



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu
Mestrado Profissional em Educação

TATIANA LOUREGA SOLLER

**APROFUNDANDO AS DISCUSSÕES SOBRE AS METODOLOGIAS E
PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Jaguarão/ RS

2016



Universidade Federal do Pampa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd
Mestrado Profissional em Educação

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

S688a Soller, Tatiana Lourega Soller
Aprofundando as discussões sobre as metodologias e
princípios norteadores da prática pedagógica / Tatiana Lourega
Soller, Soller. 139 p.
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2016.
"Orientação: Bento Selau da Silva Jr Silva".
1. Teorias de Aprendizagem. 2. Gestão Democrática. 3.
Projeto Político Pedagógico. 4. Roda de Conversa. 5. Trabalho
Colaborativo. I. Título.

TATIANA LOUREGA SOLLER

**APROFUNDANDO AS DISCUSSÕES SOBRE AS METODOLOGIAS E
PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado o
Curso de Mestrado Profissional em Educação
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Educação.

Orientador: Bento Selau

Jaguarão

2016


TATIANA LOUREGA SOLLER

**APROFUNDANDO AS DISCUSSÕES SOBRE AS METODOLOGIAS E
PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**


Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Curso de Mestrado Profissional em Educação
da Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 26 de agosto de 2016.

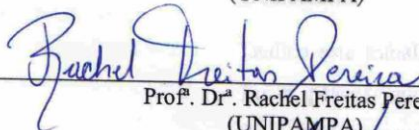
Banca examinadora:



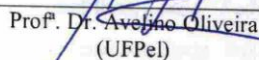
Prof. Dr. Bento Selau da Silva Jr.
Orientador
(UNIPAMPA)



Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes
(UNIPAMPA)



Prof. Dr. Rachel Freitas Pereira
(UNIPAMPA)



Prof. Dr. Avelino Oliveira
(UFPel)

Dedicatória:

Dedico este trabalho aos meus pais, Nelson e Luiza, pessoas que estão sempre ao meu lado. Ao meu esposo, Jerson, pela imensa compreensão e conselhos. Aos meus amados filhos, João Pedro e Luis Henrique, que compartilham desse sonho comigo e pelos abraços de carinho. Em especial a Deus pela vida, meus amigos e professores.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me amparado nos momentos difíceis, colocando pessoas especiais ao meu lado, dando-me força interior e muita paciência para superar as dificuldades e mostrar que tudo é possível se acreditarmos em nosso potencial.

Aos meus pais, Nelson e Luiza, meu eterno agradecimento. Sempre acreditaram que seria possível concluir o mestrado, pois me fizeram enxergar que nunca podemos desistir dos nossos sonhos. Em especial, à minha mãe sempre ao meu lado, meu exemplo de vida. Ensinou-me a ter fé na vida, o que me fortalecia a fazer o melhor.

Minhas irmãs, Isabel e Rose, pelas orações e pelo incentivo constante. Cada uma de vocês tem espaço garantido em meu coração e fazem parte da minha história de vida.

Aos meus sogros Paulino e Alzira pelas finais de semana que cuidaram e zelaram pelos meus filhos enquanto estava estudando em Jaguarão.

Ao meu professor e orientador Dr. Bento Selau da Silva Jr., que me aceitou e acolheu como orientanda, acreditando sempre em meu potencial de uma forma que eu mesma não acreditava ser capaz de corresponder. Acima de tudo, pela amizade, pela infinita disponibilidade, pelo olhar que sempre cobrava as coisas certas, mas, ao mesmo tempo, transmitia carinho, amizade e segurança. Você foi uma referência profissional e pessoal para que pudesse transformar minhas incertezas e angústias em possibilidades. Obrigada por estar ao meu lado e acreditar tanto em mim! Sempre me impulsionou em direção às vitórias dos meus desafios!

A todos os meus professores de mestrado que de alguma forma contribuíram para a minha formação.

Aos meus colegas de mestrado, turma 2014, em especial Lisi e Fátima, com quem pude vivenciar muitas aprendizagens num ambiente enriquecido pelo trabalho colaborativo.

Ao meu querido esposo Jerson, por ser tão importante em minha vida. Sempre me incentivando, com palavras, com abraços, como motorista, alguém que esteve comigo do início ao fim demonstrando apoio constante, sem nunca reclamar e me deixar desistir.

Aos pequenos e amados filhos João Pedro e Luis Henrique, meu agradecimento especial, pois, a seu modo, nos últimos dois anos, estiveram tão próximos na minha vida, que vibraram comigo, desde a aprovação na prova, e sempre se orgulharam por conseguir fazer o mestrado.

Agradeço também aos meus compadres Wemerson e Deise, pelos pernoites, e o carinho demonstrado cada vez que chegávamos à casa de vocês. Obrigada pela força!

A todos os professores e equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) São Pedro que participaram espontaneamente deste trabalho. Por eles é que esta pesquisa se concretizou. Meu eterno agradecimento!

Finalmente, **MUITO OBRIGADA!** Todos vocês foram muito importantes e essenciais ao longo destes anos, souberam ajudar-me com atitudes, palavras, e acima de tudo acreditaram que eu seria capaz de vencer.

“(...) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Ensino porque busco, porque indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço (...)” (FREIRE, 1997, p. 32).

RESUMO

Este Relatório Crítico-Reflexivo apresenta pesquisa realizada no decorrer do Mestrado Profissional em Educação. A investigação teve por objetivo planejar e realizar uma formação docente em roda de conversa colaborativa sobre teorias de aprendizagem com o grupo de professores de uma escola pública, procurando avaliar se tal procedimento colabora com o processo de revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) ao problematizar as metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica. Tratou-se, fundamentalmente, da realização de uma intervenção com foco na formação de professores de uma escola no âmbito do estudo das teorias de aprendizagem, por meio de um processo que foi denominado “Formação docente em roda de conversa colaborativa”; uma vez implementado, o processo foi avaliado. A intervenção desenvolveu-se em sete encontros de 3h30min cada, no período de outubro a dezembro de 2015, com a participação de nove docentes de uma EMEF de Giruá. Estes encontros, que foram realizados durante a carga horária destinada ao planejamento dos docentes, versaram sobre o estudo de teorias de aprendizagem, bem como o referencial teórico sobre PPP e projetos. Para embasar a discussão teórica realizou-se resgate acerca das concepções históricas sobre o campo da administração escolar, que passou por mudanças em função do contexto social, político e econômico, o papel do gestor como mediador na elaboração e na execução do PPP da escola a partir de uma visão de gestão democrática, a escola como espaço de participação da comunidade para pensar e planejar o PPP, os caminhos norteadores para a construção ou reestruturação do PPP, finalizando com as contribuições das teorias de aprendizagem para o processo de ensino-aprendizagem na escola. A metodologia utilizada foi a intervenção pedagógica constituída pelas discussões das rodas de conversa colaborativa sobre as teorias de aprendizagem que embasam, conscientemente ou não, as práticas dos participantes. A investigação delineou-se como pesquisa qualitativa, sendo utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: análise documental composta pela análise do marco operacional do PPP da escola, portfólio da pesquisadora e exercícios críticos reflexivos escritos individualmente e coletivamente, realizados durante os encontros e entrevista semiestruturada, que visou à avaliação final da intervenção. Os dados coletados foram analisados e interpretados a partir de procedimento de análise textual discursiva. Os resultados encontrados indicam essencialmente que a prática pedagógica dos professores não está baseada em alguma teoria de aprendizagem, sendo que na maioria das vezes utilizam a mesma metodologia vivenciada em cursos de formação inicial e continuada. Foi possível constatar que inicialmente os participantes tinham conceitos espontâneos e desorganizados sobre as teorias de aprendizagem, no decorrer dos encontros essas opiniões tornaram-se conscientes e sistematizadas. Os participantes revelaram que a formação a partir do trabalho colaborativo apresentou-se muito eficaz na apropriação dos conceitos referentes a cada teoria apresentada, o que contribuiu significativamente para a reestruturação do novo texto do marco operacional do PPP. A forma como as rodas de conversa colaborativa foram planejadas foi avaliada como bastante adequada e satisfatória para alcançar o objetivo estabelecido.

Palavras-Chaves: teorias de aprendizagem; gestão democrática; projeto político pedagógico; trabalho colaborativo.

RESUMEN

Este informe crítico-reflexiva presenta la investigación llevada a cabo durante el Masters Profesionales en Educación. La investigación tuvo como objetivo planificar y llevar a cabo la formación del profesorado en la rueda de conversación de colaboración en las teorías de aprendizaje con el grupo de maestros de escuelas públicas, tratar de evaluar si este procedimiento funciona con el proceso de revisión del Proyecto Pedagógico Política (PPP) para problematizar metodologías y principios rectores de la práctica pedagógica. Básicamente se estaba llevando a cabo una intervención centrada en la formación de profesores de una escuela para el estudio de las teorías del aprendizaje a través de un proceso que se ha denominado "La formación del profesorado en el círculo de conversación de colaboración"; una vez aplicadas, se evaluó el proceso. La intervención se desarrolla en siete sesiones de 3:30 cada una, en el período de octubre a diciembre de 2015, con la participación de nueve profesores de una EMEF de Giruá. Estas reuniones, que tuvieron lugar durante las horas de trabajo dirigidas a planificar la maestros, eran sobre el estudio de las teorías de aprendizaje, así como el marco teórico sobre el PPP y proyectos. Para apoyar la discusión teórica celebrada el rescate de las concepciones históricas de la esfera de la administración de la escuela, que se sometió a cambios debido a la, el papel del gestor social, político y económico como mediador en el desarrollo e implementación de PPP escuela a partir de una visión de la gestión democrática, la escuela y el espacio de participación de la comunidad para pensar y planificar para el PPP, las vías de guiado para la construcción o reestructuración del PPP, que termina con los aportes de las teorías del aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje en escuela. La metodología utilizada fue la intervención pedagógica realizada por las discusiones de los círculos de conversación de colaboración sobre las teorías de aprendizaje que apoyan, de manera consciente o no, las prácticas de los participantes. La investigación de cómo la investigación cualitativa-esbozado, se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de datos: análisis de documentos hecha por el análisis de la escuela PPP marco operativo, la cartera investigador y reflectantes ejercicios escritos críticos individual y colectivamente, llevadas a cabo durante las reuniones y entrevista, que fue dirigido a la evaluación final de la intervención semiestructurada. Se analizaron los datos recogidos e interpretados del procedimiento de análisis textual discursiva. Los resultados indican que en esencia la práctica pedagógica de los profesores no se basa en ninguna teoría del aprendizaje, y más a menudo utilizan la misma metodología con experiencia en cursos de educación inicial y continua. Se encontró que inicialmente los participantes eran conceptos espontáneos y no organizados en las teorías del aprendizaje, durante las reuniones de estos puntos de vista se han tomado conciencia y sistematizado. Los participantes revelaron que la formación del trabajo colaborativo realizado apropiación de conceptos muy eficaz para cada teoría presentada, lo que contribuyó significativamente a la reestructuración del nuevo texto PPP hito operacional. La forma en que se planifican los círculos de conversación de colaboración fue evaluado como muy adecuada y satisfactoria para alcanzar el objetivo fijado.

Palabras clave: las teorías de aprendizaje; gestión democrática; proyecto político pedagógico; el trabajo colaborativo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Fotografia da localização do Município de Giruá.....	23
Figura 02 - Fotografia da escola pesquisada.....	26
Figura 03 - Fotografia da quadra esportiva.....	29
Figura 04 - Etapas de organização das rodas de conversa colaborativa.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados do IDEB da escola pesquisada de 2009 a 2013.....	18
Tabela 2 - Atividades econômicas - valor adicionado ao PIB.....	24
Tabela 3 - Distribuição das escolas da Rede Municipal de Ensino.....	24
Tabela 4 - Escolas do município por localização.....	25
Tabela 5 - Quadro de recursos humanos da escola pesquisada.....	27
Tabela 6 - Formação acadêmica e área de atuação dos participantes.....	62

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CF - Constituição Federal

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

EEEF - Escola Estadual de Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDI - Índice de Desenvolvimento Infantil

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PAR - Plano de Ações Articuladas

PIB - Produto Interno Bruto

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUFRAMA - Superintendência da Zona Franca de Manaus

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A EDUCADORA E O LOCAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	20
1.1 O processo de formação: de educadora a pesquisadora.....	20
3 REVISÃO DA LITERATURA	30
3.1 Mudança do enfoque de administração para o de gestão	29
3.2 Gestão democrática.....	29
3.3 A escola como espaço de participação da comunidade escolar para pensar e planejar o PPP	39
3.4 Os caminhos para a construção do PPP.....	43
4 ESTUDO SOBRE AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA	48
4.1 As abordagens inatista, comportamentalista, piagetiana e histórico-cultural: uma reflexão acerca da aprendizagem.....	48
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
5.1 Método da intervenção	60
5.1.1 Descrição das ações da formação docente em rodas de conversa colaborativa	63
5.2 Avaliação da intervenção.....	64
5.3 Cronograma de atividades	67
6 ANÁLISE INTERPRETATIVA E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
6.1 O sistema de ensino de Giruá e a necessidade de mudança	68
6.1.1 As inovações pedagógicas	70
6.1.2 O papel da escola e as necessidades de mudanças	72
6.1.3 Possibilidades de repensar a proposta pedagógica da escola	77
6.2 A relação entre ensino e aprendizagem em Giruá	85
6.2.1 As contribuições das teorias de aprendizagem para a prática docente	87
6.3 Formação docente em roda de conversa colaborativa: avaliação da intervenção	112
6.3.1 A internalização de novos conceitos relativos às teorias de aprendizagem	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123

APÊNDICES	130
------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Este Relatório Crítico-Reflexivo apresenta pesquisa realizada no decorrer do Mestrado Profissional em Educação. A investigação teve por objetivo planejar e realizar uma formação docente em roda de conversa colaborativa sobre teorias de aprendizagem com o grupo de professores de uma escola pública, procurando avaliar se tal procedimento colabora com o processo de revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) ao problematizar as metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica. Tratou-se, fundamentalmente, da realização de uma intervenção com foco na formação de professores de uma escola no âmbito do estudo das teorias de aprendizagem, por meio de um processo que foi denominado “Formação docente em roda de conversa colaborativa”; uma vez implementado, o processo foi avaliado.

O motivo para a realização desta pesquisa esteve relacionado à função profissional exercida desde 2009 e a construção do Relatório Crítico-Reflexivo que se apresenta. Atua-se como supervisora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do município de Giruá, Rio Grande do Sul (RS). Cumpre-se a carga horária de 40h semanais. Dentre as diferentes atribuições relacionadas ao cargo, há: visitas mensais às escolas, com o intuito de oferecer acompanhamento pedagógico às equipes diretivas; acompanhamento, ao final do ano letivo, do quadro-resumo¹ com os resultados finais de aprovação, reprovação, infrequência e evasão escolar; suporte às escolas para melhoria da média de cada uma e do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); auxílio para revisão dos PPP das escolas.

No ano letivo de 2013, durante algumas das visitas mensais, recém-citadas, percebeu-se que, entre as 14 escolas municipais, havia uma que enfrentava grandes dificuldades em auxiliar os professores na gestão das práticas em sala de aula. Foram muitos os relatos da equipe diretiva desta escola quanto a uma possível não efetivação da aprendizagem por parte dos alunos, bem como empecilhos para reunir os docentes nas reuniões pedagógicas para repensar o PPP da escola. Ao final do referido ano, encaminhou-se à SMEC o quadro-resumo¹ com os resultados finais desta escola, a qual apresentava elevados índices de reprovação dos alunos.

Ao participar da seleção pública no Programa de Pós-Graduação (PPGEdu) para o Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), era necessário apresentar o esboço de um projeto de intervenção. O tema para o referido projeto

¹ Documento da SMEC encaminhado para as escolas da Rede Municipal de Ensino ao final do ano letivo com os resultados de: aprovação, reprovação, evasão escolar, alfabetizados e não alfabetizados.

deveria partir da escolha de um problema ou de uma situação que fosse relevante para a área de atuação profissional, especialmente pensando na qualificação docente para esta tarefa. Assim, o contexto da pesquisa começou a ser delineado. Como supervisora da SMEC, em busca deste tema, decidi escolher a escola pública que enfrentava as dificuldades citadas, aquela que apresentava, em 2013, os maiores índices de reprovação da rede municipal de ensino.

A partir da escolha da escola, com o objetivo de verificar se realmente os índices de reprovação eram relevantes, realizou-se o levantamento dos dados do Censo Escolar² desde o ano de 2011. No que se refere aos dados levantados, em 2011, ao final do ano letivo, foram 11 os alunos reprovados; em 2013, o total foi de 20 estudantes. Esse aumento do número de alunos reprovados representa um acréscimo considerável no percentual de reprovação desta escola, pois, em relação ao total de alunos matriculados nos anos finais, o percentual de reprovação de 12,5 %, em 2011, aumentou para 21,3%, em 2013.

Dentro desse contexto, procurou-se aliar este trabalho de intervenção com a tentativa de auxílio a esta escola pública do Ensino Fundamental, que apresentava, desde 2011 problemas, em função dos resultados da e na reorganização do marco operacional do PPP. Isso instigou querer propor algo novo, que promovesse mudanças, que melhorasse a situação e que trouxesse para o cotidiano desta escola um olhar diferente frente às práticas docentes. Como supervisora da SMEC, fez-se necessário, nas visitas mensais de acompanhamento pedagógico, propor novas ações a esta escola que buscassem efetivar a melhoria das práticas pedagógicas. Fundamentalmente, o motivo pessoal esteve ligado à atuação profissional e ao trabalho de pesquisa no mestrado, aqui apresentado como relatório final.

Justifica-se a realização desta pesquisa, em primeiro lugar, à necessidade de auxiliar aos docentes da escola a repensar o PPP, em função das teorias de aprendizagem, já que há falta de clareza na proposta metodológica que norteia o processo pedagógico. O PPP desta escola foi reestruturado no ano de 2012; a partir da adesão da SMEC ao Programa do Ministério da Educação (MEC) Escola de Gestores – que oportunizou aos gestores municipais a participação no Curso de Especialização em Gestão Escolar, na modalidade a distância pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – não foi realizado um acompanhamento contínuo e avaliativo dos PPPs por parte da equipe diretiva e da SMEC com o objetivo de verificar como as metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica se desenvolveram para que as aprendizagens acontecessem.

² Arquivado no Setor Administrativo da SMEC – Giruá, abril/2015.

Segundo Garcia (2006, p. 76), repensar o PPP, anualmente, é importante para a escola, já que ele “resulta sempre em teoria em movimento em seu melhor sentido (...) se põe a buscar outras teorias explicativas e aplicativas, com as quais possa criar alternativas pedagógicas transformadoras”. Atualmente, o referido PPP não esclarece qual será a teoria de aprendizagem utilizada pelos docentes para garantir à apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Neste documento, constam as seguintes metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica:

A escola proporcionará a apropriação dos saberes por seus alunos através de projetos de estudo, de atividades diferenciadas que chamem a atenção dos mesmos e os envolvam, através da pesquisa, motivando-os a buscar cada vez mais conhecimento. Trocando saberes, resgatando o passado e trazendo para o presente. É necessário que os alunos tenham respeito com os colegas e professores, pois este é essencial em todas as fases da vida. Eles devem ter responsabilidades tais como: entrega de trabalhos em dia, organização e cuidado com o material escolar, participação em sala de aula e o dever do seu estudo, do ser aluno. **O professor deve ser atuante, pesquisando, planejando, participando de momentos de formação bem como todos os demais profissionais envolvidos no cotidiano escolar: equipe diretiva, técnico de informática, secretário, merendeiras, serventes, zeladores e vigilante, devem desempenhar com dedicação e empenho suas tarefas.** A realidade dos alunos e a sociedade onde os mesmos estão inseridos devem ser objetos de exploração, **bem como a pesquisa e análise dos métodos de ensino atuais e utilizados em épocas anteriores. É preciso utilizar estratégias didático-pedagógicas sólidas e construtivas, que permitam ao aluno refletir, criar e reinventar o aprendizado de maneira dinâmica e crítica, onde os conhecimentos por ele adquiridos possam ser utilizados e aplicados para melhorar e transformar a sua vida, a relação que possui com seu grupo familiar e constituí-lo cidadão, ciente de seus deveres e funções que lhe cabem assumir na sociedade em que vive. **As aulas devem ser dinâmicas, criativas, com atrativos para os estudantes,** onde (sic) estes possam interagir e expor suas ideias. Deve ser valorizado o patrimônio cultural do município, bem como vinculado os processos culturais da comunidade com a escola. Lembrando-se que as aulas expositivas também se constituem em um espaço de aprendizagem. O espaço da sala de aula deve ser um espaço participativo, no qual aluno e professor tem voz. Este deve ser lugar de diálogo e construção de autonomia e da subjetividade dos alunos. Sendo que o período de aula dá oportunidade e possibilita a apropriação de saberes culturais e historicamente construídos. Deve ser dada ênfase a preocupação que existe com todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar. Além disso, reuniões, debates, grupos de estudo, relatos, passeios, palestras, grupo de teatro, coral, dramatizações em sala de aula, interséries, torneios, momentos cívicos, gincanas, cantos em sala de aula e nos momentos de entrada e saída, histórias infantis, leituras, elaboração de paródias são alternativas que poderão apoiar e efetivar a participação do coletivo na escola, valorizar diálogos e reflexões, além de ser uma maneira para trabalhar a falta de apego, tanto em conhecimento quanto na questão material, que os alunos tem em relação a escola. Estes serão espaços onde toda a comunidade escolar poderá envolver-se com as questões educacionais. A escola é o ambiente onde se tem um grande espaço de convivência e interação com as mais diferentes pessoas vindas das mais variadas e distintas comunidades. **Cabe à escola desenvolver com seus alunos atividades pedagógicas e mais descontraídas,** para que desde cedo aprendam a respeitar as diferenças do outro e conviver em sociedade. Ademais o aluno terá a oportunidade de, através do desenvolvimento da criticidade, e da participação, criar concepções para melhorar a condição de vida em que se encontra, pois se sentirá sujeito do**

processo de aprendizagem e da própria escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 13-14, grifo nosso³).

Neste PPP, documento que norteia o trabalho pedagógico do professor, há algumas ponderações de como o professor poderá organizar sua metodologia: “é preciso utilizar estratégias didático-pedagógicas sólidas e construtivas, que permitam ao aluno refletir, criar e reinventar o aprendizado (...)”; “lembrando-se que as aulas expositivas também se constituem em um espaço de aprendizagem” e “cabe à escola desenvolver com seus alunos atividades pedagógicas e mais descontraídas (...)”. A partir do que está definido no documento, não é possível identificar qual a teoria de aprendizagem fundamenta o trabalho do professor. A leitura deste trecho, evidencia que o trabalho realizado pelos professores não está pautado e integrado com alguma teoria de aprendizagem, especificamente. Nas partes grifadas do documento, percebe-se que os professores desta escola acabam desenvolvendo seu trabalho por meio da teoria de aprendizagem que compreender mais coerente com a proposta. O aspecto mais perigoso deste (possível) entendimento refere-se ao que salienta Aranha: “a partir de um certo saber não sistematizado, apenas baseado no senso comum” (2006, p. 159).

Conforme afirma Pozo (2002, p. 57), “todo ensino se baseia numa concepção de aprendizagem”. Darsie (1999, p. 9) relata que “toda a prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento”. Portanto, é necessário que as metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica previstos no PPP da escola estejam claramente definidos, para o professor desenvolver conscientemente seu trabalho.

Esta intervenção pedagógica também se justifica, em segundo lugar, pela necessidade de estudos avançados de teorias de aprendizagem, com os professores, já que os resultados do IDEB⁴ deste estabelecimento de ensino apresentam resultados decrescentes nos anos finais do Ensino Fundamental referente aos anos de 2009, 2011 e 2013. Na linha três da tabela 1, observa-se que o IDEB alcança patamares decrescentes de 3,8 em 2009, para 3,7 em 2011, e voltando a diminuir para 3,2 em 2013, não atingindo, neste ano, a meta projetada pelo MEC, que é de 4,2.

³ A citação é longa, mas fundamental para entender o contexto da justificativa.

⁴ O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil (WERLE, 2010).

Tabela 1- Resultados do IDEB da escola pesquisada de 2009 a 2013

Ideb Observado	Metas Projetadas				
	2009	2011	2013	2009	2011
3.8	3.7	3.2	3.7	3.9	4.2

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

Conforme Werle (2010), o IDEB tem o propósito de diagnosticar, de fornecer dados que exigem ação orientada. Essa avaliação externa não transforma os procedimentos pedagógicos, mas a partir do conhecimento desses dados a escola pode organizar-se coletivamente para definir metas que busquem melhorar o contexto de aprendizagem. Essas metas provocam ações no sentido da qualidade da educação, portanto, estão diretamente ligadas ao PPP da escola, documento que deve nortear todo o processo educativo.

A partir desse quadro, evidenciam-se os baixos índices da escola nas avaliações que compõem o IDEB. Diante desse desafio, é importante refletir sobre as teorias de aprendizagem com os professores: os resultados supõem que a sala de aula não pode ser a mesma. Pensar sobre esses resultados supõe uma tomada de decisão frente à ação docente. De acordo com Werle (2010), não há dúvida de que os processos avaliativos constituem um elemento fundamental – se não o mais importante – da ação educativa. Entretanto, cabe lembrar que “a avaliação não é um momento final do ato pedagógico, e, sim, um elemento integrante do seu processo” (WERLE, 2010, p. 40).

Neste sentido, refletir sobre os resultados do IDEB constitui a base do processo de investigação sobre a ação da equipe gestora e de docentes na busca da melhoria da qualidade da educação, pois “as avaliações (internas ou externas) adquirem significação quando seus processos e resultados são abertos e trabalhados como construção e diagnóstico de parte da realidade da escola (...) seus resultados indicam para onde podemos ir” (WERLE, 2010, p. 124). As reflexões acima mencionadas revelam a importância de realizar a presente pesquisa. Como afirma Werle (2010, p. 42), “é impossível pensar a escola, pensar a educação em suas mais variadas instâncias, sem aliá-las diretamente a uma respectiva vontade de formar pessoas”.

O desenvolvimento desse Relatório Crítico-Reflexivo é detalhado a seguir, em seis capítulos, os quais apresentam a seguinte estrutura: no capítulo 1, aborda-se a trajetória

profissional da pesquisadora, processo esse que está relacionado com tudo aquilo realizado e vivenciado em diversos contextos e espaços que foram determinantes para a efetivação da matrícula no Curso de Mestrado Profissional; no capítulo 2, o contexto do plano de ação; no capítulo 3, apresentam-se alguns aspectos teóricos de revisão da literatura, organizada em quatro subcapítulos que tematizam uma discussão acerca das concepções históricas sobre o campo da administração escolar, o papel do gestor como mediador na elaboração e na execução do PPP da escola a partir de uma visão de gestão democrática, a escola como espaço de participação da comunidade para pensar e planejar o PPP, os caminhos norteadores para a construção ou reestruturação do PPP; no capítulo 4, descrevem-se as teorias de aprendizagem que serviram de fundamentação teórica para as discussões dos encontros de formação docente em roda de conversa colaborativa; os procedimentos metodológicos são anunciados no capítulo 5. Com intuito de melhor organizá-la, a seção foi subdividida em três partes: a primeira, intitulada o método da intervenção, descreve o processo de planejamento e implementação da formação docente em roda de conversa colaborativa; a segunda, avaliação da intervenção, descrevendo mais claramente os instrumentos de coleta e análise de dados; a terceira e última parte apresentará o cronograma com a descrição das atividades programadas para a realização da pesquisa.

Finalizo o Relatório Crítico-Reflexivo com o capítulo 6 que descreve a análise interpretativa e discussão dos dados coletados durante a pesquisa, sendo composto por três grandes temas: “As aprendizagens docentes a partir do processo de intervenção”, o qual foi subdividido em três partes: As inovações pedagógicas, O papel da escola e as necessidades de mudanças, e Possibilidades de repensar a proposta pedagógica da escola; o segundo nomeado “Reflexões acerca das teorias de aprendizagem” e, o terceiro, “Formação docente em roda de conversa colaborativa: avaliação da intervenção”. Finaliza-se com a apresentação do referencial bibliográfico que serviu como suporte para a realização deste estudo e mostra a implicação desta professora no âmbito da pesquisa. Leu-se um bom número de materiais, o que se considera necessidade de todo o professor, não apenas daquele que é mestrando. Finalmente, os apêndices necessários para a condução da pesquisa.

1 A EDUCADORA E O LOCAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1.1 O processo de formação: de educadora a pesquisadora⁵

Início o relato sobre a trajetória profissional, a partir da reflexão de Fontana, para quem:

O tempo nos constitui. Nele nos organizamos, nos situamos e nos reconhecemos em relação aos movimentos dos astros, aos ciclos da natureza; ao fluxo daquilo que realizamos e das relações que vivemos; ao ritmo das mudanças acontecidas em nós, nos espaços em que existimos e nas pessoas com quem existimos. Inscritos no fluir da grande temporalidade, vamos compreendendo os elos que nos ligam a nossos outros e ao mundo, vamos nos compreendendo como um antes, como um agora e como possibilidades (2003, p. 119).

Conforme a autora, o tempo nos constitui em seres históricos. Fazer o memorial da minha bagagem docente representa olhar para trás e resgatar experiências que foram significativas na formação enquanto educadora e que me conduziram ao Mestrado Profissional em Educação. De acordo com Nóvoa (2010, p. 166-167), as histórias de vida possibilitam repensar as questões da formação, enfatizando a ideia de que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos”.

Nos últimos 20 anos, minha trajetória profissional, iniciada em 1992, caminhou, basicamente, norteadas pela busca de novos conhecimentos e por novas oportunidades de atuação na área da Educação. Este memorial provoca mistura de sentimentos e emoções como saudades, decepções e alegrias, mas também a oportunidade de relembrar muitas conquistas e realizações. Rever essa trajetória é sempre um momento interessante, significa que temos a oportunidade de refletir sobre o caminho que trilhamos na direção da nossa realização profissional, e também o quanto contribuimos para o desenvolvimento das instituições das quais por algum tempo de nossa vida fizemos parte. A escrita deste memorial tende a traduzir a trajetória em palavras, conforme Souza (2006, p. 267), significa “correr o risco de se revelar e de se expor na busca de explicações e justificativas que clarifiquem atitudes e (in) decisões, mas também, a certeza de que traduzir é criar, traindo, para reinventar a tradição”.

Em 1992, iniciei no curso do Magistério⁶ na Escola Estadual de 2º Grau Visconde de Cairu, no município de Santa Rosa. No ano seguinte, junto com a família, passei a residir em

⁵ Em função desta parte do texto relatar minha própria trajetória como educadora, escrevo na primeira pessoa do singular. Os demais capítulos são escritos na terceira pessoa.

Canoas/RS e a estudar no Colégio Maria Auxiliadora, no qual também havia o curso de Magistério.

Ao final do ano de 1994, após concluir o Ensino Médio, fui convidada a trabalhar neste colégio, como auxiliar da Educação Infantil, o que proporcionou a primeira e a inesquecível experiência como docente no Magistério. Concomitante ao trabalho, ingresso, em 1995, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) no curso de Ciências – Matemática. Um ano mais tarde, veio a primeira experiência como professora de referência⁷ da turma. Continuo a atuar no colégio, porém como professora de Educação Infantil. O término desse trabalho ocorreu ao final de 1997, com o pedido de demissão e a saída da rede particular de Canoas.

Em 1998, passo a residir na cidade de Novo Hamburgo. Durante esses anos atuando na Educação Infantil, percebi que havia uma grande distância pedagógica entre o trabalho que estava exercendo e área pela qual optei estudar, a Matemática. Com muita coragem e ao mesmo tempo apavorada e desempregada, resolvi visitar algumas escolas estaduais que ficavam próximas à minha residência, para verificar se havia falta de recurso humano na área da Matemática.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Otávio Rosa (EEEF), encontrei a diretora, a qual gentilmente me informou que estavam abertas as inscrições na 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para contrato emergencial. Durante nossa conversa, ela me surpreendeu quando se colocou à disposição de me acompanhar no dia da inscrição para solicitar pessoalmente a minha contratação em sua escola.

Em agosto de 1998, comecei a atuar em contratação emergencial de 20h como professora de matemática na EEEF Otávio Rosa. Ao mesmo tempo, fui convocada mais 20 horas em outra escola estadual de Ensino Médio. Em janeiro de 2000, após aprovação em concurso do Estado, fui nomeada para exercer a função de professora do Ensino Fundamental na disciplina de Matemática. Após um ano de atuação, realizei outro concurso estadual, e assim, passei a cumprir um regime de 40h.

Durante o percurso de 1998 a 2005, ocorreram outras experiências que me auxiliaram a vivenciar os problemas de aprendizagem em diferentes contextos e espaços, o que instigava refletir sobre a minha prática pedagógica. Mesmo sem ter clareza de qual teoria de aprendizagem era a base do meu fazer pedagógico, procurava melhor instrumentalizar a

⁶ Curso de Ensino Médio, ou pós- médio, de formação inicial para professores da Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁷ Profissional com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar (BRASIL, 2010).

prática com os alunos, os quais apresentavam muitas dificuldades em Matemática. Nesta busca por melhor entender as dificuldades percebidas em sala de aula. Para Demo (2003), o educador precisa estar constantemente recuperando a competência de ser professor, ou seja, é válido para o educador buscar no conhecimento sua instrumentação para a mudança.

No ano de 2005, retornei a residir em Giruá. Passei, então, a atuar 40 horas na EEEF Otávio Bos, na qual permaneci até o final do ano de 2008. Em fevereiro de 2009, começo a atuar na SMEC, no setor pedagógico, como supervisora, cargo que ocupo até o presente momento.

Ao final do ano de 2009, participei do concurso público do magistério do município de Giruá-RS. Em março de 2010, fui nomeada professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Devido ao acúmulo de cargos públicos, solicitei a exoneração de 20h do concurso estadual.

