



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

**Da subjetividade ao processo de ensino e aprendizagem: uma
leitura avaliativa de natureza psicopedagógica acerca do
desenvolvimento educacional.**

Liege de Morhy Vieira

Orientador: Prof. Doutor Jorge Bonito

Évora 2011



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

**Da subjetividade ao processo de ensino e aprendizagem: uma
leitura avaliativa de natureza psicopedagógica acerca do
desenvolvimento educacional.**

Liege de Morhy Vieira

Orientador: Prof. Doutor Jorge Bonito

Évora 2011

A todos que me cercam e comprovam que é por meio das relações humanas que se consitui o significado da vida, da humanidade e do conhecimento histórico, cultural e epistemológico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Rômulo e Sulamita, que imprimiram em minha existência o sentido de interação e amor.

Às minhas filhas Mariana e Vitória, que introduziram novos sentidos ao meu mundo, neste percurso do desenvolvimento e da aprendizagem humana.

Ao meu orientador, Prof. Doutor Jorge Bonito, que, de forma precisa, conduziu minhas elaborações internas, com segurança e competência.

A todos que estiveram próximos a mim neste trajeto: meus sobrinhos Rômulo Henrique, Daniele e Suzana, incansáveis na discussão de minhas formulações.

A meu companheiro, Paulo, que, pacientemente, me apoiou com sua presença.

Às minhas amigas Rute, Ana Braga e Cleusaneide pelo sincero carinho e intercâmbio profissional.

Aos meus queridos Cid, Karla, Maria Helena, Assunta, Fátima, Ceci e Luli, que, por meio de laços afetivos, me possibilitaram o suporte emocional para operacionalizar meus planos.

E meu agradecimento especial às pessoas que aqui estão anônimas, mas que estimularam minha percepção de análise nesse caminho interativo e ,ao mesmo tempo, solitário, que constitui o ato do aprender.

RESUMO

Esta investigação refere-se a um estudo de caso desenvolvido no âmbito da metodologia quantitativa e qualitativa de pesquisa educacional. Tem por objetivo identificar o posicionamento de professores e alunos, referente às concepções que possuem sobre a construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, na turma de 5.^a série, de uma escola estadual de ensino fundamental, situada na região metropolitana de Belém, Pará, Brasil. A pesquisa realiza uma análise fenomenológica da interação educacional estabelecida nesse contexto, sob a ótica dos preceitos psicopedagógicos do fenômeno educativo, e questiona como docentes e discentes exprimem sua subjetividade em seus posicionamentos, no processo de construção do conhecimento em sala de aula, considerando ser a subjetividade uma expressão do comportamento humano que dá contorno às interações estabelecidas na realidade sócio-histórica. A análise dos dados faz alusão à investigação dos conteúdos semânticos presentes na comunicação expressa de professores e alunos, encetando desvelar as concepções individuais e coletivas dos sujeitos, mediante o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados obtidos possibilitaram evidenciar que a singularidade da construção do conhecimento em sala de aula está relacionada aos posicionamentos subjetivos dos sujeitos envolvidos, com relação às percepções que embasam suas concepções de ensino e de aprendizagem, ao mesmo tempo em que permitiu constatar que o desafio da ação pedagógica envolve questões que vão além do âmbito macro-estrutural, político-administrativo, curricular, mesclam-se à complexidade dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, e corroboram à notoriedade da educação no mundo simbolizado da cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Construção. Conhecimento. Subjetividade. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This investigation relates to a case study developed within the framework of quantitative and qualitative methodology of educational research. It aims to identify the placement of teachers and students, referring to their views about the construction of knowledge in the teaching and learning process in a fifth grade class. This class belongs to the State School of Basic Education "Professora Anesia" located in Belém, Pará, Brazil. The research performs a phenomenological analysis of educational interaction established in this context, in light of the precepts of psycho-educational phenomenon and asks how teachers and students express their subjectivity in their positions in the process of knowledge construction, in the classroom, considering the subjective as an expression of human behavior that gives shape to the interactions established in the socio-historical reality. Data analysis refers to a research of semantic contents present in teachers' and students' communication in the research process, engaging to uncover the individual and collective conceptions of subject through the process of teaching and learning. The results show that the possible uniqueness of the construction of knowledge in the classroom is related to the subjective positioning of the subjects involved, regarding the perceptions that underlie their conceptions of teaching and learning while revealing that the challenge of pedagogical action contains issues that go beyond the macro-structural, administrative, policy, curriculum sphere, and mingle with the complexity of the individual in its multiple dimensions, confirming the reputation of education in the world of symbolized culture.

KEYWORDS: *Construction. Knowledge. Subjectivity. Education. Teaching-Learning.*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS CONCEITUAIS	14
1.1 REALIDADES PRELIMINARES NO PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	14
1.1.1 Os motivos da pesquisa	14
1.1.2 Objetivos da investigação	16
1.1.3 A realidade escolar como espaço de construção do conhecimento	16
1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	19
1.2.1 O Fenômeno educativo à luz dos princípios psicopedagógicos	19
1.2.2 Fundamentação teórica sobre a construção do conhecimento no contexto pedagógico	30
1.2.3 Os significados subjetivos nas relações interacionais do processo de ensino e aprendizagem	42
CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	59
2.1 PRECEITO METODOLÓGICO	59
2.2 O ESTUDO DE CASO	61
2.3 OS CRITÉRIOS ADOTADOS PARA A ESCOLHA DA TURMA	62
2.4 O DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO PROPRIAMENTE DITA - RECOLHA DOS DADOS	63
2.5 DETALHAMENTO DO PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS DADOS E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	65
2.5.1 Primeira Fase - A observação direta e participante das relações docentes	65
2.5.2 Segunda Fase - A aplicação dos instrumentos de pesquisa	66
2.6. CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO COM RELAÇÃO AOS RESULTADOS OBTIDOS	70
2.6.1 Tratamento dos Dados: procedimento metodológico adotado nas análises qualitativa e quantitativa	71
2.6.2 Categorias de análise referente aos dados coletados	75
CAPÍTULO III - RESULTADOS OBTIDOS: DADOS, CONCEPÇÕES E OBJETIVIDADES REVELADAS	77
3.1 O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NA INVESTIGAÇÃO	

