Os homens não têm a total liberdade de agir e pensar, mas estão sujeitos ao mercado.

Contudo, esse modo de produção é passível de mudança, como qualquer modo de produção pode ser.

Nem sempre foi assim, nem sempre terá que ser. Como dissemos, há uma tendência a naturalização dos fatos, como se tudo que existe fosse imutável. Nada é. A história é dialética, movimento, transformação. A sociedade capitalista é produto de um processo histórico e o homem é aquilo que a sociedade de seu tempo tornou possível.

Se a forma atual desta sociedade não é a que almejamos, é necessário que pensemos em possibilidades de transformação. O que está em questão é o tipo de sociedade que se almeja, que tipo de conhecimento se deseja produzir e em que direção se pretende levar este conhecimento. Para tanto, é preciso que nos aproximemos do real, buscando o entendimento para além das aparências.

Com respaldo em Mézaros (2005, 2008) e Neves (1994, 2008), buscamos mostrar, que a educação escolar tem uma contribuição no desvelamento das relações sociais e na resistência à lógica perversa do Capital.

A escola pode ser tomada como uma instituição que reproduz e serve aos interesses do Capital, ou como uma instituição que se coloque como instrumento a serviço da transformação dessa sociedade.

Concebemos a escola como espaço de humanização, que envolve lutas, contradições, embates, relações antagônicas, mas que tem como horizonte principal a emancipação dos sujeitos. Conforme evidenciou Mézaros, (2008), a nossa tarefa educacional é de transformação social.

Concordando com Snyders (1998), a escola requer uma transformação que só será possível a partir do que é essencial e específico na sua função: a renovação dos conteúdos culturais.

Vimos que a concepção pedagógica dominante desta sociedade se respalda na desvalorização do arcabouço teórico cultural acumulado historicamente, com ênfase nas pedagogias que defendem o “aprender sozinho” sendo este considerado superior, em relação ao aprendizado com a mediação do outro e na redução do papel do professor a mero facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Não por acaso se levantam bandeiras a favor de um aprendizado superficial, imediato, cotidiano.

Nesse entendimento, esse professor “facilitador” tem sua função diminuída, visto que as informações estariam à disposição, a função atribuída ao mestre seria ensinar o aluno a pensar e a descobrir, ao que acrescentamos: ensinar a aprender.

Desse modo, o professor ficaria submisso ao “querer do aluno”, e o planejamento docente dependente das inovações criativas dos estudantes. A atividade pedagógica é enfraquecida e o processo educativo amortecido.

Na contramão dessa tendência, concebemos a função do professor como mediador do processo de aprendizagem, responsável pela organização do trabalho pedagógico.

Desse modo, as atividades de ensino propostas pelos professores devem desencadear a mobilização do pensamento dos alunos, em direção à construção dos conceitos teóricos.

No decorrer da pesquisa empírica, alguns fatores como atrasos, esquecimentos, imprevistos pessoais ou situações corriqueiras das escolas e dos professores, tornaram o trabalho bastante demorado, sendo necessário o retorno às escolas por diversas vezes, para conversar com o mesmo professor. Isso resultou em um trabalho exaustivo, sendo que o tempo gasto com a coleta de dados foi bem maior que o previsto.

Os instrumentos utilizados nessa pesquisa já foram descritos e comentados anteriormente, assim como as análises dos relatos dos sujeitos, realizadas por meio das “chaves de análise”: aprendizagem, educação escolar e relação professor-aluno.

Constatamos que a constituição da concepção de aprendizagem dos sujeitos está fundamentalmente associada ao contexto histórico vivenciado por esses.

As concepções dos professores foram constituídas num processo individual, singular, resultado da própria experiência vivenciada e, concomitantemente, em um processo social, formado a partir das relações com os outros sujeitos, ao longo de suas vidas.

As influências do meio familiar, o convívio social, o tipo de formação, os relacionamentos, os afetos e desafetos, as alegrias e frustrações escolares, as escolhas ideológicas, enfim, as inúmeras experiências vivenciadas por esses sujeitos, é que foram tecendo a “trama” dessa história e, certamente, influenciaram na constituição dessas concepções.

As concepções dos sujeitos não se formam de modo estático e definitivo, mas são alteradas no decorrer da história, influenciadas por múltiplas determinações.

Em todos os discursos, percebemos o empenho dos professores em buscarem estratégias, metodologias, materiais e formas diversificadas de “atingir o aluno” a fim de que a aprendizagem se concretize.

Embora haja divergências quanto ao conceito, as ideias principais convergem para o mesmo ponto: a aprendizagem é processo e requer auxílio do outro. Tal como Vigotski

enunciava, a necessidade de “companheiros mais capazes”, é manifesta nos discursos desses professores.

Em que pese o depoimento de um dos sujeitos acerca da prática docente como dom, questão inata, como se houvesse uma naturalização do trabalho do professor – as demais respostas estão voltadas a concepções outras. É possível afirmar que os professores entrevistados concebem a aprendizagem enquanto processo social, lento, gradual.

Muito presente na fala dos professores, a influência de professores que passaram por suas vidas e deixaram suas marcas, alguns negativamente, outros de forma positiva, a ponto de se tornarem exemplos a serem seguidos.

As professoras comentaram sobre suas experiências escolares - a dificuldade de alguns e a facilidade de outros, revelando sentimentos de frustração, dificuldades de alguns e facilidades de outros, diante do processo de aprendizagem na escola.

A relação afetiva é um dos pontos altos dos depoimentos. Constatamos que todos os sujeitos mencionam a importância da afetividade para a aprendizagem.

Nos relatos, é notável a relação entre o aprendizado da infância e a aprendizagem de hoje. É visível a associação de fatos vivenciados no passado com as ações do presente.

Essa constituição, marcada por construções e rupturas, confirma que o processo de formação humana é contínuo e influenciado por múltiplas determinações. É o próprio sujeito que a produz e é produzido na relação com os outros homens, mediado pelas práticas sociais e culturais, vai construindo suas concepções.

Nessa perspectiva, alguns resultados, embora semelhantes, são singulares, pois têm origem em histórias distintas, construídas em meio a relações sociais também diversas. Por isso, não é possível reduzi-lo a uma única resposta ou concepção categórica.

Se a princípio tínhamos a intenção de conhecer as concepções dos professores e supostamente identificá-las a partir das concepções clássicas de aprendizagem, no decorrer da análise optamos em enunciar apenas as aproximações, visto que as concepções não são fechadas, estanques, definitivas. Elas fazem parte deste movimento de constituição humana e é no percurso que se manifestam.

Constatamos que as concepções dos professores revelam a presença, em seu conteúdo, de diversas abordagens, em que ora prevalecem aspectos naturalizantes, ora aspectos de maior criticidade, sempre permeadas por questões de experiência prática, sem maiores preocupações com a fundamentação teórica, o que reporta a questão da formação inicial e continuada, assunto já abordado anteriormente.

Não é nosso propósito classificar tais concepções em “certas” ou “erradas”, mas conhece-las e entender como foram constituídas.

Nesse “jogo” de compreender-se enquanto sujeito formador e formado por mediações, relações, contradições, a tessitura das concepções se completam.

Desse modo, mais do que encontrarmos resultados e definições, buscamos evidenciar aproximações, visto que o fazer docente é dinâmico, permeado por múltiplas determinações e relações, é um **processo**.

E entender a aprendizagem enquanto processo implica compreendê-la no movimento de construção do conhecimento, em contínua constituição, processos de apropriação, internalização, mediados pela ação do “outro”.

Por fim, consideramos que a contribuição desse trabalho consiste em colocar à disposição um material de análise, que ofereça elementos para a reflexão em torno das questões da aprendizagem, e para o entendimento de como são constituídas as concepções de professores ao longo da história desses.



E nessa incessante busca pelo conhecimento, nesse contínuo e ininterrupto aprender, “[...] uma vez mais nós escorremos de volta pela beira do poço”.

(Virgínia Woolf, 2005, p. 319)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M J. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa.** Casa do Psicólogo, São Paulo, 2006.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, Campo Grande, MS, 2004.

ALVES, R. Aprender para quê? **Revista Época**, São Paulo, Edição n.344, 20 dez. 2004. Entrevista concedida a Paloma Cotes. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT879723-1666-1,00.html>>

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho 2001.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** 3 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1977.

BARROS, M. Encontros. In: GISMONTI, E; MÜLLER, A. **Encontros - Manoel de Barros.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

BOSI, E. **Memória e sociedade lembranças de velhos.** São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**: Campinas, vol. 26, n. 92, pp. 777-798, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. “**Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**”. In: BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC/SEF, 1993.

_____. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano.** Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2008.

_____. **Seqüência Didática.** Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental.** Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2008.

DANIELS, Harry. **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DELARI JR., A. **Vigotski e a prática do psicólogo**: em percurso da psicologia geral à aplicada. Mimeo. Umuarama, 2009. 40 p. (2ª versão).

DELORS, Jacques et al. **Educação um Tesouro a Descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO; MEC; Cortez Editora, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados, Campinas SP, 2004.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Polêmicas de nosso tempo. Autores Associados, Campinas – SP, 2003.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set/dez. 2001.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade e Psicologia Histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.121-146, jan./abr. 2010.

ESTRELA, M. T. **Profissão Docente**: dimensões afectivas e éticas. Porto, Areal Editores, 2010.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização**: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. In: Anais do II Encontro Brasileiro de Estudos Marxistas (EBEM). Curitiba-PR: agosto, 2006.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES. Nº 79, Agosto de 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, M. T. A. Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. Faculdade De Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.