Essas experiências profissionais me motivaram a buscar outras formações de qualificação profissional. Em 2004, o primeiro curso de Pós-Graduação *lato-sensu* em Psicopedagogia Institucional e em 2013, o segundo curso de Pós-Graduação *lato-sensu* em Atendimento Educacional Especializado (AEE). No início do ano de 2014, a primeira experiência no PPGEduc da UNIPAMPA, como aluna em regime especial, da disciplina de Metodologia de Projetos e Intervenção Pedagógica. Conforme Lüdke (2014, p. 36), “na prática docente, existem condições para que a pesquisa se torne não apenas possível e viável, mas também passível de ser verdadeiramente instrumento de reflexão e crítica”.

Foi a partir dessa experiência como aluna em regime especial que comecei a compreender que era possível iniciar um processo de reflexão sobre a própria prática docente a partir da pesquisa, desde que esta pesquisa esteja voltada para questões “que têm a ver com a sua prática docente” (LÜDKE, 2014, p. 42). Após participar de seleção pública, no segundo semestre do mesmo ano, efetivo minha matrícula como mestranda no respectivo curso de Mestrado Profissional em Educação. Nesse sentido, Lüdke (2014, p. 50) enfatiza:

Os professores que traduzem mais consciente e radicalmente essa disposição em propostas de pesquisa cursaram, via de regra, uma pós-graduação em torno de temas educacionais, estando assim mais próximos de um discurso sobre a importância de se pensar a prática docente.

As diversas vivências profissionais na área da educação instigaram-me acreditar que há relação entre as teorias de aprendizagens e a prática pedagógica do professor. Demo (2003, p. 41) indica que, “todavia, para ser um profissional da educação, precisa da pesquisa como

ferramenta científica e, sobretudo como base educativa”. Com esse intuito busco em meio às aprendizagens acadêmicas tornar-me não apenas uma pesquisadora com diploma reconhecido e com título a ser citado no currículo, mas também contribuir com a melhoria dos processos educativos de escolas às quais terei acesso na vida.

A seguir, faz-se necessário anunciar uma breve descrição do contexto de intervenção, que situa a escola pesquisada no município de Giruá e na Rede Municipal de Ensino.

1.2 O contexto do plano de ação

Considera-se importante caracterizar o contexto em que se encontra a escola, pois se situa o espaço da intervenção, o lugar e o ambiente da pesquisa em que se desenvolveu o estudo. Trata-se de uma escola pública, situada no município de Giruá localizado na Região Noroeste do Estado do RS, distante 474 km da Capital. Faz limite com os seguintes municípios: ao Norte, Três de Maio; ao Sul, Santo Ângelo; a Leste, Catuípe; a Oeste, Senador Salgado Filho; a Nordeste, Independência; a Noroeste, Santa Rosa; a Sudoeste, Sete de Setembro. A Figura 1 ilustra a localização do município no mapa do Estado:

Figura 1 – Fotografia da localização do Município de Giruá



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/girua>

De acordo com dados do Ministério Público – Mapa Social 2010, o município possui uma área territorial de 855,923 km², população de 17.075, sendo a população residente urbana 12.907 habitantes e população residente rural 4.168 habitantes.

As rodovias de acesso são: a RS 344, ligando as BRs 285, 392 e 472. A hidrografia do município é composta pelos rios Santa Rosa, Comandaí, Santo Cristo e Cascavel, que fazem parte da Bacia Hidrográfica do Rio Uruguai.

A grande extensão territorial faz Giruá se configurar como um dos maiores municípios gaúchos em extensão de área. Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o município possui 2.875 imóveis rurais e uma área total de 82.406,1 hectares. A diversidade e eficiência produtiva levaram Giruá a receber o título de “Capital da Produtividade”, pela Assembleia Legislativa do RS, sancionado através da Lei Estadual 13.753, de 7 de julho de 2011.

Conforme dados do IBGE, as atividades econômicas que se destacam, quanto ao valor adicionado do Produto Interno Bruto (PIB), são a agropecuária, indústria e serviços, sendo o que se apresenta na tabela 2:

Tabela 2 - Atividades econômicas - valor adicionado ao PIB

Variável	Giruá	Rio Grande do Sul	Brasil
Agropecuária	57.513	8.764.507	105.163.000
Indústria	77.054	37.475.448	539.315.998
Serviços	227.004	77.628.594	1.197.774.001

Fonte: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA

O município possui Sistema Próprio de Ensino, o qual foi organizado pela Lei Municipal nº 3.374/2007 de 22 de janeiro de 2007. A Rede Municipal apresenta matrícula⁸ de aproximadamente 1.500 alunos distribuídos entre as 14 escolas, com a seguinte distribuição geográfica, conforme a tabela 3:

Tabela 3- Distribuição das escolas da Rede Municipal de Ensino

Sede	Interior	Total
9	5	14

Fonte: Setor Administrativo SMEC - Giruá-RS/Abril 2015

⁸ Setor Administrativo da SMEC- Giruá-RS/Abril 2015.

A Rede Municipal de Ensino está composta por 14 escolas que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na área urbana, conforme linha 2 e coluna 1 da tabela 3, há 9 escolas municipais, destas 4 ofertam Educação Infantil em tempo integral, 3 atendem alunos na faixa etária de 0 a 2 anos e 11 meses e uma atende alunos na faixa etária de 3 a 5 anos e 11 meses. As demais escolas ofertam as modalidades de Educação Infantil, na faixa etária de 4 e 5 anos e 11 meses, e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. No horário noturno, uma dessas escolas, além do Ensino Fundamental diurno, oferta, aos alunos trabalhadores ou que não tiveram acesso à escolarização em idade própria, o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na área rural, de acordo com a linha 2 e coluna 2 da tabela 3, há 5 escolas de Ensino Fundamental, destas 3 ofertam Educação Infantil na faixa etária de 3 a 5 anos e 11 meses, Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), atendendo os alunos em turmas multisseriadas. As outras duas escolas ofertam Educação Infantil na faixa etária de 3 a 5 anos e 11 meses e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, sendo que uma também atende em turmas multisseriadas e a outra, com turmas seriadas.

No que se refere à composição do Sistema Municipal de Ensino (SME) no município, o mesmo possui 21 escolas, distribuídas nas Redes Municipal, Estadual e Privada de Ensino conforme os dados da tabela 4:

Tabela 4 - Escolas do município por localização

Localização	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Privada
Zona Urbana	9	5	2
Zona Rural	5	1	-
Total	14	6	2

Fonte: Setor Administrativo SMEC - Giruá-RS/Abril 2015

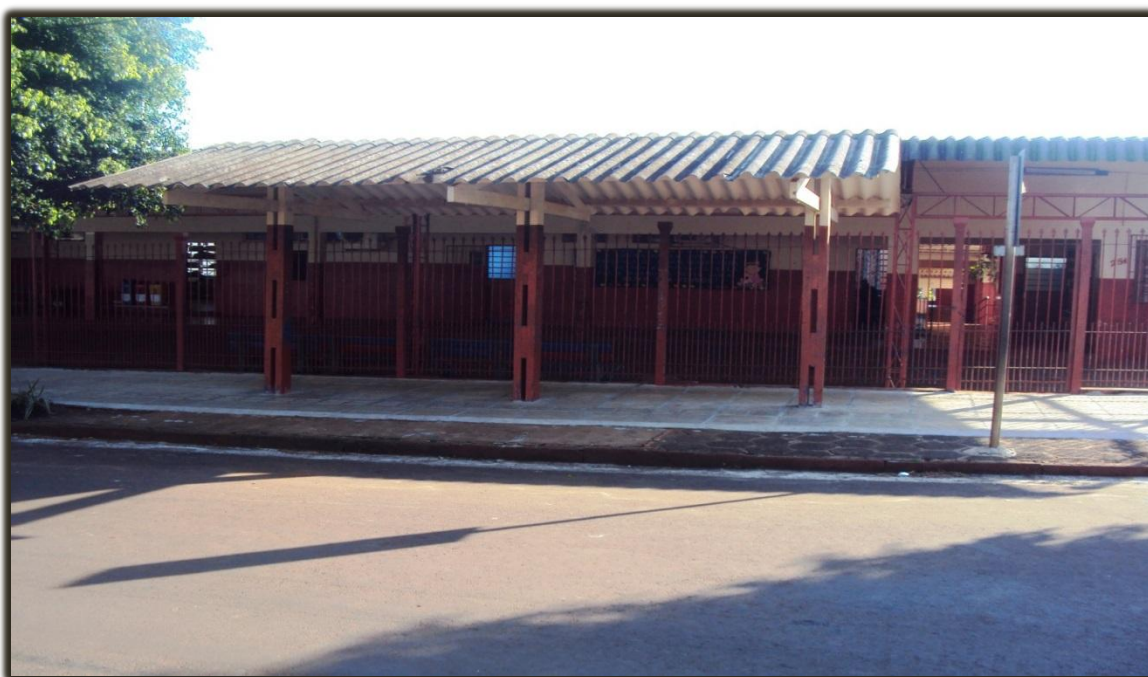
Com base nos dados dos censos escolares disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁹, de 2015, o número de matrículas de alunos no município estava assim formado: 282 alunos da Educação Infantil (creche), 361 na (pré-escola), 845 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 846 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e 629 alunos do Ensino Médio, totalizando 2.963 alunos.

⁹ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acessado em: 02 mar. de 2016.

O plano de ação (método da intervenção) aconteceu em uma das escolas municipais de Ensino Fundamental, localizada na área urbana, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) São Pedro. É importante destacar que esta nem sempre teve este nome. Assim, aproveitar-se-á para explicar a história desta escola.

A Escola Municipal da Vila São José¹⁰, localizada no Bairro São José, foi criada a partir do levantamento, realizado pela comunidade da Capela São José, do número de crianças em idade escolar que estavam sem escola na década de 1970. Após, estes dados foram apresentados ao Prefeito Darcy Leopoldo Uhry e ao Secretário de Educação Pedro Clóvis Thomas, os quais prontamente atenderam a solicitação da comunidade e autorizaram a criação e funcionamento deste Estabelecimento de Ensino. A figura 2 apresenta a fachada principal da escola.

Figura 2 – Fotografia da escola pesquisada



Fonte: Arquivo da escola – Abril/2015

Em 03 de março de 1975, deu-se início às atividades escolares na Capela São José, cedida pelo Padre Dionísio Basso. A matrícula inicial era de 96 alunos, distribuídos em 5 turmas de 1ª a 3ª séries¹¹. Em junho de 1976, foi escolhido, em reunião com a Comunidade Escolar, o nome da Escola, que, por sugestão dos pais, passou a chamar-se Escola Municipal

¹⁰ A EMEF São Pedro autorizou, na figura da diretora, a identificação do nome da escola e a utilização de fotos. O termo de consentimento se encontra com a pesquisadora.

¹¹ Na época o Ensino Fundamental era constituído por séries, e não anos.

São Pedro. Em 1976, o prefeito Darcy Leopoldo Uhry deu início à construção do prédio escolar, inaugurado no dia 07 de agosto de 1977, na gestão do então Prefeito Cláudio Flávio Weschenfelder.

A partir de 1992, foram implantadas a 6ª, 7ª e 8ª séries¹², conforme a demanda de alunos. No ano de 1994, passou a denominar-se Escola Municipal de 1º Grau São Pedro, formando-se a primeira turma de alunos de 8ª série¹³. O decreto nº 016/99, de 09 de março de 1999, altera o nome novamente, passando a chamar-se EMEF São Pedro. Atualmente a escola está localizada na área urbana do município de Giruá, situada à Rua Santa Inês, nº 251, no Bairro São José. No ano de 2011, a escola foi contemplada com o Programa Mais Educação¹⁴ (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – EMEF SÃO PEDRO, 2012).

No ano de 2015, a escola conta com uma matrícula 189 alunos, assim distribuídos: 37 nas turmas de educação infantil (3 a 5 anos e 11 meses); nos anos iniciais, 70 alunos; e nos anos finais do Ensino Fundamental, 82 alunos. O quadro de recursos humanos é composto pela equipe diretiva, formada por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora do Programa Mais Educação¹⁵ e uma supervisora no turno da tarde. A equipe escolar é formada por profissionais nomeados, convocados em regime suplementar e contratados em caráter emergencial, conforme tabela 5:

Tabela 5 - Quadro de recursos humanos da escola pesquisada

Equipe escolar	Nº de profissionais
Professor(a) de Educação Infantil	02
Professor(a) de Anos Iniciais	05
Professor(es) de Anos Finais	09
Monitor de Informática	01
Secretária de escola	01
Merendeira	01
Servente	04
Total	23

Fonte: Setor Administrativo SMEC - Giruá-RS/Abril 2015

¹² Na época o Ensino Fundamental era constituído por séries, e não anos.

¹³ Na época o Ensino Fundamental era constituído por séries, e não anos.

¹⁴ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acessado em: 01 de set. 2016.

¹⁵ Coordenadora do Programa Mais Educação na escola, conforme suas diretrizes, expressas na Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010.

O prédio escolar possui uma área construída que totaliza 318,49 m², distribuída em 9 salas de aula, biblioteca com espaço compartilhado para as atividades audiovisuais, laboratório de informática, cozinha, refeitório, banheiros (masculino, feminino, professores e funcionários), sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), lavanderia, secretaria, sala de direção, sala de supervisão, sala de professores e almoxarifado.

Além desses espaços, encontra-se em fase de construção a quadra esportiva, a qual foi conquistada através do Plano de Ações Articuladas (PAR), num convênio com o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no valor de R\$ 185.000,00.

Figura 3 – Fotografia da quadra esportiva



Fonte: Arquivo da escola - Março/ 2016

Na sequência do trabalho, apresenta-se a pesquisa bibliográfica, com a revisão da literatura.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo aborda o referencial teórico utilizado na fundamentação da pesquisa. Convém ressaltar que o mesmo foi subdividido em cinco momentos: uma discussão acerca das concepções históricas sobre o campo da administração escolar, que passou por mudanças em função do contexto social, político e econômico, ao longo da trajetória educacional, os quais descrevem o primeiro subcapítulo; no segundo, o papel do gestor da escola como mediador da elaboração e da execução do PPP a partir de uma visão de gestão democrática, que se constrói coletivamente por meio da participação; terceiro discute a escola como espaço coletivo de participação, onde todos os envolvidos podem dialogar e construir juntos o PPP; o quarto apresenta a descrição dos caminhos para construção do PPP; o quinto as teorias de aprendizagem.

3.1 Mudança do enfoque de administração para o de gestão

Até há pouco tempo, pensava-se que dirigir uma escola era tarefa de administração, ou seja, dispor e bem usar os recursos financeiros e humanos. Cabia ao diretor evitar desvios e maus gastos dos recursos financeiros e garantir que os professores e funcionários cumprissem sua carga horária de modo a atender todas as necessidades da escola. A partir do surgimento do termo gestão, nas décadas de 1980 e 1990, no auge da democratização do país, que saía da ditadura, ampliou-se o entendimento da função dos diretores.

Conforme Lück (2006a), a gestão “não prescinde nem elimina a óptica da administração, apenas supera, dando a esta uma nova acepção”, de modo que na gestão aconteça a descentralização do poder, necessária e importante para efetivar os princípios democráticos e de participação mediante o diálogo, capaz de dar vez e voz aos segmentos da comunidade escolar, a fim de que a construção e a implementação do PPP da escola seja de entendimento e de responsabilidade coletiva.

Para os fins desta pesquisa, utilizam-se os termos administração ou gestão conforme o período cronológico reportado. De acordo com Drabach (2011), os primeiros escritos teóricos sobre o campo da administração escolar reportam-se para a década de 1930, um período de industrialização e de urbanização acelerada, representadas pela hegemonia de interesses elitistas. Segundo Patto (1999) nesse período a educação sofre grande transformação, a escola torna-se uma instituição necessária à qualificação das classes operárias para o desenvolvimento da economia capitalista.

Nesse período, a educação encontrava-se imersa nos ideais progressistas de educação devido ao surgimento do pensamento da Escola Nova ¹⁶, o qual fazia duras críticas contra o modelo tradicional e elitista da educação. A partir daí ocorrem mudanças no cenário educacional, pois com o início desse movimento pedagógico a sociedade começou a se reorganizar nos campos econômicos, social, político, cultural e científico, momento em que se engendraram as bases do capitalismo industrial na Europa e, aos poucos, se alastraram a outros continentes (DRABACH, 2011).

Novas dinâmicas sociais foram exigidas e houve a necessidade da mão de obra braçal, ou seja, precisava-se do trabalho exclusivamente industrial. Portanto, para atender a procura deste trabalhador era necessária a escolarização, sendo esta a responsável em preparar o cidadão para o mundo do trabalho de acordo com as exigências e necessidade do modelo produtivo de Henry Fayol e Frederick W. Taylor ¹⁷.

Segundo Dourado (2012), Taylor desenvolveu novos métodos de organização racional do trabalho, criou as linhas de montagem, adaptadas à produção em massa, ou seja, o ideal era aproveitar ao máximo todas as potencialidades de tempo, de materiais e de recursos humanos. Assim, o bom administrador era aquele que conseguisse planejar, organizar e executar de maneira racional suas atividades e dos seus subalternos de maneira a minimizar os gastos e aumentar cada vez mais os lucros sem considerar os aspectos sociais.

Para contrapor a essas diferenças de ordem econômica e social marcou presença entre os educadores a carta de princípios da educação brasileira o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ¹⁸ que defendia uma educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros. Trazendo no seu texto as finalidades da educação tendo como eixo principal a defesa dos princípios escalanovistas, mencionava:

Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o polo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional (MANIFESTO, 1932, p. 01).

¹⁶ A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

¹⁷ Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947), principais percursores no início do século XX, nos Estados Unidos, da Escola de Administração Científica (DRABACH, 2011).

¹⁸ Escrito em 1932 por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais da época, como Carneiro Leão, Hermes Lima e Anísio Teixeira. Neste documento, foram propostas e definidas várias soluções para serem aplicadas à educação brasileira.

Este documento marca o início do surgimento dos primeiros escritos sobre a temática da Administração Escolar os quais serviram como base teórica para se pensar como acontece a administração no âmbito da escola. Essa base teórica se desenvolveu no início do século XX sendo composta por duas correntes principais nos Estados Unidos a Escola de Administração Científica, e na França desenvolveu-se a Teoria Clássica. A primeira corrente teve como principais percursores Frederick Winslow Taylor (1856 - 1915) e Henry Ford (1863 - 1947) que desenvolveram uma teoria administrativa com ênfase nas tarefas, enquanto a segunda desenvolveu-se a partir dos trabalhos de Henri Fayol (1841 - 1825) com ênfase na estrutura da organização. Este engenheiro francês baseou-se no conceito de que administrar é um processo de tomar decisões.

A teoria de Fayol sugeria uma prática administrativa pautada na organização capitalista do trabalho, ou seja, exercer o pleno controle da produção, com supervisão de trabalhos, enquanto a teoria de Taylor propunha a divisão de tarefas. Nesse sentido destaca Ferreira (2003, p. 34):

A pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classes bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção.

Esse tipo de pedagogia orgânica trouxe para as instituições escolares o modelo de administração das fábricas que concentravam um grande número de trabalhadores organizados em uma estrutura verticalizada, desdobrada nos setores de supervisão, de planejamento e de gestão, ou seja, o princípio taylorista baseado na organização da produção em pequenas partes, com todos os movimentos padronizados e especificamente controlados por inspetores¹⁹ de qualidade, sendo as ações de planejamento separadas da produção. Dourado (2012, p. 20 e 21), por sua vez, no que se refere a este modelo de organização, afirma que a escola fundamenta-se nas seguintes ideias:

a) Quanto mais for dividido o trabalho em uma organização, mais eficiente será a empresa; b) Quanto mais o agrupamento de tarefas em departamentos obedecer ao critério da semelhança de objetivos, mais eficiente será a empresa; c) Um pequeno número de subordinados para cada chefe e um alto grau de centralização das decisões, de forma que o controle possa ser cerrado e completo, tenderá a tornar as organizações mais eficientes.

¹⁹ Título dado aos encarregados de examinar os atos dos funcionários subalternos para informar as autoridades superiores.

Essas relações sociais do modo de produção capitalista provocaram profundas modificações na sociedade em relação ao mundo do trabalho o que trouxe novos desafios para a educação. Frente a isso, a expansão da oferta da educação no Brasil no início do século XX aponta para o surgimento de novos autores que, preocupados em relação ao modelo de administração escolar vigente na época, lançam novas teorias que visam analisar a importância de considerar as relações humanas nos processos de organização e administração escolar rompendo com a estrutura hierárquica, especialmente quanto ao aspecto negativo da burocracia²⁰ no campo da administração escolar (DRABACH, 2011).

Lourenço Filho (2007) afirma que o sistema escolar carece tanto das atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação, quanto da valorização das relações humanas que se processam neste espaço. É preciso que o administrador pondere seu comportamento administrativo buscando ajustar os indivíduos no grupo e nesse sentido alcançar a eficiência por conta da flexibilidade deste processo. Contudo, é possível verificar que a organização e administração escolar possuíam na época estrutura hierárquica em quatro níveis descritos por Lourenço Filho (2007):

No caso dos alunos, seu “papel é aprender, ou de participarem de situações em que possam adquirir formas uteis de comportamento e discernimento, guiando pelos mestres”; aos mestres cabe organizar e administrar os trabalhos dos discípulos (alunos); e aos diretores cabe a autoridade (e ao mesmo tempo o dever) que lhe é delegada pelos órgãos mais amplos, exercendo-a sobre os mestres, alunos e suas famílias (2007, p. 69 -70).

Percebe-se, então, que cabe ao diretor manter a autoridade respeitando as regras hierárquicas do comportamento administrativo defendida por Ribeiro (1986) e Leão (1984). Para esses autores, o diretor é o responsável em planejar e programar, dirigir e coordenar, controlar e inspecionar, a mesma base teórica proposta pela Teoria Clássica de Henry Fayol. A escola precisa ser compreendida como um espaço com função social com práticas e ações organizadas com foco eminentemente educativo, como afirma Dourado (2012), de forma a atingir os objetivos da instituição: formar sujeitos participativos, críticos e criativos.

Anísio Teixeira, inconformado com a realidade educacional da sua época, assume uma perspectiva de investigação e perplexidade diante das necessárias mudanças na estrutura escolar, o que era antes destinado às necessidades sociais e individuais da elite minoritária

²⁰ Esta concepção de burocracia reflete a ideia do autor (Lourenço Filho, 2007), “Um sistema hierárquico a que se dê simples índole formal pode criar uma tendência para decisões estereotipadas, de caráter rígido e impessoal, com a eliminação da responsabilidade de seus agentes, com o que prejudicam as finalidades da organização. É a esse efeito, ou conjunto de efeitos, que se dá o nome pejorativo de burocracia” (p. 55).

agora deveria estender-se para todos, não apenas escola para todos, mas que todos tenham a mesma oportunidade de aprender. Para tanto é preciso refletir a administração escolar.

Há ainda ideia muito presente nas realidades educacionais de que o diretor é responsável pela parte administrativa da escola, sem considerar sua importante função frente às atividades pedagógicas (DRABACH, 2011). Em termos práticos, as atividades de direção restringem-se ao diretor que comanda e controla a escola, sendo unicamente o responsável pelo sucesso ou fracasso no âmbito escolar. Conforme ressalta Paro (2006), o diretor envolve-se em atividades rotineiras com pouca relação com a real coordenação dos esforços escolares para que se realizem os objetivos pedagógicos.

Esta fragmentação do trabalho escolar levou o educador Anísio Teixeira a não aceitar a mesma natureza da administração empresarial empregada nas fábricas no campo da educação, pois em educação o alvo supremo é o educando, na fábrica, o alvo supremo é o produto material e, sendo a educação um processo absolutamente humano, faz-se necessário pensar nas relações humanas através de uma administração escolar mais humanizadora. Assim, Arroyo (1979) aponta que é fundamental acontecer à descentralização da administração escolar a partir de práticas administrativas que envolvem a participação da comunidade escolar contribuindo para a não manutenção das desigualdades sociais.

Luce e Medeiros (2006) salientam que, a partir da década de 70 no Brasil, a classe trabalhadora se movimenta em defesa do direito de seus filhos a uma escola pública comprometida com o processo educacional que seja transformador da realidade em que vivem. Assim a sociedade passou a exigir do poder público a consolidação da democracia, permitindo o surgimento de novos espaços para sua participação no planejamento das políticas que lhes traria benefícios.

A década de 1980 e a de 1990 podem ser consideradas o auge da cidadania no que se refere à organização da sociedade em movimentos sociais envolvendo os trabalhadores sob a influência do processo de redemocratização do país que saía da ditadura. A mobilização da classe trabalhadora também levou a mesma a questionar as condições de educação de seus filhos, a organizar-se em lutas e protestos contra o capitalismo, o que implicou o redimensionamento das políticas públicas educacionais.

Não por mera coincidência, nos anos de 1980, os professores das grandes redes estaduais de ensino começam a lograr sua organização sindical e a conquistar planos de cargos e carreira (...) também a questionar a organização burocrática e hierárquica da administração escolar, a denunciar o uso das escolas para apadrinhamentos políticos (LUCE e MEDEIROS, 2006).

É, portanto, a partir desta ampla luta pela democracia que se formula uma nova concepção de administração escolar, a gestão democrática associada à organização de ações que permitam a participação de todos, o que provoca a descentralização do poder do diretor evitando-se assim a administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo (PARO, 2006).

Paro (2000) nos diz que é necessária uma gestão escolar articulada com a transformação social, fundamentada em objetivos educacionais representativos dos interesses de amplas camadas da população, levando em conta a especificidade do processo. Nesse sentido, cabe ao gestor, como líder e educador, buscar um novo enfoque de organização com a implementação de novos mecanismos e instrumentos que viabilizem uma atuação mais efetiva com vistas a promover a autonomia da escola e uma gestão participativa e democrática.

Com essa perspectiva, analisa-se, portanto, a mudança de paradigma, que, conforme Morin (1985, p. 19 -31), corresponde “ao modo de existência e de organização de ideais, uma sistemologia de ideias, constituindo princípios ocultos caracterizados por uma noção nuclear da realidade”, provocando mudança do enfoque de administração para o de gestão:

(...) que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da sinergia coletiva, em seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução (LÜCK, 2006a p. 35).

Esse novo processo de gerir a dinâmica da gestão educacional, a gestão democrática, firma em novo compromisso da escola com os princípios da democracia e de participação dando um novo enfoque à organização dos espaços escolares, conforme salienta Lück (2006a, p. 36) “para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e de compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados)”.

Trata-se de uma nova lógica de gestão que está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisões, desse modo, é importante que o gestor²¹ direcione o seu trabalho a partir de processos participativos de decisão, inclusive no que se refere a construção da proposta pedagógica da escola e das condições específicas para realizá-la com qualidade de ensino para todos.

²¹ Neste caso, refere-se ao diretor da escola.

3.2 Gestão democrática

Para a organização do trabalho pedagógico, é preciso pensar na gestão democrática, que não é hierarquizada e fragmentada na divisão do trabalho. Nessa gestão, considera-se o diretor um líder frente aos objetivos a serem atingidos, pois promove as discussões e as reflexões sobre como operacionalizar o planejamento, a execução e a avaliação da proposta pedagógica. Para Ferreira (2011, p. 166), “gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da escola (...) os elementos fundamentais para a construção da gestão da escola”.

Segundo Werle (2010, p. 119) “o debate sobre a qualidade da educação suscita o diálogo entre inúmeros atores sociais”. Neste contexto, o gestor da escola, ocupa posição de destaque na mediação entre a mobilização “da energia de equipe para a realização das responsabilidades da escola, que são responsabilidades de todos, em conjunto” (LÜCK, 2006a, p. 97).

É nesta busca pela mobilização da equipe de profissionais da escola, que o diretor atua como a autoridade administrativa responsável pelo processo de construção do PPP da escola. Além de liderar a construção permanente, também está à frente da organização e da mobilização da comunidade escolar para colocar em prática as ações e os objetivos da escola, viabilizando as condições necessárias para a execução do que está previsto no PPP.

Como afirma Alonso (1985):

O cargo de diretor de escola representa a configuração da autoridade administrativa (...) Ele se apresenta como o responsável geral pelo desenvolvimento das atividades escolares e, conseqüentemente, pelo adequado desempenho de um grupo de profissionais com relação ao alcance de um objetivo estabelecido (p. 38).

Sendo assim, o gestor precisa desenvolver uma prática de trabalho que busque incentivar ações de participação coletiva na elaboração e na execução do PPP. Identifica-se então a necessidade de uma gestão que busque desenvolver um trabalho de participação, de escuta, de envolvimento, de comprometimento de todos em prol da qualidade do ensino e da aprendizagem. Daí a importância do PPP ser construído a partir de uma gestão que assegure a gestão democrática.

Veiga afirma que:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e

execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (2012, p. 19).

Este tipo de gestão possibilita que o coletivo da escola tome consciência dos principais problemas e das possibilidades para resolvê-los, definindo assim as responsabilidades que o coletivo precisa assumir na direção da melhoria do trabalho escolar.

Como afirma Gadotti (2014, p. 1) “a gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional”. A Constituição Federal (CF) de 1988 em seu artigo 206, quando estabelece os “princípios de ensino”, inclui no inciso VI a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1998), possibilitando a abertura de espaços para a participação da comunidade, o que transforma a escola em uma instituição política frente à transformação da sociedade.

Princípio este retomado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Este documento regulamenta como as instituições de ensino precisam se organizar, elaborar e executar sua proposta pedagógica, a partir dos seguintes artigos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – **gestão democrática** do ensino público, na forma desta Lei e da legislação. Art. 12 dispõe: “Os estabelecimentos de ensino (...) terão incumbência de: (Inciso I:) **elaborar e executar** sua proposta pedagógica”. Art. 13 das incumbências dos docentes, o Inciso I lê: “**participar** da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; e o Inciso II lê: “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. **Participação dos profissionais da educação** na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nessa mesma direção Ferreira (2011, p. 167), afirma que “a gestão democrática da educação concretiza-se na prática, quando se tomam decisões sobre todo o projeto político-pedagógico”. Nesse sentido, fica claro que a gestão democrática, ao mesmo tempo em que exige a participação dos segmentos da escola nas tomadas de decisões, implica, também, repensar como acontece, no cotidiano, a distribuição de poder, visto que a socialização do poder efetiva a verdadeira participação coletiva. Isso não elimina a participação na execução, mas permite que a comunidade, sabedora dos reais problemas que a escola enfrenta diariamente, possa opinar, apontar soluções, instituindo-se instrumento para a consolidação da qualidade na educação pública.

A partir destes documentos legais há uma ruptura na prática administrativa da escola. Anteriormente a essas leis, “o ato de administrar corresponderia a comandar e controlar” (LÜCK, 2006b, p. 58). Após há a superação desse tipo de enfoque e constrói-se o de gestão mediante alguns avanços, de modo a dar outro significado de ação:

a) da óptica fragmentada para a óptica organizada pela visão de conjunto; b) da limitação de responsabilidade para a sua expansão; c) da centralização da autoridade para a sua descentralização; d) da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global; e) da burocratização e hierarquização para a coordenação e horizontalização; f) da ação individual para a coletiva (LÜCK, 2006b, p. 65 - 66).

Tomando as palavras de Pereira e Becker (2002, p. 94), “o importante nesse processo é a participação dos elementos envolvidos na construção de uma nova identidade para a escola”, o que resultará em uma nova estrutura da prática pedagógica que amplia e altera a organização escolar existente. Para Veiga (2012, p. 19):

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógicas, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e da não-permanência do aluno na sala de aula.

Tomar decisões de forma coletiva é o grande desafio, e essas decisões devem ter como principal objetivo garantir a qualidade da educação pública a partir de princípios e finalidades comprometidos com o bem comum. Entende-se que o trabalho do gestor ao enfrentamento das questões pedagógicas demanda da parceria dos diversos segmentos educacionais: professores, funcionários, pais, alunos, um esforço compartilhado que precisa ser realizado “a partir da participação coletiva e integrada dos membros” (LÜCK, 2006a, p. 22). Daí porque o gestor, no caso o diretor, exerce fundamental participação no processo de construção da proposta pedagógica da instituição, pois é o interlocutor dos mecanismos que darão as oportunidades de envolvimento de todos no processo educacional, seja no estabelecimento dos objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisão visando a melhorar o ensino e a aprendizagem, pois “o foco de todo trabalho educacional é a aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2014, p. 37).

Diante disso, há redimensionamento na função do gestor²². Esse redimensionamento, conforme Drabach (2011), adquire sentido no momento em que o diretor passa de

²² Refere-se ao diretor.

administrador para mediador da construção e da execução coletiva da proposta político pedagógica, o qual contribui para o exercício de democratização no interior da escola.

Considerando a gestão democrática como um marco de inovação no processo de organização administrativa da escola, compreende-se que é possível introduzi-la no sentido de provocar mudança, no sistema educacional, o “novo” só adquire sentido a partir do momento que ele entra em relação com o já existente (VEIGA, 2013).

Neste processo de inovação é possível identificar a importância do papel assumido pelo diretor como o gestor da escola na construção do PPP e articulador responsável por colocar em prática as novas formas de organização da prática cotidiana no sentido de buscar soluções alternativas para os diferentes momentos do trabalho pedagógico e administrativo.

Cabe ao gestor desenvolver na escola ações participativas que estejam centradas na busca de formas mais democráticas de organizar a proposta pedagógica da escola. Um processo de gestão em que possam ser criados “condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implantação” (LÜCK, 2006a, p. 56).

Diante de um novo modelo de gestão escolar, pautado na democratização das relações humanas entre escola e sociedade, é necessário pô-las em prática. Uma maneira refere-se Pimenta (1995), é realizar a leitura da escola a partir de um processo permanente de reflexão e discussão do PPP que possibilita a vivência democrática, já que conta com a participação de todos os membros da comunidade escolar.

O importante nesse processo de gestão é que a escola não se torne um espaço fechado e de contexto individualizado, principalmente no que se refere ao processo de construção do PPP, conforme Pereira e Becker (2002) deverá atender às exigências sociais e os interesses da própria comunidade. Não é possível alterar uma proposta pedagógica sem alterar, conseqüentemente a estrutura organizacional da instituição, de modo que fazer um projeto pedagógico significa “apontar um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (VEIGA, 2012, p. 38).