QUALITATIVA	77
3.2 RENDIMENTO FINAL DOS ALUNOS DA TURMA 501	85
3.3 NÍVEL DE APROVAÇÃO POR DISCIPLINA	86
3.4 IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM AS DISCIPLINAS	87
3.5 IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM OS PROFESSORES	88
3.6 SIGNIFICAÇÃO ATRIBUÍDA PELOS ALUNOS À ESCOLA	89
3.7 SIGNIFICAÇÃO ATRIBUÍDA PELOS ALUNOS AO CONHECIMENTO NA ESCOLA	90
3.8 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DIANTE DAS ESPECIFICIDADES RELACIONAIS DOS PROFESSORES	92
3.9 POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES DIANTE DAS ESPECIFICIDADES DA TURMA 501	93
3.10 POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES DIANTE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA	94
3.11 SÍNTESE GERAL DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS CATEGORIAS DE ANÁLISE INVESTIGADAS	96
CAPÍTULO IV - REFLEXÕES À GUIA DE CONCLUSÕES	98
4.1 CONFRONTAMENTO TEÓRICO: OS NEXOS DOS DISCURSOS	98
4.1.1 Posicionamentos docentes e discentes preponderantes	100
4.2 INFERÊNCIAS ABSTRAÍDAS: COMENTÁRIOS À GUIA DE CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	121
APÊNDICE 1 - Professores - Entrevista: levantamento de opinião	122
APÊNDICE 2 - Alunos - Entrevista: levantamento de opinião	124
APÊNDICE 3 - Alunos - Questionário: levantamento de interesses	125
APÊNDICE 4 - Alunos - Entrevista Grupal	126
APÊNDICE 5 - Índice dos posicionamentos dos alunos sobre a importância atribuída à escola	127
APÊNDICE 6 - Índice dos posicionamentos dos alunos sobre o significado do conhecimento adquirido na escola	129
APÊNDICE 7 - Análise Ideográfica: posicionamento dos alunos diante das especificidades relacionais do professor	131

APÊNDICE 8 - Matriz Nomatética: posicionamento dos alunos diante da especificidades dos professores	142
APÊNDICE 9 - Análise Ideográfica: posicionamento dos professores diante das especificidades da turma	146
APÊNDICE 10 - Matriz Nomotética: posicionamento dos professores diante das especificidades da turma	158
APÊNDICE 11 - Análise Ideográfica: posicionamento dos professores diante do processo de construção do conhecimento em sala de aula	162
APÊNDICE 12 - Matriz Nomotética: posicionamento dos professores diante do processo da construção do conhecimento	169
APÊNDICE 13 - Entrevista Professores: levantamento de opinião	171
APÊNDICE 14 - Entrevista Alunos - levantamento de opinião	173
APÊNDICE 15 - Questionário Alunos	174
APÊNDICE 16 - Entrevista Grupal Alunos	175
APÊNDICE 17 - As meninas lobas	176
APÊNDICE 18 - Projeto Pedagógico: construindo educação de qualidade	177

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Modalidades de perturbação da aprendizagem	51
QUADRO 2 – Síntese geral dos resultados obtidos nas categorias de análise investigadas	96

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição dos alunos por número de aprovados, reprovados, desistentes e promovidos a 6. ^a série com dependência	85
GRÁFICO 2 – Distribuição dos alunos por média de notas obtidas nas disciplinas	86
GRÁFICO 3 – Distribuição dos alunos por identificação com as disciplinas cursadas	87
GRÁFICO 4 – Distribuição dos alunos por identificação com os professores	88
GRÁFICO 5 – Distribuição dos alunos conforme categorias relativas aos significados atribuídos à escola	89
GRÁFICO 6 – Significado atribuído ao conhecimento	90
GRÁFICO 7 – Percepção dos Alunos Diante das Especificidades Relacionais dos Professores - Resultado da Análise Nomotética	92
GRÁFICO 8 – Posicionamento dos professores diante das especificidades da turma 501 – Resultado da Análise Nomotética	93
GRÁFICO 9 – Posicionamento dos professores diante do processo de construção do conhecimento em sala de aula	94

INTRODUÇÃO

A complexidade do ato pedagógico caracteriza-se pela multiplicidade de fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem, dentre os quais se destaca com significativa evidência a subjetividade que está presente nas relações inter e intrapessoais, e dá contorno às interações estabelecidas entre os sujeitos que constituem o processo pedagógico no contexto escolar.

A psicopedagogia dá destaque à subjetividade humana e à influência que ela exerce sobre o comportamento, no processo de ensino e aprendizagem, pela diversidade dos significados subjetivos que emolduram as concepções presentes nas relações inter e intrapessoais em sala de aula. Potencialmente, essas relações podem ser ou não capazes de possibilitar interações positivas, no sentido de evidenciar conteúdos subjetivos que impulsionam o desenvolvimento mútuo entre os sujeitos que contracenam o ato educativo.

No comportamento humano, a subjetividade pode ser compreendida como o contraponto da objetividade, esta diz respeito ao que ocorre no mundo real, é instauradora da realidade factual vivida, é o que a cultura permite que seja realizado socialmente. Já a subjetividade é o que o mundo interior instaura nos sujeitos, por vezes, para se contrapor à realidade, como forma de se defender das imposições culturais. Manifesta-se das mais variadas formas, como possibilidades que permitem estabelecer elos ou barreiras nos diversos modos de interação.

Estudos desenvolvidos na área psicopedagógica revelam que situações de fracasso escolar podem estar relacionadas aos posicionamentos subjetivos adotados por professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem. Esse indicativo demonstra que tanto a ação do professor como a do aluno, indiscutivelmente, são permeadas de significados subjetivos e que os conteúdos que embasam as modalidades de ensino e aprendizagem expressam como as relações interpessoais condensam comportamentos que se conectam à ação pedagógica.

A subjetividade dos sujeitos relativa à forma de abstrair o mundo ao seu redor influencia o processo de transmissão de hábitos e valores, por meio dos sentimentos, significados e outras manifestações do pensamento. Indiscutivelmente, encontra-se

presente na constituição das relações culturais dos povos e dá contorno aos perfis das sociedades formadas nas diversas civilizações.

Se a subjetividade é uma expressão do comportamento humano que se manifesta de múltiplas maneiras no cotidiano e dá contorno às várias formas de expressão, ela está presente na maneira como professores e alunos concebem a construção do conhecimento nas relações vivenciadas em sala de aula. Perante esta evidência, pretendeu-se investigar como docentes e discentes exprimem sua subjetividade nas concepções sobre o conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem, buscando-se verificar como essas impressões se manifestam no interior das relações pedagógicas no contexto de sala de aula da Turma 501 – 5.^a série, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, em Belém do Pará.