_____. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). Educ. Pesqui., São Paulo, v.30, n.1,abr.2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517022004000100007&lng=pt&nr_m=iso>. Acessos em 15 maio 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100007>.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

_____. Educação Pública Brasileira na Atualidade: Lições da História. In: **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. LOMBARDI, C; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

GALEANO, E. **Bocas do Tempo**. Porto Alegre, RS: LP&PM, 2011.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília-DF: Plano Editora, 2002.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GIUSTA, A. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (1): 24-31, jul/1985.

GUEDES-Pinto, A. L. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2008.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, p. 11-23, jul/dez. 1999.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygostky, seus discípulos e seus críticos. In: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Moraes, 1991.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 2 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MARTINS, L. M. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**. Vol. 11. Nº 22. Pp. 345-358. Jul. – dez. 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 3-48.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Vol I. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **Teses sobre Feuerbach**. 1845. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx1845/tesfeuer.htm>>. Consultado em outubro de 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 10. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MENDONÇA, M. R de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NAGEL, L. H. “O aqui e o agora”, sem “o ontem e o amanhã”, nas políticas da educação. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZOTTO, M. L. F (Org.). **Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná**. 1 ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003, p. 29-40.

NETTO, J. P. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O Materialismo Histórico como instrumento de análise das Políticas Sociais. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZOTTO, M. L. F. (Org.). **Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná**. 1 ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003, p. 29-40.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (org.) Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: Período Itamar Franco. In: **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores. Porto, Porto Editora, 1993. In: ECKSCHMIDT, S. **A arte de lembrar e esquecer** [dissertação]: narrativas autobiográficas de professores(as) sobre a sua infância. Florianópolis, SC, 2010.

NUNES, A. I. B. L; SILVEIRA, Rosemary N. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 1. Ed. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, I. de et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. ; REGO, T. C . Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 36, p. 107-121, 2010.

PALANGANA, I. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. São Paulo, Plexus, 1994.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In Placco, V. M.N.S. (Org.). **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo. EDUC, 2000, p. 33-61.

PINO, A.; MAINARDES, J. **Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana**. Educação e Sociedade. 2000, vol.21, n.71, pp. 255-269.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, **Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais**, v.5, 1988. p. 68-80.

REGO, T. C. **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Memórias de Escola: cultura escolar e constituição de singularidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Cadernos CEDES** - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa, Campinas, v. 35, p. 79-93, 1995.

REGO, T. C.; BRUNO, L. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 36, p. 145-159, 2010.

REGO, T. C.; BRAGA, E. S. Dos desafios para a psicologia histórico-cultural à reflexão sobre a pesquisa nas ciências humanas: entrevista com Pablo Del Río. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 509-540, 2013.

REGO, T. C. ; AQUINO, J. G. . Educação, Cultura e Desenvolvimento: o que pensam os professores sobre a origem das diferenças individuais. In: AQUINO, J. R. G.. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.** 1ed. São Paulo: Editora Summus, 1998, v. 1, p. 49-71.

REGO, T. C. ; OLIVEIRA, M. K. de ; AQUINO, J. G. . Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições** (Unicamp), v. v. 17, p. 119-138, 2006.

REIS, C. F. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

ROJAS, J. A percepção do humano e a linguagem do símbolo: atributos da fenomenologia. In: MELLO, L. S.; ROJAS, J. (orgs.) **Educação, Pesquisa e Prática Docente em diferentes contextos.** Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

ROSSLER, J. H. **O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 38°. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SERRÃO, M. I. B. **Escola e Formação de Professores: Reflexões na Perspectiva Histórico-Cultural.** UNICAMP – Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.

_____. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural.** São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO A. J. (1991). A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **ANDE**. Ano 10 n.17, São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.29, p.153-164, jul./dez., 2010.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 28, p. 169-195, 1 sem. 2009.

SILVA, F. C. T. Estudo de Documentos Curriculares Locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008). **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>.

SILVA, F. G; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos **Cadernos de Pesquisa**, n.123, pp. 633-661, 2004, vol.34.

SILVA, F. C. T; PESSANHA E. O lugar de uma escola no tempo de uma cidade: Campo Grande e a Escola Maria Constança Barros Machado. In: PESSANHA, E.; GATTI, D. J.(org.). **Tempo de cidade, lugar de escola**. História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, C. (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1988.

SOUZA, E.C.de. (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino**. Salvador: Eduneb; EDIPUCRS, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2008.

URT, S. C. A Produção científica e a constituição de grupos de pesquisa na universidade: apenas um sonho? In: URT, S. C. e MORETTINI, M. T. (orgs.) **A Psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005. p.43-62.

_____. **Psicologia e Práticas Educacionais**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

URT, S. C.; MORETTINI, M. T. **A Psicologia e os desafios da Prática Educativa**. 1ª ed. MS: Editora UFMS, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. O significado histórico da crise na Psicologia. In: **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, (1999).

_____. **Obras Escogidas II**. Madri, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Tradução de Lydia Cuper. Madri: Visor, 1995. pp.11-339.

VIGOTSKI, L.S.; LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

WOOLF, V. **Contos Completos**. São Paulo, Cosac Naify, 2005.

REFERÊNCIAS – Estado do Conhecimento

ANDRADA, L. P. **O professor na psicologia histórico-cultural** : da mediação à relação pedagógica. Universidade de Brasília: 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=398> Acesso em maio 2013.

ASSIS, M. S. S. **Desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Universidade Federal de São Carlos: 2010. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3321 > Acesso em maio 2013.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Universidade de São Paulo: 2006. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122007-145210/pt-br.php>. Acesso em junho de 2013.

BELLANDA M. T; FARIA, M. S. **Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental**. Educ. rev. (28): 217-229, 2006 Dec. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200014>> Acesso em maio de 2013.

BORUCHOVITCH E.; SANTOS O. J. X. Estratégias de Aprendizagem e aprender a aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**: Campinas, 2011, 31 (2), 284-295. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000200007>>. Acesso em abril de 2013.

DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino aprendizagem de uma escola bilíngue**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2007 – Dissertação (Mestrado em Educação).

Disponível em: < http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3705>
Acesso em abril 2013.

FACCI, M. G. D.; TESSARO, N. Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. - Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE) • Volume 11 Número 2 Julho/Dezembro 2007. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000200011>>. Acesso em maio 2013.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**. vol.38 no.2 São Paulo Abr./June 2012 Epub Dec 08, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000011>

GARCIA, S. C. **Objetos de Aprendizagem como Artefatos Mediadores da Construção do Conhecimento**: Um Estudo com Base na Epistemologia Histórico-Cultural. Universidade Católica de Pelotas: 2011. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <http://biblioteca.ucpel.tche.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=321>. Acesso em abril de 2013.

GONZÁLEZ, A. G. G. **Bases conceituais da teoria histórico-cultural**: implicações nas práticas pedagógicas. Universidade Federal de São Carlos: 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: < http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4800 > Acesso em maio de 2013.

LARA, A. F. L.; LOPES J. J. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. **Psicologia e estudo** 11(3): 473-482, .2006 Dec. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300003>

LIBÂNIO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. (27): 5-24, D. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>>. Acesso em junho de 2013.

MESQUITA, A. M. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural**. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara: 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: < <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/59720>>. Acesso em julho de 2013.

MEWS, A. E. **A Teoria Histórico-Cultural nas Séries Iniciais da Teoria à Prática - Um Estudo de Caso**. Universidade Federal de Santa Catarina: 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111430>>. Acesso em maio de 2013.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. **Ciência e Educação**. (Bauru) 17(2): 435-450, ND. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000200012>> . Acesso em julho de 2013.

MATTOSINHO, M. E.; MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, vol.35, n.3, pp. 463-478, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000300004>>. Acesso em maio de 2013.

OLIVEIRA, J. P. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2012, vol.18, n.1, pp. 93-112. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100007>>. Acesso em junho de 2013.

SARMENTO, D. F. **A Teoria Histórico-Cultural de L.S Vygotsky**: Uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2006. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10015/000591449.pdf?sequence=1>>. Acesso em julho de 2013.

SERRÃO, M. I. B. **Estudantes de Pedagogia e a "atividade de aprendizagem" do ensino em formação**. Universidade de São Paulo: 2004. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em <<http://www2.fe.usp.br/~gepape/dissertacoes.html>>. Acesso em abril de 2013.

SOARES, F. C. C. **O Ensino Desenvolvimental e a Aprendizagem de Matemática na Primeira Fase do Ensino Fundamental**. Universidade Católica de Goiás: 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=453>. Acesso em junho de 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A:
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

APÊNDICE A: INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA:



Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Linha de Pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia- PPSi – Linha de Pesquisa: Psicologia e Processos Educativos
Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação - GEPPE

PESQUISA: “O processo de aprendizagem na educação escolar – as concepções de professores”.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

*Nome: _____

*Idade: _____

*Estado Civil: _____

*Endereço: _____

E-mail: _____

Telefone para contato: _____

*Tempo de Serviço no Magistério: _____

*Formação: Graduação: _____

Instituição: _____ Ano: _____

- Pós – Graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Instituição: _____ Ano: _____

– ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL

- Escola: _____ Anos: _____

Carga horária: _____ Pública () Privada () ONGs () Turno: _____

- Escola: _____ Série: _____

Carga horária: _____ Pública () Privada () ONGs () Turno: _____

- Último curso realizado: _____ Data: _____

- Níveis de ensino que já atuou/turmas/anos? _____

I – ENTREVISTA:

1. CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM:

- a) O que é aprendizagem e quais elementos você considera essenciais nesse processo?

2. APRENDIZAGEM DO ALUNO:

- a) Como você entende que ocorre o processo de aprendizagem do aluno?
- b) Em sua opinião, o aluno pode aprender sozinho? Justifique.

3. PRÁTICA DOCENTE:

- a) Qual o seu papel, enquanto professor, no processo de aprendizagem do aluno?