A reflexão que estamos querendo enfatizar é a de que a preocupação do gestor não seja apenas elaborar o PPP dentro de normas técnicas para cumprir o que está previsto na legislação, mas, sobretudo, garantir nos espaços escolares momentos de construção, de organização, de reflexão, de decisão que envolva todos nesta busca incessante de compreender o que é necessário para que efetivamente a aprendizagem ocorra.

É a partir desta gestão que as relações verticalizadas são rompidas no interior da escola, o que proporciona novas situações que permitem aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma diferente e coerente com as finalidades da escola.

3.3 A escola como espaço de participação da comunidade escolar para pensar e planejar o PPP

A escola entendida, como espaço coletivo de participação, transforma-se em um contexto onde todos os envolvidos podem dialogar e construir juntos o PPP. Para que este contemple a realidade, torna-se importante o envolvimento da comunidade na construção e na execução, porque, mais que um projeto de ideias, o PPP deve vislumbrar ações coletivas que organizem e transformem a gestão da escola em prol da qualidade da aprendizagem.

A participação na elaboração do PPP se traduz em estratégia dos princípios e fins da educação nacional contemplada nas legislações, especialmente no que concerne à gestão democrática. O PPP permite que a equipe diretiva, professores, alunos, pais e comunidade participem ativamente da gestão da educação, no entender de Eynng “o projeto pedagógico é, portanto, o veículo do planejamento e a principal ferramenta da gestão” (2002, p. 6).

Quanto às questões legais, a LDB (BRASIL, 1996) tem como uma de suas características o fato de direcionar a ação educativa para a aprendizagem, cabe dar referência à questão da autonomia pedagógica que está prevista no Art. 15:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de **autonomia pedagógica** e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 2013, p. 8, grifo nosso).

Este artigo evidencia os elementos que dão suporte à autonomia pedagógica da escola em construir e rever o PPP sempre que achar necessário de acordo com suas expectativas, necessidades, enfrentado o desafio das mudanças e da transformação dos processos do trabalho pedagógico. Para ser autônoma, Veiga (2012, p. 41) nos diz, “a escola (...) concebe sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo (...) no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola”.

Ao pensar a autonomia da escola, Veiga (2012) destaca quatro dimensões de autonomia consideradas básicas para o bom funcionamento de uma instituição educativa e

que devem estar articuladas entre si: administrativa²³, jurídica²⁴, financeira²⁵ e pedagógica. Esta última consiste, conforme a autora, “na liberdade da escola propor modalidades de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola” (p. 16 -19).

Esse texto de Veiga é importante para estabelecer com clareza, a extensão que a autonomia pedagógica exerce enquanto que direito a escola e sua comunidade possuem para pensar, discutir, planejar, executar e avaliar sempre que necessário o PPP em busca da melhoria da qualidade do ensino. De acordo com Barroso (2003), é importante reconhecer que a autonomia pedagógica da escola torna-se um meio de realizar em melhores condições as suas finalidades em benefício às aprendizagens dos alunos.

Acompanhar e avaliar o que está definido no PPP da escola levam à reflexão numa visão crítica que parte da realidade escolar que muda constantemente de acordo com a existência de problemas, bem como suas relações, esforçando-se para propor ações alternativas para romper com o que há na realidade e ampliar as possibilidades de avançar no trabalho pedagógico com base nos alunos.

Nesta perspectiva, Pereira e Becker (2002, p. 86) afirmam que “tendo como referencial a autonomia da escola que tem na gestão democrática a sua base de sustentação, entende-se que o PPP não poderá ser uma decisão individual, ou de poucos”. Dessa forma, o processo de gestão democrática necessariamente deverá organizar mecanismos que primam pela participação da comunidade escolar que, coletivamente refletem e definem as normas de funcionamento da instituição em busca da formação do cidadão que a mesma se propõe a formar, bem como a elaboração e o acompanhamento do trabalho pedagógico realizado no interior da escola.

Neste processo de gestão democrática, consciente da importância de aproveitar o espaço de autonomia, a responsabilidade maior da instituição escolar é com a construção de sua proposta, de sua identidade, o que se consolida em seu PPP. Conforme Santiago (1997), entende-se que o PPP não é uma mera formalidade; é “a aproximação do que se pensa sobre educação, (...) ensino, (...) conteúdos de ensino, sobre o aluno com a prática pedagógica que se realiza nas escolas” (p. 71).

²³ Indicação dos diretores por meio de processo eleitoral, que verifique a competência profissional e a capacidade de liderança dos candidatos (VEIGA, 2012).

²⁴ Possibilidade de a escolar elaborar suas próprias normas e orientações escolares (VEIGA, 2012).

²⁵ Existência de recursos financeiros que garantam o funcionamento efetivo da escola, geridos pela própria instituição (VEIGA, 2012).

O PPP é um documento que afirma o compromisso da escola com o aluno e com o processo de ensino e aprendizagem, pois em relação ao aluno, afirmam Pereira e Becker (2002, p. 90), “é a figura central de todo o processo educativo”.

Com a intenção de reorganizar o trabalho pedagógico em busca da melhoria da aprendizagem para a permanência do aluno na sala de aula faz-se necessário construir ou rever o PPP da escola. De acordo com Veiga (2012, p. 14) “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível”. Sendo assim, o PPP é um instrumento de ação possível de ser pensado coletivamente, o que exige do grupo uma profunda reflexão sobre quais são as finalidades da escola, quais as práticas pedagógicas e suas consequências no cotidiano.

Construir este projeto no coletivo significa percorrer novos caminhos com consciência crítica e muita criatividade tendo como foco a efetivação no futuro de uma escola melhor para todos. Para Veiga (2012, p. 18, grifo do autor):

O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar *uma qualidade para todos*. A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias.

Um PPP deve ter toda a comunidade escolar atenta as suas ações, o que implica a avaliação permanente do seu desenvolvimento. Como diz Bussmann (2013, p. 38), “o desafio que representa o projeto pedagógico traz em si a exigência de entender e considerar o projeto como um processo sempre em construção”. Assim, deve ser definido como um compromisso de toda a comunidade escolar, sendo que esses sujeitos precisam estar envolvidos num processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, principalmente os de aprendizagem, a fim de propor uma nova direção em busca de alternativas possíveis à efetivação do verdadeiro dever da escola que é a qualidade do ensino. Em função disso, de acordo com Vieira (2002, p. 109):

De novo, é necessário repisar que a qualidade da escola se evidencia por meio de aprendizagens efetivas. Não se trata de corrigir o fluxo e adequar a idade à série “empurrando” os alunos para frente. Isso seria uma tragédia pedagógica, porque titularia sem formar, transformando escola em teatro e acarretando para os alunos a perda de oportunidades futuras, justamente porque perderam, no presente, a ocasião de aprender.

Todo compromisso firmado no coletivo conseqüentemente precisa ser sistematizado em grupo, documentado pela escola para constituir a identidade da instituição. Santiago (2013, p. 173), afirma que o registro do PPP refere-se a “uma memória ou roteiro de ações que possibilite a sequencialidade, a continuidade, a unidade e a identidade institucional”. Supera-se, assim, a concepção do PPP ser apenas um documento com finalidade de determinar e controlar as ações pedagógicas, mas o PPP como documento articulador que orienta e confere unidade à proposta pedagógica da escola. Destaca Werle (2010, p. 80):

O Projeto Político Pedagógico da escola, construído com a participação efetiva dos segmentos, fomenta a discussão, análise e estudo de aspectos pedagógicos pertinentes à realidade escolar. É uma ação coletiva e de muita responsabilidade, pois é o registro de todo o planejamento de trabalho a ser desenvolvido na escola.

Dessa forma, esse processo de construção levará a equipe de docentes a buscar técnicas de planejamento que, de fato, possam romper com a atual forma burocrática de organização que fundamenta o trabalho pedagógico. Assim se expressa Vasconcellos (1995):

(...) como sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (p. 145).

Sabe-se que esse trabalho de construir o PPP no coletivo e verdadeiramente participativo é desafiante, porque não se trata simplesmente elaborar um documento que faz parte das atribuições da gestão, mas essencialmente programar um caminho de ação que esteja permanentemente num processo de reflexão e de discussão das necessidades reais da escola.

Tendo como foco primordial, a gestão democrática que fortalece a democratização do processo de gestão pelo desenvolvimento de processos de participação, o que implica o maior comprometimento coletivo com resultados cada vez mais efetivos e significativos (LÜCK, 2006b).

Essa construção do PPP a partir de um espaço democrático que prima pela participação na tomada de decisões tem com perspectiva almejar novos rumos para que a escola promova a socialização da aprendizagem, levando especialmente os alunos a se apropriarem do saber como um direito universal.

3.4 Os caminhos para construção do PPP

Para organizar o trabalho pedagógico da escola, a primeira iniciativa que se torna fundamental é a construção do PPP. Concebido na perspectiva atual do contexto de sociedade, de educação e de escola, ele proporciona uma direção futura estabelecida como um compromisso do coletivo. Assim, percebe-se que:

A tarefa de construção de um projeto político-pedagógico requer um longo processo de reflexão-ação (unidade teoria/prática) orientado por parâmetros que se articulam em duas dimensões: a) fatores que dizem respeito aos propósitos que motivaram e mobilizaram o grupo na promoção das mudanças (dimensão política); b) fatores que se referem ao nível das mudanças curriculares, metodológicas e administrativas que, processualmente, deverão ocorrer na escola (dimensão pedagógica) (SANTIAGO, 2013, p. 168).

Na posição de Veiga (2013, p. 13), o PPP tem dimensão política no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, é pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias da escola de cumprir seu propósito e sua intencionalidade. Salienta Saviani (1983, p. 93) que “a dimensão política se cumpre à medida que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Neste caso, as dimensões político e pedagógico estão implícitos e são essenciais para determinar a identidade da escola em função de sua intencionalidade.

Ao ser coletivamente delineado, discutido e assumido, o PPP procura estabelecer a forma de organização do trabalho pedagógico que ultrapasse os conflitos e as contradições, busca romper com as atividades rotineiras, as relações competitivas e autoritárias. Permite dar uma nova identidade à escola, o que requer contemplar a qualidade do ensino a partir de práticas pedagógicas diferenciadas. O grande desafio das instituições escolares é a “permanência exitosa do aluno no processo de escolaridade, já que evasão e reprovação são problemas antigos, mas ainda não resolvidos” (SANTIAGO, 2013, p. 170).

Nesse processo de construção, primeiramente é necessário conhecer e analisar de que contexto escolar está falando, para que realidade está sendo preparando nosso aluno, que planejamento a instituição precisa contemplar para conhecer como o aluno chega à escola e com está dando-lhe condições de constituir-se como ser humano e cidadão e assim possa viver com qualidade em sociedade.

Além do contexto escolar, a segunda ação para construir o projeto pedagógico é refletir quem é o sujeito para o qual os professores preparam suas aulas, como cada aluno

aprende e como esse profissional será capaz de promover ações que possibilite a aprendizagem, pois às vezes principalmente nas práticas pedagógicas:

(...) parece que as aulas são preparadas e desenvolvidas sem a mínima preocupação com aquele que é a razão de ser do fazer pedagógico: o aluno. Perguntas básicas, como: quem é esse ser humano para qual preparamos aulas? Como esse ser humano aprende? A partir do que e como ele se motiva? Essas reflexões parecem estar ausentes. Sem ter isso presente no cotidiano, como podemos pensar em ter sucesso em nosso fazer pedagógico? (HENGEMÜHLE, 2011, p. 35).

O que geralmente se apresenta aos estudantes são currículos que dividem o conhecimento e o pensamento em partes fragmentadas a partir de aulas num estilo mecanicista, como sugere Maclaren (1997), que todos saiam da instituição escolar exatamente iguais, reduzindo o aluno como cópia de um computador. Esse tipo de proposta pedagógica reflete o estilo conservador, a escola a serviço do capital sendo reprodutora de ações antidemocráticas, pois os conteúdos não tem significado para os alunos.

A ação do professor se desenvolve em diversos momentos da prática pedagógica seja no ato de ensinar, no planejamento e na avaliação, na organização pedagógica da escola, nos processos de gestão, nesta ótica:

A gestão da educação, como tomada de decisão, organização, direção e participação, acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusivamente e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico, não só como o desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas (FERREIRA, 2011, p. 167).

Sob esse ponto de vista, faz-se necessário romper com a fragmentação do ensino, é preciso entender que, no processo da aprendizagem, o ser humano é um sujeito que é capaz de aprender a partir daquilo que o motiva. Trazer essa reflexão no PPP parece ser fundamental no sentido de que a aprendizagem não se torne mecânica, sem significado e conseqüentemente logo seja esquecida.

Paro (2008) afirma que a verdadeira educação visa à formação do homem-histórico que se afirma como sujeito durante a relação pedagógica, sendo a boa didática aquela que evidencia esforços para produzir no educando a vontade de educar-se. O educando considerado sujeito aprende se tiver vontade, então é preciso propor condições para que esse sujeito tenha condições de aprender e isso depende exclusivamente da prática pedagógica. Portanto, é preciso buscar alternativas que mudem a organização pedagógica da escola de

maneira a existir coerência entre as atividades-meio²⁶ e atividades-fim²⁷ na busca de transformá-la na perspectiva da prática democrática, isto é, trata-se de cuidar para que a prática pedagógica se realize de acordo com os verdadeiros interesses de seus educandos.

O PPP é o eixo condutor da escola, é o instrumento que orienta suas ações com qualidade guiando a instituição em busca das metas a serem atingidas (HENGEMÜHLE, 2011). Para nortear a escola na construção do PPP, Veiga (2012) enfatiza que esse processo de construção é marcado por três atos distintos e independentes: o ato situacional, o ato conceitual e o ato operacional. Se, por um lado, isso tem as características de uma receita (...), por outro lado, partir de um roteiro básico dá segurança inicial para poder encaminhar a coordenação necessária a uma participação de todos os componentes de uma instituição (GANDIN, 1994, p. 63).

No ato situacional é importante compreender a realidade na qual a escola está inserida em termos: legais, históricos, pedagógicos, financeiros, administrativos, físicos, materiais e recursos humanos (Veiga, 2012, p. 49). O momento de conhecer o contexto no qual desenvolvemos nossa ação educativa, “é, antes, um dar-se conta, um situar-se no mundo, um sentir problemas e esperanças” (GANDIN, 1994, p. 70).

Neste ato é importante buscar o entendimento de algumas questões do cotidiano como: qual é o papel da escola na sociedade atual considerando seu público-alvo, as principais questões apresentadas pela prática pedagógica, às prioridades da escola, as principais dificuldades e quais seriam as alternativas de superação das dificuldades detectadas. Também se faz necessário problematizar a educação relacionando-a com outros contextos da realidade, não somente em nível local, mas em nível nacional e mundial.

De acordo com Veiga (2013, p. 23), “a escola persegue finalidades”, por isso é preciso que os educadores tenham clareza das finalidades de sua escola. Ao refletir sobre as questões levantadas no ato situacional, a autora afirma o esforço analítico desse movimento, pois as mesmas geram respostas que, por sua vez, geram novas indagações, esse esforço possibilita conhecer os conflitos e as contradições existentes no contexto para identificar quais as finalidades da escola que precisam ser reforçadas e quais estão sendo relegadas ao segundo plano. Portanto, o ato situacional significa, “ir além da percepção imediata” (VEIGA, 2012, p. 50).

²⁶ São viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula (PARO, 2006).

²⁷ Referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem (PARO, 2006).

O ato conceitual diz respeito “à concepção ou visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem” (VEIGA, 2012, p. 50). Nesse segundo momento é importante refletir e discutir sobre que tipo de aluno quer formar para que seja atuante na sociedade em que vivemos, que experiências precisam ser vivenciadas no dia a dia da escola, quais as decisões a serem tomadas referente à que, para que e como ensinar com foco em para quem ensinar e, finalmente, o que significa construir o PPP como prática social e coletiva. Será a partir dessas indagações que a realidade do contexto escolar será constatado o que possibilitará a definição de quais finalidades são relevantes e precisam ser priorizadas do ponto de vista político e pedagógico, para a transformação da realidade relatada no ato situacional.

Intrinsecamente relacionado a esses dois atos, temos então o terceiro, o ato operacional que nos orienta quanto a como realizar nossa ação (VEIGA, 2012, p. 51). Refere-se, então, à realidade local, sendo o momento da escola se posicionar em relação as suas as necessidades, expectativas, do grupo assumir seus anseios para efetivar a tomada de decisão em relação às atividades a serem assumidas e assim, mudar a realidade da escola. Trata-se da discussão da escola que queremos.

Conforme Gandin (1994, p. 82), o marco operacional é “também uma proposta de utopia, no sentido que apresenta algo que se projeta para o futuro” como alerta o autor, para que o ato operacional não se torne apenas uma escrita vazia, é fundamental que neste momento se tenha um forte aporte teórico, é o que dará base e sustentação ao plano de ação como o objetivo de tornar a escola um espaço de mudança, de transformação social. Para Veiga (2012, p. 51) “o ato operacional orienta-nos quanto a como realizar nossa ação. É o momento de nos posicionarmos com relação às atividades a serem assumidas para transformar a realidade da escola”.

Esses três atos do processo de construção do PPP mantêm relações de interdependência e conforme Veiga (2012, p. 53), a partir deles será constituído “os propósitos, perspectivas, experiências, valores e interesses humanos concretos, devendo ser levados em consideração ao longo do planejamento”. Dessa forma, o PPP ao ser construído a partir das várias dimensões de elaboração num processo amplo de debate, torna-se o documento pelo qual a escola institui sua função social através da perspectiva emancipatória e democrática, o que resultará uma nova direção para as ações político educativas.

É importante que o PPP seja assumido por todos que fazem parte da comunidade escolar e esteja estruturado, conforme (Santiago, 2013, p. 164), em uma concepção de conhecimento, ou seja, qual “a teoria de aprendizagem que orientará as práticas pedagógicas”.

Essa clara definição confere coerência interna à proposta, sendo responsável em articular a prática docente com a teoria.

Convém ressaltar que a presente pesquisa será realizada a partir do conhecimento teórico sobre as teorias de aprendizagem para estabelecer a relação da teoria com a prática docente da instituição, a fim de reestruturar o atual marco operacional do PPP da escola na qual será realizado o projeto de intervenção. Este marco operacional estabelece as metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica para a transformação e construção de uma nova realidade na direção que se deseja alcançar, novos modos de superar os desafios apresentados em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Salientamos que o marco operacional do PPP da escola organiza sua prática pedagógica no item intitulado “Metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p. 13), o qual se refere às teorias de aprendizagem.

4 ESTUDO SOBRE AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA

A proposta deste capítulo é apresentar e discutir as diferentes abordagens teóricas acerca das teorias de aprendizagem, que serviram como suporte teórico para os estudos e as discussões promovidas nas rodas de conversa colaborativa, desta intervenção. A seguir, apresentam-se as teorias: inatista, comportamentalista, construtivista e histórico-cultural.

4.1 As abordagens inatista, comportamentalista, piagetiana e histórico-cultural: uma reflexão acerca da aprendizagem

Quando se fala em aprendizagem, significa que estamos nos referindo a um processo que acontece sempre, pois novas aprendizagens surgem ao longo da vida do indivíduo e vão sendo incorporadas às já existentes. Para Zanella, “é através da aprendizagem que o homem muda e transforma o meio” (2003, p. 25).

De acordo com a mesma autora, as aprendizagens ocorrem independentemente de qualquer prática ou experiência vivenciada anteriormente. Aprendemos em qualquer etapa, momento ou situação vivida. O ser humano está em constante aprendizado e à medida que este processo acontece, há variações de comportamentos, de desempenhos, capazes de alterar a ótica e enfoques de cada indivíduo.

A simples implementação de novas tecnologias na sala de aula não parece ser suficiente para melhora no processo de ensino e, por consequência, da aprendizagem dos alunos, pois, “(...) frequentemente, os resultados de aprendizagem são decepcionantes, apesar do uso de métodos e técnicas aparentemente adequados e modernos e, até mesmo, sofisticados, por falta de referenciais teóricos” (MOREIRA, 1987, p. 8). Segundo Moreira (1987), saber mais como a criança aprende, apesar da profusão de obras publicadas sobre o assunto, pode ainda ajudar a delinear caminhos para superar os problemas de aprendizagem – no sentido político e pedagógico – os quais fazem parte do contexto escolar de algumas das escolas.

A teoria inatista teve grande influência com Alfred Binet²⁸ e Arnold Gesell²⁹. De acordo com eles, a aprendizagem depende do desenvolvimento, ou seja, a criança é capaz de

²⁸Alfred Binet (1857 – 1911) foi um pedagogo e psicólogo francês que ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicometria, sendo considerado o inventor do primeiro teste de inteligência, a base dos atuais testes de QI. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet. Acessado em: 09 de jul. 2016.

aprender de acordo com o nível de maturação de suas habilidades e do seu pensamento. Além disso, o que a pessoa aprende ao longo da vida, no seu pensamento, não interfere no desenvolvimento biológico. A criança é portadora de capacidades inatas de aprender determinadas geneticamente, cabendo ao professor apenas estimular os seus alunos, pois eles alunos já estão pré-condicionados a aprenderem certas habilidades. Por isso,

(...) atribuem à escola o papel de “cultivar” o indivíduo, de possibilitar o seu desenvolvimento harmonioso, as propostas pedagógicas orientadas por essa perspectiva consideram que para aprender os conteúdos escolares a criança precisaria já ter desenvolvido certas capacidades. Isso acaba gerando a idéia (sic) de que existe uma idade bem precisa para aprender certos conteúdos. Ou, ainda, de que o proveito que a criança tira das situações de aprendizagem depende de seu nível de prontidão ou maturidade (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 21).

O professor, ao seguir o inatismo, tem pouco trabalho. Basta receber as crianças e desenvolver as mesmas aulas todos os anos, pois os alunos já chegariam às escolas programados geneticamente para serem inteligentes e desenvolverem suas aptidões. Nessas condições, é importante salientar que o conhecimento não estaria no ambiente externo, mas no interior de cada sujeito, por isso a aprendizagem tem a função limitada. Conforme Pozo (2002), não aprendemos nada novo; a única coisa que podemos fazer é pensar e usar a razão para desenvolver conhecimentos que já possuímos desde o nascimento.

Por outro lado, Zanella (2003, p. 29) ressalta que tudo o que o homem aprende “não é estático ou inalterável, mas sim se caracteriza por uma dinamicidade permanente, porque o homem aprende sempre, ou seja, uma aprendizagem leva à outra, como um movimento mais ou menos constante”. Sendo assim, os processos de ensino e aprendizagem são alterados conforme o contexto social e cultural, de acordo com o lugar e a época, as condições materiais e as possibilidades educacionais.

Os comportamentalistas conseguiram perceber as críticas ao inatismo, pois os humanos não são programados geneticamente para aprender ou serem mandados. John Broadus Watson (1878-1958)³⁰,

(...) negou que nascemos com quaisquer aptidões mentais, trações de personalidade ou predisposições determinadas. Herdamos apenas nossa estrutura física e uns poucos reflexos, e todas as demais diferenças entre nós são atribuídas à aprendizagem. Assim, Watson deu forte apoio à posição ambientalista: a natureza

²⁹Arnold Gesell (1880 – 1961) foi um pesquisador norte-americano, sendo o principal expoente das teorias do desenvolvimento que dão ênfase ao papel da maturação (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 15).

³⁰John Broadus Watson (1878 - 1958) foi um psicólogo estadunidense, considerado o fundador do comportamentismo ou comportamentalismo (ou simplesmente behaviorismo). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/John_B._Watson. Acessado em: 09 de jul. 2016.

humana para ele é grandemente sujeita a mudanças e praticamente não há limite para o que o homem pode tornar-se” (MILHOLLAN, 1978, p. 63).

Outro norte-americano, que é considerado o principal representante do behaviorismo³¹, Burrhus Frederic Skinner (1904-1984)³² escreve sobre o aprendizado operante. Para chegar a isso, ele não pesquisou crianças, mas pombos e ratos, pois, para ele, todos os organismos aprendem do mesmo modo, não há complexidade maior ou menor entre humanos e ratos. Para ele:

O comportamento pode ser gradualmente modificado ou modelado até aparecerem novas respostas que ordinariamente não fazem parte do repertório comportamental do rato. Êxito nesses esforços levou Skinner a acreditar que as leis de aprendizagem se aplicam a todos os organismos. Em escolas, o comportamento dos alunos pode ser modelado pela apresentação de materiais em cuidados sequência e pelo oferecimento das recompensas ou reforços apropriados” (MILHOLLAN, 1978, p. 65-66).

O comportamentalismo operante de Skinner teve influência mais decisiva na educação, com os programas de reforço, o ensino programado, as máquinas de ensinar, e outras concepções pedagógicas. Considera-se que a aprendizagem acontece a partir de “um processo cego e mecânico de associação de estímulos respostas e recompensas” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 31). Por outro lado, trouxe para as escolas a crença do poder dos reforçadores quando aplicados adequadamente nos conteúdos ensinados.

A única responsabilidade dos professores consiste na eficácia mecânica dos processos que reforçam as respostas corretas dos alunos. Para os críticos do comportamentalismo, a sequência mecânica dos estímulos de pergunta e resposta é simplista, e desconhece a riqueza didática da interação entre alunos e professores. Além do mais, os alunos comportamentalistas aprendem a agir somente esperando uma recompensa, não porque constroem um valor intrínseco ao que lhe foi ensinado.

Segundo Zanella (2003), “dentre outras, existem três teorias mais significativas que tentam explicar como acontece a aprendizagem: teoria do condicionamento, teoria sobre o aprendizado cognitivo e a teoria da aprendizagem social” (p. 36-37). Há dois tipos de condicionamento: o Clássico (pavloviano) e o Operante (Skineriano).

³¹ Do inglês behavior, que significa comportamento.

³² Burrhus Frederic Skinner (1904 - 1990) foi autor e psicólogo americano. Conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental e foi o proponente do behaviorismo radical, abordagem que busca entender o comportamento em função das inter-relações entre a filogenética, o ambiente (cultura) e a história de vida do suposto indivíduo. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Burrhus_Frederic_Skinner. Acessado em: 09 de jul. 2016.

Ivan Petrovich Pavlov (1849 – 1936)³³ “desenvolveu uma preocupação em propor uma explicação científica para o comportamento humano com base nos conhecimentos da Neurofisiologia” (RIES, 2003, p. 41). Para este autor, o processo de aprendizagem pode ser descrito como condicionamento simples, com a repetição de estímulos externos para que a mesma reação ensine ao animal ou ao ser humano que o prazer ou a recompensa será apreendido se ele fizer sempre os mesmos atos ao receber aquele estímulo.

De acordo com o condicionamento operante, a reação ao estímulo pode variar conforme consequências agradáveis ou punitivas. Skinner diz que a maioria de nossas atitudes de aprendizagem são operantes, pois os elogios são reforçadores, modelando a repetição de atitudes que acabamos por aprender. Quando se fala em aprendizagens por condicionamento operante, entende-se que “o reforço é controlado pelo organismo de tal forma que, produzindo uma resposta, receberá recompensa. Pelo condicionamento operante podem ser explicados a “maior parte dos comportamentos humanos” (ZANELLA, 2003, p. 37). Essa é a origem do pensamento de muitos educadores sobre a nota, ou o grau de dificuldade das provas aplicadas: experiências ruins para alunos maus, e boas notas para os bons.

Em sala de aula, a aplicação do condicionamento operante é simples e direta. O professor organiza o ensino a partir de reforçadores especiais que possam acelerar a aprendizagem, pois o uso destes pode modelar comportamentos desejáveis nos alunos. O professor é a figura central do processo de ensino e aprendizagem, é ele quem “organiza as informações do meio externo que deverão ser internalizadas pelos alunos, sendo esses apenas receptores de informações” (DARSIE, 1999, p. 10).

Skinner desenvolveu um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem utilizando as máquinas de ensinar, pois interessou-se pela aprendizagem por comportamento operante. Uma máquina de ensinar “é simplesmente qualquer artefato que disponha contingências de reforço” (SKINNER, 1972, p. 63). Ele afirmava que por meio destas máquinas é possível organizar a aprendizagem da criança passo a passo, em ordem crescente de dificuldade, ou seja, a ação de ensinar pode ser permeada pelo planejamento e pela organização do ambiente de modo a tornar a aprendizagem mais eficiente. De acordo com Skinner (1972), a máquina de ensinar consiste:

³³Ivan Petrovich Pavlov (1849 – 1936) foi premiado com o Nobel de Fisiologia ou Medicina em 1904, por suas descobertas sobre os processos digestivos de animais. Ivan Pavlov veio, no entanto entrar para a história por sua pesquisa em um campo que se apresentou a ele quase que por acaso: o papel do condicionamento na psicologia do comportamento. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ivan_pavlov. Acessado em: 10 de jul. 2016.

(...) numa caixa do tamanho aproximado de um gravador. Na parte superior há uma abertura, através da qual pode ser visto um problema ou uma questão impressos em uma fita de papel. A criança responde à pergunta movendo um ou mais dos cursores sobre os quais estão impressos os dígitos de 0 a 9. A resposta aparece em furos quadrados picotados no mesmo papel em que está impressa a pergunta. Uma vez que a resposta tenha sido marcada, a criança gira um botão. A operação é simples como a de ajustar a televisão. Se a resposta estiver certa, o botão gira com facilidade e pode ser adaptado para fazer piscar uma luz ou fazer funcionar algum outro reforçador condicionado. Se a resposta estiver errada, o botão não gira (p. 21).

Para Skinner, esse procedimento, com instrução programada adequada, permite que “o ensino tenha uma progressão gradual, que respeita o ritmo de cada aluno e torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 31). Porém, há algumas objeções quanto ao uso destas máquinas para que aconteça a aprendizagem. Ao colocar o aluno a responder às questões programadas este é tratado, conforme Skinner (1972, p. 24), “como se fosse um simples animalzinho e que realizações humanas essencialmente intelectuais estão sendo analisadas em termos indevidamente mecanicistas”.

Skinner, Pavlov e Watson têm em comum “a tentativa de controlar o comportamento pela manipulação de elementos do ambiente que precedem (os estímulos) ou sucedem (os reforçadores) ao comportamento” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 30). Do mesmo modo, Becker (1996) afirma que a maioria dos professores ainda adota uma concepção comportamentalista de aprendizagem, em função da sua aproximação com o senso comum. Conforme este autor:

(...) O aluno aprende se, e somente se, o professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido ao aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc. (1994, p. 90).

Esse tipo de organização do processo de aprendizagem, em que somente o professor tem o poder da fala, detentor único do conhecimento, em que o aluno é considerado um mero receptor de informações, sem vez e voz na sala de aula, pois se preza pelo silêncio absoluto, repetindo exercícios mecanicamente tantas vezes forem necessárias para que aconteça a memorização, é o que ainda predomina na história da educação brasileira (Becker, 1996).

Se os inatistas e os comportamentalistas não diferenciavam muito a aprendizagem dos filhos humanos da que ocorre entre os filhotes dos animais, o biólogo franco-suíço Jean Piaget

(1896-1980)³⁴ preocupou-se com as particularidades da inteligência humana. Ries (2003) indica que, para Piaget:

O desenvolvimento cognitivo é um processo que se realiza em todo o ser humano e tem um caráter sequencial, isto é, ocorre numa série de estádios, sendo cada um deles necessários, logo cada um deles resulta necessariamente do precedente (exceto o primeiro) e, ao mesmo tempo, prepara o seguinte (RIES, 2003, p. 107).

Piaget integra a Escola de Genebra, a partir de 1940. Para Piaget, existe correspondência entre aprendizagem e desenvolvimento biológico:

As estruturas iniciais condicionam a aprendizagem. A aprendizagem provoca a modificação e transformação das estruturas que, ao mesmo tempo, uma vez modificadas, permitem a realização de novas aprendizagens de maior riqueza e complexidade (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 35).

A aprendizagem depende, portanto, do desenvolvimento corporal, porém este também é modificado pelo que aprende o cérebro. Para que o ser humano dê uma resposta satisfatória aos estímulos externos, também precisa que esta seja construída na interação com o meio.

De acordo com Ries (2003), o desenvolvimento humano, portanto, compreende a realização de uma estrutura cognitiva, e o sujeito será capaz de construir a aprendizagem se conseguir realizar uma estrutura e após poderá construir a estrutura seguinte, que, de acordo com Piaget, será sempre mais complexa e abrangente.

A preocupação de Piaget – para quem os seres humanos são singulares – consistia em estudar e descobrir os estágios de complexificação da ação de pensar, iniciando no nascimento. A teoria piagetiana é identificada como interacionista, ou seja, não se pode analisar o ser humano isolado do mundo. As pessoas são consideradas sujeitos que estão em constante interação com o meio, agindo sobre os objetos, pelo que é possível construir progressivamente o conhecimento “incorporando elementos cognitivos novos (assimilação) a uma estrutura já existente, determinado reajustes nessa estrutura (acomoda-ção)” (RIES, 2003, p. 107). Piaget considera a inteligência humana como característica peculiar, que não ocorre nos animais:

³⁴ Foi um epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Defendeu uma abordagem interdisciplinar para a investigação epistemológica e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget. Acessado em: 12 de jul. 2016.

A inteligência para Piaget é um *caso particular de adaptação biológica* e este processo é descrito por ele através da construção material de novas formas para inseri-las nas do universo, e a inteligência prolonga tal a criação construindo mentalmente as estruturas (cognitivas) suscetíveis de aplicação às do meio (RIES, 2003, p. 104, grifos do autor).

Para Piaget, o indivíduo precisa agir sobre o objeto ou o meio social para que assimile um novo conhecimento. O sucesso deste autor no Brasil verifica-se nas situações de turmas de alfabetização em que os professores creem que os alunos aprenderão de fato sobre um animal, ou um hábito de higiene, se manipularem e entrarem em contato direto com o objeto do novo conhecimento a ser adquirido. Além disso, crê-se firmemente nas escolas – embora Piaget não tenha se preocupado com elas – que as crianças e adolescentes entram em quatro estágios de desenvolvimento sucessivos – os quais, antes do advento da globalização virtual, correspondiam a mais ou menos à mesma idade entre todos os humanos.