A pesquisa apresentada neste trabalho foi desenvolvida na região metropolitana de Belém, Estado do Pará (Brasil), e consistiu em um estudo de caso explanatório da realidade de uma sala de aula que se destaca por apresentar uma conjuntura diversificada e complexa, em termos de condição sócio-econômica dos alunos, suas dificuldades e problemas de aprendizagem, relacionados tanto ao processo cognitivo e interacional como a situações de deficiências orgânicas, no âmbito da surdez e déficit intelectual. O estudo enfocou a concepção que professores e alunos possuem acerca do conhecimento e como esses significados se expressam subjetivamente no processo de ensino e aprendizagem, a partir de uma leitura psicopedagógica das interações registradas.

Buscou evidenciar os contrapontos existentes no mundo subjetivo dos sujeitos e como eles se configuram, imersos nas contradições de sala de aula de um sistema público de ensino. O estudo demonstrou que os desafios da aprendizagem envolvem questões macroestruturais, políticas, curriculares e vão além delas, mesclam-se às dimensões dos sujeitos epistêmicos, em seus significados e concepções que fundamentam as relações de ensino e aprendizagem. Permitiu uma observação singular da construção do conhecimento, possibilitando vislumbrar as influências nele contidas e a complexidade que é tratar dos aspectos educacionais no mundo simbolizado da cultura. Abriu espaço para professores e alunos expressarem seus pensamentos, valorizando-os como sujeitos em sua dimensão humana, possibilitando que eles visualizassem a si próprios, no universo do conhecimento construído no contexto escolar.

Os resultados obtidos com este estudo estão subdivididos e descritos em quatro capítulos. O Capítulo I apresenta um esboço das razões da pesquisa, seus objetivos e fundamentação teórica. Faz referência aos pressupostos teóricos que deram respaldo à coleta e análise dos dados a partir da visão psicopedagógica do fenômeno educativo, enfoca a construção do conhecimento no contexto pedagógico e os significados subjetivos presentes no processo de ensino e aprendizagem.

O Capítulo II apresenta o arcabouço teórico metodológico adotado na pesquisa, enfatiza a estratégia de estudo de caso, os critérios estabelecidos para o estudo e os procedimentos de análise de conteúdo, na vertente fenomenológica estrutural, como método de descrição e interpretação da realidade sócio-histórica em que está inserida a investigação.

O Capítulo III dá ênfase aos registros dos dados coletados, os quais dizem respeito às concepções e aos significados expressos por professores e alunos, referentes ao processo de construção do conhecimento no contexto de ensino e aprendizagem. Ressalta o procedimento metodológico quantitativo e qualitativo adotado na análise de conteúdo representada pelo estudo estatístico simples e pela configuração ideográfica e nomotética dos discursos, realizada sob o viés fenomenológico estrutural.

O quarto e último capítulo estabelece uma correlação entre os posicionamentos proferidos e o referencial teórico da pesquisa. Enfatiza as categorias de análise abstraídas das possibilidades e desafios revelados pelos docentes e discentes, no que se refere à construção do conhecimento na relação de ensino e aprendizagem, considerando a presença inalienável dos significados subjetivos existentes nessa interação de sala de aula.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

Este capítulo discorre sobre o percurso preliminar da pesquisa, enfatiza suas razões, objetivos, descreve o contexto da investigação e os pressupostos teóricos que fundamentaram a análise dos dados coletados no estudo de caso. Demonstra os subsídios conceituais da psicopedagogia, enquanto área do saber que articula procedimentos de ensino às questões curriculares no contexto institucional. Situa as relações educativas como um processo epistêmico e suscita a importância de se considerar a presença da subjetividade como parte integrante da prática educativa.

Apresenta os saberes científicos que influenciaram a construção do conhecimento no âmbito das ciências sociais, como forma de associar essas posturas paradigmáticas às concepções teóricas que fomentam a prática do currículo. Reflete sobre as vias do conhecimento na produção curricular, destacando a interligação existente entre os aspectos científicos, sociais e pedagógicos, como expressão das relações estabelecidas entre o mundo sócio-histórico e os sujeitos em suas dimensões humana, biofísica e psíquica.

1.1 REALIDADES PRELIMINARES NO PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

1.1.1 Os motivos da pesquisa

A realidade educacional das escolas públicas estaduais da cidade de Belém do Pará (Brasil) ainda apresenta situações de não-aprendizagem, evasão e distorções idade/série. Os motivos são de várias ordens: sócio-político, curricular, metodológico, histórico, psíquico, dentre tantos outros que se podem especular. Muitas hipóteses são levantadas para explicar o evento da não-aprendizagem, mas as ações implementadas, até então, não responderam às necessidades dos alunos que recidivamente fracassam em alcançar os objetivos das respectivas séries.

Os professores nessa rede de ensino, na grande Belém, possuem nível superior e pós-graduação em nível de especialização, em sua maioria. O projeto pedagógico da Secretaria Estadual de Educação está articulado com os objetivos de uma escola voltada

para os princípios básicos de cidadania, desenvolvimento humano e inclusão social. Não obstante esses aspectos positivos, há incongruência entre o que prevê o projeto e as situações de não-aprendizagem de alguns alunos, sugerindo que essa defasagem também pode estar relacionada ao modo como as interações subjetivas, efetivadas entre professor e aluno, se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula.

Essa constatação leva a uma suposição primordial de que não é exclusivamente a implantação de um modelo curricular firmado em bases progressistas que garante a aprendizagem de todos os alunos em sala de aula. Existem questões múltiplas e específicas afetas ao processo de ensino e de aprendizagem que influenciam diretamente o sujeito que aprende e o sujeito que ensina, e que podem estar atreladas à forma como a subjetividade de cada um se configura na construção do conhecimento e na relação professor e aluno. Perante esta evidência, pretendeu-se investigar com este estudo de caso, como docentes e discentes expressam seus significados subjetivos nos posicionamentos que possuem sobre o processo do conhecimento na relação de ensino e aprendizagem, considerando a realidade da turma 501, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, em Belém do Pará (Brasil).

A importância desse estudo configura-se mediante três questões primordiais para a pesquisa educacional: a primeira de cunho metodológico, a segunda de natureza pedagógica e a terceira de âmbito social. Na vertente metodológica, este estudo desafia o aprimoramento de utilização e aplicação de métodos e técnicas da pesquisa quanti-quali, voltadas ao destaque das idiosincrasias e reminiscências presentes no comportamento humano, perante a complexidade que encerra o tema da subjetividade, em conexão com o processo de ensino e aprendizagem.