COMENTE LIVREMENTE SOBRE CADA TIRA:

TIRA 1 (T1):



TIRA 2 (T2):



Disponível em <http://cleidereginasaldanha.blogspot.com/>

TIRA 3 (T3):



QUINO. 10 anos com Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2010

Disponível em <http://rocirodi.blogspot.com/>

III – ROTEIRO PARA A NARRATIVA:

- Fale sobre a sua história com a aprendizagem: na infância, na formação acadêmica e na atividade docente.
- Relate algumas Memórias de sua prática pedagógica;

APÊNDICE B:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por Clarice Simão Pereira.

1. Título do projeto de Pesquisa: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR – AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES.

2. Delineamento do Estudo e Objetivos:

A pesquisa tem como objetivo principal investigar e analisar a compreensão dos professores no que se refere ao processo de aprendizagem na educação escolar. Como problemática, nos propomos a investigar qual a compreensão dos professores neste processo, considerando ser de fundamental importância que o professor tenha clareza quanto ao processo de aprendizagem do aluno, visto que entendemos que esta compreensão interfere significativamente no trabalho educativo.

3. Procedimentos de Pesquisa:

Optou-se pela pesquisa qualitativa, na qual os sujeitos da pesquisa serão 12 professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo 03 de cada uma das 04 escolas da Rede Pública Municipal de Campo Grande – MS que alcançaram boas notas no IDEB. A seleção dos professores será feita junto à equipe pedagógica das escolas e o critério de escolha será o tempo de experiência, a indicação da direção e coordenação e a disposição para colaborar com a pesquisa. Utilizaremos como recursos metodológicos as entrevistas semi-estruturadas, as narrativas de vida dos sujeitos, e análise de algumas tiras. Faremos algumas fotos de situações de aprendizagem, sem identificação dos sujeitos.

4. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa: Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora Clarice Simão Pereira, para esclarecimento de eventuais dúvidas, que poderá ser encontrada pelos telefones (67) 33875559 ou (67) 81330196. Se por ventura existir alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, entrar em contato com a orientadora, Professora Dr^a Sônia da Cunha Urt, pelo telefone (67) 3345 7585.

5. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

6. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos da pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do Sujeito da Pesquisa

7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes, e dever da pesquisadora, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações

financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

10. Termo de Consentimento

Eu _____, declaro para os devidos fins, que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e Condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE).

Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pelo(a) pesquisador(a). Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos dos estudos, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade científica e de liberdade, quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Autorizo que os dados fornecidos sejam revelados para fins exclusivamente científicos, a fim de configurar os objetivos da pesquisa sobre o processo de aprendizagem na educação escolar.

Para esclarecimentos e dúvidas, entre em contato com o Comitê de Ética da UFMS, pelo telefone: (67) 3345-7187.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do sujeito participante

Campo Grande, MS ___/___/___

Rubrica do pesquisador

Rubrica do Sujeito da Pesquisa

11. Declaração

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Campo Grande, ___/___/___

Clarice Simão Pereira

ANEXOS

ANEXO 1

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

ANEXO 1: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS:

SUJEITO 1 (S1) – JÚLIA

Q1. O que eu entendo por aprendizagem... aprendizagem, na minha opinião, é a capacidade que o aluno tem de compreender alguns aspectos que a gente está tentando passar como professor, né, alguns conceitos... E a aprendizagem, eu acho que ela tem um sentido muito amplo. A aprendizagem requer que se exemplifique, e no meu trabalho geralmente eu dou muitos exemplos. Vou contar o caso do meu trabalho com a matemática, tem muitas letras, símbolos, porque sem isso, funciona como um entrave, porque a matemática ela tem uma linguagem própria, e o professor tem que dar o máximo pra fazer com que o aluno consiga captar aquilo que eu pretendo transmitir, é necessário que eu me coloque na posição de aluno, e pense como que eu poderia explicar aquela situação para que chegue no nível do cognitivo dele. E eu conseguir alcançar um nível de linguagem pra conseguir atingir ele.

Q2 a) O que é essencial pra que aconteça a aprendizagem é ter embasamento. Você tem que ter embasamento, você tem que ter argumentos pra dizer o porquê você está ensinando aquilo. Porque uma frase que a gente escuta muito do aluno, por exemplo, na época que eu comecei a dar aula, “professora, pra que serve a matemática?” Aí a gente fica até meio desconcertada assim, a gente não tem uma resposta concreta, e aí eu dizia: “não, a matemática existe pra tudo, ela facilita a vida da gente”, então usava os argumentos pra atingir o aluno. E da parte do aluno é preciso que o aluno tenha base, eu vou dar um exemplo relacionado mais a minha área, por exemplo, a matemática é uma disciplina recorrente, pra você dar continuidade a um assunto, muitas vezes, pra você dar um passo pra frente você precisa dar dois pra traz. Então muitas vezes aqueles conceitos que o aluno vê pela primeira vez, muitas vezes ele esquece. Então o aluno diz: “professora, mas eu já vi esse conteúdo”. A cada série que você passar vai aumentar o grau de dificuldade, então eu trabalho o tempo todo com revisões paralelas, porque se o aluno não tem a base, não tem como prosseguir. Então eu faço uma breve revisão, pra poder dar prosseguimento no conteúdo. Sem base, o que acontece? Ele vai bagunçar mesmo. Ele não tá entendendo, então ele se desinteressa, porque quando ele tá entendendo, ele começa a gostar. E uma coisa que eu gosto muito de trabalhar com os alunos e falo sempre pra eles, que eles têm que aprender a raciocinar. Quanto mais exemplos e materiais você usa, mais ele se desenvolve, não só pra matemática, mas pra todas as disciplinas. Então ele tem

que ter base, porque se ele tem base, ele vai demonstrar interesse, e se ele não tem base, é ao contrário. O aluno que gosta de matemática, ele adora, e o que não gosta, odeia. Todo aluno é capaz de aprender, a não ser que ele tenha algum problema mental. Tem aluno que aprende na primeira vez que ensina, ele tem facilidade, e tem o aluno que você tem que explicar dez vezes. Vai da paciência do professor. Na minha vivência, eu lembro que tinha professores que se irritavam quando eu pedia pra explicar de novo. Justamente por isso, eu explico várias vezes, até que o aluno entenda. Como na sala de aula a aula é coletiva, eu explico no quadro, quem não entendeu fala: “professora, eu não entendi”, aí eu dou vários exemplos, eu gosto de explicar dando exemplo. Se pelo exemplo ele entendeu, aí você pode até jogar a letra, a teoria ali mesmo.

b) Com certeza, eu sou um exemplo disso.

Q3- Olha, têm professores e professoras, o negócio é o seguinte, tem professor que não tá nem aí, se o aluno tá entendendo. Ele não tem essa visão de se colocar na posição do aluno, de pensar “será que eu estou conseguindo atingir a turma? Será que eu estou me fazendo entender?” Esse é o problema. Até tem professores que tem grandes conhecimentos, mas não sabem transmitir. E assim, estará prejudicando a turma como um todo. “A tal professora eu não gosto” – eles falam. Então eu me coloco na posição do aluno, eles reclamam mesmo, mas pode ver, se eles tão reclamando de alguma coisa, é porque alguma coisa a gente está fazendo. Cabe a nós, como adultos – porque a gente trabalha mais com crianças e adolescentes – cabe a nós, mudar essa realidade, ou então você perde o aluno. Mas tem que avisar, falar pro aluno, olha eu vou mudar, mas vocês também tem que mudar, não é uma coisa unilateral, tem que ser dos dois lados. Exemplo, o aluno copia a questão vai lá no final do livro e só copia a resposta, “mas eu já fiz professora”. Mas você vai olhar...cadê? Onde estão os cálculos, onde estão as contas? Ele vai direto na resposta. “Então faz a conta pra mim, do jeito que você fez”. “Há professora...”. Então, ele não fez, eles são muito espertos, só que na hora da prova, mesmo que seja uma questão de múltipla escolha, eu exijo o cálculo, por quê? Porque, você tem que provar o porquê assinalou aquela alternativa, pra mostrar que aprendeu. Eu já peguei vários alunos com grande dificuldade e consegui resgatar esses alunos, na persistência mesmo, explicando, mostrando. Por exemplo, o aluno ia montar um exercício, começava no meio da página, eu dizia: “não, não é assim, você tem que ser organizado, tudo tem um começo, tem um meio, tem um fim”. Então eu fui percebendo que com o tempo, esses alunos foram se interessando cada vez mais e se tornaram melhores até do que aqueles que tinham grande facilidade. É um desafio né?

SUJEITO 2 (S2) - Rita

Q1. Eu acho que o aprender... Quando se fala em aprender, eu lembro sempre de Paulo Freire, então todo conhecimento adquirido através das experiências vividas, ou seja, considerando o conhecimento prévio, a vivência que o aluno já tem e traz de casa, o lugar onde ele vive, o seu berço, a sua família, a educação recebida, enfim, todo ato de uma troca eu vejo como uma aprendizagem. Eu acho que o essencial na aprendizagem é a valorização da experiência da criança, do educando, o que ele traz, porque eu vejo que individualmente cada ser humano é um, ele tem afetividade, ele tem o grau de inteligência, ele tem o grau de aprender, e eu valorizo muito. E isso deve ser percebido por todos que educam, porque quando você educa, você não educa uma massa, pessoas iguais. Eu creio que existem maneiras diferentes de aprender e cada um já traz um conhecimento, uma bagagem, um conhecimento pra mais ou pra menos, daí o papel do professor, ele tem que estar preparado para trabalhar com isso. Falando em papel do educador, é isso, nós temos que trabalhar e valorizar isso, o conhecimento que o aluno traz.