Um aspecto importante da teoria de Piaget refere-se ao papel da escola quanto ao desenvolvimento do conhecimento³⁵, sendo que a instituição escolar não é responsável em transmitir esses conhecimentos. É o sujeito que constrói o conhecimento a partir das ações exercidas sobre o meio, sobre os objetos, “logo o objetivo da educação não consiste em transmitir verdades ou informações, mas possibilitar ao aluno que aprenda por si próprio, que conquiste as verdades, que descubra pessoalmente as correlações e noções, recriando-as” (RIES, 2003, p. 114).

Entretanto, antes de explanarmos esses estágios, precisamos entender que Piaget também definiu que a aquisição de um novo conhecimento pressupõe a assimilação de uma nova informação, como já explicado, seguida da acomodação deste novo conceito nos pensamentos preexistentes de cada ser humano: ou seja, “reajuste nos esquemas de ação devido aos novos conhecimentos incorporados pelas ações do sujeito” (RIES, 2003, p. 104). O próximo passo de aprendizagem de um conhecimento é a equilibração do novo saber às necessidades cotidianas. Portanto, atinge-se, com a mudança de atitude, outro estágio de equilíbrio, sempre provisório, continuamente modificado pelas próximas aprendizagens:

A passagem de um estágio a outro se dá através de uma equilibração cada vez mais completa. Ou seja, a criança passe de um estágio a outro de seu desenvolvimento cognitivo quando seus modos de agir e pensar mostram-se insuficientes ou inadequados para enfrentar os novos problemas que surgem em sua relação com o meio (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 48).

³⁵ Físico ou lógico matemático.

Feita essa diferenciação, cumpre explicar os estágios de aprendizagem definidos por Piaget. Quando nasce até os dois anos, os seres humanos vivem o período sensório-motor, delimitado por reflexos aos estímulos como luz, sons e suas contrações faciais. A partir de dois anos, até os sete, ela vive o período pré-operatório, com a capacidade de entender o significado dos símbolos, por isso ela desenvolve a linguagem, mas ainda não consegue explicar o seu pensamento e colocar-se no lugar do outro, com discernimento do que é certo ou errado. Ao final dos seis, sete anos, a criança começa a politizar o seu pensamento, compreendendo o ponto de vista de outra pessoa, o que lhe permite desenvolver a lógica, entrando no período das operações concretas, que vai até a adolescência. Apenas a partir de 12 anos, pelo menos antes dos estudos posteriores à mediação da imagem, o ser humano não teria mais necessidade de estar diante de objetos concretos para aprender, além disso desenvolve o pensamento metalinguístico.

Para Piaget, a aprendizagem é linear. Se um objeto de assimilação não for compatível com o estágio que ele definiu para cada idade, o sujeito não vai aprender, pois Piaget generalizou o que observou com crianças francesas do seu tempo como o que ocorreu e ocorreria com todas as crianças de todos os países e de todos os momentos históricos. Observou Santos (2003), que “enquanto medimos o nível de desenvolvimento a partir de fases evolutivas previamente realizadas, estamos limitando o desenvolvimento da criança, uma vez que não lhe são proporcionadas situações educacionais desafiadoras” (p. 140).

Para Lev Vygotsky³⁶ (1896-1934), o ser humano é um produto social. Por isso, ele será o primeiro autor reconhecido “a falar sobre a evolução cultural do homem e sobre o desenvolvimento cultural da criança” (ALVAREZ e DEL RIO, 1996, p. 80). Vygotsky não descarta as contribuições genéticas para a formação humana, mas somos, mais do que isso, produtos culturais:

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-se aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence. Nesse processo interativo, as reações naturais – herdadas biologicamente – de resposta aos estímulos do meio (tais como a percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples) entrelaçam-se aos processos culturalmente

³⁶Em função das diferentes maneiras de escrita, opta-se por esta escrita exceto quando for citação literal. Foi um professor de literatura bielorrusso bastante interessado em psicologia. Pensador importante em sua área e época foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky. Acessado em: 12 de jul. 2016.

organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 57 – 58).

A maioria dos autores da abordagem histórico-cultural são soviéticos: Vygotsky, Luria, Leontiev, Rubisntein, Liublinskaia, Talyzina, Galperin. Para esses autores, a aprendizagem existe pela necessidade de comunicação e desenvolvimento. As experiências prévias, construídas socialmente, determinam a aquisição de novos conhecimentos. Os professores que seguem esta proposta têm como diagnóstico o que realmente a criança já sabe do objeto do conhecimento e, conhecendo sua realidade social, determinam metas a serem alcançadas, as quais ter valor para a criança em seu ambiente social. De acordo com Pérez Gómez:

Será necessário, para compreender qualquer fenômeno de aprendizagem, determinar o nível de desenvolvimento alcançado em função das experiências prévias. Isso implica considerar o grau de complexidade alcançado pelas estruturas funcionais do cérebro (1998, p. 40).

Vygotsky é um autor que logrou reconhecimento cujas publicações salientam a contribuição social para que a criança aprenda, sem que predominem as etapas mecânicas elaboradas por Piaget. Além do mais, os filhos humanos não são filhotes de animais, para apenas responderem aos estímulos de elogio e punição. Segundo Santos (2003):

A principal contribuição de Vygotsky à educação foi o fato desse autor não considerar o processo de aprendizagem como uma sucessão linear de etapas que o aluno deveria passar, como era comum na época, e sim, como um processo que leva em conta o modo como os seres humanos vão desenvolvendo os seus conhecimentos do mundo, implicando uma visão mais ampla do fenômeno no qual o meio cultural tem um papel fundamental (p. 131).

Vygotsky (2007) traz para esta discussão a ideia de que há dois níveis de desenvolvimento: o primeiro nível de desenvolvimento real, que ele define “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (p. 95, grifos do autor). Significa que o desenvolvimento real corresponde às atividades que a criança realiza sozinha, seriam as funções que já amadureceram, por exemplo, “comer com a colher, amarrar os sapatos, montar uma torre com peças de tamanhos diversos, escrever, foram antes compartilhadas com outras pessoas” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 64).

O segundo, Vygotsky denominou “nível de desenvolvimento potencial ao conjunto de atividades que a criança é capaz de realizar com a ajuda, colaboração, guia de outra(s) pessoa(s)” (SANTOS, 2003, p. 139). Segundo sua análise, seriam as aprendizagens que a criança conseguirá atingir com a orientação e a colaboração de um adulto ou de uma criança mais velha, ou seja, “processos de elaboração compartilhada” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 64). Para que a aprendizagem realmente seja consolidada pela criança de maneira autônoma, faz-se necessária a mediação do outro, seja como pai, mãe, professor ou parceiro social, pois existem conhecimentos que ainda não amadureceram, mas como estão em um processo de maturação com a assistência do outro se desenvolverão de maneira independente.

A linguagem, meio de expressão do pensamento e de aprendizagem, constitui uma função psicológica superior dos humanos. Segundo Vygotsky, para aprender, as pessoas estabelecem uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por mediação da linguagem. Trata-se de um espaço social de atividade recíproca entre quem aprende e o círculo social, formado pela mesma faixa etária e por outras pessoas. De acordo com Vygotsky (2007), a ZDP define-se da seguinte forma:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 58).

Para que a ZDP produza aprendizagem por mediação da linguagem, é necessária a contribuição de instrumentos – “todos aqueles objetos cujo uso serve para ordenar e reposicionar externamente a informação” (ALVAREZ e DEL RIO, 1996, p. 83). Interpretando Vygotsky, Fontana e Cruz (1997) dizem que o instrumento é tudo o que o homem produz para facilitar e ampliar as possibilidades de transformação da natureza, como a enxada, o arado, a caneta, o computador e quaisquer outras máquinas “segundo a abordagem histórico-cultural, a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos naturais humanos, como os instrumentos e o signo, e pelo outro” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 58).

Conforme a teoria vygotskyana, pode-se afirmar que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2007, p. 58). Desta forma, todo conhecimento é uma realidade provisória e instável, suscetível a mudanças. O ser humano, necessariamente, não alcança sua completude, pois permanece capaz de aprender enquanto vive.

Sobre o uso ou a criação de signos, Vygotsky (2007) salientava que estes eram úteis para solucionar algum problema psicológico como: lembrar, evocar, comparar ou “tornar presente o que está ausente (...) a palavra, o desenho, os símbolos (como a bandeira ou o emblema de um time de futebol), etc.” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 59). Como já se comentou, os instrumentos são criados pelo homem com objetivos específicos, são ferramentas externas que servem para transformar o ambiente sendo transmitidos a outros membros do grupo social. Já os signos são internamente construídos, “são ferramentas que provocam transformações no sujeito” (SANTOS, 2003, p. 133), ou seja, são responsáveis por modificar o funcionamento psicológico do ser humano.

Segundo Vygotsky, os instrumentos de mediação, os signos, são produzidos culturalmente, pelo meio social. A apropriação tanto dos instrumentos como dos signos pela criança ocorre na interação com o outro. Diferentemente dos animais, os humanos internalizam os conhecimentos pela linguagem, pelo menos de maneira muito mais abrangente, pois as experiências podem ser constantemente ressignificadas, o que se encontra bastante limitado em outras formas de vida. Vygotsky identificou um processo interno de aprendizagem pela linguagem inexistente nos animais:

É na sua relação com outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. Desse modo, é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade. A partir de suas relações com o outro, a criança reconstrói internamente as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que forma com ela compartilhados. A esse processo interno de reconstrução de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de *internalização* (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 61, grifo do autor).

Pensando nas relações de ensino e aprendizagem que acontecem nas situações da sala de aula, sob o olhar da teoria histórico-cultural, convém salientar que o professor é a figura fundamental desses processos. Ele tem uma função de mediador entre o conhecimento e o aluno. Conforme Facci (2004), é o responsável por organizar o ensino de maneira favorável ao desenvolvimento máximo das capacidades do aluno. Vygotsky (2000, p. 341) traz uma referência sobre a forma de trabalho do professor mediador “(...) trabalhar o tema com o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a explicar”. Porém nem sempre o professor assume esta função de mediador, afirma Vasconcellos (2005). Basicamente nas salas de aula o tipo de metodologia mais utilizada é a expositiva, de cunho academicista baseada numa metodologia tradicional onde o trabalho docente se concentra na exposição clara e precisa dos conteúdos. Conforme o autor, o grande problema deste tipo de metodologia expositiva é o alto risco da não aprendizagem

pelo fato do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento. Nesta maneira expositiva de dar aula, formam-se sujeitos não políticos, passivos e não críticos (VASCONCELLOS, 2005). Fundamentar uma nova ação pedagógica à luz dos pressupostos sócio-interacionistas é entender que para a realização das aprendizagens é necessário que o trabalho do professor não seja meramente expor conteúdos.

Na sala de aula, a prática pedagógica deve primar pela participação e interação, uma vez que Vygotsky (2000) entende o homem como um ser social, a interferência de outras pessoas é um aspecto fundamental para que o professor seja um estimulador da zona de desenvolvimento proximal, sendo capaz de provocar avanços nos conhecimentos que ainda não foram adquiridos pelo aluno. Assim, percebe-se que o professor não detém nem transmite os saberes; nem o aluno é vazio de ciência, pois ele traz a contribuição de suas etnias sociais e religiosas. Cabe ao professor criar, orientar e acompanhar situações que estimulem a aprendizagem, nome que se dá à criação dos saberes pelo aluno através da linguagem, ressignificando saberes provindos de sua vivência com informações adquiridas na escola.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo leva em consideração a abordagem metodológica da pesquisa intervencionista do tipo pedagógica. Segundo Damiani et al. (2013, p. 58), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica “são aplicadas, ou seja, têm com o finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”. É aquela na qual o pesquisador deve planejar e intervir, com a intenção de produzir avanços, e posteriormente avaliar os efeitos produzidos. Seu relato deve contemplar dois componentes metodológicos:

O método da intervenção deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico. (...) Aqui, o foco do autor do relatório deve estar voltado somente à sua atuação como professor (agente da intervenção). O método de avaliação da intervenção tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção. (...) tendo o foco na atuação do autor como pesquisador. A avaliação da intervenção (...) é igualmente composta por dois elementos: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita (2013, p. 62).

Na sequência explicar-se-á cada uma das partes. O método da intervenção teve como referência a formação docente em roda de conversa colaborativa, planejadas e implementadas. O método da avaliação da intervenção descreve os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados utilizados e o processo de análise desses dados.

5.1 Método da intervenção

O foco desta intervenção foi à formação de professores no âmbito do estudo das teorias de aprendizagem, por meio de um processo chamado “Formação docente em roda de conversa colaborativa”. Para melhor entendimento desse processo, explicar-se-á primeiramente como se organiza uma roda de conversa; após, a adaptação dessas rodas, as quais terão o enfoque colaborativo.

A organização em roda representa um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, com a criação de espaços de diálogo que oportunizam aos sujeitos se expressar e ouvir o outro. Uma característica de roda, segundo Warschauer (1993), é:

Reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedece a uma mesma

lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante (p. 46).

Esse processo de formação os docentes foi organizado a partir da disposição do grupo em círculo. Essa organização, segundo Warschauer (1993), é o que se chama roda de conversa. Porém, acredita-se que apenas reunir os docentes em roda e aguardar que cada um tenha a iniciativa de se expressar e ouvir o outro não garantirá a efetivação do processo de escutar, falar e refletir sobre sua atuação no espaço onde participa durante os encontros de formação. Portanto, as rodas de conversa foram adaptadas para o trabalho colaborativo em grupo.

Com o objetivo de não gerar vergonha ou aumentar o controle da pesquisadora durante os encontros de formação, os docentes foram organizados em pequenos grupos dando enfoque ao trabalho colaborativo. Optou-se por este enfoque, pois, de acordo com Damiani (2008), o trabalho colaborativo com grupo de professores apresenta potencial capaz de enriquecer a maneira de pensar, agir e resolver problemas. As pessoas realizam as atividades em grupo, os membros se apoiam, estabelecem relações de não hierarquização, visando a atingir objetivos comuns. Vygotsky (2007) acrescenta uma imagem da dinâmica que ele acredita estar presente ao longo da vida do homem, primeiramente entre pessoas, como categoria interpsicológica. Nessa categoria inserem-se as atividades realizadas em grupo de forma coletiva, que oferecem vantagens significativas na constituição de sujeito, pois seu aprendizado ocorre mediado pela relação com outras pessoas.

O trabalho colaborativo entre docentes constitui-se excelente espaço de aprendizagem. Para Damiani (2008), permite a identificação das forças dos docentes, suas fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas. Segundo Coll e Colomina (1996), no trabalho colaborativo, as construções do sujeito ocorrem no coletivo, bem como a tomada de decisão. Ocorre assim, uma maior interação entre os participantes, na medida em que os benefícios são evidenciados pelo grupo. Criam-se estratégias mais estruturadas para a resolução de problemas, a atividade precisa ser explicada e discutida com o grupo sendo necessário levar em consideração as diferentes opiniões dos sujeitos envolvidos.

A formação docente em roda de conversa colaborativa sobre as teorias de aprendizagem teve um total de sete encontros, com duração de, aproximadamente, três horas e trinta minutos cada. Foi realizado no período de outubro a dezembro de 2015 e contou com a participação de nove docentes. Estes aceitaram o convite de participar espontaneamente da

pesquisa após assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). A seguir na tabela 6 a descrição da formação acadêmica e área de atuação dos professores participantes da pesquisa:

Tabela 6 – Formação Acadêmica e área de atuação dos participantes

Professor	Formação acadêmica	Área de atuação
A	Matemática	Anos Finais
B	Educação Física	Anos Finais
C	História	Anos Finais
D	Língua Portuguesa	Anos Finais
E	Filosofia	Anos Finais
F	Pedagogia	Anos Iniciais
G	Pedagogia	Anos Iniciais
H	Pedagogia	Anos Iniciais
I	Pedagogia	Educação Infantil

Fonte: Setor Administrativo SMEC - Giruá-RS/Abril 2015

Os encontros de formação docente foram distribuídos da seguinte maneira: os cinco primeiros destinados ao estudo do referencial teórico sobre as teorias de aprendizagem; o sexto encontro ao estudo do referencial teórico sobre a construção do projeto político pedagógico e o sétimo encontro para reestruturar texto do marco operacional do PPP da escola que se refere às metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica. Estes encontros, foram realizados durante a carga horária destinada ao planejamento dos docentes.

Cada um desses encontros teve duas rodas de conversa: a primeira aconteceu no início do encontro de formação a qual contemplou o acolhimento dos docentes e a organização dos grupos de trabalho onde os mesmos puderam participar com seus relatos, ler, discutir e refletir sobre o material teórico e a prática da sala de aula; a segunda roda aconteceu ao final, momento em que se deu a sistematização das discussões dos grupos, apresentação de um exemplo da prática de sala de aula e a avaliação do encontro. Nessa roda final, cada grupo pode relatar a sistematização das discussões, e, posteriormente registrar nos exercícios críticos reflexivos aspectos importantes da formação e suas impressões, com o objetivo de documentar o trabalho desenvolvido em cada um dos encontros. As produções escritas individuais ou coletivas foram arquivadas no portfólio da pesquisadora, o qual, segundo

Ambrósio (2013, p. 27) é um “instrumento que compreende a compilação de todos os trabalhos realizados”.

Afirma Pozo (2002) que, para atingir o sucesso nos processos de ensino e aprendizagem, o primeiro passo é conduzir o professor a pensar sobre os resultados de sua ação pedagógica. Se isso acontecer durante os encontros de formação docente em roda de conversa colaborativa, será possível oportunizar a possibilidade de o professor questionar-se sobre o porquê do seu aluno estar ou não aprendendo, e, caso não esteja, é importante conhecer qual concepção de aprendizagem poderá potencializar a sua prática pedagógica, norteando-a para a melhor compreensão dos conteúdos, tornando possível o aprender significativo.

Após discutiremos sobre alguns aspectos teóricos referentes à proposta de formação a partir das rodas de conversa colaborativa, apresentam-se as rotinas deste processo por meio da descrição das etapas de organização dos encontros, nomeados “Formação docente em roda de conversa colaborativa”. Na sequência, apresentaremos as etapas da organização de um desses encontros (denominado encontro típico, uma vez que a sua estrutura se repete), especificando os momentos principais.

5.1.1 Descrição das ações da formação docente em roda de conversa colaborativa

Roda de Conversa Inicial – Momento de acolhida dos professores. Nesse primeiro momento a pesquisadora faz uma breve explanação do tema que será abordado no encontro e após a organização dos grupos de trabalho.

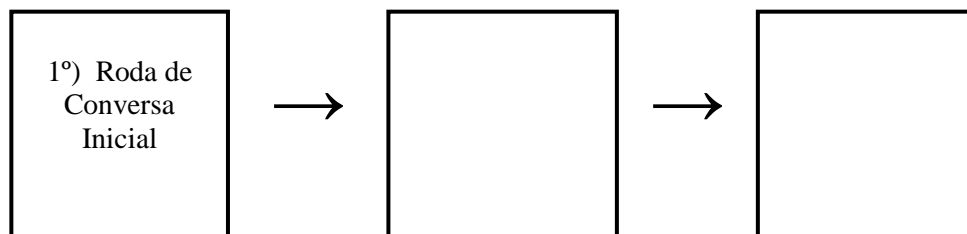
Trabalho em grupo - Leitura e estudo de material teórico. Nesse momento era entregue a cada participante do grupo material impresso sobre as teorias de aprendizagem e referente à construção do PPP. Após o momento de estudo, cada grupo recebia questões para pensar, discutir, refletir a partir de um exemplo da prática da sala de aula que se relacione com o tema de estudo para posteriormente relatar no grande grupo durante o debate da roda de conversa final. Também, era entregue a cada grupo um gravador com o objetivo de registrar as falas e as citações dos participantes.

Roda de Conversa Final – Sistematização dos trabalhos em grupo e avaliação do encontro. Ao final das discussões forma-se a roda final com o gravador ao centro, organizada em dois momentos: o primeiro foi o relato de cada grupo sobre as questões debatidas envolvendo uma prática de sala de aula que exemplifique a teoria de aprendizagem estudada e, o segundo, foi à atividade de avaliação do encontro com os registros individuais ou

coletivos no portfólio da pesquisadora. Durante este momento foi organizado um lanche ao centro da roda com objetivo de proporcionar um ambiente aconchegante e acolhedor, favorecendo a troca de experiência entre os docentes.

Na sequência apresentaremos o esquema que elucida os momentos principais da organização dos encontros nominados de “Formação docente em roda de conversa colaborativa”.

Figura 4 - Etapas de organização das rodas de conversa colaborativa



5.2 Avaliação da intervenção

O método de avaliação da intervenção faz parte do projeto de pesquisa e deverá descrever mais claramente os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para obter os efeitos da intervenção (DAMIANI, 2013). A pesquisa foi marcada por um caráter qualitativo, já que não se buscam resultados quantificáveis. Na abordagem qualitativa, conforme afirma Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “(...) os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Esse tipo de investigação qualitativa exige da pesquisadora prestar atenção em todos os detalhes da intervenção para a descrição minuciosa dos dados recolhidos que possam estabelecer uma melhor compreensão do objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Nesse momento traremos o detalhamento dos instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados: a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação. O primeiro instrumento utilizado foi à análise documental. Lüdke e André (1986) apontam que este instrumento consiste em uma técnica de coleta de dados. Nessa etapa, o pesquisador faz a análise de documentos escritos que servem como fonte de informações do comportamento humano. O documento de análise documental foi o portfólio da pesquisadora. Quanto ao conteúdo do portfólio, foi composto por cinco documentos escritos (Apêndice C, Apêndice D,

Apêndice E, Apêndice F, Apêndice G) denominados exercício crítico reflexivo, produzidos pelos professores durante os encontros, os quais auxiliaram a pesquisadora a traçar toda a trajetória da formação docente, levando em conta o que cada docente aprendeu, como aprendeu e por que aprendeu. Nesse portfólio também foram arquivados os roteiros das observações da pesquisadora referente a cada roda de conversa colaborativa.

Villas Boas (2004) propõe que “o portfólio possibilita avaliar as capacidades de pensamento crítico, articular e solucionar problemas complexos, **trabalhar de forma colaborativa**, conduzir pesquisa, desenvolver projetos” (p. 117, grifo nosso). Buscar-se-á valorizar as produções dos professores analisando-se todas as atividades que compõe o portfólio, de modo a perceber se os encontros de formação docente em roda de conversa colaborativa ajudaram esses sujeitos a se tornarem mais reflexivos quanto a analisar se suas práticas pedagógicas estão correspondendo às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Percebeu-se, então, que o portfólio é um procedimento de avaliação que em educação, apresenta várias possibilidades: uma delas é a sua construção pelo aluno (VILLAS BOAS, 2004). Nesse caso, a pesquisadora organizou o portfólio com o intuito de acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem dos participantes.

A utilização de portfólio, na proposta de Ambrósio (2013), considera-se uma forma diagnóstica e contínua de acompanhamento da avaliação de um trabalho desenvolvido. Esse instrumento de avaliação busca que o aluno - na pesquisa, será o professor - estabeleça uma prática de autoavaliação. Este instrumento foi utilizado com a intenção de proporcionar a pesquisadora uma visão de como aconteceu à aprendizagem dos docentes durante o processo de formação e troca de saberes.

Nesse sentido que apostou-se na elaboração de um caderno de registros, o portfólio da pesquisadora, para que nesse processo de formação docente, a pesquisadora fosse instigada a observar, analisar e refletir criticamente sobre a trajetória dos encontros das intervenções.

O portfólio foi sendo construído, à medida que as atividades iam sendo propostas, no decorrer da formação, com o intuito de acompanhar a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, pois o retrato do vivido proporciona condições para o ato de refletir (WARSCHAUER, 1993). A formatação do registro foi livre e aconteceu somente ao final dos momentos de formação.

A entrevista foi o segundo instrumento de coleta de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Para este estudo optou-se pela entrevista semiestruturada. Conforme Minayo (2009), o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. A entrevista semiestruturada combinou perguntas abertas. Conforme Marconi e Lakatos (2010), as perguntas abertas são as que permitem ao entrevistado responder livremente emitindo opiniões. O roteiro da entrevista foi aplicado ao final da intervenção aos nove participantes e consta no apêndice B. Quando se utiliza a entrevista como método de coleta de dados, é necessário registrar as repostas, para o que, conforme Gil (2011) pode-se utilizar anotações ou uso de gravadores. Nesta pesquisa optou-se pelo uso de gravador.

Além da análise das atividades elaboradas no portfólio da pesquisadora, foi utilizada como técnica de investigação, a observação participante assumindo, conforme Gil (2011) a forma artificial. A técnica de observação participante se configura na descrição minuciosa, sem inferências do observador, de todos os acontecimentos, falas e atitudes dos participantes, servindo como documento de análise de conteúdo de grande valia para avaliar a intervenção.

Neste caso, o observador, no caso a pesquisadora, se integra ao grupo de professores. Neste tipo de observação há a interação entre o pesquisador e os sujeitos, pois de acordo com Gil (2011, p. 103), a observação participante “(...) consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”. Com esta técnica objetivou-se facilitar a apreensão do real referente aos dados relatados pelos docentes sobre as temáticas debatidas nas rodas de conversa colaborativa, bem como permite que a pesquisadora assumisse o papel de um membro do grupo.

Minayo (2009) considera que este tipo de observação é parte essencial da pesquisa qualitativa, pois é “de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que em si mesmo, que permite a compreensão da realidade” (p. 70).

Consideramos que seria conveniente organizar um roteiro de observação estabelecendo o que “deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações” (GIL, 2011, p. 104), para cada encontro de intervenção foi utilizado um modelo de roteiro de observação (Apêndice H).

Como recurso de análise de dados foi utilizada a análise textual discursiva proposta por Moraes (2003). Esse método tem se mostrado “especialmente útil nos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES, 2003, p. 2). Esse método possibilitou a análise de textos já existentes e do material coletado durante a pesquisa,

oriundos do PPP da escola, das observações, do portfólio da pesquisadora, dos exercícios críticos reflexivos produzidos durante os encontros e das entrevistas. Desta forma, a técnica consiste em criar condições de ordenar de maneira clara e objetiva os fenômenos investigados, possibilitando a pesquisadora expressar novas compreensões e novos significados ao longo do processo de análise. Moraes (2003) afirma que “a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão”.

Essa perspectiva da análise discursiva indica um processo gradativo de construção de textos com a possibilidade de elencar as manifestações apresentadas pelos participantes da pesquisa, aperfeiçoando e apresentando maior precisão na escrita do texto, podendo organizá-lo em subcategorias entrelaçadas no suporte teórico, podendo a pesquisadora expressar a sua compreensão sobre a pesquisa. As categorias de análise foram as emergentes, decorrentes do processo de análise, ou seja, não definidas a priori.

5.3 Cronograma de atividades

O caminho metodológico do Relatório Crítico-Reflexivo foi sendo traçado por etapas, conforme o cronograma abaixo, do diagnóstico à intervenção/ação, como está apresentado a seguir:

2014												
Descrição da Atividade	J A N	F E V	M A R	A B R	M A I	J U N	J U L	A G O	S E T	O T O	N O V	D E Z
Elaboração do projeto.										X	X	X
2015												
Descrição da Atividade	J A N	F E V	M A R	A B R	M A I	J U N	J U L	A G O	S E T	O T O	N O V	D E Z
Fundamentação teórica.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Qualificação do Projeto de Intervenção.										X		
Período das Intervenções.										X	X	X
2016												
Descrição da Atividade	J A N	F E V	M A R	A B R	M A I	J U N	J U L	A G O	S E T	O T O	N O V	D E Z
Elaboração do Relatório Crítico-Reflexivo	X	X	X	X	X	X	X	X				
Análise dos dados coletados.				X	X	X	X	X				
Discussão dos resultados encontrados.							X	X				
Apresentação final do Relatório Crítico – Reflexivo								X				

6 ANÁLISE INTERPRETATIVA E DISCUSSÃO DOS DADOS

As rodas de conversa colaborativa foram analisadas e resultaram no metatexto que se apresenta. Sobre a proposta de intervenção, a professora C, que salientou:

Como foram bom os momentos que tivemos para estudar e conversar, porque agora estou conseguindo pensar que o que está escrito no PPP tem haver como os estudos de Vygotsky e concordar também que, para ocorrer a aprendizagem é indispensável a interação social. Preciso que alguém me ensine o que ainda não posso fazer sozinha (Observação 6).

A discussão da análise interpretativa e discussão dos dados serão apresentadas logo a seguir, em três grandes categorias emergentes: “As aprendizagens docentes a partir do processo da intervenção”, “As reflexões acerca das teorias de aprendizagem” e “Formação docente em roda de conversa colaborativa: avaliação da intervenção”. Esses três grandes títulos trazem as análises dos dados coletados a partir do referencial teórico pertinente a cada assunto abordado.

6.1 O sistema de ensino de Giruá e a necessidade de mudança

A educação só muda se e quando os professores sentirem-se incomodados com os resultados de aprendizagem de seus alunos. Por isso, a primeira iniciativa na escola pesquisada consiste em conscientizar os professores da necessidade de entender como funciona a educação brasileira – e portanto também de Giruá – e de que é necessário haver mudanças para a melhora da aprendizagem.

O Sistema de ensino de Giruá segue a mesma organização das diretrizes nacionais da Educação Básica, que organizam os conteúdos que devem ser trabalhados em cada etapa da escolarização. Tal sistemática favorece a não participação do aluno, conforme o depoimento de um dos participantes: “Ele não tem opinião própria, ele vai ou espera as coisas prontas, a gente tenta tratar como sujeito, mas ele é acostumado a ser tratado como objeto” (Observação 1, professor D). De acordo com Vasconcellos (2005, p. 29),

Os programas colocam-se como verdadeiros dogmas que precisam ser cumpridos; raríssimas vezes o professor se questiona sobre a validade daquilo que está ensinando. No cotidiano da escola, observa-se que uma das maiores preocupações do professor é “cumprir o programa”. Esta preocupação, muitas vezes, está enraizada, por um lado, na crença de que o programa foi elaborado por pessoas competentes, bem intencionadas, e que é uma coisa boa “em si”; por outro, nas cobranças que recebe seja por parte dos pais, da direção ou mesmo dos colegas (da

mesma série ou das séries seguintes). No imaginário escolar, o professor “competente”, o “bom” professor é o que cumpre o programa.

Embora alguns educadores de Giruá tentem construir um modelo de ensino participativo, eles enfrentam a barreira cultural do próprio aluno e de sua família, que se sentem bem, acomodados. Outro professor da escola salienta o seguinte: “Talvez às vezes ele não aceite ser o sujeito porque é acostumado a ser tratado pelo sistema como objeto” (Observação 1, professor E). Isso acontece porque a escola é herdeira e o resultado das práticas históricas criadoras de uma cultura que acomoda os brasileiros que não pertencem à elite dirigente:

A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento (DEMO, 2003, p. 2).

Uma vez que a escola não favorece a participação dos estudantes, o aluno não exercita a sua criticidade política, e fora dela ele também poderá não contestar, nem argumentar em diferentes situações que interferem em sua vida. Do ponto de vista político e pedagógico,

O grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (...) (VASCONCELLOS, 1992, p. 2).

Histórica e culturalmente, os professores se definem como detentores do saber e responsáveis por aquilo que é válido aprender, por isso os alunos não participam da decisão do que é necessário aprender. Apesar disso, a consciência de que algo precisa ser mudado está presente na discussão dos professores, embora eles não saibam muito bem como fazer essa mudança pedagógica. Já existe a consciência de muitos professores de Giruá de que a didática tradicional perdeu seu sentido pedagógico, pois os alunos estão desmotivados com os métodos de ensino tradicionais e sentem necessidade de aprenderem com prazer e dinamismo, tal como é sua vida fora da escola, como observado na fala seguinte: “Tem professor que quer ensinar do jeito que era há vinte anos atrás, e não tem como, a clientela é outra” (Observação 1, professor I). Demo (2011, p. 13) salienta que “A grande maioria dos professores só ensina, (...) Fez a opção pelo ensino, e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente”. Além do mais, ensinar de maneira tradicional

implica perder a disciplina da turma, visto que os alunos só aprendem se tomarem essa decisão. Se estes não participarem da aula e não quiserem aprender, todos os esforços serão inúteis.

De acordo com Vasconcellos (1992), o problema desta metodologia, do ponto de vista pedagógico, é a “(...) não aprendizagem, justamente em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento, ou seja, o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo” (p. 2). Se isso acontecer, somente se pode esperar que haja baixo rendimento dos alunos e decepção dos professores.

6.1.1 As inovações pedagógicas

As inovações pedagógicas, ou ao menos didáticas, são uma necessidade de sobrevivência ou de reinvenção dos professores, pois os mesmos deixaram de ser a única fonte de informação dos alunos. Tal realidade causa desconforto a muitos professores e há uma grande decepção com a perda deste protagonismo, como fortemente descrito a seguir: “É isso que incomoda. A gente tem que viver este luto. Porque hoje o professor não detém mais o poder sobre o conhecimento” (Observação 1, professor F) .

Essa nova realidade tem como causa a difusão dos recursos eletrônicos do conhecimento. Tanto que os alunos da educação infantil já estão familiarizados com os meios eletrônicos e sabem usá-los para sua aprendizagem, surpreendendo as professoras. Por isso, é importante usar as mídias eletrônicas como recursos didáticos.

Desde pequenos, principalmente agora, os alunos aprendem quando gostam, e o gosto gera interesse. Aprender depende da vontade pessoal. Os alunos de hoje, devido ao consumo intensivo de meios eletrônicos de comunicação e de informação, diferem muito dos alunos de alguns anos atrás, ou seja, do tempo em que os próprios professores eram alunos. Nesse sentido, Demo (2003, p. 31) afirma:

O manejo eletrônico torna-se, cada dia mais, motivação avassaladora das novas gerações, (...) já pelo fato de **ser motivação tão instigante**, é mister que a escola acorde, para não ser colocada à margem dos futuros processos de aprendizagem; o desafio maior está em salvaguardar na eletrônica a lógica e a ética do aprender a aprender, favorecendo o questionamento construtivo, o que certamente será atingido com o tempo, (...) poderá levar a evitar didáticas copiadas, mesmo porque seriam reduplicativas e inúteis (grifos nossos).