No aspecto pedagógico, sua proeminência caracteriza-se por dar destaque às ações educacionais voltadas à diversidade dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, a partir da realidade (subjetiva e objetiva) a que está imersa a prática educacional, além de possibilitar uma incursão nos processos de auto-imagem dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, como atores do ato pedagógico.

No que diz respeito à relevância social do estudo, é uma oportunidade para os profissionais da educação terem contato com os nexos de seus posicionamentos, na relação professor e aluno, visto que a pesquisa vislumbra uma análise semântica das falas significativas desses sujeitos e ao mesmo tempo uma auto-escuta de seus próprios discursos, em conexão com a realidade cotidiana à qual estão imersos.

1.1.2 Objetivos da investigação

Como objetivo primordial, este estudo investigativo priorizou identificar os significados que professores e alunos possuem acerca do processo de construção do conhecimento, na relação de ensino e aprendizagem em sala de aula, com vista a descortinar os posicionamentos que esses sujeitos assumem nas concepções que fundamentam sua prática, no contexto da turma 501 – 5.^a série, do turno vespertino, de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, em Belém do Pará.

Para esse propósito, buscou-se inicialmente reconhecer a dinâmica pedagógica e curricular da Escola onde está inserida a turma 501, por entender necessário conectar o contexto de sala de aula à conjuntura mais ampla da Escola, em seu aspecto filosófico e curricular, de modo a evitar uma leitura minimalista da realidade circunstancial do caso evidenciado. Outro ponto privilegiado foi evidenciar os construtos teóricos e psicopedagógicos que referenciam as modalidades interpessoais estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem, a partir de sua dimensão epistemológica.

Nesse percurso, investigou os significados que professores e alunos atribuem ao processo de construção de conhecimento no contexto de ensino e aprendizagem, para identificá-los e analisá-los em correlação aos pressupostos teóricos da pesquisa. O estudo de caso não intencionou proceder julgamento de valor acerca das posturas evidenciadas, mas sim realizar uma análise dos posicionamentos que expressam os significados e concepções presentes nas relações de sala de aula, no intuito de trazer à baila as dimensões humanas que concorrem para o fazer pedagógico.

1.1.3 A realidade escolar como espaço de construção do conhecimento

Para contextualizar a escola em suas formas de relações pedagógicas vivenciadas dentro de um espaço físico, buscou-se o estudo desenvolvido por Bicudo (2000), sobre a geometria espacial e as formas de apreensão do conhecimento no mundo. A autora destaca que a percepção geral dos fatos no mundo se constitui no pano de fundo das ações que os sujeitos significam em seu espaço vivencial. Sua análise se fundamenta na visão fenomenológica de mundo, evocada por Merleau-Ponty (2006).

Esse autor, como referência aos conceitos que aborda sobre percepção, espaço, tempo e movimento, especifica que corpo e mundo coexistem, em qualquer dimensão espacial, denotando que no espaço físico há certo poder do corpo sobre o mundo, em uma inter-relação contínua.

Merleau-Ponty (2006) e Bicudo (2000) refletem que a compreensão de percepção e espaço não é dada aos sujeitos *a priori*. As percepções que introduzem as pessoas nos diversos espaços do mundo e que dão origem aos processos de conhecimento se compõem por meio das vivências originárias que constituem o sentido das coisas, de forma instável, volátil e organizada, na desordem dos próprios fatos da cotidianidade, de forma contínua. Nesse ímpeto vivencial, como seres, estamos submetidos a uma espécie de desordem intelectual que organiza e orquestra os percursos de nossos caminhos, regidos pelas contingências da própria vida.

Destaca Bicudo (2000) que a experiência existencial que se instaura na perspectiva do espaço é criada pela vivência do “corpo-próprio no espaço mundano” (p.32). A autora reflete que a compreensão de espacialidade corresponde à construção das vivências e significações que são tecidas pelas experiências originárias do sujeito no mundo, em contato com as mais diversas formas de percepções elaboradas. Destaca que cada experiência vivida no percurso de vida insurge como um resgate e “salvação” da própria vida, no sentido de poder situá-la no tempo/espaço do mundo, a partir dos significados atribuídos a elas.

Merleau-Ponty (2006) refere que o corpo está situado “onde ele tem algo a fazer” (p.336). Considera que todo corpo que ocupa um espaço tem uma intencionalidade de buscar integrar-se ao ambiente, de forma harmoniosa, sugerindo uma fusão permeável entre o meio espacial e o movimento corpóreo, que possibilita ao sujeito empoderar-se subjetivamente de suas ações, no sentido de interligá-las ao poder que o próprio espaço lhe confere, ao expressar seu corpo, seus movimentos e gestos. O autor destaca que a constituição de um nível espacial é apenas um dos meios da constituição do mundo pleno em relação às experiências vivenciais do corpo em seu ambiente:

meu corpo tem poder sobre o mundo quando minha percepção me oferece um espetáculo tão variado e tão claramente articulado quanto possível e quando minhas intenções motoras, desdobrando-se, recebem do mundo as respostas que esperam. Esse máximo de nitidez na percepção e na ação define um solo perceptivo, um fundo de minha vida, um ambiente geral para a coexistência de meu corpo e do mundo (p. 336).

Nessa perspectiva de construção é que está situada a concepção de espaço escolar como ambiente de apreensão do conhecimento, a ser concebido pelos sujeitos que o constituem, nas análises apresentadas neste estudo. Considerar essa perspectiva de interação com os fatos no ambiente escolar implica conceber que os sujeitos se dão a conhecer ao mundo e o mundo a eles, por meio das interações conjuntas entre mundo, sujeitos, espaço, tempo e movimento. O conhecimento vivido pela experiência genuína de cada docente e discente não está posto tacitamente nessa trajetória, mas configura-se como possibilidade criada pelos elos estabelecidos nas redes de significações constituídas no interior de cada um, abstraídas das diversas formas de relações vividas.

Dessa feita, a noção de espaço escolar, como ambiente físico e coletivo, só se configura porque, como sujeitos, alunos e professores possuem um corpo que está situado no ambiente educacional e dispõem de forma e lugar. Só por meio desse lugar que lhes é conferido e autorizado é possível a esses sujeitos perceberem-se legitimados em seus gestos e valores com relação a um determinado espaço vivido.