Q2. a) O aprender acontece a partir do momento que quem está aprendendo ele se apropria daquele conhecimento que lhe é oferecido e consegue interagir com ele, e, como se diz, é construir. Eu acho que aprender é abrir, compreender, faz parte desse processo. Eu creio que a aprendizagem acontece muito por estímulos, todo ser humano aprende se estiver recebendo estímulos, estímulos para aprendizagem, por isso que se fala, é um processo, processo de aprendizagem. E aí, eu volto naquela questão, uns tem mais bagagem, outros tem menos conhecimento, eu acho que você estimulando ele vai aprender. Você vai repassando conhecimento, não precisa esperar amadurecer, porque o amadurecimento só vem quando a gente aprende. O amadurecimento traz um aprendizado. Se não se aprende, não se amadurece. Então não tá pronto pra aprender, sempre é tempo de aprender.

b) Eu creio que no meio onde ele está, interagindo com alguma coisa, algo que ele vivencia sim, ele até aprende, pode se aprender sozinho, mas não o suficiente. Ele precisa de alguém que tenha mais experiência, mais conhecimento de algo, pra ensinar, que no caso da escola, é o professor que vai ensinar.

Q3. Exatamente, o papel do professor, eu acho que é tudo... Eu já até citei anteriormente. O professor é aquele que... não digo que se apropriou do conhecimento, mas procura compartilhar esse conhecimento com o aluno, eu vejo assim, compartilhar, ensinar. Por exemplo, o aluno vai se apropriar do conhecimento aprendendo, o papel nosso é ajudar o aluno a aprender. Inclusive identificando aquilo que ficou, usando aquilo que ele já tem, e

percebendo o que ele não tem e ir acrescentando, pra que ele possa aprender. Todo aluno é capaz de aprender, todo.

SUJEITO 3 (S3) - Vilma

Q1. Pra mim aprendizagem é tudo aquilo que o aluno retém, que ele compreende e faz uso daquilo. Isso pra mim é aprendizagem. Não adianta jogar um monte de coisas e o aluno não reter nada. Aprendizagem pra mim é isso. Ensinar a ler, mas não só ler, mas também compreender. É o que a gente chama de literato hoje né? É uma compreensão do texto que está lendo. Não apenas decodificar as sílabas e falar, mas compreender o que leu. A leitura contribui pra esse processo de aprendizagem, tanto em matemática, em língua portuguesa e em todas as disciplinas. Outro elemento importante são os materiais lúdicos.

Q2. a) O processo total da aprendizagem em todas as disciplinas, eu creio que é um processo lento, não é um processo rápido. O professor que tem noção do que é o processo de aprendizagem, ele não pode ser aquele professor que chega e vai jogando um monte de coisas. Ele tem que compreender em que nível que o aluno está, e o que ele vai poder fazer pra que esse aluno aprenda. Eu não sou muito do “método certo”, mas é o aluno que vai me mostrar o que eu devo fazer pra que ele aprenda. Então aí, você vai desde a língua portuguesa, história, geografia, ciências e matemática. Duas disciplinas que eu reforço é a língua portuguesa e a matemática, porque o entendimento da linguagem matemática vai junto com o entendimento da língua portuguesa. Porque se eu falo da adição e escrevo num problema que fulano tem tanto e ganhou mais tanto, naquele momento ele vai saber que aquilo ele vai adicionar. Então, ele tem que ter uma leitura e saber interpretar. Uma coisa importante que eu acho, pra você trabalhar com língua portuguesa são os livros, mesmo que o aluno não saiba ler, ele precisa ter contato com os livros desde a tenra idade. Uma criança de oito meses, se você fizer uma leitura com ela, ela vai aprender a querer pegar esse livro constantemente e vai gostar do livro. Eu tenho um exemplo disso, eu sou alfabetizadora e na minha formação como professora de história, e também fiz o magistério quatro anos, nesta última leva, gosto muito de ler, e eu passo isso para os meus alunos. Eu leio muito pra eles, conto a história e faço atividades. Porque contar a história é uma coisa, ler a história é outra. Dou a eles também vários livros pra ler, e dou muitas atividades de cruzadinha, alfabeto móvel, agrupar e reagrupar palavras, varal, atividades com nomes... E vou fazendo as interferências. E eles vão fazendo junto comigo. Eu trabalho muito com eles textos – poemas, trava-línguas, parlendas. Mesmo que eles ainda não saibam ler, eu vou apontando e pedindo pra eles irem lendo junto comigo “saaa-pooo” e ali eles estão lendo, e vai acontecendo a aprendizagem. Ainda que eles falem “mas eu não sei ler”, eles vão olhando a grafia das palavras e relacionando ao som, e vão identificando. E nesse processo, mesmo sem perceber, estão aprendendo. Eu acho que o

professor tem que usar todos os recursos possíveis, se for na matemática, material dourado, ábaco, os dedos... Teve uma época muito legal, nós estávamos trabalhando com a base 10, e eu tinha organizado a sala assim de dois em dois, e eles faziam atividades juntos de contagem usando as mãos, e quando era, por exemplo, $10 + 8$ a dupla conseguia chegar, porque uniam as mãos umas das outras. E dali foi para o registro e para o cálculo mental. Então a aprendizagem é um processo.

Outra coisa, quando a criança chega na escola, se fala “há, ele sabe que tem cinco dedos”, eu digo “não, nem sempre ele sabe que tem cinco dedos em cada mão”. Tanto é que se você faz uma brincadeira com eles “eu quero $2 + 3$ ”, aí ele fica “um, dois, três...” contando, aí ele diz “dá 5”. Então, se ele soubesse teria levantado a mão.

O professor alfabetizador ele não pode ser um professor metido, ele não pode esquecer o processo de alfabetização, como acontece... Não é que o aluno não sabe nada, ela sabe muita coisa sim, ela vem pra escola cheia de informação, mas ela vem cheia de informação do mundo infantil. Você engana ela a qualquer momento, você pode fazer um jogo com ela, aí ela vai perceber que você tá fazendo um jogo, mas depois de muitas vezes que você fizer. Então o que acontece com a criança, se ela tiver estímulo em casa ela vai fazer. Outro dia num curso da SEMED, quem estava ministrando o curso falou que a criança identifica as cédulas do sistema monetário, eu disse “não, ela não identifica”. Ela identifica objetos, por exemplo, ela sabe que isso aqui é um porta óculos – se ela já tiver visto já – e que isso aqui é dinheiro, agora, se você disser pra ela “cinco reais, dois reais, dez reais...”, e se for pra pagar e falar que não tem troco, tudo bem... O que ela vai fazer é a distinção entre o dinheiro e outros objetos, como se distingue qualquer objeto, mas ela não vai saber dizer “olha, eu tenho R\$ 100,00 no bolso, desses R\$ 100,00, se eu comprar R\$ 15,00, vai me sobrar R\$ 85,00...”. Não, ela não vai saber, mesmo com R\$ 5,00, mesmo com R\$ 1,00, porque eles vêm, por exemplo, na festa junina com a mão cheia de moedinhas e dizem “professora, esse aqui dá pra comprar?” Aí eu vou, conto, conto, conto e digo “olha, com esse aqui você compra, mas com esse que sobrou aqui, não dá, Esse você guarda e fala pra sua mãe, se ela puder completar no outro dia, você compra...”. A gente trabalha com o “dinheirinho”, mas o bom mesmo é o próprio dinheiro, pra trabalhar com a criança. Eu trabalho com compra e venda de produtos pra eles irem entendendo.

b) Sozinho, sozinho? Como é que ele vai aprender sozinho? Me fala uma coisa, se você pegasse o Einstein, e ele nunca estivesse no mundo letrado, estivesse sempre em uma fazenda... Talvez, pelo fato de ele ter um Q.I. avançado, uma inteligência fora do comum, ele

elaborasse talvez uma contagem pro tipo da lavoura que ele estivesse fazendo, um calendário que lhe ajudasse, ele mesmo aprimorasse o jeito de trabalhar, como qualquer trabalhador faz. Talvez ele elaborasse com maior qualidade, mais rapidez e ia sofrer menos, mas não teria feito o que ele fez se ele não estivesse naquele ambiente que ele estava. Por exemplo, o nosso índio, nosso índio era um caçador coletor. Teve alguém que influenciasse ou mudasse ele até a chegada dos europeus? Não. Foi o acultramento que mudou ele. Ou então, você fica refém da natureza, da observação, da aprendizagem empírica. Mas sozinho, não é possível. Como você vai estar sozinho em um local, sem influência de nada? Como que ele vai aprender? Na minha concepção, o social é a essência máxima. Por exemplo, nós estamos com esses alunos que têm necessidades especiais. O professor fala, eu tenho uma colega que disse: “aaaiii, eu tenho um aluno, que ele tem uma síndrome, ele não consegue se mover, ele não consegue isso, não consegue aquilo” e eu perguntei pra ela: “o que é que você tá fazendo dentro da sala de aula? E se fosse o seu filho, que passasse na frente da escola e perguntasse pra você porque é que ele não pode frequentar essa escola? O que você responderia pra ele?”. Então, quando é filho dos outros é um coitadinho que não pode frequentar uma escola, mas a escola precisa acolher. Não é questão de exigir desse aluno aquele aprendizado sistemático, de saber ler, escrever, fazer cálculos matemáticos, entender as questões da ciência e da geografia que mudam constantemente. Isso daí ele não vai conseguir reter, mas ele vai observar que um aluno tá fazendo isso, outro tá fazendo aquilo... Então, às vezes o colega dele, que é dito normal, também tem dificuldade em alguma coisa, então quer dizer, ele vai sentir que as dificuldades que ele tem, não são só dele, que os outros também têm dificuldades. E ele está tendo aprendizagem, dentro dos limites dele. Então, eu acho que o homem é social, desde a amamentação dele, se ele não for amamentado por ninguém... Ele não é aquele que sai correndo atrás do peito da mãe.