Como construir uma prática pedagógica que garanta que todos os alunos tenham uma aprendizagem significativa? A aproximação com o cotidiano é condição para que a

aprendizagem ocorra. O aluno aprende o que consegue fazer relação com o seu cotidiano; quando ele entende que aquele aprendizado é útil, seu interesse aumenta e melhora o seu aprendizado. Segundo Vasconcellos (1992, p. 10):

Desenvolver uma educação significativa implica atividades que tenham significado para o educando – e o educador – vinculadas a alguma necessidade, finalidade, plano de ação do educando. Trata-se de buscar um conhecimento vinculado às necessidades, interesses e problemas oriundos da realidade do educando e da realidade social mais ampla (p. 35).

Em um novo relacionamento com seus alunos, o professor deve estabelecer parceria, “(...) implicando a participação plena do aluno, que, no fundo, deixa de ser aluno, para tornar-se parceiro de trabalho” (Demo 2003, p. 12), valorizando e aproveitando tudo o que eles aprenderam no ambiente social, pois cada aluno possui sua própria história de vida e suas características são construídas no ambiente social. Um dos sujeitos assim relata:

Mas este é mais um desafio que nós, professores, precisamos enfrentar, trabalhamos em diversas escolas, algumas com mais recursos, outras com menos. Umas a gente sabe que os alunos são mais desenvolvidos, mais estimulados. A nossa tem muitos alunos carentes, mas não é isso o mais importante. Eu acredito que somos nós, professores, que iremos fazer com que a criança de desenvolva mais ou não (Observação 6, professor G).

Esse último depoimento concatena-se com o que diz Vasconcellos (1992), nessa nova relação de ensino: “(...) cabe ao educador não apenas apresentar os elementos a serem conhecimentos, mas despertar, como frequentemente é necessário, e acompanhar o interesse dos educandos pelo conhecimento” (p. 3).

A heterogeneidade pessoal e de ambiente social são desafios constantes e inelutáveis dos professores. Para Becker (2003), “Se, por um lado, o ensino deixa de atrair sobre si o mérito da aprendizagem, por outro lado, a proposta de um novo ensino não contemporiza com qualquer passividade ou omissão do professor” (p. 14).

Portanto, mudanças metodológicas, além de necessárias, realmente podem melhorar a aprendizagem dos alunos. Também, a aproximação com o cotidiano é condição para que a aprendizagem aconteça.

6.1.2 O papel da escola e as necessidades de mudanças

A escola é uma instituição com finalidades sociais e políticas, predefinidas, por isso a dificuldade de mudança, mesmo que haja consciência e interesse dos professores, como diz o próximo depoente: “E a escola é assim, toda programada, e é difícil mudar” (Observação 3, professor F) . A escola tem uma função atribuída, que é a comunicação do saber científico, cultural e histórico adquirido, por isso deve voltar a preocupar-se com a aprendizagem cognitiva dos alunos, embora nos últimos anos tenha assumido responsabilidades de outras instâncias sociais, como a família, como concorda com muitos de seus colegas o próximo educador: “É que tem que fazer o papel da família” (Observação 1, professor E). Mas, consoante Lück (2010, p. 43),

A escola é uma instituição estabelecida pela sociedade para promover, de forma organizada, sistemática e intencionalmente definida e orientada, a educação de suas crianças, jovens e adultos, de modo que estes desenvolvam competências necessárias ao enfrentamento dos desafios da vida.

Ferreira (2011) aduz ainda que a escola oferece uma formação que não é facilmente adquirida em outro lugar, portanto sua função consiste na socialização do saber sistematizado, pela aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso a esse saber, os quais são de dimensão científica, técnica, ética e humana, e de natureza cognitiva, como conhecimentos, capacitação, qualificação e socialização de conduta.

É fundamental que os professores tenham consciência de que a escola não é responsável por toda a aprendizagem, porque eles têm funções sociais definidas, de depositários do saber e da cultura, além de transformadores sociais pelo empoderamento do conhecimento. Vasconcellos (2005, p. 41) diz que:

A questão central não é a dos conteúdos escolares, mas da necessária mediação que estes conteúdos devem fazer, quanto ao remeter o sujeito para a compreensão da realidade (ter condições de apreender o movimento do real para nele intervir). (...) O trabalho principal do professor não é de fazer os alunos se debruçarem sobre os livros didáticos, mas sim debruçarem-se sobre a realidade, tentando entendê-la.

No entanto, apesar das limitações historicamente criadas, a escola pode exercer influência positiva na vida do aluno, pois, embora o condicionamento político e histórico da escola, alguns professores percebem que há espaço para a mudança metodológica e didática, enquanto outros usam as mesmas condições sociais e políticas como pretexto de acomodação.

A didática e a metodologia devem diferenciar-se em cada escola porque as realidades sociais não são as mesmas. A dificuldade reside inclusive na política de gestão, como dito a seguir: “A gente sabe que tudo vem de cima. Que temos que cumprir o que está determinado numa base curricular nacional comum em todo o País” (Observação 3, professor D).

Ainda existe restrição, pois há uma programação predefinida para cada faixa etária, conforme o professor: “A nossa escola hoje ainda é assim. A escola tem os conteúdos programados, que também devem ser aprendidos naquela faixa etária” (Observação 3, professor E). Com isso, as boas intenções inovadoras têm sua aplicação restringida às exigências legais e regimentais.

Os alunos não são os únicos responsáveis por sua aprendizagem; os professores também são sujeitos participantes deste processo. Os professores são decisivos para que os alunos se sintam estimulados ou desestimulados a aprender, como sabe o depoente a seguir: “Se meus alunos não têm nenhum interesse, preciso parar e repensar meu planejamento” (Observação 1, professor G). Os professores têm uma tarefa específica na escola: não a de transmitir conteúdos, mas criar situações propícias para que o aluno aprenda significativamente. Vasconcellos (2005, p. 41- 42) afirma que:

(...) é importante para o professor ter consciência que seu papel primeiro não é cumprir um programa, não é dar determinado conteúdo, antes de mais nada, seu papel é ajudar os alunos a entenderem a realidade em que se encontram, tendo como mediação para isto os conteúdos.

A escola pesquisada, como dito pelos seus próprios professores, já demonstra interesse de que estes e alunos participem da construção do conhecimento e do processo pedagógico: “Nosso PPP traz a intenção de valorizar a história do aluno, de criar aulas dinâmicas, atrativas, de motivar o aluno, do trabalho coletivo. Então para mim é isso que estamos tentando fazer na escola, o que está faltando é fundamentar a escrita com esta teoria que, na minha opinião, mostra-se a mais adequada para o tipo de aula que queremos dar” (Observação 6, professor F).

Com este depoimento anterior, percebe-se que a escola pesquisada tem a intenção, pelo menos dos professores, de valorizar a história do aluno e sua participação na construção da política pedagógica; no entanto falta, na opinião deles, fundamentar teoricamente essa intenção para que ela se efetive. Importa ressaltar que os professores têm uma ascendência moral muito poderosa que marcará a vida dos seus alunos. Tal influência pode ser positiva ou

destrutiva e determinará, inclusive, se os alunos vão se interessar ou não por determinada área do conhecimento.

De acordo com a própria percepção dos professores envolvidos na pesquisa, cabe a essa profissão ser mediadora e organizadora de momentos de aprendizagem, criados de acordo com as possibilidades da faixa etária e com os objetivos de ensino: “Para nós, a contribuição do professor para que o aluno aprenda é promover o conhecimento concreto, a partir das experiências que o aluno precisa vivenciar. O papel do professor seria, então, criar situações compatíveis com o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, a partir de atividades que possam desafiá-los” (Observação 4, professor D). De acordo com Demo (2008, p. 20):

(...) ambiente adequado de aprendizagem supõe atividades, em primeiro lugar, participativas, nas quais o aprendiz se encontra envolvido e motivado, na condição de sujeito, e, em segundo lugar, que acionem processos e dinâmicas reconstrutivas, interpretativas sempre como autor.

Se o aluno constrói seu próprio conhecimento, então os professores planejarão melhor suas atividades quando levarem em conta a situação social de seus alunos e sua implicação na aprendizagem. Segundo Demo (2003), é fundamental que o aluno elabore – e escreva – seu próprio conhecimento, pois supera a recepção passiva de saberes e torna-se sujeito, capaz de propor e contrapor. Vasconcellos (1992, p. 14) define a mudança de paradigma pedagógico a partir da seguinte perspectiva:

(...) ao invés de dar o raciocínio pronto, de fazer para/pelo aluno, o professor passa de mediador da relação educando-objeto de conhecimento, ajudando o educando a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação e problematização, junto ao aluno; os conceitos não precisam ser dados prontos; podem ser construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia.

Mesmo que os alunos tenham déficit de aprendizagem em determinadas turmas, os professores devem buscar estratégias para que seus alunos aprendam o que não foi aprendido no tempo certo, conforme se lê a seguir: “Como é importante isso que estamos conversando sobre o professor pensar em diferentes maneiras de encaminhar o ensino para que o aluno possa desenvolver ao máximo suas potencialidades” (Portfólio 3, professor B). Os professores devem observar constantemente seus alunos para que saibam como esses educandos se constroem cognitivamente, e a partir disso criar as situações de aprendizagem. Afirma Demo (2003, p. 26) que:

(...) a base cultural própria é ponto de partida e referência, não o limite do desenvolvimento. (...) Por isso, aproveitar o que o aluno já sabe, acumulou de experiência pessoal, apresenta como identidade cultural é habilidade crucial do professor, por conta da relação de sujeito.

O diálogo é fundamental para que o professor conheça os alunos e elabore situações de aprendizagem significativas. Disse um dos participantes da pesquisa: “E como é importante o professor manter o diálogo com o aluno, porque a gente só consegue algo com o aluno se tiver esta ponte de contato” (Observação 5, professor F) . A partir de Demo (2011, p. 38), afirma-se que:

Somente pessoas emancipadas podem de verdade dialogar, porque têm com que contribuir. (...) Um ser social emancipando nunca entra no diálogo para somente escutar e seguir, mas para demarcar seu espaço próprio, a partir do qual compreende o do outro e com ele se compõe e defronta.

O contexto é determinante para que os alunos aprendam, por isso, para que os alunos desenvolvam suas capacidades e habilidades, é necessário que os professores mudem sua maneira de ensinar conforme as realidades. Os alunos são diferentes em cada escola, porque o contexto onde os alunos vivem diferem, conforme a observação de quem trabalha diariamente: “Isso é bem forte, porque nem sempre o professor tem esta postura de mediador, de procurar ajudar o aluno a se desenvolver. O que a gente vê muito nas escolas é o contrário disso: professor não trabalhando em prol da aprendizagem do aluno, apenas passando informações, é conteudista” (Observação 6, professor H) .

Como se vê, as escolas em geral continuam conteudistas, com os professores preocupados em repassar informações, muito embora se reconheça a necessidade de um professor mediador. No entanto, Vasconcellos (1992, p. 8) define que educador “é aquele que tem a capacidade de provocar no outro a abertura para a aprendizagem e de colocar meios que possibilitem e direcionem esta aprendizagem”.

Se os alunos mudam conforme os tempos e as realidades sociais, não se podem repetir os planos de estudos e de trabalho nem as provas e atividades didáticas, até mesmo de anos anteriores, como bem afirma o professor a seguir: “Por isso que não dá para dar a mesma aula todos os anos, utilizar o mesmo planejamento, o mesmo diário, as mesmas provas, porque os alunos mudam, as dificuldades dependem do tipo de alunos recebidos a cada ano” (Observação 6, professor F).

Os conteúdos trabalhados devem ser significativos para a realidade dos alunos, pois a aprendizagem depende do contexto social dos mesmos, dos recursos disponíveis na escola, e dos conteúdos e saberes que se quer ensinar. Conforme Ferreira (2011, p. 296), “a escola está inserida na “sociedade global” e na chamada “sociedade do conhecimento” onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores a toda humanidade”.

Nesta nova compreensão, se as atividades propostas não forem adequadas ao nível de desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem não acontece ou fica prejudicada, enquanto atividades como pesquisa e seminário são altamente produtivas de aprendizagens significativas, como dito a seguir: “Um exemplo seria o professor propor atividades de pesquisa e depois apresentar em um seminário, essas atividades possibilitam ao aluno a busca de informações e de soluções, o confronto com as repostas de seus colegas e a permanente discussão” (Observação 4, professor A) . Segundo (Pérez Gómez , 1998, p. 35),

As estruturas iniciais condicionam a aprendizagem. A aprendizagem provoca a modificação e transformação das estruturas que, ao mesmo tempo, uma vez modificadas, permitem a realização de novas aprendizagens de maior riqueza e complexidade.

Além disso, conforme os participantes da pesquisa, os alunos devem ser convencidos da importância do que estão estudando, “de uma forma clara, adequando os conteúdos à realidade social, mostrando sentido e fazendo ligações do conteúdo com o dia a dia” (Portfólio 1, professor A). Vasconcellos (1992, p. 4) salienta que:

Para que o objeto de conhecimento que o professor propõe torne-se objeto de conhecimento para o aluno, é necessário que o aluno, enquanto ser ativo que é, esteja mobilizado para isto, ou seja, dirija sua atenção, seu pensar, seu sentir, seu fazer sobre o objeto de conhecimento.

Importa também dizer que os alunos podem ter bom desempenho se seus acertos forem valorizados, conforme extraído do portfólio: “Estimular, elogiar, mostrar ao aluno que ele é capaz de aprender acreditando nele” (Portfólio 3, grupo 1). Os alunos podem ser sujeitos de sua aprendizagem, desde que o professor seja um orientador constante: “O educador deve orientar quanto ao processo de conhecimento” (VASCONCELLOS, 1992, p. 10).

Tanto isto é possível que eles também criam expectativas quanto à atuação dos professores, por isso é necessário que estes prestem atenção aos seus alunos, visto que a participação qualificada dos envolvidos na educação melhora a aprendizagem.

6.1.3 Possibilidades de repensar a proposta pedagógica da escola

O PPP tem a finalidade de organizar o trabalho pedagógico da escola. Por isso, é necessário ter clareza de como a educação acontece e em qual contexto social a escola está inserida. O projeto pedagógico de uma escola tem um objetivo claro: que as crianças aprendam. Pereira e Becker (2002, p. 85) dizem que o PPP representa “(...) um compromisso com o aluno a partir do que se pensa sobre educação e de formação humana, sobre ensino, constituindo-se num confronto entre as intenções e os resultados escolares”.

O estudo das teorias de aprendizagem é fundamental para que os professores escrevam o PPP. Tanto que, na escola estudada, a pesquisa permitiu que os professores encontrassem lacunas e contradições no PPP da escola, consoante a seguinte afirmação, por exemplo: “Lendo agora mais atentamente o PPP da escola, eu não saberia dizer o que seguimos como metodologia para o planejamento das aulas” (Observação 6, professor B). Falta, portanto, clareza quanto ao processo de aprendizagem e a metodologia a ser adotada pelos professores para que o PPP sirva de norteador da prática de ensino da escola. Para Santiago (2013, p. 168 - 169):

Percebe-se, assim, que a tarefa de construção de um projeto político-pedagógico requer um longo processo de reflexão-ação (unidade teoria/prática) orientado por parâmetros que se articulam em duas dimensões: a) fatores que dizem respeito aos propósitos que motivaram e mobilizaram o grupo na promoção das mudanças (dimensão política); b) fatores que se referem ao nível das mudanças curriculares, metodológicas e administrativas que, processualmente, deverão ocorrer na escola (dimensão pedagógica).

No que se refere à reconstrução do item 1.1.2 “Metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica” do PPP da escola pesquisada, com o objetivo de abordar a internalização das novas aprendizagens propiciadas pelas rodas de conversa colaborativa, foi oportunizado no último encontro de formação a reescrita desse item pelos professores. Após finalizar as intervenções, a pesquisadora encaminhou via ofício (Apêndice I) a equipe diretiva da escola o novo texto para análise e aprovação, sendo que, posteriormente será encaminhado a SMEC o PPP para a homologação. No quadro abaixo, segue o novo texto:

1.1.2 Metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica

1.1.2.1 Projetos: revendo posturas e pensando em ações

O trabalho pedagógico é o campo de atuação do professor, sendo que a qualidade do seu trabalho é decisivo para o sucesso da aprendizagem. Quanto à metodologia do professor, deve haver uma participação ativa e consciente de todos os sujeitos envolvidos no processo, para que o conhecimento seja realmente construído.

Trabalhar com projetos é uma metodologia de ensino que envolve os alunos em investigações de problemas atrativos transformando a sala de aula em um espaço de questionamento, de investigação e de pesquisa, enfim um espaço que melhora a compreensão da realidade.

Nesse tipo de metodologia o professor instiga o aluno a trazer para o contexto escolar assuntos que são de seus interesses, pois acredita que aquilo que é vivenciado pelo aluno, ao ser objetivo de estudo trará uma aprendizagem significativa e duradoura.

Como educadores, optamos pela tipologia projeto de trabalho, pois de acordo com Moura e Barbosa (2006): “são aqueles desenvolvidos pelos alunos no contexto escolar, sob orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem” (p. 210).

Com a adoção desta metodologia o aluno deixa de ser um mero receptor de informações passando a ser sujeito do processo de aprender. A prática pedagógica por meio de projetos de trabalho é uma maneira de envolver o aluno e o professor em atividades de pesquisa que propiciam a desenvolvimento da autonomia do aluno, que busca informações significativas para a compreensão e resolução de uma situação problema.

A aprendizagem por projetos estabelecem conexões com os conhecimentos cotidianos dos alunos, por isso as aulas se tornam mais atrativas e dinâmicas e os conteúdos vão tendo significados. Nesta metodologia o professor adota uma postura de consultor, mediador, articulador, orientador e facilitador do processo de aprendizagem, por isso ele é considerado parceiro do aluno e não simplesmente o transmissor do conhecimento.

Para orientar o docente quanto ao desenvolvimento do projeto de trabalho, faz-se necessário considerar algumas diretrizes fundamentais:

- a) Realização de projetos de trabalho por grupos de alunos com o número de participantes definido criteriosamente para cada experiência;
- b) Definição de um período de tempo limite pra a concretização do projeto, como fator importante no seu desenvolvimento e concretização;
- c) A forma de escolha dos temas dos projetos, oferecendo liberdade para os alunos, com negociação entre alunos e professores para considerar múltiplos interesses e objetivos;
- d) Os projetos devem contemplar uma finalidade útil de modo que os alunos tenham uma percepção de

um sentido real dos projetos propostos; e) Uso de múltiplos recursos no desenvolvimento dos projetos incluindo aqueles que os próprios alunos podem providenciar junto a outras fontes, como a comunidade em geral; f) Socialização dos resultados dos projetos em diversos níveis de comunicação, como a própria sala de aula, a escola e a comunidade, incluindo a apresentação dos resultados pelos autores (MOURA e BARBOSA, 2006, p. 219).

Portanto, os projetos de trabalho serão adotados como metodologia da prática docente da nossa escola, pois possibilitará conhecer novos mecanismos do pensar, o que facilitará ao aluno a busca de novos conhecimentos, a partir da mediação realizada pelo professor com outras formas de aprendizagem tornando possível: “o desenvolvimento de outras competências, tais como: as pessoais (inter e intra), a pictórica, a música, etc.” (NOGUEIRA, 2001, p. 195).

1.1.2.2 A aprendizagem baseada na teoria histórico-cultural

Uma vez que Vygotsky (2007) entende a criança como um ser social, que de acordo com a teoria histórico-cultural, não nasce em um mundo natural. Ela começa sua vida “em meios a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 57).

Entende-se que como ser social, é preciso que exista na escola a interferência de outras pessoas, professores, pais, colegas, sendo que a interação é um aspecto fundamental para a aprendizagem da criança. Na teoria histórico-cultural, a interação social é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno.

O aprendizado do educando acontecerá mediante a interação com o outro. Segundo Vygotsky, normalmente alguém com mais experiência que é capaz de compartilhar com o aluno “seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 57). Neste processo interativo, no âmbito da escola, o professor é considerado o responsável pela mediação da aprendizagem.

Na teoria de Vygotsky, o professor é o estimulador da zona de desenvolvimento proximal, sendo capaz de provocar, de incentivar, de acompanhar e de criar meios para que aconteçam avanços nos conhecimentos que ainda não aconteceram, ou seja, “tudo aquilo que a criança aprende com adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 63).

É através das relações com o outro, que a criança constrói e reconstrói as formas culturais de ação e de pensamento, dando significado ao uso da palavra. Vygotsky afirma que a linguagem é essencial para que se realize essa mediação. A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, para Vygotsky (2007), ela age decisivamente na estrutura de pensamento sendo essencial para a construção da aprendizagem.

Em nossa escola opta-se pela teoria histórico-cultural, pois para a realização da prática docente a partir de projetos de trabalho é necessário: valorizar a bagagem cultural dos alunos, promover a participação dos alunos para enriquecer a proposta pedagógica, manter o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno, valorizar o trabalho em equipe, evidenciar os posicionamentos críticos de forma respeitosa e adequada, utilizar recursos diversos e variados para favorecer o prazer na realização das atividades propostas, primar pela realização dos projetos de trabalho como fontes de pesquisa e de interdisciplinaridade (NOGUEIRA, 2001).

Ao longo das rodas de conversa foi possível perceber que os conceitos inicialmente espontâneos, do senso comum, após serem colocados em contato com os conceitos científicos, a partir das atividades de estudo e reflexão, constituíram-se em definições sistematizadas. Nesse processo, conforme Vygotsky (2000), os conceitos espontâneos amadurecem e alcançam níveis mais elevados de generalização, passando então a ser conscientes.

Por exemplo, não adianta o PPP prever projetos de estudo e atividades diferenciadas, se os professores não sabem o que isso significa. Como o PPP da escola mencionava os projetos:

A escola proporcionará a apropriação dos saberes por seus alunos através de projetos de estudo, de atividades diferenciadas que chamem a atenção dos mesmos e os envolvam, através da pesquisa, motivando-os a buscar cada vez mais conhecimento (PPP, 2012, p. 13).

Convém esclarecer que eles são finitos, com objetivo claramente definido na resolução de um problema. Além do que, a função dos projetos pedagógicos, sejam quais forem os adjetivos que os qualificam, é garantir a aprendizagem. Para Santiago (2013), o primeiro desafio a ser enfrentado por todas as escolas públicas é a permanência exitosa dos alunos, já que evasão e reprovação, embora sejam problemas antigos, ainda não foram resolvidos.

Por isso, há uma diferença importante se os projetos são definidos pela direção da escola ou pelos professores, em conjunto com seus alunos, pelo que nota o seguinte grupo no

portfólio: “A prática pedagógica por meio de projetos de trabalho é uma maneira de envolver o aluno e o professor em atividades de pesquisa que propiciam o desenvolvimento da autonomia do aluno” (Portfólio 7, grupo 1). Nessa perspectiva, segundo Veiga (2013, p. 12-13),

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

A vantagem dos projetos pedagógicos, como se lê a seguir, é a sua metodologia permitir a interdisciplinaridade, ou a relação significativa de conteúdos: “Eu entendo que, quando o professor consegue adotar uma metodologia de projetos, ele consegue deixar de ensinar o conteúdo em gavetinhas e o aluno passa a buscar relações com outras aprendizagens, com o que acontece no dia a dia deles. É muito mais significativo” (Observação 6, professor H).

Nessa perspectiva, Moura e Barbosa, citando Hernandez e Ventura (2006, p. 218 - 219), afirmam que “A metodologia de projetos propõe a formação de indivíduos com uma visão global da realidade, vinculando a aprendizagem a situações e problemas reais, preparando para a aprendizagem ao longo da vida”. Por isso, entende-se que a educação deve ter compromisso com a vida real dos alunos, com a melhora ou modificação da situação de cada um.

Segundo Moura e Barbosa (2006), a consideração de situações reais relativas ao contexto social contribui para a superação do modelo tradicional de educação centrado na abstração. Portanto, quando o aluno estuda temas relacionados com a sua realidade, a aprendizagem faz sentido. A aprendizagem por projetos é significativa quando o aluno percebe que o material a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos e com a sua realidade.

De acordo com Nogueira (2001), um dos objetivos do projeto é a sua interdisciplinaridade, pela integração de saberes de várias áreas do conhecimento; devido a isso, espera-se que os alunos, juntamente com os professores, participem de suas etapas de realização, a fim de que os alunos, integrando os conhecimentos, realizem sua aprendizagem. A sala de aula deve ser um espaço participativo, no qual o professor e o aluno têm voz, com o objetivo de formação de sujeitos com visão global da realidade. A realização dos projetos de ensino, não importa como se adjetivam, suscita o surgimento de perguntas relativas a várias áreas do conhecimento, as quais instigam a pesquisa do aluno. Isso é o que observa o próximo

professor: “É que projetos dão uma articulação com as diversas disciplinas. Às vezes num projeto para estudar matemática, por exemplo, durante as atividades surgem outras perguntas com relação a outras áreas. Isso que é legal, descobrir outras coisas” Observação 6, professor D) . Para Hengemühle (2011, p. 66 - 67),

É importante que, pelo menos uma vez por ano, a escola se mobilize para dar oportunidade aos alunos de investigarem um problema do seu contexto, escolhido por eles. Essa é uma forma significativa para dar sentido aos saberes da escola. (...) As instituições devem prever em sua estrutura (tempos, espaços) e planejamento a possibilidade de práticas interdisciplinares e projeto orientados.

Trabalhar com projetos é uma metodologia de ensino que atrai os alunos pela transformação da sala de aula em ambiente de investigação, comemorada na declaração encontrada no portfólio: “Trabalhar com projetos é uma metodologia de ensino que envolve os alunos em investigações de problemas atrativos, transformando a sala de aula em um espaço de questionamento, de investigação e de pesquisa, enfim um espaço dialético para a compreensão da realidade” (Portfólio 7, grupo 1).

Sobre o que são os projetos, importa saber a opinião de seu idealizador, John Dewey (1859 -1952)³⁷, sobre eles. É uma maneira de raciocínio intuitivo, quando se reconhece um problema, cujos elementos são analisados, elaboram-se hipóteses para serem comprovadas até ser encontrada uma solução. De acordo com Menezes e Cruz (2007, p. 114):

As primeiras experiências com o Método de Projeto foram realizadas por John Dewey na escola primária experimental da Universidade de Chicago em 1896. Dewey fez seus estudos, partindo da psicologia funcional, criada por ele. Desejava traçar uma nova teoria da experiência, através da qual melhor definisse o papel dos impulsos da ação ou da função dos interesses.

O objetivo dos projetos de trabalho, portanto, é a aprendizagem dos alunos. Os projetos relacionam a realidade dos alunos com o que eles estão aprendendo, tornando, para o próximo depoente, as aulas mais atrativas e dinâmicas: “Por isso, é boa esta reflexão para a gente definir se a nossa proposta é esperar os projetos prontos ou buscar com os alunos os temas que eles querem aprender. Se isso acontecesse na sala de aula, eu acredito que nosso aluno teria mais motivação para aprender” (Observação 6, professor D).

³⁷ Considerado o maior norte-americano do século XX, John Dewey faleceu em 1952 aos noventa e dois anos, deixando imensas contribuições educacionais distribuídas em diversas publicações científicas. Com a teoria Escola Nova, o autor contrapôs ao sistema tradicional de educação, propondo como modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da mesma. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acessado em: 09 de jul. de 2016.

Com base nas reflexões anteriores, na hora de definir um projeto, é necessário que haja participação dos alunos na elaboração dos temas de pesquisa, pois assim os interesses dos alunos serão valorizados pela escola. Para Gardner (1994), um projeto fornece “a oportunidade para os estudantes disporem de conceitos e habilidades previamente dominadas a serviço de uma nova meta ou empreendimento” (p. 189). Pode-se finalizar com Nogueira (2001, p. 194):

Os projetos, na realidade, são verdadeiras fontes de investigação e criação, que passam sem dúvida por processos de pesquisas, aprofundamento, análise, depuração e criação de novas hipóteses, colocando em prova a todo momento as diferentes potencialidades dos elementos do grupo, assim como as suas limitações. Tal amplitude neste processo faz com que os alunos busquem cada vez mais informações, materiais, detalhamentos, etc., fontes estas de constantes estímulos no desenrolar do desenvolvimento de suas competências.

Nestes projetos de aprendizagem, os professores tornam-se parceiros dos alunos, pois são orientadores das situações de ensino, e não mais transmissores de saberes. O trabalho pedagógico é o campo de atuação do professor, sendo que a qualidade do seu trabalho é decisiva para o sucesso da aprendizagem.

Quanto à metodologia, deve haver uma participação ativa e consciente de todos os sujeitos envolvidos no processo, para que o conhecimento seja realmente construído. A qualidade do trabalho do professor decide o sucesso da aprendizagem, pois é na escola que ele atua. Para que o conhecimento de fato exista, todos os envolvidos, principalmente os professores, devem se apropriar da metodologia de ensino definida no PPP conforme a fala do Professor I (Observação 7), que evidencia a internalização de novos conteúdos a partir das reflexões sobre as práticas pedagógicas: “(...) durante nossos encontros eu aprendi várias coisas novas, mas percebi que o mais importante foi à necessidade de conhecer como estava escrito a nossa proposta de ensinar e a necessidade que nosso grupo percebeu que precisávamos mudar, mas escrevendo o que realmente nós queríamos. Além disso hoje sei qual teoria de aprendizagem nosso grupo irá se propor a seguir e sei o que foi nós que escrevemos a metodologia no PPP”.

6.2 A relação entre ensino e aprendizagem em Giruá

A seguir, trata-se das reflexões que os professores da escola pesquisada construíram durante os encontros de formação com a pesquisadora. As principais teorias pedagógicas, pesquisadas em solo europeu, com os seus mais importantes autores, bem como a maneira

como tais teorias estão presentes nas práticas de ensino em Giruá, principalmente na escola pesquisada.

Os professores só se preocuparão em estudar as teorias da aprendizagem quando sentirem necessidade advinda do seu trabalho, pois a maioria dá aula sem saber qual a teoria pedagógica que está seguindo, conforme sincera declaração a seguir: “Mas é a necessidade que faz a escola não se preocupar com a aprendizagem” (Observação 1, professor A). Segundo, outro participante, o trabalho da maioria é empírico: “Eu não consigo dizer com firmeza qual a teoria de aprendizagem a gente segue, acho que não seguimos nada baseado em alguma teoria, a gente faz o que pode, mas sem estudar o que deve ser a base do nosso trabalho pedagógico” (Observação 6, professor B) .

Para Imbernón (2001), a construção de uma sociedade plural, participativa e solidária – portanto, mais complexa – exige que os professores abandonem a concepção predominante de serem meros transmissores do conhecimento acadêmico. Lüdke (2014) afirma que desde 1970 começa a se difundir pesquisa crítica na educação. Como resultado, surgem novos significados para a relação entre teoria e prática, que interferem nos conceitos de currículo – como algo que acontece durante a prática pedagógica – ensino – como intermediação entre os conhecimentos públicos e as subjetividades dos alunos – e aprendizagem – como produção ativa de significados e desenvolvimento de capacidades.

A metodologia de ensino dos professores é construída empiricamente, no máximo durante algum curso realizado enquanto dão aula. Outra maneira de constituí-la e modificá-la é se adaptando às propostas que surgem, conforme se declara a seguir: “Com certeza a partir do que estudamos durante nossa trajetória de professora, nós constituímos uma metodologia. Alguns seguem uma mesma metodologia a vida toda, ou às vezes mudamos nossa metodologia a partir de algum curso que abre teu olhar e te faz seguir uma nova metodologia de ensino” (Observação 1, professor H). Zeichner e Diniz Pereira (2005, p. 67) salientam que:

A formação docente concentra-se em cursos de preparação inicial, geralmente baseados em modelos da racionalidade técnica e, quando existentes, os programas de formação continuada são normalmente centrados em cursos teóricos e de curta duração.

Como consequência desse empirismo, as visões de como os alunos aprendem variam na equipe de professores e essa diversidade também está relacionada à maneira como fomos educados em nossa infância. Outra explicação para essa disparidade é que as teorias de aprendizagem estudadas durante a formação não são assimiladas pelos egressos das

licenciaturas, os quais repetem a maneira como foram ensinados, quando vão para as escolas. Leia-se o que diz o participante: “É como a gente se constituiu como aluno, por mais que tu estude, por mais que tu tenha noção, que tu leia, que tu concorde ou não com teorias, acaba sempre voltando para aquilo que tu já viveu como aluno” (Observação 1, professor B) .

Muitos professores há muito tempo dão aula e nunca refletiram sobre as teorias de aprendizagem, igual ao que conta o seguinte participante: “Dou aula há quinze anos e nunca havia pensado e questionado sobre como aprendi a dar aula ou como estou ensinando os meus alunos” (Observação 1, professor A). Muitos dos professores foram ensinados na metodologia de ensino tradicional e esta, principalmente na alfabetização, tende a se repetir quando aquelas crianças crescem e tornam-se professores.

No entanto, não adianta adotar uma metodologia de ensino se os alunos não sabem o que estão fazendo. Para Zeichner e Diniz Pereira (2005), os professores serão melhores quando investigarem suas práticas, e desse modo a qualidade de aprendizagem dos alunos será melhor. A mesma metodologia de ensino não beneficia todos os alunos, por isso o jeito de ensinar precisa ser modificado conforme a real necessidade da sala de aula, como se constata: “Mudar a maneira de ensinar sempre, porque cada um tem o seu jeito de aprender, por exemplo, nem todo mundo aprende ouvindo a professora o tempo todo. Então o método não pode ser o mesmo todo dia” (Observação 3, professor I) . Como se vê no depoimento, às vezes, os alunos aprendem com os seus colegas, por isso o dom de ensinar não é monopólio do professor em sala de aula.

Devido inclusive a isso, os professores da escola pesquisada entendem que a reflexão sobre as teorias da aprendizagem sempre são produtivas, pois o estudo de uma teoria provoca necessidades de mais estudos, para complementar o que não se aprendeu suficientemente. É o que o professor C relata na entrevista: “Eu já tinha estudado há um tempo atrás e fazia horas que a gente não parava para estudar e pensar sobre como eu organizo a minha aula, como eu penso que o aluno aprende está relacionado com alguma dessas teorias” (Entrevista 7).