As relações possibilitadas pelo ambiente pedagógico, tanto no planejamento curricular como nas ações vivenciadas nos ambientes físicos, denotam como cada aluno e professor se percebem autorizados a expressá-las por meio de seus corpos em ação – “corpo-próprio” (Bicudo, 2000, pp. 32-51) – não apenas com relação ao que o espaço escolar lhes concede revelar, mas em distinção às possibilidades inscritas em cada sujeito, como registro das elaborações internas e externas vivenciadas em seu percurso de vida e que a escola lhes permite ou nega manifestar. É uma espécie de pacto estabelecido entre espaço e poder, que ora se faz permeável à expressão das peculiaridades de cada um e ora se revela castrador, impositor de contenções nas várias situações do processo de ensino e aprendizagem. É nesse ambíguo sistema de percepção do mundo e do conhecimento que os itens a seguir situam a descrição do contexto pedagógico-curricular e físico da escola.

1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1.2.1 O fenômeno educativo à luz dos princípios psicopedagógicos

Considerando que a substância deste estudo dá ênfase aos significados subjetivos que permeiam as relações de ensino e aprendizagem, a questão primordial a ser enfocada nos conceitos trabalhados a seguir é a fundamentação teórica que aborda o fenômeno educativo à luz dos pressupostos psicopedagógicos. Nesse item será destacada a psicopedagogia como modalidade de leitura das interações mantidas entre os sujeitos e o processo de construção do conhecimento na relação ensino e aprendizagem. Para isso, serão descritos abaixo os conceitos específicos acerca de seu objeto de estudo, concepções teóricas que lhe dão suporte, formas de intervenção e parâmetros evidenciados nos estilos de aprendizagem que se entrelaçam ao contexto pedagógico.

Os conceitos aqui apresentados foram elucidados para subsidiar o estudo de caso realizado na turma de 5.^a série de uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental, estudo que faz referência a uma análise fenomenológica de investigação científica, com base metodológica quanti-quali. Teve como intencionalidade identificar os significados subjetivos presentes nas concepções de conhecimento atribuídas por professores e alunos ao ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula. A partir desse âmbito, os conceitos aqui refletidos tiveram como intuito respaldar a análise e a interpretação dos posicionamentos dos sujeitos em seus modos de expressões, concepções e atitudes sociais incorporadas à cultura emergente da escola.

Objeto de estudo da psicopedagogia e fundamentação teórica

A psicopedagogia refere-se a uma convergência epistemológica que integra visões de duas ciências, Psicologia e Pedagogia. A primeira fornece suporte teórico para a compreensão do psiquismo humano (comportamento, atitudes, afetos) e a segunda contribui para uma leitura das dificuldades e ou problemas de aprendizagem a partir da

análise dos procedimentos pedagógicos que interagem com o sujeito cognoscente (Sisto, 1996, pp. 34-65).

A psicopedagogia utiliza os aportes teóricos que fundamentam essas ciências para interpretar os fenômenos que ocorrem no processo de construção de conhecimento visando uma intervenção sistemática que pode ser feita no âmbito da instituição Escola ou da clínica terapêutica, conforme o caso. Seu objeto de estudo é o fenômeno da aprendizagem, como ele se processa, que impedimentos não o favorecem, que relações/interações o sujeito e o objeto estabelecem diante do aprender.

Para melhor entendimento desse processo, a psicopedagogia mantém uma interface estreita com as demais áreas do conhecimento para investigar as interferências na efetivação da aprendizagem relacionadas a questões de ordem neurológica, psicomotora, fonológica, social etc., busca realizar uma avaliação fundamentada em diversos olhares, para obter uma compreensão da interação sujeito e objeto do conhecimento em sua multidimensionalidade.

De acordo com o autor, a concepção teórica que fundamenta a prática psicopedagógica é responsável em nortear as investigações, interpretações e intervenções que se aplicarão em seu âmbito de atuação, portanto, há que se distinguir claramente as implicações das abordagens teóricas que sedimentam o fazer psicopedagógico para se definir a natureza da intervenção que se pretende realizar. Utilizando os estudos realizados por esse autor, pode-se exemplificar três abordagens psicopedagógicas, considerando suas bases teórica-conceitual: a psicanálise, o associacionismo e o construtivismo (Sisto, 1996, pp. 34-65).

Na abordagem psicopedagógica, em que o destaque é dado à psicanálise, os fenômenos da aprendizagem serão interpretados a partir do desenvolvimento emocional do sujeito sendo este determinante causa e efeito do processo de relação do sujeito com o mundo e com o saber. Na teoria psicanalítica não se dá destaque a forma como se desencadeia a construção do conhecimento visto que a primazia é atribuída ao aspecto emocional, na consolidação das estruturas cognitivas.

Esse viés deixa algumas lacunas, sobretudo para o entendimento de casos como o de crianças que apresentam sérios comprometimentos emocionais, mas não possuem dificuldades de aprendizagem, e tão pouco consegue explicar porque algumas crianças saudáveis emocionalmente podem aprender ou apresentar problemas de desenvolvimento e outras não (Sisto, 1996, p. 43).

A interpretação da teoria psicanalítica, na visão de Sisto (1996, p. 42), limita a leitura do processo de construção do conhecimento, porque não é este o seu objeto de estudo, e condiciona o desenvolvimento humano às questões emocionais e psíquicas, conforme orienta os seus pressupostos teóricos. Não obstante esses elementos serem imprescindíveis para que se conheça a forma de organização do psiquismo humano, eles são insuficientes para a compreensão da multiplicidade de questões que envolvem a não-aprendizagem dos sujeitos nos processos de ensino.

Em temas de prática educativa, os princípios psicanalíticos lançados por Freud (2010) contribuíram para a concepção de uma educação não repressiva e respeitadora da criança. Pode-se considerar que Freud (p.114) destacou a postura repressiva da sociedade perante a manifestação da sexualidade e denunciou que a educação do século XX teve uma intenção coletiva de modelar as crianças de acordo com os valores culturais pré-existentes. Também ressaltou a ocorrência do fenômeno da transferência¹ nos conteúdos psíquicos, da relação professor e aluno, destacando que esses fenômenos podem gerar situações positivas ou negativas no resultado do processo de ensino, conforme o teor da transferência estabelecida na relação (Ferreira, 1998, pp. 107-147).