Q3. O professor ele tem uma interferência total dentro de uma sala de aula de alfabetização, ele pode matar um aluno, ou ele pode formar, ou sei lá que palavras agora que está se usando... Cada ano os autores mudam. Não se usa mais isso, não se usa mais aquilo... Mas o professor é que vai alfabetizar, direcionar o processo de aprendizagem pra que o aluno tenha uma vida acadêmica que vá fazer a diferença quando ele estiver adulto. Eu tenho um caso marcante de uma aluna, que ela até saiu da escola esse ano, a gente não tem um laudo dela, se ela é autista, ou o que ela é... É uma menina que eu ficava observando ela na pré-escola. Ela não tinha muito contato com as outras crianças, sempre empurrando, afastando, o contato dela era observar. Mas ela não tinha esse contato assim de brincar, de trocar ideias, mas ela estava

no grupo. Aí, quando ela chegou pra mim, eu falei “o que é que eu faço com essa menina? Como é que eu “entro” dentro dela?”. Pois ela colava na minha mesa, e quando ela começava a sair de perto do meu mundo, eu ia lá e dizia “fulana, presta atenção no que eu estou te falando, repete o que eu estou falando, ouve, você entendeu o que eu falei?” e ela dizia “entendi”, então eu falava pra ela “vamos lá, o que foi que eu falei pra você?” Aí, ela repetia a história todinha, e todo mundo já estava fazendo a atividade, e eu recomeçava com ela, e de novo e de novo, porque naquela de ela vai pra lá, vem pra cá, tinha perdido. Aí, eu dava pra ela tudo de novo. Ela precisava de uma atenção especial. E eu fui fazendo isso todos os dias, todos os dias... porque eu não posso perder aluno, perder um aluno pra mim é... Igual o caso deste menino aqui, ele não conseguia fazer nada, era só garatujas. Agora ele já está escrevendo o nome, com a falta de uma letra só nome dele, só o “d”. E com ela foi a mesma coisa, todos os dias, eu ficava lendo pra ela, encantando ela com as histórias, contando historias, fazendo os personagens, eu gosto de trabalhar os clássicos, Pinóquio, Cinderela e vai indo... E cada livro que eu contava a história pra ela eu não contava o final, e ela ficava doida pra saber, e eu não contava. Isso despertou o interesse pela leitura. Aí comecei a passar atividades sobre a história no caderno, o título da história, as sílabas... Nas primeiras vezes ela escrevia, sem saber o que estava escrevendo, aí um dia ela chegou pra mim e disse “professora, eu escrevi a história que a senhora contou”. Eu disse “e como é que você escreveu?” ela respondeu “porque eu li...”. E ela conseguiu ler, naquele processo de passar o dedo nas letras, ela leu. Porque eu estava passando no quadro pra ela, eu não estava escrevendo coisas aleatórias, eu escrevia trechos da história que eu lia, pra ela copiar, pra ela ir pegando o hábito de escrever. E ela foi indo até que escreveu pra mim. Aí ela começou a ler e ler, a mãe dela chegou pra mim e disse a fulana já está lendo. Aí ela pegava um livro e ficava lendo, lendo, lendo...

ANEXO 2

RELATOS SOBRE AS TIRAS

ANEXO 2: RELATOS SOBRE AS TIRAS

SUJEITO 1 (S1) - Júlia

T1. Eu tenho a dizer que nesta escola eles não estão levando em conta o interesse das crianças. Eles deveriam levar mais isso em conta. Esse menino poderia ser um excelente biólogo, por exemplo, mas o que ele gosta não está sendo levado em conta. Eu acho que a escola precisa se preocupar com isso, o tempo todo.

T2. 1. Olha aqui, como professor a gente se coloca no lugar assim, olha, mas eu já ensinei tal coisa. Aprenderam? Eles dizem: “aprendemos”, mas de for analisar eles não aprenderam. Ensinou, mostrou como era pra fazer, disse que tinha ensinado, mas não que tinha aprendido. Aquela situação: eu ensinei, mas o aluno não aprendeu, então na verdade você não ensinou, acontece.

T3. Então, aqui, mostra que o menino não entendeu nada, o tempo todo. Eu acho que isso é possível sim. Por exemplo, quem não entendeu levanta a mão. Será que ele levantou a mão? Pode ser que ele tenha tido coragem neste dia de levantar a mão, às vezes eles não levantam. Isso acontece, esses tempos eu passei um trabalho, já estava no final, a maioria da sala terminando, e aí um aluno lá no fundo, eu fui ver, ele não tinha nem começado. Eu falei, o que aconteceu? Você deveria ter me chamado, aí eu percebi que eu errei, quer dizer, se eu passo olhando veria, só que o dele eu não olhei. O professor precisa estar atento pra tudo na sala, senão pode acontecer de passar tempo e o aluno não aprendeu, o ano inteiro.

SUJEITO 2 (S2) – Rita

T1. Então, aqui o que parece, é que a escola está trabalhando com coisas que não são interessantes pra ele. Eu entendi que, olha só, você vê aqui o pai falando que ele lê, estuda, ele gosta, veja, ele já leu e aprendeu muito, não é? E o pai pergunta se ler e aprender é divertido, porque ele não gosta da escola, e ele responde que lá a gente não lê sobre os dinossauros. Então, quer dizer, isso é algo que ele gosta, a escola tem que ser prazerosa. Então, participar de alguma coisa que não é prazerosa, até a gente se abrir leva em tempão. Fazer uma coisa que te incomoda, não é prazerosa, ou ficar em um lugar onde você não é bem vindo, é complicado. Eu acho que é fundamental ter prazer pra aprender. Olha, eu já tive alunos assim, que não gostam de ir pra escola, não gostam de fazer as atividades, não gostam do conteúdo, é dificultoso, é triste pra você trabalhar. Mas você tem que fazer acontecer. Usar de todas as estratégias, mudar encaminhamentos, para que a aprendizagem aconteça.

T2. Olha só... (risos), ele tá ensinando, não quer dizer que ele tá aprendendo. Exatamente, nós já até comentamos anteriormente sobre isso. Você ensina, mas... É por isso que eu acredito que a maneira de ensinar não é pra todos da mesma forma. Eu não ensino para uma massa, quando eu ensino... Por isso é que eu procuro fazer minha aula sempre diferenciada, eu trago, por exemplo, materiais, trago gravuras, trago poesia, trago uma música, uma letra... Por isso que eu insisto e acredito, que cada ser humano tem uma maneira própria de aprender. Acredito que todos nós somos inteligentes, temos nossa inteligência ativa, mas eu creio que cada um de nós tem a sua própria maneira de aprender. E acho que o principal para que aconteça o aprendizado é o fator emocional. Há, esse é o fator fundamental e determinante para que a aprendizagem aconteça. Se o aluno é tímido demais, ele tem uma maneira de aprender, se ele é conversador demais, ativo demais, ele tem outra maneira de aprender. Enfim, são muitas as maneiras de aprender, eu percebo.

T3. Há, esses casos assim existem, com certeza. Inclusive eu estou muito preocupada com um aluno, mesmo fazendo tudo que eu faço, eu creio que se você acompanhar esse aluno, todas as ações dele, pode ser, né? Pode ser, eu creio que ele venha a aprender, só que precisa mudar o método. Se ele não está aprendendo daquele jeito, você precisa ver o que o aluno precisa, ficar atento. Porque a maioria dos professores ensina a “massa” e quando vê, acontece essas coisas sim, com certeza absoluta.

SUJEITO 3 (S3) – Vilma

T1. É um problema grave. Por quê? A escola, ela tem um currículo pra ser cumprido, e o dinossauro... Você pode contar a história do dinossauro, como eles viveram, antes do ser humano, falar do período pré-histórico e pronto, acabou. Você não pode ficar o tempo inteiro falando do dinossauro. E aqui, nesse exemplo, o que é que vai acontecer? Ele só gosta de dinossauro. Eu tenho que saber do assunto, eu posso ler, mas essa é uma das coisas, não é só isso que você tem que ler... Olha, eu li um livro em que o autor falava sobre a escola: “a escola não é saborosa, a escola não é gostosa, ler é cansativo, ler é exaustivo, estudar a gramática é pior ainda, você lê poema lá, não sei de quem, que não tem nada a ver com a realidade...”. Então, eu pergunto, mas se você não tiver esse conhecimento produzido, por exemplo, numa prova de vestibular, você não passa. Então, o que é que você tem que passar pra essa criança? Olha, dinossauro não dá pra comer todo dia não! Você precisa do arroz com feijão. A escola, ela tem que ensinar isso, ensinar aquilo... Tem dias que você pode falar do seu dinossauro, mas não todos os dias. O interesse do aluno está no currículo? Está na ementa? Não está. Está nos Parâmetros Curriculares? Não! O que é que está lá? Lá diz “o aluno tem que aprender a ler escrever, a resolver as quatro operações...” e aí?

T2. Isso acontece, lógico que sim, cada um é cada um... Às vezes você me ensina uma coisa e eu não aprendo, você vai dizer que eu sou difícil de aprender? Não. Tem aqueles que aprendem pela sua vontade, pela atividade, pelo envolvimento... Às vezes o professor dá uma aula maravilhosa, ensina, ensina e pensa que todo mundo aprendeu, mas na hora da avaliação... Então, eu ensinar, não significa que você vai aprender. O professor tem, antes de tudo, que fazer registro se o aluno aprendeu ou não. E se não aprendeu, retoma tudo, muda a estratégia, vai tentando, muda o capítulo. Porque o aluno tem que aprender. Não pode ficar fazendo média “há porque eu ensinei...”, mas e aí?