Imbernón (2011) afirma que adquire importância a especificidade de cada contexto em que os alunos são educados. Portanto, ensinar não é simplesmente uma técnica de transmissão de conhecimento acabado, mas a construção de um conhecimento que é produto político, com valores éticos e morais; adquirem, por isso, maior relevância as relações de convivência e a cultura do contexto, a fim de que os educandos interajam com os seus iguais e com a comunidade onde vivem. Ainda de acordo com o autor citado, a formação de um professor transcende a atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma na possibilidade de

criação de espaços de participação, reflexão e formação de pessoas que aprenderão para conviver com mudanças e incertezas.

Para mudar a metodologia de ensino, é necessário também que os alunos estejam predispostos a isso, pois a aprendizagem, que requer esforço constante e diário do aluno, também depende do interesse e do esforço individual, como afirmado: “Demonstrar interesse, estudar, prestar atenção nas aulas, tirar suas dúvidas e realizar as atividades” (Portfólio 1, professor E), são atitudes que os professores esperam dos alunos para que eles possam aprender.

Vasconcellos (1992) diz que, para aprender, a pessoa precisa querer, sentir necessidade. Corroborando com isso, Demo (1997), defende que aprender é um processo lúdico, como se verifica facilmente na criança, mas também implica esforço de reconstrução, precisamente porque conduz a superações e inovações. Além das condições do meio social, também é necessário que o aluno deseje aprender ou melhorar sua condição, segundo muitos professores, como o próximo: “O aluno também tem que querer, só meio ambiente estimulando não resolve” (Observação 3, professor C). Inclusive, o ambiente social favorável nem sempre é determinante para que o aluno deseje aprender.

É preciso considerar, entretanto, conforme denunciado pelos próprios participantes da pesquisa, que atrasos causados por negligência dos professores e assistencialismo de aprovação automática determinam o fracasso posterior dos alunos ou seu analfabetismo funcional: “E daí, se um aluno aprende a ler só no quinto ano, não pode ser aprovado, porque não conseguiu aprender a tabuada do cinco, por exemplo” (Observação 3, professor F). Outro exemplo que segue o mesmo raciocínio: “E tem o outro lado: porque, se ele não está acompanhando, vai chegar no sétimo ano e não vai conseguir acompanhar os outros colegas, sempre vai indo, mas sem as mesmas habilidades dos colegas que deram conta dos conteúdos do sexto ano” (Observação 4, professor B).

Demo (1997) critica, nesse sentido, a farsa da progressão automática, sem qualquer comprovação de aprendizagem adequada. Para o educador, antes de reprovar os alunos, devem ser tentados todos os esforços para que o aluno aprenda bem, pois a aprendizagem é a razão de ser dos sistemas educacionais. No entanto, não se pode retirar a possibilidade de reprovação, sempre que o desempenho, apesar de tudo, não seja satisfatório.

Para os professores da escola pesquisada, estudar as teorias de aprendizagem possibilitou que eles refletissem sobre o seu trabalho, e nesses momentos nenhum se sentiu melhor que o outro, como depoimento do professor E: “Com certeza, porque este trabalho colaborativo fez a gente pensar em muitas questões que fazem com que o aluno não aprenda

de verdade. Que precisamos mudar nossa maneira de organizar nossas aulas, de que temos que fazer o aluno a participar mais do processo de aprender, afinal ele é sujeito, né!” (Entrevista 7).

6.2.1 As contribuições das teorias de aprendizagem para a prática docente

Iniciar e aprofundar o estudo das teorias de aprendizagem foi profícuo para que os entrevistados analisassem sua prática docente e construíssem conscientemente o PPP da escola, como diz o entrevistado professor E: “É importante este trabalho colaborativo porque a gente não foi direto reescrever o texto do PPP, primeiro nós estudamos, discutimos, até porque cada um tem seu próprio pensamento, mas no final nós entramos num consenso no que podia ser mudado, refeito, e nesse processo cada um teve a oportunidade de colocar suas ideias, de opinar e de aprender. Como tu vai mudar algo se tu não sabe o que vai ser escrito?”.

A seguir, o que foi aprendido sobre as teorias de aprendizagem durante as rodas de conversa colaborativa. As teorias inatista e comportamentalista diferem fundamentalmente. Na inatista, o indivíduo já nasce pronto, e na comportamentalista ele é influenciado pelos estímulos do meio. Há exemplos nas escolas da crença de que as nascem biologicamente determinadas a aprender ou serem analfabetas.

Os professores precisam definir se concordam que as condições de aprendizagem são herdadas. Alfred Binet (1857 - 1911) estudou as relações entre inteligência e hereditariedade, e definiu a primeira como a capacidade de julgar, compreender e raciocinar:

Maturidade, aptidão, inteligência são temas tradicionalmente abordados pela psicologia num perspectiva que atribui um papel central a fatores biológicos no desenvolvimento da criança. Essa perspectiva, (...) denominamos inatista-maturacionista (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 11).

Como as crenças no hereditarismo estão presentes no senso comum laico e pedagógico, precisa-se entender como Binet procedeu em suas pesquisas:

Binet partiu da experimentação e da observação do que as crianças eram capazes de fazer em idades variadas. Ele procurou selecionar problemas ou questões cuja solução envolvesse os efeitos combinados da atenção, do juízo e do raciocínio e não dependesse de aprendizagens anteriores (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 16).

A teoria inatista justifica o fracasso da criança, pois ela já nasce pronta, conforme dois curtos depoimentos que vêm em sequência: “Já ouvi muitas vezes na escola: Burro,

professora puxou por mim!” (Observação 2, professor C); “Outra frase que agente escuta muito na escola quando os pais querem justificar o porquê do filho não saber fazer tal coisa: Professora, não sei a quem puxou!” (Observação 2, professor G). Lembra, por isso, a predestinação calvinista, mas, se houvesse predestinação na aprendizagem, o trabalho do professor seria facilitado.

No entanto, além da hereditariedade, o meio social determina as condições iniciais de aprendizagem. Mesmo que o ambiente estimule um comportamento ruim, como drogadição e alcoolismo, não são por isso que as crianças vão necessariamente aprender a agir dessa forma. O sujeito tem poder de decisão sobre suas escolhas. Apesar de suas restrições,

Tal concepção teve o mérito de chamar a atenção para as especificidades da criança, para as características, habilidades e capacidades dos educandos (...) atribuem à escola o papel de “cultivar” o indivíduo, de possibilitar o seu desenvolvimento harmonioso, as propostas pedagógicas orientadas por essa perspectiva consideram que para aprender os conteúdos escolares a criança precisaria já ter desenvolvido certas capacidades (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 21).

Um estudioso importante é Gesell (1880 - 1961), para quem os fatores de maturação sobrepõem-se aos de aprendizagem. Para Gesell, as crianças cuja maturação biológica é considerada normal devem aprender o que se espera na sua idade, mesmo que as condições socioeconômicas sejam ruins: “(...) não importa o lugar e a época em que a criança viva ou as condições materiais e as possibilidades educacionais a que tenha acesso: a criança “normal” deve apresentar tais comportamentos” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 19).

Ao contrário do inatismo, o comportamentalismo destaca a importância de fatores externos – ambiente e experiências – sobre o comportamento da criança. O fundador deste movimento foi o norte-americano John Watson (1878 -1958), em cuja perspectiva o comportamento é sempre uma resposta a algum estímulo presente no ambiente. Milholland (1978, p. 63) diz que:

Watson negou que nascemos com quaisquer aptidões mentais, trações de personalidade ou predisposições determinadas. herdamos apenas nossa estrutura física e uns poucos reflexos, e todas as demais diferenças entre nós são atribuídas à aprendizagem.

Porém, o grande teórico desta linha de pensamento, que deu continuidade ao trabalho de Watson, foi outro estadunidense: Burrus Frederic Skinner (1904-1980). A teoria de Skinner, para os professores envolvidos na pesquisa, não invalida que os alunos sejam sujeitos da aprendizagem: “Esta teoria traz um pouquinho da criança como sujeito, porque vai ser

estimulada pelo meio e aprende. Por exemplo, a criança corre porque ouve um barulho, não é porque ela queira correr. Ainda não tem o que eu quero fazer, eu querer aprender” (Observação 2, professor G).

De acordo com Skinner, as crianças só aprendem com reforço e estímulo, por isso os professores podem decidir como e o quanto os alunos podem aprender. Conforme um dos professores da escola: “O comportamentalista ainda não vê o homem como um ser que tem vontade própria” (Observação 2, professor E). A aprendizagem acontece a partir da influência de fatores externos do ambiente e da experiência sob o comportamento da criança:

A ênfase dada pelos comportamentalistas à questão da aprendizagem é resultado do pressuposto de que o ambiente e a experiência são determinantes do comportamento. Os processos internos e fatores internos ao indivíduo não são levados em conta, e o próprio desenvolvimento é explicado como decorrente da aprendizagem (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 31).

Para os comportamentalistas, o ambiente determina o comportamento das crianças. O meio social e familiar interfere na formação das crianças, porém novos comportamentos podem ser aprendidos. O comportamento de choro ou teimosia de crianças menores comprova que a resposta do ambiente estimula ou inibe a repetição de certos comportamentos. A teoria comportamentalista parte do princípio de que as ações e as habilidades dos indivíduos são determinadas por suas relações com o meio em que se encontram. Para Fontana e Cruz (1997, p. 28):

A idéia (sic.) de que os comportamentos e as habilidades do indivíduo são sempre aprendidos a partir da influência do ambiente serviu de base para pesquisas psicológicas que tinham como objetivo estabelecer um método que permitisse prever e controlar cientificamente o comportamento humano ou animal.

Para alguns professores, a aprendizagem depende dos estímulos skinnerianos. O professor explica com um exemplo do próprio Skinner: “O que o Skinner quer dizer que após repetir várias vezes o som da campainha, você aprende a piscar os olhos. Ou seja, a campainha provocou a resposta condicionada, tanto é que depois que você aprendeu basta ouvir a campainha e você pisca, sem precisar do sopro nos olhos”. Com o fim de modelar o comportamento que será aprendido pelo aluno, o professor deve definir a sequência de atividades e os reforçadores.

Se a criança aprende conforme os estímulos que receber do ambiente social, é por isso necessário que os professores criem condições agradáveis de aprendizagem, para que tenham sucesso em seu ensino. Caso contrário, os alunos podem construir traumas de determinada

disciplina o restante de suas vidas, o que preocupa certo participante: “Como temos que ter cuidado com o que iremos propor de vivências emocionais para os nossos alunos” (Observação 3, professor A).

De acordo com Milholland (1978, p. 65 - 66), “Em escolas, o comportamento de alunos pode ser modelado pela apresentação de materiais em cuidadosa sequência e pelo oferecimento das recompensas ou reforços apropriados”. Conforme este autor, a criança aprende se for estimulada pelo meio. Leia-se o seguinte depoimento: “Se eu como professor não estimular vivências positivas na minha disciplina, posso fazer com que o aluno odeie matemática para o resto da vida. Fica bloqueada a aprendizagem” (Observação 2, professor A). Conforme o teórico Skinner, a grande maioria dos comportamentos do ser humano é aprendido por condicionamento.

Sem nenhum estímulo, não há aprendizagem: “Então, se eu for bandido, meu filho também será”, na sequência continua: “Talvez assim, a convivência pode influenciar um pouco, mas não é hereditário” (Observação 2, professor E). Portanto, as crianças reagem de maneira diferente no mesmo ambiente social e recebendo os mesmos estímulos.

Para esses professores, a personalidade de cada criança também é um fator de aprendizagem, pois determina como elas especificamente reagem a um estímulo que lhes é oferecido: “Eu, como sujeito, também faço escolhas, mesmo que o meio estimule um comportamento ruim, por exemplo, ser filho de pai alcoólatra. Posso viver em um meio que estimule beber, mas, como sujeito, posso decidir se quero ser um bêbado ou não!” (Observação 2, professor B).

Interpretando Skinner, Milholland (1978) diz que acreditava que os professores não desejam usar controles desagradáveis para a aprendizagem de seus alunos; no entanto, eles continuam sendo usados por falta de opção. Ainda segundo a mesma obra, os alunos não aprendem simplesmente fazendo, tanto que as crianças aprendem sem ser ensinadas porque estão naturalmente interessadas e por isso aprendem sozinhas. Por conseguinte, somente o contato com o ambiente não garante a aprendizagem do aluno. É necessário reconhecer as respostas, as ocasiões em que elas ocorrem e as consequências de cada resposta.

Assim sendo, a aprendizagem nem sempre pode ser previamente programada, “porque não se pode manipular nem neutralizar todas as variáveis” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 32); os professores podem descobrir como ensinar os seus alunos durante a convivência com eles, aproveitando seus interesses.

Embora os estímulos de aprendizagem devam ser planejados pelos professores, a resposta cognitiva é construída pelo aluno. Se a criança aprende conforme os estímulos que

receber do ambiente social, é necessário que os professores criem condições agradáveis de aprendizagem, para que tenham sucesso em seu ensino. Conforme esta teoria, a criança aprende se for estimulada pelo meio. Se eu, como professor, não estimular vivências positivas na minha disciplina, posso fazer com que o aluno odeie matemática para o resto da vida. Fica bloqueada a aprendizagem” (Observação 3, professor A).

Já que há uma subjetividade nas respostas que os alunos darão às propostas de aprendizagem, não basta apenas provocar o estímulo, é preciso também condicionar a resposta, e, como também dito pelos participantes, os reforçadores, na teoria skinneriana, vão condicionar a resposta que os professores esperam dos alunos: “Então não basta apenas provocar o estímulo, tem que condicionar a resposta. Tu não fica só esperando a reação, tem que colocar mais alguma coisa junto com o estímulo para dar certo” (Observação 3, professor B). Para Pérez Gómez (1998, p. 31), “o reforço de cada unidade constituiria o objetivo imediato de toda prática didática. Fixa-se e se aprende cada elemento por reforço e se provoca a sequência de conduta desejada”.

O estímulo do meio define comportamentos, conforme a expectativa de castigo ou recompensa. A própria estrutura escolar, por exemplo, o sinal, condiciona os momentos de aprendizagem dos alunos, conforme observado: “Eles ouvem o sinal e saem correndo. É de tanto repetir o mesmo sinal que eles aprenderam a ter este comportamento, o bater é fila” (Observação 3, professor I) .

Sob esta perspectiva, os adultos, inclusive os professores, condicionam o que as crianças devem ou não aprender ou fazer. Algumas atividades prazerosas, como educação física, são condicionantes de prêmio e castigo, não importantes momentos de aprendizagem. A educação física, enquanto reforçadora, não faz parte da aprendizagem, mas é apenas um prêmio para os alunos bem comportados. A quadra de educação física, por conta disso, é um prêmio e não espaço de aprendizagem.

Sobre a relação entre prêmio e castigo, Pérez Gómez (1998) afirma que os alunos podem aprender, mediante prêmios ou reforços positivos, uma conduta desejada, a memorização de uma lição, enquanto aprende a agir na esperança de uma recompensa. No entanto, isso só funciona para tarefas simples de aprendizagem a curto prazo, pois uma aprendizagem maior depende do desenvolvimento de estruturas internas de pensamento.

Ainda de acordo com uma concepção estreita do comportamentalismo, as brincadeiras não têm finalidade lúdica, mas são um prêmio para os alunos bem comportados: “Até numa brincadeira. O grupo que acertar as respostas vai ganhar tal coisa” (Professora D, observação 3). Alguns professores da escola pesquisada acreditam que os reforçadores melhoram o

desempenho das crianças, pois os alunos aceitam os reforçadores porque o seu interesse é passar de ano: “Também o aluno quer passar, então faz de tudo, até ganhar uma figurinha. Se aprendeu? sei lá, ganhou a figurinha, mas talvez não aprendeu nada” (Professora E, observação 3). Todavia, os professores podem, pelo uso excessivo de reforçadores, não estarem preocupados com a real aprendizagem dos seus alunos, pois, na visão deles: “Acreditamos que os reforçadores vão melhorando o desempenho das crianças a desenvolver certas habilidades da melhor forma possível” (Portfólio 3, grupo 3). Esta visão corrobora-se pelo próximo depoimento: “Estabelecem relações positivas, pois vai estimulando o aprendizado e desenvolvendo-o melhor possível” (Portfólio 3, grupo 3). Pérez Gómez (1998, p. 32), afirma: “A sequência mecânica de estímulos, de respostas e de reforços não funciona na escola”.

Além do exposto acima, outra crítica pode ser aduzida: ser professor dá o status de pretender como deve ser o comportamento de seus alunos, e gera neles a obrigação de construírem-se da maneira como o professor deseja, como confessa o próximo professor C: “A gente usa muito esta questão do reforçador, porque todo tempo a gente quer modelar a atitude do aluno conforme o que eu quero que ela faça. Eu sou a professora” (Observação 3). Para conseguir o comportamento desejado, a nota é o principal reforçador do comportamento dos alunos; por isso, não expressa a aprendizagem, mas reforça o prêmio ou o castigo; é o que conta a professora I: “Verdade! A gente usa o ano inteiro isso! Se não fizer não tem nota, não passa de ano. A gente, professora alfabetizadora, condiciona o aluno, se ele não aprender a ler e a escrever não vai passar de ano” (Observação 3). Conta Milholland (1978, p. 112) que “A aprovação ou afeição do professor, funciona como elemento reforçador e é tradicionalmente usada para promover ou manter controle”.

Os professores da escola pesquisada reconhecem que condicionam os alunos com castigo, maneira de prevenir comportamentos indisciplinados, mas não deviam fazer: “Vocês estão mesmo condicionando o aluno. Se tu não fizeres o que eu quero, fica sem tal coisa. Pior que eu também faço isso!” (Professora H, observação 3).

Os professores confessam, em seus depoimentos, que se identificam com o uso de reforçadores condicionantes semelhantes ao que teoriza Skinner: “Nesta teoria a gente se identifica bastante, quando estava lendo lembrei que já usei adesivos quando corrigia os cadernos dos alunos. Se faziam os exercícios no final da aula, ganhavam um adesivo. Até podiam escolher qual queriam!” (Professor A, observação 3). Além das confissões da prática, eles produzem teoria sobre isso, como nos portfólios: “O estímulo para despertar no aluno o interesse pela aprendizagem usando o reforçador como instrumento de condicionamento”

(Portfólio 2, grupo 4), afinal “A criança só aprende com reforço e estímulo. Portanto, o professor condiciona a aprendizagem e decide se o aluno aprendeu ou não em determinado momento” (Portfólio 2, grupo 2).

Um dos mais intensos sentimentos humanos, o medo é um sentimento, na teoria comportamentalista, aprendido. O medo, por exemplo, numa pesquisa com animais, também se aprende, e pode ser construído pelos professores, na interação verbal com seus alunos durante a experiência prática. Experiências com animais, ao lidarem com as sensações de medo ou segurança, são importantes estímulos para as crianças aprenderem a lidar com os seus medos e incertezas. Então, o medo é o resultado de um “(...) complexo de estímulos ambientais que podem incidir sobre o comportamento” (MOREIRA, 1987, p. 18).

Segundo Skinner, o aluno, para continuar aprendendo, precisa ser estimulado a prosseguir toda vez que acerta, como define o próximo professor: “O Skinner tá dizendo que tenho que ir condicionando o meu aluno, reforçando quando ele acerta, para poder continuar a aprender e eu poder ampliar as dificuldades nas atividades”. Ou seja, as aprendizagens seguem etapas evolutivas e programadas; nessa situação, conforme deposto, “Reforçar o que o aluno já sabe valorizando e reforçando seus conhecimentos” (Portfólio 2, grupo 4). Para Milholland (1978, p. 85),

Sinais de aprovação tornam-se, portanto, reforçadores. Usamos respostas verbais como ‘ótimo’, ‘isso mesmo’, ‘gosto disso’, para modelar o comportamento de outros. Igualmente, reforçadores podem ser os sinais não verbais, como um sorriso, uma palmadinha nas costas, um aceno de cabeça afirmativo. Um dos mais poderosos reforçadores generalizados que usamos para modificar o comportamento de outros, é a afeição.

Apesar da programação da aprendizagem em etapas, o ser humano também participa da sua aprendizagem, pois, inclusive, a maturação orgânica pode condicioná-la – e esta não é cronológica, mas se relaciona mais a pré-requisitos para aprender o próximo conteúdo. Por isso, por essa teoria, a leitura e a escrita também dependem do amadurecimento corporal; como fala o próximo professor C: “Entendo que o professor precisa esperar o corpo amadurecer biologicamente para que a criança possa aprender certas habilidades, por exemplo, a escrita e a leitura” (Observação 4). De acordo com Pérez Gómez (1998, P. 32), “a eficácia a longo prazo situa-se na qualidade das estruturas internas, dos esquemas de pensamento e atuação que o indivíduo desenvolve, não em associações passageiras”.

Portanto, cada ser humano tem o seu tempo de aprendizagem: “Só que o ser humano também não é assim todo programado, que a gente aprende assim, por etapas, cumprindo

passos para poder avançar” (Observação 3, professor H). O mesmo constata outro professor F: “Cada um vai aprender no seu tempo, né. Hoje pode ser dois que aprenderam o que eu ensinei, os outros doze podem não ter aprendido. Daí tu tem que retomar tudo de novo e o mais importante não ser do mesmo jeito” (Observação 3).

De acordo com Skinner, ensinar consiste em planejar como serão aprendidos determinados comportamentos e habilidades, com a utilização de reforçadores: “De acordo com Skinner, ensinar é planejar/organizar essas contingências de modo a tornar mais eficiente a aprendizagem de determinados conteúdos e habilidades. A utilização de reforçadores e a organização da aprendizagem por pequenos passos são princípios decorrentes dessa abordagem” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 31).

A presença de Skinner pode ser notada no cotidiano escolar. Todavia, há duas linhas de pensamento divergentes. O aluno, de acordo com a interpretação de alguns professores que atuam nas escolas, é programado para aprender ou reprovar, como nesta fala do professor C: “É a aprovação ou reprovação! O aluno tem que cumprir o que está programado na série para poder avançar” (Observação 3). Skinner, conforme Milhollan (1978), define punição de duas maneiras: primeiramente, como negação de um reforçador positivo – nesse caso, não passar de ano – e, depois, como apresentação de um estímulo aversivo ou negativo – como seria a criança rejeitar os estudos pela constância da reprovação.

Outra constatação diferente pode ser condensada nas seguintes frases: “O ser humano se desenvolve a partir do meio e dos estímulos que recebe” (Portfólio 3, grupo 2), pois “Toda criança é capaz de aprender, independente da sua bagagem hereditária, basta que seja incentivada e estimulada” (Portfólio 3, grupo 1). De acordo com Milhollan (1998, p. 91):

Grande parte de nosso comportamento cai sob o controle de certos estímulos, porque no passado foi reforçada na presença de outros estímulos. Alguns de nossos comportamentos são reforçados na presença de certas pessoas e estas, como objetos de estímulo, obtém controle sobre nosso comportamento. Nosso comportamento – na presença de um amigo íntimo ou de um membro da família – é diferente, do apresentado diante de um professor ou ministro. Respostas diferentes foram reforçadas na presença de cada um deles.

Assim sendo, mesmo que não tenha resultados totalmente previsíveis, as situações de aprendizagem na escola são programadas, o que uma professora G define como condicionamento operante: “O que ele quer dizer que a aprendizagem é programada. Tu planeja, aplica o estímulo, tu sabe que vai ter uma reação. Entendo que como professora preciso fazer alguma coisa para que o aluno me dê a resposta que desejo. É o condicionamento operante do Skinner, né?” (Observação 3).

Segundo Milholland (1978, p. 72), “Comportamento operante inclui todas as coisas que fazemos e que têm efeito sobre nosso mundo exterior ou operam nele”. De acordo com o mesmo autor, ao explicar Skinner, embora o condicionamento operante seja controlado por suas consequências, o seu controle por parte de adultos – inclusive professores – é parcial e condicional, pois uma resposta que já ocorreu não pode ser predita ou controlada.

O principal legado do comportamentalismo consiste no planejamento de ensino, que define com clareza os objetivos a serem alcançados e as estratégias usadas, pois, conforme define Fontana e Cruz (1997, p. 24), “o comportamentalismo parte do princípio de que as ações e as habilidades dos indivíduos são determinadas por suas relações com o meio onde se encontram”. A criança já é portadora de atributos universais do gênero humano, os quais devem ser aflorados pela educação, como nessa observação 4 do professor C: “É o que dizia a teoria inatista, bem fácil de ser professor, se nós acreditássemos nesta teoria, ou seja, caberia ao professor apenas aprimorar os dons que a criança já possui, não tem mais o que fazer”.

Se cabe à escola aflorar os atributos naturais da criança, isso pode ser feito pelas recompensas a comportamentos esperados, de acordo com Milhollan (1978, p. 67), “O que o homem faz é resultado de condições específicas e, uma vez descobertas, podemos predizer e até certo ponto determinar suas ações”. Os reforçadores, segundo Skinner, estabelecem relacionamentos condicionantes nas relações entre pais e filhos e entre educadores e alunos: “A modelagem é obtida proporcionando-se reforçadores após respostas que gradativamente se aproximam da resposta que se deseja obter (...)” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 30).

As teorias que podem ser agrupadas como comportamentalistas diferem das que serão definidas como inatistas ou quaisquer outros nomes sinônimos que recebam, pois os humanos não nascem prontos, mas se fazem socialmente, o que inclui aprender. Por isso, conforme o que foi apurado no portfólio 3 do grupo 1: “Acreditar no aluno, fazendo com que ele acredite em si próprio e na sua capacidade de aprender”. Os professores devem acreditar na capacidade de aprender dos alunos, para que possam fazer os alunos acreditarem em si mesmos.

Nas teorias comportamentalistas – não importa o nome que recebam – a influência do meio social predomina sobre as disposições genéticas, como no portfólio 2, grupo 4: “Na teoria comportamentalista enfatiza-se a influência de fatores externos, ou seja, estímulos, por condicionamento clássico ou operante, provocados sempre por estímulos”.

Um dos participantes da pesquisa notou uma importante diferença entre esta teoria e a predestinação do inatismo: “A teoria comportamentalista é contra qualquer tipo de inatismo. O que mudou é que o ser não é inato, não nasce pronto, os comportamentos são respostas dos

estímulos do meio” (Observação 3, professor C). Watson, segundo Milhollan (1978), defende que a natureza humana é sujeita a mudanças e praticamente não há limites para o que o homem pode tornar-se, pois o estudioso nega que haja qualquer aprendizagem inata de instintos.

A teoria comportamentalista, a qual, segundo Moreira (1987), considera o homem como ser cujo comportamento é controlado por suas consequências, tem a validade da observação de como crianças ainda pequenas aprendem quando são estimuladas no meio social em que convivem: “O meio define o que o ser humano irá ser, sem pensar na possibilidade que ele possa fazer escolhas, ser sujeito na própria aprendizagem” (Portfólio 2, grupo 1).

Mesmo que a determinação social não seja absoluta, segundo se observa a partir do portfólio 2: “Vivemos em um mundo comportamentalista, com regras ditadas e deveres a cumprir. Sendo assim, torna-se muito difícil a aceitação de agirmos de outra maneira na escola, mas acabamos seguindo um comportamento regrado” (grupo 2), ou seja, os comportamentos regrados e predeterminados cumpridos na escola são copiados do meio social em que os professores vivem.

A crítica que se pode fazer ao comportamentalismo é que este ignora qualquer condição genética que predetermine algum aspecto da aprendizagem. Além do mais, pouco importa o aluno como sujeito de sua aprendizagem, como se observou o professor A: “É, no comportamentalismo, ainda não leva em conta o sujeito. É só o meio que decide o que aprende ou não. Não há escolhas, você não decide a sua vida. Você será fruto daquilo que você convive” (Observação 3). Consoante Milhollan (1978),

A orientação comportamentalista considera o homem um organismo passivo, governado por estímulos fornecidos pelo ambiente externo. O homem pode ser manipulado, isto é, seu comportamento pode ser manipulado, através de adequado controle de estímulos ambientais (p. 17).

Se levado a um radicalismo comportamentalista, pode-se pensar, como se diz no portfólio 2, grupo 1: “O meio define o que o ser humano irá ser, sem pensar na possibilidade que ele possa fazer escolhas, ser sujeito na própria aprendizagem”. Segundo um dos professores da escola, “Para mim foi de oito a oitenta. A outra teoria dizia que a criança nasce pronta, tudo é hereditário. Esta diz que tudo é o meio. Na verdade, nesta teoria a criança não tem vontade própria, ela faz o que o meio determina” (Observação 3, professor I).

Apesar da importância do ambiente, ele não é o único determinante para a aprendizagem, como sabe quem trabalha em escolas: “É que tem a questão cultural, tem aluno que tem mais facilidade de aprendizagem porque já está incutido pela família que estudar é importante, daí ele vai querer estudar. Só que a reação não é igual para todos, porque às vezes são dois irmãos, vivem no mesmo ambiente, um gosta de estudar e outro não. E daí, se o ambiente foi o mesmo, o que será que fez um querer estudar e o outro não? Será que é uma motivação interna?” (Observação 4, professor A). Então, se somente o ambiente determinasse a aprendizagem, duas crianças da mesma família – obviamente com as mesmas condições sociais – aprenderiam mais ou menos da mesma maneira, pois recebem os mesmos estímulos.

O ser humano tem vontade própria de aprender, e isso é subestimado nos comportamentalismos, como na observação 3 do professor E: “O comportamentalista ainda não vê o homem como um ser que tem vontade própria”. O desenvolvimento é global, pois a maturação é um fato social que condiciona a aprendizagem cognitiva. Com o advento dos comportamentalistas, percebeu-se que os inatistas não tinham todas as respostas; por sua vez, as carências do comportamentalismo estimularam outros estudos.

Numa das rodas de conversa – as quais serão tema de análise mais tarde – os professores da escola participantes da pesquisa foram apresentados a Piaget. Ele criou a expressão Epistemologia Genética, para referir-se à busca das origens e dos processos de formação do pensamento e do conhecimento. Para ele, a infância é considerada como um período particular do processo de formação do pensamento, que só se completa na fase adulta: “Em sua concepção, conhecer é organizar, estruturar e explicar a realidade a partir daquilo que se vivencia nas experiências com os objetos do conhecimento” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 45).

Conhecer a maturação biopsíquica dos seus alunos é fundamental para que o professor planeje eficazmente as atividades e estratégias de aprendizagem. Para Piaget, a aprendizagem ocorre por assimilação, pois o sujeito, sendo ativo, procura conhecer e compreender o que acontece a sua volta. Explica Pérez Gómez (1998, p. 35): “As estruturas iniciais condicionam a aprendizagem. A aprendizagem provoca a modificação e a transformação das estruturas que, ao mesmo tempo, uma vez modificadas, permitem a realização de novas aprendizagens de maior riqueza complexidade”.

Segundo Piaget, os alunos só conseguem aprender o que está de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo, o que implica um planejamento coerente das atividades. Cada aluno tem seu tempo de aprendizado, por isso o professor deve observar o nível em que cada um se encontra e a partir disso planejar as atividades da aula para que realmente o aluno

aprenda. Para Piaget, este só consegue fazer atividades que estejam de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo. Segundo Pérez Gómez (1978, p. 37),

A criança progride questionando suas construções e esquemas cognitivos anteriores com os quais entendia a realidade. Sua interpretação necessariamente deficientes, pois são parciais e limitados. O progresso requer o conflito cognitivo, a percepção da discrepância entre seus esquemas e a realidade ou as representações subjetivas da realidade elaboradas pelos demais.

A função didática do professor, portanto, é organizar metodicamente a aprendizagem das crianças, sendo que a alfabetização condiciona toda a aprendizagem posterior. Tudo, para Piaget, pode ser aprendido, se for respeitada a maturidade de quem está aprendendo: “A função do professor é a de inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno” (Becker, 2003, p. 14).

Outra observação piagetiana é que, mesmo tendo condições de aprender, a criança não vai se interessar, a não ser por descobertas que ela própria faz. Concorda com Piaget a observação 4 do professor B: “Mas, por um lado, não se pode fazer uma criança aprender o que ela ainda não tem condições de absorver, né? Outra questão é que mesmo tendo condições de aprender, a criança não vai se interessar em aprender, a não ser por descobertas que ela própria faz”. Não ter conhecimentos anteriores implica que o aluno se desinteresse pelas novas explicações do professor, é o que afirma o professor D: “E quando o aluno não consegue assimilar algo novo que o professor está explicando geralmente o aluno desiste” (Observação 4).

Por isso, se os professores não se preocuparem com as lacunas da aprendizagem de seus alunos, as carências de aprendizagem serão acumulativas: “Só que os conteúdos daquele ano acabam ficando pra trás, e o processo do sexto ano foi naquele ano, tu tem somente um ano para dar conta dos conteúdos de cada ano. Daí com este aluno tu vai ficar sempre retomando o ano anterior, não consegue acompanhar e assim vai indo” (Observação 4, professor A). Explica o próprio Piaget (1959):

(...) uma aprendizagem não parte jamais do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre em uma diferenciação a partir de esquemas anteriores; mas ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervém em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe (Piaget, 1959, apud Becker, 2003, p. 18).

Por o aluno ser um sujeito ativo em todas as etapas de sua vida, ele constrói seu conhecimento através de coisas significantes a ele de acordo com a fase que ele se encontra. Por isso, a aprendizagem bem sucedida deve ser adequada à fase de cognição do aluno, como dito no portfólio 4: “Cada aluno tem seu tempo, portanto o professor deve observar e conhecer a realidade de seu aluno e auxiliá-lo na construção de seu conhecimento” (Professor B).

Segundo Piaget, a criança sempre está interagindo com os adultos e tem muita curiosidade, por isso a aprendizagem ocorre desde o nascimento. Mais um motivo para que os saberes que os alunos trazem sirvam de ponto de partida para que eles adquiram outros conhecimentos, como afirmado: “Agora entendo que para aprender, a partir desta teoria é preciso primeiro vivenciar experiências com o que será ensinado, no caso o conhecimento. Por exemplo, para aprender que o calor do sol é importante para a vida do planeta, preciso provocar os meus alunos para fazerem comparações com experiências, vivências anteriores em relação ao calor” (Observação 4, professor A).