Outra abordagem psicopedagógica apontada por Sisto (1996, p. 44) fundamenta-se na teoria associacionista, também denominada de comportamental, a qual defende o princípio de que o ser humano é determinado pelo meio em que vive, sendo este meio ambiente entendido como estímulo para desencadear ações. Essa concepção entende que as relações mantidas pelos indivíduos em seu meio familiar, comunitário, social, se transformam em simples estímulos desencadeadores de comportamentos condicionados. O associacionismo apresenta-se como modelo primordial do ensino. Tradicionalmente, prioriza o conteúdo de forma linear, e ordenado no padrão do mais fácil para o mais difícil. Concebe, nesse intento, que o sujeito tem um único estilo de aprendizagem e anula a possibilidade de que se pode aprender o novo por ser significativo sem que haja obrigatoriedade de pré-requisitos estabelecidos. Neste caso, a teoria associacionista dá

¹ Transferência em psicanálise – “o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada. É a transferência no tratamento que os psicanalistas chamam a maior parte das vezes transferência, sem qualquer outro qualificativo. A transferência é classicamente reconhecida como o terreno em que se dá a problemática de um tratamento psicanalítico, pois são a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e a sua resolução que caracterizam este” - Laplanche, J. (2001). *Vocabulário de psicanálise*. Temem, P. (trad.). 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 514.

ênfase ao que está externo ao sujeito e de forma padronizada, não considerando as implicações subjetivas que também são provedoras do processo de conhecimento.

Por último Sisto (1996, pp. 46-61) refere a teoria operatória ou construtivista que, ao contrário da anterior, compreende que não são os conteúdos que se constituem pré-requisitos entre si para que ocorra aprendizagem, mas sim as estruturas ou esquemas de ação adquiridos, inter-relacionados de forma organizada e passíveis de serem aplicados a diferentes conteúdos, mantendo sua forma e organização. Essas estruturas dizem respeito às diferentes formas que o sujeito encontrou para organizar suas experiências conforme o processo de assimilação e acomodação citado por Piaget (1977).

O pensamento de Piaget (1977) é interpretado por Sisto (1996, pp. 46-61) dentro de uma concepção interacionista de desenvolvimento humano. Essa concepção distingue que o homem constrói-se com base na interação de fatores biológicos e sociais e tem sua inserção no mundo de forma ativa, por ser capaz de não apenas transformá-lo, mas também ser por ele transformado. O ponto de partida da teoria de Piaget faz referência à existência de estruturas mentais, orgânicas e biológicas, para que o indivíduo possa se relacionar com o meio em que vive.

Vigotski (1996, pp. 103-119) destaca que a teoria de Piaget (1977) não considera essa interdependência do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pelo fato do teórico condicionar o desenvolvimento à maturação do organismo, a partir do momento em que destaca que o processo de aprendizagem apenas faz uso do desenvolvimento, mas não o impulsiona para alterar seu curso, o que denota, na visão de Vigotski (pp. 103-119), de uma acerta descaracterização da influência das experiências externas sobre o desenvolvimento e sobre a aprendizagem.

Esse ponto refletido por Vigotski (1996, pp. 103-119) sobre a concepção de Piaget (1977) retrata uma limitação na prática psicopedagógica mediada pela concepção construtivista. Revela que, sob esse arcabouço teórico, a psicopedagogia tem uma visão obscurecida dos condicionamentos históricos, ideológicos e políticos, no enfoque de sua prática. Ao se fundamentar no desenvolvimento humano maturacional como elemento de primazia, desconsidera os aspectos sócio-históricos do processo de aprendizagem.

Entender o conhecimento a partir do ponto de vista de Vigotski (1996, pp. 103-119) implica em não mais compreender que sua absorção depende de conteúdos lineares e básicos como pré-requisitos ou de estágios maturacionais, mas sim considerar que o conhecimento se constrói a partir das múltiplas e polissêmicas experiências que o

indivíduo trava em seu percurso histórico-cultural e a riqueza ou a defasagem de experiências adquiridas dependerão da forma como se dará a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, e conforme a interação e intervenção a ser feito com cada um.

Melo (2002) destaca que independente da teoria que fundamenta a ação psicopedagógica, sua prática deve ser norteadada em resguardar a compreensão de que a atividade educacional é uma ação infiltrada, indelevelmente, pela subjetividade que está presente no comportamento humano nos mais diversos contextos do mundo e, portanto, da escola. A partir desse prisma é que se deve identificar os fundamentos que conduzem as teorias que dão respaldo à ação psicopedagógica, sob o ponto de vista das diversas concepções ontológicas e epistemológicas. Conforme a teoria evidenciada nessa prática é que se buscará a compreensão do comportamento subjetivo sob análise, nas ações expressas pelos sujeitos. A autora referencia, literalmente, que a questão primordial a ser enfatizada pela intervenção pedagógica reside no “reconhecimento da presença inalienável da subjetividade no processo de conhecimento” (Melo, 2002, p. 172).

Esses construtos teóricos definem as possibilidades e/ou as limitações da intervenção psicopedagógica, ao mesmo tempo em que refletem a concepção de sujeito presente na prática consubstanciada no contexto de ensino e aprendizagem.

Uma leitura psicopedagógica do contexto escolar

A ação psicopedagógica, ancorada na concepção teórica que a fundamenta, pode ter caráter preventivo ou terapêutico, de acordo com a visão de Cavicchia (1996, pp. 196-212); Fernandez (2001, pp. 21-38); Monero e Solé (2000, pp. 11-24). A atuação preventiva ocorre no âmbito institucional e tem como princípio compreender como se desenvolve o fenômeno da aprendizagem na instituição escolar para prevenir possíveis dificuldades de aprendizagem decorrentes do ensino (Cavicchia, 1996). Segundo este autor, na perspectiva terapêutica, a intervenção tem caráter eminentemente clínico e tem como princípio o tratamento das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo sujeito.

Em ambas formas de atuação prevalece na análise psicopedagógica a dimensão individual da investigação, destaca Cavicchia (1996, pp. 196-212), pela tendência histórica socialmente definida em se sobrepor aos estudos do fenômeno da

aprendizagem o conhecimento psicológico. Refletem Monero e Solé (2000, pp. 11-24) que os enfoques atribuídos às práticas psicopedagógicas, seja na perspectiva da intervenção clínica ou da institucional, submetem-se às três dimensões que os diferenciam:

- Dimensão Epistemológica – que define a concepção teórica que dá suporte a prática psicopedagógica;
- Dimensão apoiada na área da intervenção – que faz referência ao contexto da intervenção psicopedagógica e se ela é exclusivamente dirigida ao sujeito objeto da investigação ou se inclui todas as relações que esse sujeito mantém em seu processo de desenvolvimento;
- Dimensão que envolve o tipo de relação de trabalho que o psicopedagogo mantém com a instituição, se for o caso, se de natureza contratual ou de dependência funcional. De acordo com as especificidades de cada realidade, a relação estabelecida com a instituição favorecerá ou limitará a ação psicopedagógica, destacam os autores.