T3. Há, essa aqui é bacana, “quem não entendeu levanta a mão... de março até agora nada!”... E aí? Isso acontece muito, não aprendeu nada aquele ano... nada! Hoje nós temos um apoio, vai pra psicólogo, vai pra psiquiatra, faz exame disso e daquilo, hoje o aluno é um CID – tem TDH, tem déficit de aprendizagem, tem não sei o que... Aí vamos fazer a atividade de acordo com o CID dele... Então é complicado. E aí? O professor vai trabalhar em cima do que? Do que o aluno quer ou tem que aprender? Eu lembro de uma professora na Universidade Federal, em um curso de alfabetização, que eu fiz lá há muitos anos atrás, eu estava no magistério. Foi uma semana de curso, ela deu um exemplo de um aluno que pinta uma árvore

e pinta as folhas todas de cor de rosa. Aí a professora fala “mas que árvore é essa? Não tem folhas verdes!”, o aluno responde “mas é um ipê”... Quer dizer, às vezes, o aluno justifica coisa que parece boba. Aí ela explicou pra gente... O aluno se esforça ao máximo pra aprender e entender.

ANEXO 3

NARRATIVAS DOS SUJEITOS

ANEXO 3: NARRATIVAS DOS SUJEITOS

SUJEITO 1 (S1) – Júlia

Eu tenho lembranças sim... E uma lembrança que pra mim foi muito importante, é que eu vivia na biblioteca, eu entregava um livro e já pegava outro, isso era um hábito, então, ao invés de eu ficar brincando na rua, eu ficava lendo. Eu lia e relia as histórias... isso me ajudou em português. Quem lê bastante escreve bem, eu me transporte pra outros mundos, eu aprendi muito lendo, e pra mim me ajudava indiretamente. Hoje eu percebo isso, pra todas as disciplinas... Eu me transportava lá pra aquela época, então, me ajudou muito. Até hoje em dia, o pessoal fala. Eu tinha minha carteirinha da biblioteca, carimbava com a data do empréstimo, data da devolução, e nos dias que eu entrava na biblioteca eu ficava louca, eu queria pegar todos os livros e ler, eu gostava e assim, foi um hábito que me ajudou bastante. Eu entrei no pré, era lá no nordeste, eu sou nordestina, e eu entrei no pré, no grupo escolar, naquela época chamava-se grupo escolar. Com 06 aninhos eu fiz o pré e me alfabetizei logo. Não tive dificuldades, pelo contrário, sempre como aluna, eu sempre fui destaque na turma, principalmente em exatas, eu gostava mais das exatas. A ida para o magistério foi assim, como eu sempre sabia bastante, em relação ao restante da turma, alguns colegas falavam: “Eu posso ir na sua casa pra você me ensinar?” Aí eu comecei a fazer grupinhos pra estudar na casa de fulano e ciclano, mas a gente ia pra estudar mesmo. E aí eu comecei, mas estudar era assim, eu que ensinava. Aí eu casei muito nova, queria fazer medicina, só que eu já estava noiva e eu casei muito nova, aí eu fui fazer o melhor curso que tinha na época em Dourados, fiz agronomia, no Centro de Ciências agrárias, eu não cheguei a me formar, no último semestre eu parei porque eu tive uma filha atrás da outra, muita dificuldade econômica na época, aí eu não concluí. Mas todo esse tempo eu estava estudando, e com 17 anos eu já estava na faculdade, o meu marido na época, que eu sou viúva atualmente, ele dizia: Lá na firma, na TELEMS, o pessoal tá precisando fazer um concurso e tá precisando de umas aulas. Você não quer pegar? Aí eu comecei cobrando um precinho simbólico e comecei dar aula aqui, ali... de modo particular mesmo, tanto que eu voltei a rede pública no ano passado. E eu fiquei trabalhando por conta própria um bom tempo, trabalhando só com reforço. Aí, depois que eu fiquei viúva, aos vinte nove anos, eu fiz matemática. Eu não voltei pra agronomia porque era de período integral e minhas filhas eram pequenas ainda, aí depois que eu me formei eu comecei a dar aula de ciências no ensino médio, de física, química e matemática. Não tinha faculdade nem de física nem de química, hoje em dia tem né? E aí eu fiquei anos

dando aula, mais de física, não era nem tanto de matemática. Aí eu prestei um concurso quando vim a Campo Grande, mas sempre dando muita aula, com muita procura na área de exatas. Eu fiz uns cartões com a finalidade de distribuir, mas nem precisou. A procura era demais, dei aula no domingo, de manhã, de tarde e de noite, eu sempre tive facilidade, nunca tive dificuldade nesta área. E quando eu fiquei grávida, eu mesma fiz tudo sozinha, não fiz uma aula, eu mesma estudei. Eu sempre tive um ritmo acelerado, eu fui bolsista de tudo, eu estudei inglês como bolsista, no Dom Bosco... Mas era aquela que de manhã estudava inglês, depois tinha que ir pra casa fazer almoço, tinha as obrigações... À tarde eu trabalhava na escola pública, e a noite fazia cursinho. Eu pegava uma apostila do objetivo e a pegava um pouquinho de café e respondia a apostila sozinha. Então, você vê que era um ritmo. Eu gostava, dava prazer, esses dias eu fui lá pra Dourados, fiquei quatro dias, fui visitar meus pais, levei o banco de questões da olimpíada da matemática e resolvi todinho. Então, eu continuo estudando, o tempo todo eu estudo. Até a minha mãe falou quando eu fui pra lá: “mas você só fica fazendo conta, o tempo todo”, eu disse: “Mãe, eu to estudando pra ensinar”. Quanto mais eu ensino, ó chega num nível assim, que quanto mais eu ensino, eu estudo, vou me aprimorando no que eu to fazendo, mais eu vou tendo facilidade em passar o conteúdo para os alunos, de dar exemplos, aplicação da matemática no dia. Eu gosto muito que os alunos – e isso faz parte do processo de aprendizagem, que os alunos aprendam a raciocinar. Os cálculos, por exemplo, os números naturais, estão presentes na nossa vida o tempo todo. Aí eu gosto de dar dois ou três exemplos: peso, quando a gente vai se pesar, 50 quilos, 50 é um número natural, altura, um metro e meio, que mais? “Há, o número do sapato professora”. Então, eu gosto que eles interajam. Eles estão fazendo o que neste momento, estão raciocinando. Por exemplo, eu uso o zero como o térreo, aí eu conto o negativo abaixo de zero e acima números positivos. Então, eu vou usando na prática e mostrando pra eles, ó, as geleiras, a parte que está submersa negativo, a parte de cima positivo, então a contextualização, ela é fundamental no aprendizado. Senão você tá ensinado a fazer conta em vão. Então assim eu to procurando fazer com que eles tenham uma visão diferente da matemática, que não achem a matéria chata, difícil, e isso, cabe a nós professores. Eu tenho sim boas lembranças de professores na infância, mas tenho lembranças de professores que se irritavam quando a gente pedia pra explicar de novo. Eles criavam um abismo na época entre aquele aluno e aquele professor. Eu sempre tive professores excelentes que davam aula de matemática, e eu admirava e pensava, nossa, como que sabe tanta coisa, né? Como que consegue, tem tudo na cabeça. Eu ficava olhando e me sentia um grãozinho de areia, diante

daquele professor, todo poderoso, né? Mas eram professores e o que eu mais admirava eram aqueles que tinham mais contato com a gente, que paravam um pouquinho pra conversar com gente. Aquele professor fechado que só passava lá e dava uma de general, a gente não gostava. Não chegava na gente. A afetividade é muito importante na aprendizagem sim. Porque senão, o aluno pega birra com a gente. E eu já ganhei muito aluno, assim, na conversa. Um minuto ali, jogando forca, quando apareciam brechas, vamos jogar stop, e isso ou aquilo, então... e vou elogiando, sabe, o elogio é muito importante. Tem professor que não se importa com isso. Tem professor que faz a fila dos burros, verdade, o que é que vai fazer... ou então, fica só elogiando os que sabem, eu falo, “não gente, tem os que sabem bem, ótimo, então vamos deixá-los naquele nível e vamos nivelar os outros, os que estão com dificuldade”. Então, eu acho que a contextualização não é estar ensinando coisas sem falar, senão o aluno pensa, mas porque eu estou fazendo isso? Eu tenho uma experiência, tem aluno que tem vergonha de perguntar, você faz aí na prova você percebe que eles não sabem somar ainda. Aí esses dias eu peguei um aluno, eu sei que ele não sabe porque eu vi a prova dele, aí cheguei junto dele e montei uma pirâmide de números assim e pedi que ele fizesse e outro aluno que fez, aí ele fez, mas eu percebi que ele estava fazendo errado, quando ele somou, dava zero, em vez de ele subir o um, aí eu falei não, tá errado, aí fui explicando o passo a passo, e ele já tinha feito vários. Aí eu falei pra ele “e aí entendeu?” Ele disse: “poxa professora, é tão fácil, na outra aula a senhora passa mais pra mim?” Aí ele parou de fazer bagunça na minha aula, porque ele fica envergonhado, então é o que a gente vai conquistando o aluno, indiretamente. Eu cheguei nele, não pelas vias normais, mas ele tava fazendo um passatempo, e ele não percebeu, mas ele tava fazendo um monte de conta...estava aprendendo. Igual aquela brincadeira de stop lá, o aluno fica pensando, “ai meu Deus, uma fruta, não sei o que...entendeu? A importância do professor nesse momento e o fato de você chegar e conversar, não ser a megera, não ser a bruxa, tudo tem que ter um meio termo né? Porque eles se aproveitam, qualquer brechinha ali, eles derrubam a sala. É meio difícil viu (risos).