Becker (2003) afirma que os conteúdos caducam, por isso o ensino deve estar a serviço do aumento da capacidade de aprendizagem e não são um fim em si mesmos. Pérez Gómez (1998), por sua vez, diz que Piaget não prioriza a ação, porque todos os processos cognitivos adquirem novas dimensões. Por isso, todas as atividades de aprendizagem devem ser orientadas, organizadas, e não serão arbitrarias.

No entanto, como no relato que segue, alguns alunos que não conseguem aprender reagem silenciando-se, por isso professores têm dificuldade de diagnosticar o que eles estão aprendendo e o que eles não sabem: “É bem isso, os que falam a gente consegue ajudar, para mim o pior problema não é os que falam demais, que perguntam o tempo todo, mas aquele aluninho que tu nem escuta a voz e não sabe se ele aprendeu alguma coisa ou não aprendeu nada. Como a gente vai chegar num aluno que não fala contigo?” (Observação 5, professor G).

Essa angústia da fala anterior pode explicar-se por Pérez Gómez (1998), para quem o conhecimento e o comportamento são construções subjetivas nas trocas cotidianas, portanto havendo comunicação. Para ele, os processos educativos preocupam-se em estimular e orientar o desenvolvimento cognitivo. Além disso, a aprendizagem que se faz de maneira prazerosa e concreta nunca será esquecida pelos alunos. Para Piaget, a aquisição do conhecimento se dá pela assimilação do novo ao que já existe na mente das pessoas; quando o sujeito age sobre o objeto de aprendizagem, constrói novos conhecimentos. Para Becker (2003, p. 19),

(...) assimilar implica decifrar o objeto; quando enfrenta dificuldades nesse esforço assimilador, isto é, sente-se incapaz de assimilar na medida que gostaria de fazê-lo, volta-se para si mesmo, em um esforço de acomodação, produz transformações em si mesmo. Assim, após agir sobre o objeto, busca apreender sua ação; sentindo-se aquém das exigências do objeto, volta-se para si, produzindo transformações em si mesmo.

Tais considerações piagetianas estão presentes em discursos como este: “Com o exemplo da colega fica claro que a gente precisa provocar o aluno a partir do objeto de conhecimento, mas só vai aprender se o sujeito agir. Relaciono isso em como eu ensino frações para os meus alunos. Para ensinar este conteúdo não adianta ficar só fazendo cálculos no quadro, então eu peço para eles trazerem uma barra de chocolate, a gente faz as divisões, depois desenha no caderno e por último o cálculo. No final todos comem os chocolates que foram divididos. É uma festa, e nunca mais esquecem que é uma conta de dividir!” (Observação 4, professor A) .

Muitos professores da escola pesquisada creem na acomodação do novo conhecimento ao que a criança já sabe: “Nós entendemos que o conhecimento para Piaget é um processo ativo, mas deve ser organizado pela assimilação do novo com o conhecimento já construído. E depois disso acontece então a acomodação do conhecimento novo” (Observação 4, professor A). Diz Becker (2003, p. 19) “uma ação humana sempre tem duas dimensões: de transformação do objeto (assimilação) e de transformação do sujeito (acomodação)”.

Os próprios alunos procuram relacionar o conteúdo novo com aquilo que eles já sabem. Se as crianças testarem seus conceitos com novas realidades, e estes conceitos não derem explicações suficientes, há necessidade de reformular o que eles já sabem. No próximo exemplo, há aves que não voam: “Um outro exemplo seria quando vou ensinar para a criança quais os animais são aves. Se a criança já tem a ideia de que ave é um animal que voa, com penas e asas, ao observar um avestruz vai tentar assimilar com a ideia que já tem de ave, mas que na verdade é totalmente diferente. Então a criança vai ter que adaptar o seu conceito de ave para entender que existem aves que não voam” (Observação 4, professor B) .

Niemann e Brandoli (2012) explicam pela teoria piagetiana que o aluno participa ativamente do próprio aprendizado, pois, a partir de sua ação, estabelece as propriedades dos objetos e constrói as características do mundo que vê. Nessa interação com o seu meio social, a criança aprende as noções de proporção, quantidade, causalidade e volume.

Além dos conhecimentos prévios e da maturação psicológica, os professores, como se destaca a seguir, entendem que é necessário que haja interação deles com os alunos para que

ocorra a aprendizagem: “Para mim, após ler Piaget, entendo que para ensinar algo novo é necessário ter os conceitos prévios dos alunos sobre determinado assunto e também, para se construir um novo conceito é necessário haver a interação aluno-professor e aluno-aluno” (Observação 4, professor A). Segundo Piaget, o conhecimento consiste na interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Para Fontana e Cruz (1997), Piaget nomina de acomodação a ampliação ou modificação da assimilação do conhecimento; o sujeito aprende agindo sobre o objeto. Ele chama de acomodação o mecanismo de ampliação ou modificação de um esquema de assimilação. Ao agir sobre o meio, o indivíduo incorpora a si elementos que pertencem ao meio. Sendo que a adaptação é um processo mental de aproximações sucessivas de assimilações e acomodações já anteriormente realizadas, criando novos esquemas de conhecimento.

Ademais, a ação e a reflexão sobre a ação dá origem ao pensamento: “De acordo com Piaget, os esquemas de ação ampliam-se, coordenam-se entre si, diferenciam-se e acabam por se interiorizar, transformando-se em esquemas mentais dando origem ao pensamento” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 47).

Na perspectiva piagetiana, a aprendizagem acontece por meio da ação do indivíduo sobre o objeto, sendo que o desenvolvimento cognitivo tem caráter sequencial, “(...) como desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas a partir da vida orgânica e cujas sucessivas estruturas que lhe servem de órgãos são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior” (PIAGET, 1987, p. 336).

Ao agir sobre o meio, o indivíduo incorpora a si elementos que pertencem ao meio. A nova explicação desacomoda os saberes que o aluno tem, para criar a seguir uma nova organização da cognição. Se isso está certo, é preciso definir qual o papel do professor na aprendizagem do aluno e a adequação dos conteúdos à idade e fase de desenvolvimento da criança. Para Fontana e Cruz (1997, p. 54), “o professor não deve ser aquele que transmite conhecimento à criança, mas sim um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração; a criança é quem constrói o seu próprio conhecimento”.

Dessa explicação decorre que aprender é um desafio, por isso nem sempre os alunos querem se desacomodar. Os professores também constatam que nem todas as crianças aprendem os mesmos conhecimentos nas mesmas idades, por isso o planejamento deve prever flexibilidade, mesmo respeitando os níveis de aprendizagem estudados por Piaget. Além do mais, crianças muito estimuladas podem avançar na aprendizagem, apesar de o estágio cientificamente determinado não prever certas aquisições de conhecimentos, que se dariam

em momentos mais tardios. Interessante o seguinte depoimento do professor A: “Também conversamos que o aprender, para Piaget, seria provocar o aluno, isto é, estimular a procura do conhecimento. O que não concordamos é que tudo tem que estar em um estágio de desenvolvimento cognitivo, até porque tem crianças que, se forem muito estimuladas pelos pais ou pelo professor, poderá avançar nesses estágios e aprender muito mais do que ele afirmou” (Observação 4). De acordo com Ries (2003), o objetivo da educação não consiste em transmitir verdades ou informações, mas ensinar o aluno a aprender, que descubra pessoalmente as noções e correlações do conhecimento, com satisfação.

Outras teorias de aprendizagem conforme Milhollan (1978) afirmam, no entanto, que a inteligência e a aprendizagem são absolutamente construções sociais, pois nem mesmo nascemos humanos, mas nos tornamos humanos. Tal concepção de tendência social também encontra ressonância entre os professores da escola pesquisada: “Não, não! Com certeza não, a inteligência e a aprendizagem vêm da interação. Inclusive nós nem nascemos humanos, nós nos tornamos humanos no convívio social. Por que somos um ser social, que aprende com o meio” (Observação 2, professor E).

De acordo com Santos (2003, p. 131), a principal contribuição de Vygotsky, foi o fato de:

(...) não considerar o processo de aprendizagem como uma sucessão linear de etapas que o aluno deveria passar, com o era comum na época, e sim, como um processo que leva em conta o modo como os seres humanos vão desenvolvendo os seus conhecimentos do mundo, implicando uma visão mais ampla do fenômeno no qual o meio cultural tem um papel fundamental.

Há professores da escola pesquisada que se identificaram com Vygotsky, pois eles usam alguns recursos artísticos lúdicos para interagirem com seus alunos, porque eles creem que os alunos constroem o conhecimento diretamente interagindo com o ambiente, como explicado na observação 5: “Nosso grupo acredita que o conhecimento é construído por informações que vêm diretamente da interação com o ambiente” (Professor B).

Para Vygotsky (1998), assim como para esse grupo de professores, a aprendizagem é um fato social e político, pois somos seres sociais; o conhecimento não é espontâneo, nem mecânico, mas construído socialmente: “Nós entendemos que, de acordo com a teoria proposta por Vygotsky, o conhecimento não é adquirido ou descoberto espontaneamente, e nem de maneira mecânica, como diziam os comportamentalistas. Esse elaborar conhecimento depende da influência direta com o meio social” (Observação 5, professor G).

Coelho e Pisoni (2012, p. 146) dizem que no pensamento vygotskyano a criança:

(...) nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade.

Se os alunos são seres sociais, então possuem uma história de vida que influencia os seus interesses e a sua aprendizagem, como dito por professores que trabalham na escola pesquisada: “É aquela questão que falávamos no início do encontro, o olhar do educador com cada aluno. Conhecer o que realmente o aluno já sabe e depois pensar em como eu vou ajudá-lo a avançar no que ele ainda não sabe” (Observação 6, professor H). O próprio Vygotsky (1998, p. 56) afirma: “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

A interação individual de professor e aluno é importante, para Vygotsky (1998), pois permite que o professor realmente saiba o que o aluno já conhece para poder ajudá-lo a avançar, pois as pessoas precisam que outras lhes ajudem a aprender o que não sabem, conforme vivido por um grupo da escola: “Nosso grupo também discutiu esta questão de que aprendemos a partir da convivência com os outros, e, na verdade, a gente sempre precisa que outras pessoas nos ensinem aquilo que ainda não aprendemos a fazer sozinhos. Por exemplo, eu não sei costurar; se um dia eu quiser aprender, vou precisar de alguém que me ensine. Nada se faz sozinho, “os conhecimentos que adquirimos ao longo da nossa vida é por influência de outras pessoas” (Observação 5, professor C).

O desenvolvimento da aprendizagem das crianças não depende só dela, mas também dos seus colegas e do seu professor, pois elas aprendem os saberes, os costumes e a personalidade do grupo humano ao qual pertencem: “É o que também conversamos, a criança aprende aquilo que o grupo social em qual ela convive irá lhe ensinar. Por exemplo, se eu pertencer ao grupo de origem alemã, aprenderei os costumes desta etnia, a língua alemã, as comidas, os ritmos musicais, tudo que tem a ver com o comportamento alemão” (Observação 5, professor D).

Tem outro exemplo de aprendizagem de uma língua prova que aprender depende dos estímulos do meio social, e, portanto não é uma característica hereditária: “Eu tenho outro exemplo que a gente não nasce pronto. A minha família é de origem alemã, em casa a gente teve que aprender primeiramente falar em alemão, para depois aprender o português. Se eu herdasse isso dos meus pais, já nascia falando em alemão. Isso não vêm nos genes. Aprendi

falar em alemão porque estava em um meio onde as pessoas falavam esta língua” (Observação 2, professor A).

Para Santos (2003, p. 137), “Conforme Vygotsky, é pela aprendizagem com os outros que o indivíduo constrói constantemente o conhecimento, promovendo o desenvolvimento mental e passando, desse modo, de um ser biológico a um ser humano”. O aluno é sujeito da aprendizagem, pois tem a sua própria história de vida, e a escola deve fazer a ligação entre o que o sujeito já sabe e aquilo que ele deve aprender. As primeiras relações com o mundo, inclusive, acontecem na família, e o que a criança aprendeu em casa dá base para que ela aprenda fora, na escola, por exemplo. O próprio professor não nasceu predeterminado a dar a sua disciplina, mas fez-se professor nas circunstâncias históricas.

Explica Santos (2003) que o desenvolvimento pleno do ser humano, na teoria vygotskyana, depende do aprendizado que ele realiza no grupo cultural, interagindo com indivíduos da sua espécie humana. Por exemplo, quem se criou em uma tribo indígena, que desconhece o sistema de escrita e não tem nenhum contato com o sistema letrado, não se alfabetizará. Ou, mais básico ainda, a criança só aprenderá a falar numa comunidade de falantes.

Vygotsky (1987) defendia a influência das relações sociais na constituição dos sujeitos. Ele afirma que o meio social determina o desenvolvimento humano, o que só é possível pela aprendizagem da linguagem. Para ele, quem promove a aprendizagem são os seres humanos; os objetos são apenas instrumentos de aprendizagem, por meio dos quais os professores estimulam os seus alunos. Por isso, os instrumentos de aprendizagem, que permitem que o ser humano interaja para modificar seu meio social, podem ser aprimorados.

Tal teoria encontra receptividade, conforme se comprova a seguir, nos professores da escola pesquisada: “Eu já gostei desta teoria quando li que Vygotsky defendia que somos seres sociais, que é a partir do convívio com outras pessoas que aprendemos muitas coisas. Também aprendemos fora da escola. Não sou daqueles que acredita que somente a escola ensina” (Observação 5, professor A).

Neves e Damiani (2006) afirmam que do ponto de vista de Vygotsky, o homem transforma e ao mesmo tempo é transformado nas relações sociais. O desenvolvimento humano não decorre de fatos isolados, ou mesmo ambientais que controlem o seu comportamento orgânico, produz-se durante toda a vida através de trocas recíprocas entre cada indivíduo e o seu meio.

Vygotsky foi pioneiro da valorização da atividade infantil na sua evolução intelectual, pois, desde que nascem, as crianças convivem com os adultos, com quem aprendem o modo de pensar, de dizer e de produzir significados:

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 57).

As relações sociais de aprendizagem são mediadas: “Em termos genéricos, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação” (Santos, 2003, p. 133). Essa mediação se faz pelo signo linguístico e pelos instrumentos; estes últimos são os elementos interpostos entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, ampliando as possibilidades de intervenção na natureza.

Para Vygotsky (1998), os processos psicológicos superiores têm origem social, e ocorrem por intermédio de signos. Como instrumentos psicológicos, conforme este autor, os signos auxiliam nas ações concretas e nos processos psicológicos. Os instrumentos modificam o ambiente, e os signos modificam o funcionamento psicológico das crianças. Os signos são meios que atuam nas funções psicológicas superiores, como memória lógica e formação de conceitos, por isso transformam o funcionamento mental e os alunos aumentam gradativamente a complexidade das operações sobre os objetos. Para o autor ora explanado, os signos linguísticos são importantes para memorizar, por isso ajudam no desenvolvimento da criança.

A criança aprende a cultura por meio dos signos da linguagem nos grupos sociais: “É na relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. Desse modo, é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade” (FONTANA e CRUZ, 1997 p. 61).

A linguagem é instrumento de mediação do conhecimento e da interação com o outro, ela permite o diálogo, portanto é indispensável para a aprendizagem. A partir da linguagem a criança consegue auxílio para as tarefas mais difíceis, portanto a criança aprende pela linguagem.

Tal concepção também é vislumbrada pela memória pedagógica de alguns professores: “Isto que você falou dos signos ajudarem no desenvolvimento da memória me lembrou de que eu tenho o hábito de utilizar um signo que estimula a minha memória. Quando eu preciso lembrar de algo muito importante para não esquecer do que se trata faço uma marquinha de

caneta na minha mão” (Observação 5, professor D) . Portanto, o desenvolvimento de signos e de ferramentas desenvolve a memória, o raciocínio, o planejamento e a imaginação.

Na teoria de Vygotsky, pelo trabalho coletivo o homem estabelece relações sociais com os outros. A prospecção da interação social também é constatada pelo professor E, quando relata: “Para Vygotsky o que precisa ter é a interação. E na sala de aula isso se confirma, como sou professora dos anos iniciais eu vejo que para o aluno aprender é no trabalho em grupo, um ajuda o outro, se não sabe o colega ajuda, incentiva, mostra caminhos de como fazer. Eles aprendem a conviver, a dividir, a trabalhar em equipe, mas claro eu sempre fico orientando o trabalho, porque é como o Vygotsky afirma, a criança precisa de alguém mais velho que ela para ensinar. Hoje ela faz com a ajuda, mas no futuro depois que ela internaliza o conhecimento ele fará sozinha” (Entrevista 7).

Vygotsky (1996) entende o homem como um ser social, a interferência de outras pessoas - pais, professores e colegas - é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança. Por isso, a realidade social dos alunos deve ser conhecida pelos professores. O ambiente deve ser propício para que a criança aprenda, sinta-se desafiada e estimulada, se não ela deixará de se desenvolver, por isso é indispensável a interação para ocorrer a aprendizagem, e neste processo o professor deve provocar avanços que não aconteceriam espontaneamente na criança: “O papel do professor é o de provocar avanços no aluno que não aconteceriam de forma espontânea” (Santos, 2003, p. 146).

Respaldo esse papel do professor, Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem acontece socialmente, pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP), transformando os modos de agir e de pensar das crianças. A ZDP é definida por Damiani (2013, p. 61) como: “distância entre ações cotidianas do presente e as novas formas históricas de atividades sociais que podem ser geradas coletivamente como soluções das contradições embutidas nessas ações cotidianas”. Essa fala suscita um processo de reflexão de que podemos buscar novas alternativas que apontem soluções para os problemas de aprendizagem, o qual precisa ser mediado pelo diálogo e troca de experiências.

Observando a ZDP, os professores auxiliam a criança, na alfabetização, a estabelecer relações entre os símbolos gráficos e os fonemas que eles significam, conforme explica o professor E: “Nós pensamos na questão da alfabetização. A criança chega na escola com a fala já desenvolvida, e a partir do diálogo a primeira coisa que a gente faz é estabelecer uma relação com a criança. Depois, com a ajuda do adulto que na escola é o professor a criança irá se apropriar da escrita, mas primeiro precisa da ajuda de alguém mais velho que lhe ensine os símbolos, que são as letras, o valor sonoro. Quando ela conseguir ler e escrever sozinha, ela se

dá conta que não precisa mais do professor, aí ela sai da zona de desenvolvimento proximal que a gente tá falando” (Observação 5).

A intenção determina a maneira como a pessoa vai agir no seu meio, bem como os instrumentos que vai utilizar, consoante se diz a seguir: “É bem isso que eu entendi, que os instrumentos agem sobre o meio, a natureza, e a gente utiliza os instrumentos para realizar alguma atividade na natureza, por exemplo para cortar uma árvore o instrumento que eu vou utilizar é uma motosserra e não um martelo” (Observação 5, professor F).

Os professores da escola, como se vê a seguir, de acordo com Vygotsky (1998), creem que aquilo que a criança aprendeu com a ajuda de alguém, mais tarde aprenderá a fazer sozinha. Como exemplo, caminhar: “Eu e minha colega achamos importante o que Vygotsky afirmou que aquilo que a criança só consegue fazer com a ajuda de alguém, mais adiante ela certamente conseguirá fazer sozinha. É o que acontece com a criança, por exemplo, quando está aprendendo a caminhar. De início ela precisa da ajuda de um adulto, mas mais tarde ela faz isso sozinha sem a ajuda e até aprende a subir uma escada. E é assim o tempo todo, de início sempre precisa de uma ajuda e aos poucos vão ficando independentes” (Observação 5, professor B) .

O apoio constante e mediador do professor é primordial para que se estabeleça a zona de desenvolvimento proximal e a aprendizagem se concretize e avance o cabedal de conhecimento dos alunos. Leia-se o portfólio 5: “Se um aluno não está conseguindo assimilar alguma explicação como um cálculo de números altos, a professora tenta demonstrar com números menores e com material concreto, interagindo com o aluno, sendo assim possível acontecer esta apropriação. O que o aluno faz hoje com a ajuda da professora, ele fará sozinho amanhã. Compartilhar experiências possibilitará o desenvolvimento das funções mentais do aluno, pois, segundo Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento caminham juntos” (Professor F).

Um exemplo usado pelo próprio autor encontra-se em Vygotsky (1998, p. 56): “(...) as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho”.

A presença de materiais concretos, com a mediação e a orientação do professor, facilita a aprendizagem matemática, por exemplo. Quando os alunos sentem dificuldades de aprender, os professores devem ser os facilitadores, através de exemplos concretos. Na matemática, por exemplo, a zona de desenvolvimento proximal consiste em ensinar aos alunos os caminhos das operações que eles estão aprendendo, como se exemplifica que, para

aprender as figuras e áreas geométricas, os alunos podem aproveitar o que observam a sua volta: “Quando começamos a ensinar um conteúdo novo e o aluno cita um exemplo de sua realidade. Ao trabalhar áreas de figuras planas, o aluno cita o exemplo do terreno onde está construindo sua casa. Exemplo que o terreno não era retangular tinha todos os lados diferentes. Aí foi aproveitado para inserir a área do triângulo. Para calcular a área de um terreno assim precisou subdividir em um retângulo principal e as pontas ou cantos em triângulos” (Portfólio 5, professor A) .

A interação com o material concreto deve também observar as etapas de desenvolvimento da criança, para ser significativa. Para aprender uma língua nova, por exemplo, os alunos começam por ouvir palavras mais próximas do seu cotidiano. É a zona de desenvolvimento proximal linguística. Neste processo, segundo Neves e Damiani (2006), o professor, detendo mais experiência, intervém e media a relação do aluno com o conhecimento, procurando zonas de desenvolvimento proximal.

A aprendizagem desenvolve-se melhor quando professores e alunos caminham juntos e compartilham suas experiências, pois, segundo exposto no portfólio 5, professor B: “Quando começamos compartilhar experiências com os alunos o desenvolvimento e a aprendizagem caminham juntos e acontece a assimilação dos conteúdos”. A interação dos professores com os alunos durante o processo de aprendizagem permite que a aquisição de conhecimento seja mais intensa por parte do aluno. Os alunos, principalmente os mais pequenos, precisam de momentos de interação entre si para compartilhar o que vão aprender, de que modo vão aprender, construindo o seu próprio conhecimento. Com base nas ideias de Santos (2003, p. 137), “é pela aprendizagem com os outros que o indivíduo constrói constantemente o conhecimento, promovendo o desenvolvimento mental e passando, desse modo, de um ser biológico a um ser humano”.

É o que também afirma o próximo depoimento, professor B: “Um exemplo seria quando vou dar algum conteúdo de ciências para os meus alunos da educação infantil, eu penso em fazer um experimento com eles. Então organizo e explico na rodinha os materiais que vamos utilizar, depois explico o que eles devem fazer, em grupos eles mesmos vão fazendo o experimento, fazem desenhos, alguns já escrevem palavras do que está acontecendo no experimento, depois relatam para os colegas o que fizeram e o que aprenderam. Assim acredito que os alunos estão construindo seu próprio conhecimento” (Observação 6). Portanto, os alunos também aprendem melhor quando, no grupo, têm o apoio dos seus colegas de estudo.

A história comprova que os humanos não nascem com as aptidões, pois elas são desenvolvidas historicamente, como prova a evolução na construção dos instrumentos e da tecnologia, como explica o professor D: “Eu, como sou professora de História, já pensei na frase podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. Bom, o homem é um ser histórico que por meio de suas ações sempre age sobre o mundo material, ou seja, ele humaniza o mundo. Por exemplo, a escrita. O homem inventou os primeiros símbolos há milhares de anos, mas para melhorar esta escrita ele inventou depois o lápis, a caneta, o pincel e hoje o computador. E isso vai sendo passado de geração em geração e as coisas vão melhorando cada vez mais, por isso somos seres sociais, eu aprendo com o outro, preciso que alguém me passe os conhecimentos já produzidos pela humanidade para depois criar novas coisas, novos instrumentos. O homem não nasce dotado das aptidões e das habilidades, é tudo cultural” (Observação 5).

Para Vygotsky (1987), é essencial haver linguagem, sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, para que as crianças construam e reconstruam o significado das formas culturais; por atuar no pensamento, a linguagem é decisiva. Os alunos não vêm prontos para a escola, embora tenham bagagem familiar, afinal somos sujeitos sociais, que precisamos da interação com outras pessoas para nos desenvolvermos.

O professor, de acordo com Vygotsky, por ser mais velho e por isso mais experiente que o aluno, é impreterivelmente o responsável pela mediação da aprendizagem. A teoria de Vygotsky (1987) afirma que o sujeito, no caso do aluno, não vem pronto, mas precisa ser construído, o que ocorre com a intervenção do meio histórico e social, sob a mediação dos professores. Nada do que se aprende prescinde da ajuda de outras pessoas.

O professor é indispensável, pois os alunos, os quais, segundo Coelho e Pisoni (2012), nascem apenas com as funções psicológicas elementares, precisam, para aprender a cultura, da mediação pelo outro: “que indica, delimita e atribui significados à realidade” (p. 146). Principalmente na escola, cabe ao professor planejar a aprendizagem, instigá-la por meio de perguntas e oferecer os subsídios materiais da aprendizagem, além disso supervisionar tudo o que está acontecendo.

Segundo Vygotsky (1998), as crianças precisam dos outros – portanto, também de seus colegas, para aprenderem. A participação de todos os alunos facilita a aprendizagem de cada um, pois gera confiança no grupo. Devido à necessidade de interação, o aluno pode aprender um conteúdo mais interagindo com um colega do que com a explicação do professor.

A convivência com o meio social faz a pessoa construir-se e descobrir-se. Nenhum ser humano traz geneticamente os conhecimentos que vai aprender na escola. A aprendizagem é condicionada socialmente, e pode ser modificada tanto pelo sujeito como pelos seus semelhantes. É o que também se afirma no portfólio 2: “Toda criança tem suas habilidades e capacidades. Nenhum ser humano traz consigo em sua genética os seus saberes. A aprendizagem é influenciada pelo meio e suas condições, as quais podem se alteradas pelas vivências e busca pela aprendizagem” (Grupo 2).

Por conta disso, se os alunos não forem considerados sujeitos da aprendizagem, eles serão ignorados pelos professores. Mesmo porque os alunos nem sempre estão no mesmo nível e, para que a atividade seja mais eficiente, a programação deve levar em conta as reais necessidades dos alunos, muitas delas não previstas pelos livros didáticos, os quais muitas vezes não relacionam os saberes já conhecidos dos alunos com o que se propõe que eles aprendam. Baquero (1998, p. 76), nesta perspectiva, afirma que:

(...) os processos de desenvolvimento consistem na apropriação de objetos, saberes, normas e instrumentos culturais em contextos de atividades socialmente definidos (família, escola com seus diversos formatos de atividades). A “educação” (a aprendizagem em contextos de ensino com graus diversos de formalidade) possui um papel inerente (não meramente coadjuvante) aos processos de desenvolvimento.

Além de a aprendizagem ser constante na vida humana, a criança desde cedo precisa ser estimulada a aprender, para que se desenvolva, pois mais uma vez se afirma: a aprendizagem é cultural, e não genética: “Sim, a criança aprende se for estimulada. Se for mais estimulada aprende mais rápido, porque o pai e a mãe estimulam, alguém estimula. Não vai nascer sabendo. Mais capacidade pode, mais facilidade. Porque assim, eu aprendi com meu pai que eu tinha que fazer as contas de cabeça. Se você me perguntar número de telefone, eu sei de cabeça. Meu pai me ensinou a fazer isso, e aí se eu não fizesse. Então eu aprendi esta habilidade, não nasci com isso pronto e talvez isso de fazer conta de cabeça não era um comportamento típico de uma menina na segunda série” (Observação 2, professor I).

Se adultos voltam a estudar e aprendem, como se relata a seguir, isso comprova que não existe tempo certo de aprender, mas que a aprendizagem é um fato social: “Eu discordo. Não tem tempo certo para aprender as coisas. Senão como a gente explica pessoas que voltam a estudar depois de muitos anos e conseguem aprender? fazem até faculdade!” (Observação 2, professor E). Afirmam Coelho e Pisoni (2012, p. 148): “A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais”.

As aulas não são totalmente previsíveis, por mais que sejam planejadas e que os conteúdos, no sistema de ensino, estejam ou pretendam estar organizados por gradação de dificuldade, por isso os professores devem munir-se de materiais e estratégias diferentes para interessar a variedade de seus alunos. Neves e Damiani (2006, p. 9) afirmam que:

(...) o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. (...) a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade.

De acordo com professores da escola estudada, é importante planejar as atividades, o que implica conhecer os alunos; no entanto, é incerto que todos os alunos vão aprender: “E quantas vezes tu pensa em uma metodologia de ensino e tu vê que não dá certo, e tem que pensar rapidamente em uma outra coisa. E isso acontece muito” (Observação 3, professor G) . Por isso, é frequente na prática pedagógica uma metodologia ou atividade pensada não dar certo, o que exigirá agilidade para preparar outras tarefas.

Tornar as aulas atrativas é um desafio de motivação para o próprio professor, antes de ser para o aluno, tanto que atividades que não deram certo geralmente são abandonadas pelos professores. Quando os alunos não sabem superar os conflitos de aprendizagem, eles estagnam intelectualmente, pois eles aprendem quando conseguem relacionar o conteúdo com a realidade vivida.

Coelho e Pisoni (2012) afirmam que a escola deve estar aos seus alunos, valorizar seus conhecimentos prévios, como ponto de partida que estimule os alunos a superarem suas capacidades, desenvolvendo o aprendizado. Mas, para fazer este trabalho, o professor precisa conhecer os seus alunos, inclusive suas crenças e opiniões.

O entusiasmo dos professores e o prazer de ensinar contagiam os alunos, pois se isso não existir no cotidiano da sala de aula nenhum método ou teoria da aprendizagem funciona com alunos que não querem aprender. Desenvolver nos alunos o gosto por aprender deve ser um dos objetivos dos professores. Para isso, o nível de aprendizagem que se quer ou é predisposto pelos alunos influencia as decisões pedagógicas. As explicações em sala de aula devem ser claras, observando a diversidade dos modos de aprender, e precisam ser retomadas sempre que for necessário.

Aprender exige e pressupõe desacomodação dos alunos. Afinal, se as dificuldades de aprendizagem fossem facilmente resolvidas, não haveria tantos alunos com baixo rendimento

e a leitura é a base da pesquisa. Ries (2003, p. 115) afirma que “É papel da escola substituir a disciplina imposta de fora por uma disciplina interior, baseada na vida social das próprias crianças”.

A escola tradicional apassiva o aluno, enquanto este deveria ser sujeito de sua aprendizagem. Por isso, a teoria de Vygotsky ainda é revolucionária, depois de tantos anos, pois ele afirma que as relações mudam no processo de desenvolvimento, juntamente com o modo como são explicadas. Segundo Santos (2003, p.145), “se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar”. Para que estas reflexões sejam efetivadas, é importante ter a intencionalidade de romper as barreiras da não aprendizagem tendo como alternativa os momentos de formação docente que conforme Alarcão (2011), são capazes de promover o estudo não só de assuntos pedagógicos – neste caso as teorias de aprendizagem - mas também sobre assuntos referentes à escola, aos alunos, gerando comprometimento e responsabilização das ações definidas coletivamente.

6.3 Formação docente em roda de conversa colaborativa: avaliação da intervenção

Agora segue a análise da importância das rodas de conversa para a formação continuada dos professores da escola pesquisada, e do crescimento pessoal de cada envolvido na pesquisa. Traremos nesse momento uma discussão detalhada a respeito das contribuições que esse processo de ação reflexiva pode trazer à prática docente, no sentido de colaborar para o embasamento teórico da metodologia de ensino com as teorias de aprendizagem.

6.3.1 A internalização de novos conceitos relativos às teorias de aprendizagem

Antes de iniciar a análise da internalização de novos conceitos propiciado pelas rodas de conversa colaborativa, pensamos ser importante destacar que no processo de aprender, é indispensável sentir-se motivado para que aconteça o envolvimento do sujeito com o objeto de aprendizagem.

Tornar-se professor é uma construção contínua que requer muito envolvimento e interesse em aprender constantemente, todavia o pouco conhecimento de teorias de aprendizagem prejudica o trabalho pedagógico da escola. As rodas de conversa da pesquisa propiciaram aos professores estudarem as teorias de aprendizagem, pensarem a construção do

processo político pedagógico e relembrem temas importantes, como a interação e o aluno como sujeito da aprendizagem.

Há o desejo de o PPP da escola estudada aproximar-se da teoria de Vygotsky, conforme afirma o professor C: “Bom nós estudamos quatro teorias e para mim a mais significativa para a reestruturação do PPP foi a ideia de Vygostky que trabalha com a construção do próprio eu, que o sujeito não vem pronto tem que ser construído com a intervenção do meio e das pessoas que passam para ele o que já foi construído historicamente pela sociedade. É esta que foi mais significativa pra mim, eu percebo que tudo é um processo de construção. As potencialidades e as habilidades são construídos ao longo da vida sempre com ajuda de outra pessoa” (Entrevista 7).

O novo PPP da escola não será imposto, porque todos os professores tiveram oportunidade de participação. Por isso, um dos objetivos do trabalho colaborativo das rodas de conversa era auxiliar os professores na revisão do PPP. A leitura instrutiva das teorias da aprendizagem constou da participação de todos os professores envolvidos.

Escutar o outro é importante, pois ele pode levantar hipóteses antes não pensadas, mas os professores não estão acostumados a ouvir os seus colegas, de tão preocupados em dar aulas, como dito pelo entrevistado professor D: “Com certeza colaborou. Porque o exercício da escuta é importante. Às vezes um colega levanta um hipótese que você não pensou antes, e nós não estamos acostumados com isso. A gente fica preocupado em dar aula, e esse sentar, parar por alguns momentos para ouvir o outro foi importante para mim” (Entrevista 7).