Considerando estas dimensões, estes mesmos autores defendem o enfoque educacional construtivo do trabalho psicopedagógico, que privilegia uma abordagem contextual, colaborativa e preventiva da intervenção e faz distinção ao processo de aprendizagem como uma ação interna de construção do conhecimento.

Segundo os estudos desses autores, as premissas que respaldam esse enfoque têm sustentação na compreensão de 4 aspectos básicos (Monero & Solé, 2000, pp. 18-19): o primeiro pressupõe que o desenvolvimento humano corresponde a um processo permanente de culturalização. Considera que é através das relações verbais e não verbais que a criança decodifica os significados do mundo ao seu redor e a linguagem é uma das principais ferramentas utilizadas.

O segundo destaca que as interações que sedimentam o desenvolvimento humano ocorrem num contexto social, primeiramente no seio da família, com rotinas diárias que caracterizam a categoria de contexto, por serem o espaço que possibilita à criança interpretar “os comportamentos do outro com relação às práticas conjuntas que realizam” (Monero & Solé, 2000, p. 18).

O terceiro postula que o professor é o principal mediador no processo de construção do conhecimento sistematizado. Os referidos autores destacam, neste aspecto, que o desenvolvimento humano se estabelece a partir da mediação especializada de agentes sociais. O professor, como mediador, intencionalmente

organiza sua prática para dar significado ao currículo escolar, em sua inter-relação com o aluno.

A quarta premissa levantada pelos autores diz respeito aos atrasos ou disfunções no desenvolvimento, os quais são “explicitados pela inexistência ou baixa qualidade de interação social recebida” (Monero & Solé, 2000, p. 19).

Quando ocorre essa privação as operações mentais ficam enrijecidas e fixas fazendo com que o sujeito não incorpore com facilidade novos procedimentos e esquemas que proporcionam a condução de suas operações mentais em direção à construção dos conhecimentos.

Esses autores finalizam afirmando que considerar essas premissas supõe um entendimento de que os processos de construção, culturalização, contextualização, mediação de conhecimento e de aquisição de autonomia, incidem diretamente na relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, um implicando sobre o outro. Essas premissas requerem mudança na prática educacional, na orientação didática, nos estilos docentes, na intervenção psicopedagógica e na compreensão que se tem acerca da construção do conhecimento nas relações sociais.

No contexto da psicopedagogia clínica, Fernández (2001, pp. 21-50) dá destaque à visão conceitual fundada na epistemologia genética. Conforme a estudiosa observa, a principal distinção feita à psicopedagogia clínica refere-se a como serão trabalhados os diagnósticos apresentados pelos sujeitos. Segundo esta autora, a psicopedagogia clínica deve se diferenciar da psicopedagogia institucional não pelo caráter da reeducação ou correção da dificuldade, mas por colocar-se à disposição de uma escuta que decifre as múltiplas relações que o sujeito mantém e que incidem sobre o não-aprender.

Este aspecto ressaltado pelo autor torna o enfoque clínico mais próximo da realidade circunstancial do sujeito que é o objeto da intervenção, pelo fato de não tomá-lo isoladamente do contexto no qual está inserido. A autora destaca ainda que a intervenção clínica não se aplica a todas as situações de problemas de aprendizagem, pois, muitas vezes, a dificuldade ou os transtornos “reativos” são potencializados pela escola na proporção em que esta atua desconsiderando necessidades específicas de seu alunado (Fernández, 2001, p. 33).

Nesses casos, ocorre o que denomina de “fracasso escolar” que consiste na incapacidade demonstrada pela instituição em despertar no aluno o desenvolvimento de novas ferramentas que venham consolidar a construção do conhecimento.

Fracasso escolar e problemas de aprendizagem não são sinônimos entre si, destaca Fernández (2001, pp. 31-36). O primeiro refere-se às dificuldades de aprendizagem potencializadas pelo modo de ensino e relações mantidas no contexto escolar, enquanto que o segundo faz referência a uma desestrutura no funcionamento orgânico, correlacionando com disfunções específicas que acarretam dificuldades em relacionar com os múltiplos fatores que favorecem a aprendizagem. Neste segundo caso, faz-se imprescindível a intervenção clínica, para propiciar um espaço de escuta e desvelamento das causas pelas quais as relações entre as múltiplas instâncias da aprendizagem não estão se efetivando.

No contexto escolar, uma análise psicopedagógica das relações de ensino e aprendizagem tem que considerar todos os âmbitos, desde a compreensão da conjuntura sistêmica das bases a que está submetido seu projeto curricular até às relações interpessoais e subjetivas estabelecidas pelos sujeitos que constituem a ação educativa. Esta é a tônica dos estudos indicados por Fernández (2001), Monero e Solé (2000), Melo (2002), Vasconcelos (2002), Romero (2004) e Guimarães (2010), condensados nos parágrafos abaixo:

O princípio operacional da ação psicopedagógica

A análise psicopedagógica, baseada na ótica das relações sistêmicas, pontua o que cabe a cada subsistema que compõe o contexto escolar, no sentido de evidenciar se o que está sendo negligenciado compete à escola propriamente dita ou a outros âmbitos. Ao classificar as ações que competem aos sistemas e subsistemas entre si, a análise psicopedagógica tem possibilidade de favorecer uma compreensão mais abrangente do processo ao qual está submetida a gestão escolar, ao mesmo tempo em que indica ao gestor um diagnóstico das questões que requerem ênfase para garantir a finalidade e a credibilidade de seu projeto pedagógico junto à comunidade.

A intervenção psicopedagógica, neste âmbito, possibilita uma releitura das questões subjacentes à organização curricular que potencializam as situações de não-aprendizagem, no sentido de evidenciar as reestruturações que se fazem necessárias para atender às especificidades dos alunos, referentes às concepções e aos procedimentos curriculares, às questões sociais e à interação entre docentes e discentes.

- Procedimentos operacionais da análise psicopedagógica

As questões de cunho operacional, na visão psicopedagógica, correspondem ao modo de investigar, planejar e pôr em prática os processos desencadeados. A investigação dos procedimentos didáticos deve possibilitar a percepção dos meandros educacionais passíveis de corroborarem ou negarem os fins previstos na prática pedagógica.