SUJEITO 2 (S2) – Rita

Bom, falar da minha história com a aprendizagem... vamos lá... Na minha infância eu comecei direto na primeira série, com 07 anos, não existia a pré-escola. Eu caí lá, na primeira série, vendo tudo e eu que até então nem conhecia as letras, aquilo era só um monte de símbolos, era uma incógnita. Mas a grande diferença que fez em minha vida, é que eu tive uma professora muito amorosa, uma professora carinhosa, que teve paciência, de esperar o meu tempo. Mas também tive frustrações de monte, com outras que já não foram pacientes para esperar esse tempo, o que ocasionou as dificuldades maiores para eu aprender, porque eu acredito que cada um tem o seu tempo, tem o seu ritmo, tem o seu momento, que deve ser valorizado. Na minha formação em geral eu não tive professores que tiveram essas preocupações com a maneira diferente de cada aluno aprender, e por não ter tido isso, hoje eu procuro fazer diferente. E de tanto eu ver as injustiças acontecerem, eu fui encontrando um caminho na minha prática que fizesse diferença. Eu vi muitos alunos colegas sofrerem, serem humilhados, tachados, sendo excluídos... Então eu senti isso, não que eu vivenciei na pele, mas vi coleguinhas e eu ficava no canto só observando. A educação muitas vezes é excludente. Então aquela situação de que o aluno não aprendeu, eu vou reprovar, não! Se ele não aprendeu talvez o método certo não foi oferecido, então, eu vou mudar o método, a forma de trabalhar com esse aluno. Porque nem todos são iguais e nem todos pensam como o mestre. Eu acho que às vezes o mestre pensa como o aluno, você mostra o conteúdo a ser aprendido, ensina e em seguida você já quer que ele concretize. E ainda todos ao mesmo tempo. Então, eu creio que é aí que está o nosso erro enquanto educador, a gente dá e já quer, mas eu creio que tem alguns que precisam de mais tempo pra aprender. E principalmente valorizando o que Gardner ensina né? Sobre as múltiplas inteligências, os vários tipos de inteligência, então tem o auditivo que precisa ouvir, tem o que precisa ver alguma coisa no visual, tem o cinestésico, que precisa se envolver no conhecimento, interagir, tem o emocional, enfim... Então, é preciso entender que muitas vezes você ensina, mas aquele dia a criança não tá pronta, você oferece, mas ele não sabe, não vai, o mundo dele não tá ali, né? Enquanto criança, eu tive dificuldade na apropriação da leitura e da escrita, tive porque não nasci de pais leitores, nem de pais que escreviam né?

Mas, eu sou assim muito, muito grata a uma educadora, que me desafiou, acreditou em mim, me deu oportunidades e teve paciência comigo de ensinar. Era minha professora de língua portuguesa, quando eu entrei pro quinto ano, professora Dilma, eu sempre falo, ela me

mostrou quando começou a dar os textos poéticos, me ensinou a declamar, a falar pequenas falas, aí eu já levantei, já falei em público, então foi toda uma experiência de falar em público, ela me levou pra falar na igreja, ela me estimulou, entendeu? Não só jogou e já cobrou. Ela mostrou o conhecimento e aí... foi o que me estimulou também pra leitura, eu descobri um sentido, no que se fala, que declama, mas aquilo que lê, que as palavras tem vida. Então, e eu não gostava antes, mas ela me ensinou. Não é bem que eu não gostava, não é não gostar de ler, mas é que não tinha estímulo. O estímulo certo, o direcionamento correto pra leitura, o estímulo de fora também, do meu lar, onde eu vivia nada era pra leitura. E partir daí, que eu descobri com a minha professora, que ler era maravilhoso, que eu viajava, que eu sonhava, que eu poderia estar dentro da leitura, declamando, vivendo aqueles personagens, eu amei ler, eu descobri outro mundo. A minha escolha pelo magistério, foi justamente a partir do momento que eu comecei a gostar de ler de aprender, da maneira como essa professora ensinava, a maneira como eu aprendi, eu comecei a valorizar assim o dom que eu descobri. Essa professora me ajudou a descobrir esse dom também. Descobri que eu tinha possibilidade de falar, de me expressar, por um poema que ela pediu pra eu declamar. A partir daí, eu achei que eu poderia ser uma educadora e contribuir. Aí eu fui fazer o magistério, depois eu fui fazer a pedagogia, e hoje sou professora, estou nessa profissão. Mas mesmo hoje sendo professora, eu continuo aprendendo, continuo a cada dia. E ensino pra eles também, pros meus alunos, e erro também, eu não tenho medo de trabalhar com meus alunos os meus erros, aprendemos juntos. Quando eu estou lá dando aula, aí de repente alguém lá no fundo na hora que eu menos esperar, alguém lá no fundo diz: “professora é assim...”, então eu ensino eles também a tirar esse medo e digo que todos podem errar na sala, e a gente cresce junto. E eu pretendo continuar fazendo cursos, pretendo... Ainda tenho um sonho de fazer um mestrado em educação... Olha, uma experiência que me marcou enquanto professora, eu lembro do caso de um aluno, que tinha muitos problemas familiares, e ele trazia esses problemas familiares pra sala de aula também. O aluno cresce e vai tendo as experiências ele traz pra escola e em casa ele não era compreendido. Ele tinha muita tristeza, não produzia, e a família quando aparecia, só dizia “há, esse menino não vai...”, mas dentro dele ele não tinha condições de acompanhar. Era hora de alguém ajudar. Aí a princípio eu via aquela dificuldade, e até achava que ele tava fazendo corpo mole, mas primeiro você tem que conhecer os alunos, e eu tentei verificar porque é que ele estava se comportando assim, aí eu descobri que ele sofria muito em casa, vinha de uma família desestruturada, o pai bebia, a mãe não dava atenção em casa, então ele tinha muita tristeza, muitos traumas. E eu vivi muito próxima a esta situação de

alguém que não tinha aquela atenção em casa, então, eu tive que trabalhar com ele, valorizando tudo que ele produzia, mesmo pouco. Tudo que ele produzia era o melhor que ele podia dar, era muito importante, e não era uma questão de quantidade. Então ele passou a gostar da professora, passou a gostar do ambiente, e passou a aprender. Então o professor precisa conhecer o contexto do aluno, nossa, como é importante! Porque às vezes você julga, você toma uma determinada atitude, só olhando às vezes aquela situação de momento, mas você tem que entender que o aluno tem uma história, tem uma vida e isso precisa ser considerado. Tem coisas que ele gosta, outras coisas ele não gosta. É preciso saber quem ele é, o que ele faz e porque faz. Isso determina a maneira como ele vai agir. Conhecer o aluno faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Até na maneira de ver e trabalhar com esse aluno, se você conhece, sabe quem ele é e porque age desta ou daquela maneira, fica mais fácil. Até quando eu faço meu planejamento é preciso conhecer. Não é sonho, nem palavras vãs, quando autores e escritores incentivam que fazer um bom planejamento é inserir neste planejamento uma individualização, ou seja, pensar nos alunos que precisam de esclarecimentos específicos. O planejamento não é pra todos, nem todos aprendem da mesma forma, não é assim. Você precisa de recursos, precisa de materiais diversos, de atividades variadas, motivadoras. Pra uns eu tenho que fazer um caderninho separado, pra outros eu faço uma tarefa diferente... Então, é mais trabalhoso, mas eu acredito na educação e entendo que é preciso fazer esse trabalho. Eu me sinto responsável por aquelas pessoas que estão comigo... Olha, eu lembro de uma experiência que mais me impressionou e marcou, de que todo ser humano aprende, eu lembro de uma experiência com um educando especial, que me marcou muito. Nós estávamos estudando uma data comemorativa chamada Páscoa. Você sabe que tudo isso se insere na escola porque é uma cultura, né? E aí eu procurei, eu tava ensinando a Páscoa, e ensinando sobre a ressurreição de Jesus Cristo, que ele saiu daquele sepulcro, ele levantou... E eu tinha um aluno especial. Aí eu dei uma caixinha de fósforo, simbolizando assim o sepulcro, pra que eles entendessem, eu sempre gosto de contextualizar. Aí eu falei: “vamos dar uma volta no jardim pra ver se vocês colhem alguma coisa assim, que simbolize a ressurreição”. Eu falei que podia ser uma graminha, uma flor, alguma coisa que simbolizasse a vida. Aí todos escolheram uma folhinha, uma grama, uma flor, um bichinho, alguma coisa, e puseram ali dentro daquela caixinha. E aquele aluno especial, chamado Lucas, quando chegamos em sala novamente para compartilhar o conhecimento, todos abriram as caixas e mostraram a vida que eles acharam, representada pelo objeto dentro da caixa. E ele voltou com a caixa vazia. Aí eu disse: “então vamos ouvir agora o Lucas, o que simboliza a

ressurreição pra você”? Ele abriu a caixa e estava vazia. Aí eu falei pra ele: “Lucas, e o seu, cadê, o que é que você achou?” E ele respondeu: “Ele ressuscitou!” (risos). Então Ele, Jesus, não tem que estar ali, não precisava ter nada ali na caixa, Jesus ressuscitou! Então... Isso me ajudou, pra mim foi de um aprendizado, de um entendimento, que vem de onde você menos se espera, pra mim, foi a lição mais profunda de aprendizagem. Aí eu disse “por que é que você não colocou uma florzinha?” e ele disse: “mas Ele ressuscitou!”. Olha, foi um aprendizado pra mim, que do tempo que eu tenho experiência, eu nunca mais esqueci. Então a partir disso, eu nunca mais duvidei do que a criança está pensando, do que ela é capaz, de como ela aprende... Foi uma lição pra mim! Foi a maior de todas as lições, quer dizer, ele aprendeu talvez mais do que todos os outros.