Foi, portanto, bastante válido ouvir aos colegas de trabalho nas rodas de conversa, que propiciaram reaprender conceitos e teorias vistos na graduação. Muitos participantes das rodas de conversas colaborativas entenderam estes momentos como necessários há algum tempo para que os professores da escola pudessem conhecer o que pensam seus colegas de trabalho, como relatado na entrevista 7: “Para mim foi bem eficaz, porque oportunizou que todos falassem, todo mundo entrou na roda compartilhando suas ideias. Para mim é muito importante a gente ter este tempo de sentar e ouvir o colega, porque no dia a dia da escola a gente não tem a oportunidade de saber o que o outro pensa” (Professor A).

Sobre a importância de haver momentos de reflexão, Warschauer (2001, p. 16) diz que:

A escola, como espaço privilegiado para a formação, pode viabilizar a construção dessa nova relação com o conhecimento, consigo própria e com os outros, ao rever sua estrutura organizacional e inaugurar em seu cotidiano práticas sistemáticas de encontros.

Conforme dito pelo próximo entrevistado, na rotina da escola não há o tempo necessário para que os professores avaliem como os alunos aprendem e como então planejar adequadamente as aulas. Há um legado de pesquisas sobre aprendizagem que não pode ser ignorado, o que infelizmente acontece: “Eu achei bem interessante, porque fez com a gente pensasse muitas coisas sobre como o aluno aprende e que isso tem a ver com a maneira como eu planejo as minhas aulas. E no dia a dia da escola não há tempo para esta parada. Tu não reflete sobre estas questões teóricas, fica muito presa às questões cotidianas de aprendizagem e tu não para pensar sobre o que os pensadores deixaram como legado, como correntes de aprendizagem para nós educadores” (Entrevista 7, professor D).

As rodas de conversa colaborativas facilitaram o diálogo, através do qual os professores, num trabalho colaborativo, discutem juntos por que os alunos não aprendem, e assim descobrem a necessidade de mudar as suas aulas. É o que afirma o entrevistado A: “Olha, eu acho que a roda de conversa deu um ótimo resultado, porque trabalhamos em grupo, todo mundo estudando, analisando, escutando o colega, dialogando, eu acho que foi muito bom. Até porque esta prática não é muito utilizada nos nossos encontros” (Entrevista 7).

Essas rodas com outros professores suscitam questionamentos sobre o PPP e as teorias da aprendizagem que, sozinhos, cada educador não faria. Assim, pode-se escrever um novo PPP, com mais consciência e qualidade. Comprova-se a seguir no depoimento do professor E: “Eu avalio que foram muito boas, porque a gente pode trocar ideias, rever e até analisar mais profundamente o que está escrito no PPP, porque quando a gente lê sozinho, muitas vezes tu não faz questionamentos. E com as rodas primeiro a gente teve tempo de estudar sobre as teorias, e no final com o conhecimento foi possível então reescrever o texto. Se fosse direto para o texto, nós não saberíamos o que escrever e nem saberíamos pensar sobre o que queríamos que mudasse, ficaria tudo solto novamente” (Entrevista 7).

Vygotsky (1998) argumenta que as atividades em grupo e conjunto ofereçam vantagens indisponíveis em ambientes individualizados, pois as constituições dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento, ocorrem mediados pelas relações com outras pessoas. Isso fica nitidamente comprovando no depoimento do professor D: “(...) Gostei muito quando era formado os grupos de trabalho menores, porque a gente conseguia discutir mantendo o foco, o que no grupo maior é bem difícil, isso a gente percebe nas reuniões da escola. Grupo muito grande, meio que se dispersa o foco da conversa para outros assuntos. Quando tu trabalha em grupo menor tu consegue conversar melhor e dá

tempo de todos falarem e de organizar as ideias que no final eram debatidas no grupo maior” (Entrevista 7).

A participação coletiva em discussões exige também a tolerância para aceitar opiniões divergentes, mas quem se exercita aprende a ceder para que se construa uma identidade de grupo. Embora os professores não tenham a mesma opinião sobre um assunto, podem construir um consenso, pois não somente a opinião de uma única pessoa é válida, como relatado: “É, além de ouvir, seria trabalhar a aceitação de opiniões. Porque em alguns momentos a gente divergia em alguns aspectos, mas com no trabalho colaborativo várias pessoas participam, então a gente aprende que também precisa ceder, quem nem sempre você está certa e que juntos construímos uma outra opinião com a nossa identidade de grupo” (Entrevista 7, professor D).

Afinal, o confronto de ideias permite chegar a uma opinião, construída com o conhecimento de todos. Albuquerque e Galeazzi (2011, p. 386) dizem que “para a formação do profissional da educação é essencial que existam momentos de partilhas para tecer uma rede de relações e proporcionar a construção do conhecimento”. As formações em rodas de conversa colaborativas produziram reflexões a cerca da necessidade de repensar a prática pedagógica da escola em momentos de discussão, de troca, de diálogo, pensando principalmente em como é possível ajudar os alunos avançarem nas aprendizagens. O professor F confirma a validade das formações em roda de conversa colaborativa: “O que eu cito deste trabalho colaborativo foi à oportunidade de construir algo em grupo, que fosse com a ajuda de todos. E também, outro ponto importante foi que na escola a gente conversava nas rodas de conversa e eu percebi que o nosso grupo começou a querer conhecer mais a realidade do aluno, que apesar das dificuldades que eles têm, temos que acreditar que eles são capazes de aprender” (Entrevista 7).

Entretanto, depois de graduados, os professores preterem as teorias de aprendizagem e seguem um pragmatismo sem rigor teórico. E isso, conforme se diz a seguir, pôde ser estancado nas discussões das rodas de conversa, para que posteriormente os projetos pedagógicos e as atuações dos professores sejam mais conscientes: “Eu acho que foi de grande valia, porque a gente estuda as teorias de aprendizagem na faculdade e deixa de lado. Tu começa a dar aula, segue uma linha, uma teoria, mas na verdade eu não sabia te afirmar qual seria a teoria que é a base da minha prática. Então tu vai pegando um pouco de cada coisa e vai indo, mas depois com as rodas de conversa nosso grupo percebeu que segue mais a teoria de Vygotsky porque durante as atividades que desenvolvemos na escola nós procuramos estar em constante interação com os alunos, por isso optamos pro trabalhar com

projetos, em ver o que eles querem aprender” (Entrevista 7, professor F). Warschauer (2001, p. 59) afirma que:

A instituição escolar, conforme sua organização, a maior ou menor estruturação de seu projeto de escola, assim como a maior ou menor participação de seus atores em sua comunicação e gestão, promove maiores ou menores oportunidades para sua ação como sujeitos ou sujeitados. Estas não são, entretanto, posições fixas nem puras. Há sempre fretas para ação de sujeitos, que precisam ser aproveitadas e/ou criadas.

Se os professores formam um grupo, eles não podem aceitar imposições, mas definir coletivamente como será a metodologia de trabalho, conforme relato do professor D: “Como já falei, para mim a oportunidade de ouvir e construir algo em conjunto. De saber que somos um grupo e que precisamos definir coletivamente como será a nossa metodologia de trabalho. Não podemos aceitar as coisas prontas, temos que discutir, estudar e depois construir algo de fundamento” (Entrevista 7). As rodas de conversa possibilitaram que os professores se situassem teoricamente e refletissem como o aluno aprende e avaliassem a qualidade do seu atual trabalho.

Esses encontros de formação possibilitaram reconhecer que muitas vezes os professores buscam a explicação de por que os alunos não aprendem, mas as respostas dadas são empíricas, sem coerência teórica: “Na minha opinião foram muito proveitosas, porque nos fez pensar muito em como o aluno aprende, do que a gente faz, o que a gente não faz e pode vir a fazer e isso pode fazer a diferença na vida da criança. É a oportunidade da gente conseguir se situar sobre como está trabalhando no dia a dia, que o teoria estamos seguindo. Todas as teorias foram boas conforme a época, mas todos estes estudos nos fizeram pensar em como vamos trabalhar. Nós somos educadores e temos que buscar na teoria aquilo que pode melhorar a nossa prática” (Entrevista 7, professor G).

A reescrita do PPP não foi impulsiva, mas preparada com a leitura e discussão prévia das teorias de aprendizagem. Antes de reescrever o PPP, houve discussão coletiva, que permitiu a construção de um consenso, pois cada um teve a oportunidade de aprender e opinar. As discussões nas rodas de conversa propiciaram que os professores quisessem conhecer mais a realidade dos seus alunos: “Mais relevante foi a oportunidade de sentar, de ouvir, de pensar juntos, da troca de experiências, do diálogo com o colega. Também, outra questão é que teve um processo de preparação anterior que foram os estudos das teorias, dos autores. Isso nos ajudou no final conseguir escrever o texto do PPP, e acima de tudo nós sabíamos o que iria ser colocado, retirado. Não saiu do nada, todo mundo já tinha o

conhecimento do que era para ser escrito. Nós chegamos em um consenso, então foi um trabalho de colaboração” (Entrevista 7, professor F).

As rodas de conversa possibilitaram analisar a realidade social em que a escola está inserida e como então desenvolver um trabalho diferenciado e significativo para aqueles alunos, é o que diz o entrevistado professor A: “Para mim foi muito importante a análise da realidade da escola. A partir dos encontros em roda de conversa podemos parar para pensar com quem a gente trabalha, como o gente pode desenvolver um trabalho diferenciado e que realmente ajude o aluno que precisa avançar como também aquele que pode ir além do que eu estou ensinado. Eu percebi que o grupo interagiu melhor, e agora o nosso PPP vai dialogar com a nossa realidade, com o que queremos quanto grupo, a interação, os trabalhos interdisciplinares, a motivação para que o aluno queira aprender. Agora não mais imposto, todo mundo teve a chance de ler, pensar e dar sua opinião. Agora este texto que foi reescrito é de conhecimento de todos, nós construímos algo juntos” (Entrevista 7).

A ativa participação nos pequenos grupos possibilitou a construção de uma ideia coletiva, pois no trabalho colaborativo todos tiveram oportunidade de relatar suas experiências pessoais ou profissionais; depois, na hora de escrever o texto do novo PPP, todos tinham conhecimento teórico para fazê-lo, constituindo um trabalho coletivo, como se relata o professor G: “Eu gostei muito. Achei muito boa a organização porque não eram as coisas soltas ou só uma pessoa falando o tempo todo. A gente tinha um tempo para estudar, debater primeiro no pequeno grupo o que facilitava ouvir a opinião de todos porque no grupo não tinham tantas pessoas e assim chegar na finalização do trabalho no grande grupo com uma ideia coletiva já construída” (Entrevista 7). Segundo Albuquerque e Galiuzzi (2011, p. 388):

Essa configuração em roda facilita a comunicação. Os sujeitos conseguem se olhar, e, com isso, as interações acontecem com mais facilidade. Ocorrem trocas de olhares, trocas de argumentos, trocas de críticas, trocas de experiências. Quando se está em roda, as trocas acabam sendo inevitáveis; conseguimos por meio dela conhecer um pouco do outro, observando seu comportamento, suas reações e comunicações.

As rodas de conversas colaborativas aproximaram os professores envolvidos e criaram confiança e sua divisão em grupos menores facilitou a concentração no tema proposto, para posterior discussão no grupo maior. Segundo os participantes, a pesquisadora não impôs verdades ou caminhos, mas permitiu que a participação coletiva criasse condições de reflexões sobre a prática do grupo e as reais necessidades da escola: “E este trabalho com o grupo, foi importante para construção de algo em conjunto, de seguir uma mesma linha, foi

construído no coletivo. E também, você não trouxe as coisas prontas, que a gente deve seguir isto ou aquilo. Você fez com que conversássemos, trouxéssemos nossos exemplos, que pensássemos sobre a nossa prática de sala de aula, que tipo de aluno temos, qual o nosso contexto social e que precisamos buscar esta interação, seja como colegas de profissão ou com os nossos alunos” (Entrevista 7, professor C).

Antes das rodas de conversa, não havia possibilidade de discussão das propostas pedagógicas da escola, conforme o depoimento do professor A: “Para mim foi bem eficaz, porque oportunizou que todos falassem, todo mundo entrou na roda compartilhando suas ideias. Para mim é muito importante a gente ter este tempo de sentar e ouvir o colega, porque no dia a dia da escola a gente não tem a oportunidade de saber o que o outro pensa” (Entrevista 7).

A organização das rodas de conversa pela pesquisadora garantiu que a discussão fosse prazerosa e produtiva, pois a prática de discussão coletiva dos afazeres pedagógicos não acontece regularmente na escola: “Não, eu acho que da maneira que foi trabalhado as rodas de conversa foi bem legal. Porque tinha sempre uma organização, a roda inicial que você nos recebia e explicava como seria o trabalho do encontro, o tempo que tínhamos nos pequenos grupos para ler, estudar, refletir, o lanche que você organizava enquanto estávamos estudando, muito bom! E no final quando a gente se reunia novamente em roda para discutir, foi bem legal, bem interessante. A gente não via o tempo passar, e também no final sempre tinha uma última atividade para fechar tudo o que tínhamos discutido” (Entrevista 7, professor B).

Para Albuquerque e Galiuzzi (2011), nesses encontros a presença de diferentes pontos de vista impulsiona as aprendizagens. Estudar textos teóricos e discutir experiências permite a reflexão entre teoria e prática, possibilitando a partilha das interpretações da realidade e das possibilidades de medidas práticas.

Participar ativamente da pesquisa possibilitou conhecer melhor os colegas de trabalho. Professores novos em uma escola também crescem quando interagem em aprendizagem com os seus colegas, que são mais antigos no educandário, segundo eles mesmos dizem: “Só queria finalizar dizendo que para mim foi muito bom ter participado dos encontros, porque eu sou nova na escola e percebi que posso aprender com os meus colegas, que às vezes uma dica pode ajudar a resolver alguma situação que você está enfrentando em sala de aula. Talvez você nem tenha pensado nesta solução, mas daí o colega te diz e isso abre a tua cabeça” (Entrevista 7, professor F).

Por fim, estudar juntos aproxima os professores de uma escola, e por isso aumenta o seu conhecimento mútuo e profissional: “Nesta organização de trabalhar colaborativamente, para mim o mais relevante neste trabalho é de ter este tempo para o diálogo com o outro, é o coletivo sendo reforçado. Às vezes a gente não tem a mesma opinião que o colega, mas no trabalho colaborativo a gente a oportunidade de construir uma opinião juntos, a gente aprende que não é só a nossa opinião que é válida, que a gente precisa construir algo no coletivo levando em conta o que a maioria pensa, sem deixar de colocar o que tu pensa” (Entrevista 7, professor B).

A atuação do professor é de extrema importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois a sua posição como articulador das alternativas pedagógicas irão estimular o gosto do aluno em aprender, podendo definir e influenciar o sucesso ou o não sucesso do aluno na vida escolar. Para que tal se consiga fazer, é primordial o diálogo franco e colaborativo dos professores com a comunidade escolar, na busca de soluções conjuntas, pois somente os professores não conseguirão transformar as realidades escolares, mas sem dúvida, com constantes trocas e com embasamento teórico, num processo de reflexão de como está e de como deverá ser reestruturada a proposta pedagógica, haverá a transformação da escola em um ambiente real de aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relatório Crítico-Reflexivo é o resultado de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo planejar e realizar uma formação docente em roda de conversa colaborativa sobre teorias de aprendizagem com o grupo de professores de uma escola pública, procurando avaliar se tal procedimento colabora com o processo de revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) ao problematizar as metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica. A metodologia intervenção pedagógica foi utilizada para a realização dessa pesquisa que consistiu no planejamento e na possibilidade de provocar mudanças nos contextos de atuação profissional, visando à melhoria desses espaços profissionais, qualificando a prática pedagógica e a aprendizagem dos sujeitos participantes.

O estudo consistiu na reflexão sobre as teorias de aprendizagem: inatista, comportamentalista, piagetiana e histórico-cultural para posterior reescrita do marco operacional do PPP, item 1.1.2 intitulado “Metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica”. Essas atividades de estudo e reflexão foram denominadas rodas de conversa colaborativa. Os encontros de formação possuíam um roteiro de trabalho que consistia, roda de conversa inicial para introduzir a pauta, passando para o trabalho em grupo onde acontecia o estudo do referencial teórico e o debate no pequeno grupo e finalizava com a roda de conversa final, momento em que compartilhávamos as aprendizagens dos grupos e a realização da avaliação final na forma de exercícios crítico reflexivo, individual ou coletivo que compuseram o portfólio da pesquisadora.

Para o estudo e debate nas rodas de conversa colaborativa, utilizei diversos autores apresentados na revisão de literatura, esses ajudaram a embasar as discussões, análises e subsidiaram os encontros. Como foi um estudo inicial, acredito que possa ser o começo de outros estudos nas formações de professores/gestores, a fim de proporcionar a formação continuada, já que o enfoque do trabalho colaborativo com grupos menores, dentro do contexto escolar possibilita ouvir as necessidades, as dificuldades, as tentativas de ajudar o aluno aprender, de não levar tudo pronto/definido, mas construir algo que seja do interesse e do conhecimento de todos, foram aspectos pontuados como positivos.

O fato de trabalharem com enfoque colaborativo na busca de ampliar seus conhecimentos sobre o que estava escrito no documento norteador - PPP - da prática pedagógica e o que deverá ser reestruturado com base nos estudos anteriores de referencial teórico trazido pela pesquisadora nos encontros de formação, proporcionou que os docentes

desta escola se apropriassem de conhecimentos para sentirem-se capazes de reestruturar o que foi proposto inicialmente.

Não ter medo de inovar também é uma necessidade dos professores, caso eles realmente queiram aprendizagem de seus alunos. Muitos sentem desejo de mudar, o que foi demonstrado em seus depoimentos, inclusive mostraram-se bem receptivos nas rodas de conversa colaborativa, as quais, segundo eles próprios, foram momentos que há muito tempo a escola precisava de parada e reflexão.

Nas formações realizadas, as principais teorias pedagógicas foram estudadas. Os professores reconheceram que há em suas práticas traços do comportamentalismo, principalmente quanto ao uso de reforços e estimuladores condicionantes da aprendizagem pretendida, das ideias de Piaget, no sentido de observar a maturação e o desenvolvimento das crianças, e principalmente de Vygotsky, com a teoria de que os humanos aprendem através da linguagem no meio social, criando zonas de desenvolvimento proximal.

Os professores da escola identificaram suas expectativas quanto à aprendizagem dos alunos com Vygotsky, por isso a necessidade de reescrever o PPP. O estudo teórico possibilitou que todos os professores participassem conscientemente de sua construção, de modo que o novo texto não seja apenas uma abstração formal, mas uma proposta que será efetivamente buscada na prática com os alunos.

Há dificuldade, em todas as escolas brasileiras e nessa especialmente, de reunir professores para formação continuada, a qual se realiza esporadicamente e em turnos extras de trabalho, como à noite e fins de semana, em que se somatiza o cansaço da jornada de trabalho, muitas vezes feita em mais de uma escola. Por isso, necessita-se de reorganizar a estrutura de trabalho, de modo que as formações sejam feitas dentro da carga horária, em turnos previstos para isso, na escola onde o professor trabalha.

Antes de abordar os resultados procedentes dessa pesquisa, destaca-se que este trabalho como pesquisadora representou muito mais do que cumprir com uma tarefa acadêmica objetivando ter a titulação de mestre. O crescimento pessoal e intelectual significou muito; foi a partir da oportunidade de ser aluna do mestrado que vivenciei e consegui vencer estes desafios. Assim começou meu envolvimento com os livros, com as leituras, com as primeiras escritas e gradualmente o envolvimento como pesquisadora. Com o estudo, também veio à oportunidade de aprender o que é ser pesquisadora e dos requisitos indispensáveis a este: o comprometimento, a determinação, a disciplina, a responsabilidade, a persistência, dentre outros. Outra contribuição que preciso destacar foi à oportunidade de aproximação com os professores da EMEF São Pedro, pois como atuo na SMEC, esse contato

mais próximo, sendo vista por eles como professora e não com a “supervisora” da Secretaria não é frequente. Estar com os professores dessa escola reascendeu o desejo de voltar atuar em escola, pois foi através do trabalho colaborativo que percebi que os conhecimentos acadêmicos precisam ser compartilhados para terem real significados.

Com base no que foi exposto, concluo que o estudo das teorias de aprendizagem contribuiu para a reescrita consciente do item 1.1.2 do PPP da escola. Acresce-se a isso que as formações ocorreram na carga horária destinada justamente à formação continuada desses professores. Nesses momentos os professores envolvidos na pesquisa, em vez de apenas planejarem aulas, tiveram acesso a um material teórico qualificado, o que antes não ocorria.

O novo texto já foi encaminhado pela pesquisadora à equipe diretiva da EMEF São Pedro, porém o novo PPP ainda não foi encaminhado à SMEC para a homologação. Também, ficou claro que as reflexões e os estudos teóricos desencadearam autoconhecimento reascendendo o desejo de mudanças quanto às práticas pedagógicas, sendo possível romper com ideias tradicionais de ensino. A conquista de novos saberes aprendidos durante os encontros fizeram com que o grupo de professores renovassem concepções, não se entregando a modismos, e sim, tendo a oportunidade de decidir de modo coletivo e consciente o novo caminho a seguir (MIZUKAMI, 2002).

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- ALONSO, M. (Org.). **Formar professores para uma nova escola**. São Paulo: Pioneira, 1985.
- ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **A formação do professor em rodas de formação**. R. bras. Est. Pedag. Brasília, v. 92, n. 231, p. 386 – 398, maio/ago. 2011.
- ALVAREZ, Amelia; RIO, Pablo Del. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.
- AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no ensino superior**. Petrópolis, RJ: 2ª ed. Vozes, 2013.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ª ed. re. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. **Administração da educação, poder e participação**. Educação e Sociedade, Ano I, n.2, jane./1979. Campinas: CEDES, 1979.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Port Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilidade da gestão escola em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Crapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Porto alegre. Educação & Realidade, vol. 19, p. 89-96, 1994.
- _____. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- _____. Decreto - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**

_____. Decreto - Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.**

_____. Ministério da Educação/IDEB. **Índice Brasileiro da Educação Básica.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> Acessado em: 02 mar. de 2016.

BOGDAN, Roberto C & Biklen, San Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. **O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola. In: Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 29ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação.** Revista e – Ped – FACOS/ CNE Osório, vol. 2, nº 1, ago. 2012. Disponível em: [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky - sua teoria e a influencia na educacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teor%C3%ADa_e_a_influ%C3%ADncia_na_educacao.pdf). Acessado em: 15 jul. 2016.

COLL, César; COLOMINA, Rosa. **Interação entre alunos e aprendizagem escolar. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S.S.M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Educarn. 31, Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____. M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção.** In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP- Campinas: Unicamp, 2012.

_____. M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S.S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 45, p. 57 - 67, jul./ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current> > . Acessado em: 12 abr. 2015.

_____. M. F., SALENGUE, M. C. S., SOUZA, M. da G. et al. IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEd-Sul) – UFSC, UDESC, UNIVALI, FURB. **Trabalho colaborativo em escolas (ou: das dificuldades de dançar em um ritmo enquanto a orquestra toca em um outro).** Anais eletrônicos...Florianópolis, 2002a. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/82430>>. Acessado em: 18 jun. 2015.

DARSIE, Marta Maria Pontin. **Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.** Cuiabá, Uniciências, vol. 3, p. 9-21, 1999.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços.** 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Educar pela pesquisa.** 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Metodologia para quem quer aprender.** São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão em Educação Escolar.** 4 ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/ Rede e-Tec Brasil, 2012.

DRABACH, Neila Pedrotti. **Perfil do Gestor Público.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná- Educação a Distância, 2011.

EYNG, A. M. Planejamento e gestão do projeto político-pedagógico desenvolvendo competências. In: EYNG, A. M. (org.). **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica.** Curitiba: Champagnat, 2002.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **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.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 4^aed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** 2^a ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, Roseli. De que tempos a escola é feita? In: VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. **Tempo e espaços de formação.** Chapecó: Argos, 2003.

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

GADOTTI, M. **Gestão Democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional.** Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acessado em: 29 de jul. 2015.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GARCIA, Regina Leite. Projeto Político-Pedagógico: do resultado de um movimento da escola a uma imposição das secretarias de educação. In: LUCE, M.B; MEDEIROS, I. L.P. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** POA: Editora da UFRGS, 2006.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6^a ed. 4. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** 7^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEÃO, A.C. **Introdução à Administração educacional: ciência e ideologia.** Cadernos de Pesquisa, nº 48, p.39-46, fev.1984.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Organização e Administração Escolar:** curso básico. 8ª ed. Brasília: INEP/MEC, 2007.

LUCE, M.B; MEDEIROS, I. L.P. de (Org.). **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre. UFRGS, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Data de publicação no site: 21.11.2005. Acessado em: 29 de ago. 2015.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Gestão da Cultura e do clima organizacional da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Série Cadernos de Gestão.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D.A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

_____. et al. (coord.). **O professor e a pesquisa.** 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7ª ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 22 de abril de 2015.

MENEZES, Irani Rodrigues.; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. **Método de projeto x projeto de trabalho: entre novas e velhas idéias.** Sitientibus, Feira der Santana, n.36, p. 109 - 125, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/36/metodo_de_projeto_x_projeto_de_trabalho.pdf. Acesso em: 09 de jul. 2016.

MILHOLLAN, Frank; BILL E., Forisha. **Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação.** Tradução de Aydano Arruda. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1978.

MINAYO, Maria Cecília de Souza e DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; MARCOLINO, Tais Quevedo. **Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação.** Interface – Comuni., Saúde, Educ., vol.12, n.26, p. 541-547, 2008.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, v. 9, n.2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio (et al.). **Aprendizagem: perspectivas teóricas**. Ed. Da Universidade/PADES/UFRGS/PROGRAD, 1987.167p.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1985.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MCLAREN, Peter. Novos e antigos mitos da educação. In: _____. **A vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Tradução Lucia Pellanda [et.al] 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 244-247.

NEVES, Rita de Araujo.; DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. UNirevista – vol 1, nº 2, abril, 2006. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>. Acessado em: 12 de jul. 2016.

NIEMANN, Flávia de Andrade.; BRANDOLI, Fernanda. **Jean Piaget: um aporte para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática**. IX ANPEDSUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>. Acessado em: 12 de jul. 2016.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

NÓVOA, António. FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 9ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2006.

_____. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 11-38.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Sueli; BECKER, Analígia. **O projeto político pedagógico e a construção da identidade escolar**. Contexto e Educação. Editora: Unijuí. Ano 17. nº 67. Jul./Set.2002. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1169>. Acessado em: 15 de jul. 2016.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PÉREZ, Gómez A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. In: BORGES, Abel S. (org.). et al. **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. Séries Ideias, 16. Edição Especial. São Paulo: FDE, 1995.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, J.Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RIES, Bruno Edgar. Condicionamento operante ou instrumental: B.F. Skinner. In: LA ROSA, Jorge de (ORG.). **Psicologia e Educação: o significado de aprender**. 6ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____. A aprendizagem sob enfoque cognitivista: Jean Piaget. In: LA ROSA, Jorge de (ORG.). **Psicologia e Educação: o significado de aprender**. 6ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SANTIAGO, Anna Rosa F. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

_____. Projeto Político-Pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. 29ª ed. Campinas: SP, Papirus, 2013.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Projeto Pedagógico da escola: uma contribuição ao planejamento escolar**. *Revista de administração educacional*. Recife, v.1, m.1, jul. dez. 1997, p.69-73. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=SANTIAGO,+Maria+Eliete.+Projeto+Pedag%C3%B3gico+da+escola:+uma+contribui%C3%A7%C3%A3o+ao+planejamento+escolar.&gws_rd=c&ei=mcG7VbTxIoWvwAS6m7rICw. Acessado em: 01 jul. 2015.

SANTOS, Bettina Steren dos. Vygotsky e a teoria histórico – cultural. In: LA ROSA, Jorge de (ORG.). **Psicologia e Educação: o significado de aprender**. 6ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

TEIXEIRA, A. **A educação para a democracia: introdução à administração escolar**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Metodologia dialética em sala de aula.** In: Revista de educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n.83).

_____. **Planejamento: plano de ensino – aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Construção do Conhecimento em sala de aula.** 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica: Projeto Político-Pedagógico.** 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 29ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da Escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Obras escolhidas (vol.4).** Madri: Visor, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

ZANELLA, Liane. Aprendizagem: uma introdução. In: LA ROSA, Jorge de (ORG.). **Psicologia e Educação: o significado de aprender.** 6ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ZEICHNER, Kenneth.; PEREIRA – DINIZ, Júlio Emílio. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>. Acessado em: 09 de jul. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc

Mestrado Profissional em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Aprofundando as discussões sobre as metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica

Pesquisador responsável: Bento Selau da Silva Jr; Tatiana Lourega Soller

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato: (55) 9621- 5396

O docente _____ está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), na pesquisa *Aprofundando as discussões sobre as metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica*, que tem por objetivo planejar e realizar formação docente em roda de conversa colaborativa sobre as teorias de aprendizagem, procurando avaliar se tal procedimento colabora com o processo de revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) ao problematizar as metodologias e princípios norteadores da prática pedagógica.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas (ou outra forma de divulgação).

Devido o trabalho consistir em um trabalho de intervenção, o retorno e benefícios da proposta ocorrerá concomitante ao seu desenvolvimento. Entretanto, a pesquisadora irá incluir nas suas ações a divulgação da conclusão do relatório final aos participantes da pesquisa.

Participante da Pesquisa

Bento Selau da Silva Jr.

Tatiana Lourega Soller

Giruá, 28 de setembro de 2015.

APÊNDICE B – Modelo de Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu
Mestrado Profissional em Educação

1. De maneira geral como você avalia as rodas de conversa colaborativa?
2. Este tipo de trabalho colaborativo colaborou para a revisão teórica do item 1.2 do PPP?
3. Em sua opinião, quais as principais características deste tipo de trabalho colaborativo que auxiliaram para a revisão do item 1.2 do PPP?
4. Das dinâmicas das rodas de conversa colaborativa o que poderia ter sido diferente?
5. Qual a concepção de teoria de aprendizagem que você considerou mais oportuna para a reestruturação do marco operacional do PPP?
6. Qual o principal foco desta teoria para a mudança do item 1.2 do PPP?
7. Observação:

APÊNDICE C – Exercício crítico reflexivo

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA****Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu
Mestrado Profissional em Educação****Exercício crítico reflexivo - Grupo**

Questão 1: Quais aspectos levas em conta quando estás preparando uma aula?

Questão 2: Na opinião de vocês, de que maneira o professor deve trabalhar para que o aluno aprenda?

Questão 3: Durante a trajetória profissional, já observaram como o aluno aprende. Podem apontar o que o aluno deve fazer para aprende?

Apêndice D - Exercício crítico reflexivo - Discuta em duplas as situações apresentadas:



1) Como as situações expostas nos ajudam a refletir sobre as abordagens:

- Inatista-maturacionista, que afirma: “O que a criança é capaz ou não de aprender é determinado pelo nível de maturação de suas habilidades e do seu pensamento, ou, ainda, pelo nível de inteligência”.
- Comportamentalista, que afirma: “O comportamentalismo parte do princípio de que as ações e as habilidades dos indivíduos são determinadas por suas relações com o meio em que se encontram”.

2) Qual o papel do professor nas abordagens:

- Inatista- maturacionista:
- Comportamentalista:

Apêndice E – Exercício crítico reflexivo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação**

Exercício crítico reflexivo - Grupo

1) Binett e Gessel em suas pesquisas partiram do pressuposto de que os fatores biológicos (hereditariedade e maturação) são mais decisivos na determinação da Inteligência e do desenvolvimento. Qual a opinião de vocês a respeito dessa afirmação?

2) Na perspectiva inatista-maturacionista, qual seria a contribuição do professor para a aprendizagem do aluno?

3) Qual a contraposição da abordagem comportamentalista para a inatista-maturacionista?

4) Na opinião de vocês, como os reforçadores "modelam" o comportamento dos alunos?

5) Como a utilização dos reforçadores (elogios, pontos, estrelinhas, punição) estabelecem relações positivas ou não entre o professor e aluno?

6) Na perspectiva comportamentalista, qual seria a contribuição do professor para a aprendizagem do aluno?



Apêndice F – Exercício crítico reflexivo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação**

Exercício crítico reflexivo - Individual

1) Na teoria piagetiana o conhecimento acontece através de uma troca entre o indivíduo e o meio; o conhecimento é sempre o resultado de um processo de interação. Desse modo, o papel do professor é:

2) Conforme Piaget, o sujeito não é passivo nem pré-formado, mas interage com o meio e nesta interação constrói o conhecimento através de descobertas e invenções. Com base na teoria piagetiana, elabore um comentário crítico e reflexivo sobre a não aprendizagem do aluno.

Apêndice G – Exercício crítico reflexivo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd
Mestrado Profissional em Educação**

Exercício crítico reflexivo - Individual

1) Segundo a teoria de Vygotsky o sujeito, para conhecer, construir cultura e se constituir em uma pessoa, precisa interagir com o objeto e, nessa interação, ambos sujeito e objeto acabam por se constituir mutuamente. Com base nesta teoria, escreva um exemplo de sala de aula que revela uma atitude de interação entre professor e aluno no processo de aprendizagem.

Apêndice H - Modelo do roteiro de observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação**

Roda de conversa colaborativa: _____

1) Dia: _____ 2) Horário: _____ 3) Local: _____

4) Duração: _____

5) Informações descritivas do trabalho em grupo:

6) Reflexões dos grupos na roda de conversa final:

7) Informações do exercício crítico reflexivo:

8) Observações pessoais da pesquisadora:

9) Anotações das transcrições de gravações:

Apêndice I - Modelo do ofício encaminhado à direção EMEF São Pedro



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação**

Ofício 001/16

Giruá, 25 de março de 2016.

Assunto: Encaminhamento do novo texto do item 1.1.2 do PPP

Senhora diretora:

Ao cumprimentá-la, encaminho a Vossa Senhoria, em anexo, o novo texto referente ao item 1.1.2 do PPP da escola, escrito pelos professores participantes da pesquisa durante a realização do último encontro da intervenção.

Outrossim, solicito que seja apresentando para todos os professores para posterior aprovação, a fim de finalizar o processo de reestruturação desse item do PPP.

Atenciosamente,

Mestranda – Pesquisadora Tatiana Lourega Soller

A Sr^a. Maria Elisa Rech de Oliveira

Diretora da EMEF São Pedro