SUJEITO 3 (S3) – Vilma

Iiihhh... Olha se existe o tal do bulling, do traumatismo, eu vivi... Eu comecei a estudar e minha mãe lia muito, lia muito... Mas eu não sabia nada, entrei na escola sem noção nenhuma, eu entrei com sete anos na primeira série. Só que antigamente tinha o primeiro A – dos sabidos, primeiro ano B, primeiro ano C, já classificavam assim no começo né? Quando você entrava na escola eles já viam se você ia pro primeiro ano A, B, ou C... Eu fui pro primeiro ano C. Eu lembro da professora, ela era bem branca, que nem eu. Aí ela separou na sala as filas das pessoas inteligentes e as filas das pessoas burras. E onde é que eu estava? (risos), na fila dos burros. Aí ela tomava leitura e dizia “que letra que é essa? que letra que é essa?” eu dizia “não sei, não sei que letra que é...”. Eu não sabia que letra que era, nunca tinha visto, como é que eu ia saber? Mas na consciência dela eu tinha que saber que era o A. E usava-se muito na época que eu estudava a letra cursiva. A letra bastão eu fui aprender... lendo. Na escola não ensinava, você não escrevia nada em bastão. Você aprendia na cursiva e escrevia na cursiva pro resto da vida, e não tinha essa de ir pra bastão e depois transformar na cursiva. Hoje você começa com a letra bastão, depois passa pra cursiva. É um novo processo de alfabetização. Você tem que entender que essa letra ele não sabe, não é que ele não saiba nada. É que ele não foi ensinado. Aí eu fui pro segundo ano e peguei uma professora legal, bem bacana, ela gostava de mim. E por um acaso, eu e minha irmã começamos juntas. Ela começou mais cedo, ela começou com seis e eu comecei com sete. Aí nós caímos na mesma sala. Então eu sentava mais a frente e falava pra caramba e ela não, ela tinha mais dificuldade. Então eu lembro que ela sofria muito e eu não, com a mesma professora. E na escola que nós estudamos o primeiro ano, viemos de escolas diferentes, não sei por que meu pai e minha mãe fizeram isso... então, na escola onde minha irmã estudava, ela levava apagador na cabeça. A professora jogava o apagador, virada e pau. Então minha mãe tirou de lá. Colocou junto comigo, então imagina, todo mundo dizia “a Magda não sabe nada, a Vera sabe tudo”. Porque eu tinha passado pelo processo. Aí eu lembro que minha mãe tinha muitos livros em casa, gibis do tio Patinhas, eu ficava louca pra ler aqueles livros... Pensa, você vê a sua mãe, horas e horas ali, lendo aqueles livros, comendo e lendo, nossa minha mãe gostava de ler! Minha mãe, minha vó, meus tios... meu pai não. Então como eu via aquelas pessoas comendo e lendo, eu ficava louca pra ver o que tinha de encantador ali... Eu aprendi a ler com os gibis. Fui aprendendo, com um pouco de escolarização e um pouco de esforço meu mesmo, por conta. E eu ia descobrindo porque eu queria ver o que encantava tanto a minha mãe, porque minha mãe

casou muito cedo, então como ela não tinha o encanto pelos filhos, a gente queria saber o que é que tinha naqueles livros que encantava tanto minha mãe. Revistas de fotonovela, lembra de fotonovela?

Minha mãe era louca por aquelas fotonovelas, aí era assim, um comprava, emprestava pro outro, tinha que devolver intacta, quando você lia tinha que cuidar... A gente não podia mexer, mexia escondido, queria ver o que é que tinha, nossa, quando contavam as fofocas, do personagem principal... Então, e a partir daí eu não tive maiores dificuldades na escola. Só quando eu entrei no quinto ano, a maldita da matemática. A professora não me dava zero, ela dava zum, zero mais um (risos), ela escrevia na prova “zum”, marcou isso... eu tive dificuldade na questão da matemática. Aí essa professora ela faltava muito e foi passando o tempo, mas eu nunca reprovei, nunca, apesar de todos os problemas. Mas eu era encantada por história, desde pequena. Eu gostava muito de história, estudei quatro anos de história. Eu tive um professor, que ele contava história, eu ficava louca, pra saber o resto da história, pra ter o livro. E era assim, pra comprar o livro era uma dificuldade louca né? Aí quando meu pai comprava o livro, eu lia, passava pra outra irmã... Minha irmã ficou retida, e aí sempre ficou um ano a menos, mas era mais nova do que eu ainda tava certo né? Ida para o magistério – foi assim, eu parei de estudar porque meu pai não tinha dinheiro pra comprar roupa pra eu ir pra escola. Aí eu parei de estudar. Eu morei em São Paulo, morei com a minha vó, aí quando eu consegui uma profissão eu voltei pra Campo Grande. Aí eu comecei a trabalhar e casei. Aí depois de casada, quando minha filha mais velha fez dez anos, eu voltei estudar, fiz o magistério de quatro anos... minha filha mais velha tinha dez anos e a outra com sete. Só aí eu fui fazer o que eu queria, porque eu queria ser professora. Fiz o magistério de quatro anos, fiz estágio, e aí quando eu terminei eu queria fazer história. Mas não tinha história na federal, só tinha pedagogia. Aí eu pensei, já fiz o magistério de quatro anos, vou repetir tudo de novo? Aí eu fiz vestibular e passei na UCDB, aí meu marido queria que eu fizesse na pública, porque ele não queria pagar. Aí pra pagar a mensalidade nos três primeiros meses foi uma briga entre eu e ele... Aí eu arrumei escolinhas assim, pra eu ir dar aula, aí eu ganhava um dinheirinho daqui, um dinheirinho dali, aí eu fiz uma carta pra UCDB, contando toda a minha história, e então eu consegui um desconto. Consegui até 40% de desconto. Aí eu fui trabalhando e comecei dar aula no primeiro ano e nunca mais saí do primeiro ano. Então eu me formei em história, mas sou uma alfabetizadora. Aí eu fui fazendo muitos cursos e mais cursos, aí eu me formei em 2000, em história, aí eu comecei dar aula do sexto ao nono, eu trabalhava os três períodos, de manhã no primeiro ano, a tarde como professora de informática e a noite dava

aula de história. Foi bem corrido, mas eu não tive problemas pra ajudar minhas filhas, uma fez na Federal, veterinária, a outra fez direito, eu estou muito feliz porque agora ela juíza leiga, é, tenho duas doutoras em casa. Então eu estudei muuuuitos anos, então eu sei o processo de aprendizagem como é...é difícil... Hoje eu sou professora, hoje eu sou... E eu sou professora de história, iiihh, eu gosto muito de contar história, e eu gosto muito do mapa mundi. Eu acho que todo ser humano deveria ter um mapa mundi na cabeça. Eu gosto de trabalhar com o planisfério... Teve um aluno que foi legal, eu trabalhando onde cada um nasceu e falando do Brasil, Brasil, Brasil... aí ele disse, mas professora, “eu nasci em Portugal”. Nossa! Onde que foi... “então nós vamos atravessar esse pedaço de mar e chegar lá do outro lado...”. Na geografia eu gosto muito de trabalhar com a noção de espaço, aí eu levo eles ao redor da quadra... mas é complicada a geografia, a noção espacial eu começo explicando as relações na sala de aula, quem está a direita, quem está a esquerda... Todas essas noções de embaixo, em cima, maior, menor... são noções que tem que ser ensinadas e vivenciadas pra que eles aprendam. Eu gosto muito de usar o material, mas que os alunos mesmos fazem o material, cartazes, alfabetos, panfletos, anúncios... Então, sobre essa questão do professor e aluno, que falamos antes, eu lembro que tive um curso com uma professora em 2011, sobre educação especial, ela falou que professor nenhum tem que gostar de aluno. Eu achei assim chocante, porque não precisa pôr o aluno no colo, deitar o aluno... Eu costumo chamar de “docinho”, dos bebês aos caducando. Eu acho que o professor precisa tratar o aluno com respeito. Eu não sou de escrever “que lindo!, que maravilhoso! que não sei o que...”, eu fico impressionada com as professoras da pré-escola que ficam escrevendo “que lindo, que maravilhoso”, e o aluno não sabe nem identificar. Eu acho que o professor ele precisa saber respeitar a fase que o aluno está, não como a gente vê uns professores que dizem “mas que porcaria isso que você fez!”. Esse tipo de coisa, acho que não deve falar. Eu acho que deve dizer “olha, o que você fez aqui, que você rabiscou tudo, não é certo não, você vai ter que apagar e fazer de novo”, porque eles precisam ter noção do que é certo e o que é errado. Você como professor precisa ajudar o aluno a vencer a suas dificuldades. E eu vejo que você tem que ensinar, mesmo se o aluno não queira aprender determinado conteúdo, não dá pra pensar numa criança que passou pela escola inteirinha e não aprendeu certas coisas porque ele não queria, tem asco de fazer, uns dizem “há, eu vou dar liberdade de expressão pro aluno...” que liberdade de expressão é essa que o mundo lá fora fala “senta, levanta, faz isso, faz aquilo...”, e tem que fazer? Pra que mundo eu estou preparando esse menino? Pra uma redoma de vidro? Não, não é assim. Eu tive que fazer uma cirurgia na cervical, o destino me pregou uma peça, tive que colocar

prótese. Então eu estou num processo de restabelecimento. Mas eu gosto de ser professora, é o que eu gosto. Neste momento eu preciso cuidar da minha saúde, mas eu ainda quero fazer uma língua estrangeira e quero fazer mestrado. Eu fiz a pós, mas não gostei da minha orientadora, ela não deixou eu defender aquilo que eu queria, ela queria que eu escrevesse o que ela queria, então desestimulou, mas eu consegui concluir, da turma toda eu fui a primeira, mesmo com doença, com tudo, eu fui a primeira. Eu ainda tenho muita coisa a aprender, esse processo não acaba.