A análise desses procedimentos fundamentará a compreensão de como estão sendo operacionalizadas as metodologias e estratégias no currículo, se distanciadas ou não da proposta, reconhecendo as fragilidades que permeiam as ações e os motivos que as fizeram permanecer fixas, propiciando, assim, uma visão articulada dos procedimentos pedagógicos adotados.

- Identificação das concepções presentes no contexto educacional.

Análise que se refere às concepções e aos valores culturais presentes no contexto escolar como um todo, por meio da investigação dos rituais, das regras, dos paradigmas, dos valores e das visões que fundamentam os fazeres pedagógicos. Favorece a compreensão de como essas questões transitam no imaginário dos educadores e como elas se correlacionam com as teorias que fundamentam suas práticas. “Além de influir sobre nossas percepções, nossos paradigmas também influenciam nossas ações: fazemos-nos acreditar que o jeito como fazemos as coisas é o ‘certo’ ou a ‘única forma de fazer’. Assim, costuma impedir-nos de aceitar ideias novas, tornando-nos pouco flexíveis e resistentes às mudanças” (Vasconcelos, 2002, p. 31).

Identificar o imaginário que dá contorno às ações dos profissionais é de fundamental importância. Estabelecendo uma analogia, este aspecto é tão importante quanto a necessidade de se trabalhar com os alunos valores e atitudes nas relações cotidianas em sala de aula. Sem se delinear um panorama das concepções pré-existentes, das representações e resistências, não há como se trabalhar novas teorias, visto que sem essa reflexão não se propicia espaço para a autoria de pensamento, conforme frisa Fernández (2001, pp. 51-75).

- Identificação dos Determinantes Sociais

Análise que diz respeito à avaliação das condições concretas de vida, passíveis de determinar estilos de relacionamento das pessoas que compõem o cenário da escola.

Essas condições referem-se ao nível sócio-econômico, moradia e influência cultural que receberam.

Este âmbito de análise, na realidade, revela a forma como são delineadas as representações subjetivas que os profissionais dispõem em seu imaginário, correspondente às modalidades de relações que travam com o mundo ao redor, além de subsidiar a intervenção junto à instância familiar, ampliando a compreensão da diversidade com a qual a escola contracena.

Em cada um desses aspectos existem embutidos estilos de ação que findam por preconizar formas específicas de ensino e aprendizagem. As situações acima destacadas são instituídas socialmente no contexto escolar e desempenham uma função ensinante que influencia subjetivamente no processo de aprendizagem do sujeito que aprende e do sujeito que ensina. (Fernández, 2001. pp. 77-110).

- Identificação das especificidades presentes na ação docente

A análise psicopedagógica das ações docentes deve priorizar o reconhecimento das representações que os profissionais do ensino possuem de si próprios, do mundo e do ato epistemológico, para correlacioná-las à sua prática cotidiana em sala de aula.

Nesse âmbito, a intervenção psicopedagógica requer uma pormenorização das dificuldades de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, a título de identificação de sua origem, se refletem especificidades da ação docente, no modo de ensino, ou se dizem respeito à questões relacionadas ao processo de desenvolvimento do aluno ou grupo de alunos.

Neste intuito, o psicopedagogo deve se propor a delinear sua ação, investigando as questões que incidem na prática educativa para evidenciar em que posição o professor se encontra no processo de aprendizagem: se facilitadora ou inibidora da aquisição de novos esquemas de conhecimento.

Na medida em que forem reconhecidas as formas de inter-relação do sujeito que ensina com os sujeitos que aprendem, o psicopedagogo deve programar um plano de ação para ser implementado junto aos docentes, de modo que eles sejam questionados e levados a pensar sobre suas posturas, possibilitando a reflexão e a observação de si próprios como sujeitos “ensinantes-aprendentes”. Tal como destaca a autora, da necessidade de “conectar-se com a própria carência permite nutrir o desejo de conhecer” tanto a si como aos outros e aos objetos do conhecimento (Fernández, 2001, p. 129).

A avaliação psicopedagógica do professor em sua prática deve considerar, além das questões acima evidenciadas, alguns pontos, na visão de Goñi, Martinez e Fernandez (2000, pp. 193-213). Segundo esses autores, três premissas básicas não podem ser negligenciadas ao se investigar a prática educativa em sala de aula: a primeira refere-se a necessária compreensão de que professor e aluno se inter-relacionam no processo e, portanto, não podem ser considerados individualmente.

A segunda diz respeito à dimensão temporal presente em sala de aula no sentido de que todas as ações têm que ser avaliadas no contexto daquele espaço-tempo, ou seja, não se pode avaliar a ação pedagógica de forma pontual sem que se tenha a visão do processo que a encadeou para se verificar sua descontinuidade ou não.

A terceira faz alusão a que a análise da prática pedagógica seja coerente com a peculiaridade dos conteúdos e tarefas que encontram-se em destaque na interatividade das ações pedagógicas, avaliando-se a inter-relação que mantém entre si.

Um estudo nesse âmbito possibilita reconhecer a problemática que envolve a prática docente em suas origens, facilitando a tomada de decisão para os encaminhamentos pertinentes, de ordem administrativa ou pedagógica, através de ações que incluem os serviços para a saúde do trabalhador, orientação pedagógica e formação específica no contexto da escola.

- Elaboração de plano de ação considerando as necessidades do alunos

Avaliados os subsistemas anteriores como um todo, a ação psicopedagógica nesta instância prevê a elaboração de um plano relacionando três âmbitos: escola, professor e aluno, tendo como objetivo focalizar as possíveis formas de intervenção que culminem em minimizar a dificuldade do aluno em estabelecer vínculos e esquemas que sustentem seu processo de construção de conhecimento.

Nessa intervenção incide um trabalho de avaliação a respeito do que deve ser ampliado em termos de orientação curricular, para que o currículo possa ser vivenciado por todos os alunos, impondo uma visão de “pertencimento” para que os sujeitos da aprendizagem percebam-se integrados ao ambiente pedagógico, inclusive os que apresentam dificuldades específicas e déficits orgânicos, de modo a evitar que se desenvolvam currículos paralelos aos alunos que enfrentam dificuldades em seu processo de aprendizagem Guimarães (2010, pp. 177-196).

Diante dessa reorientação curricular, estabelecer um currículo aberto, definir objetivos que atendam as especificidades dos alunos e assim definir um trabalho de apoio que sustente a concretização desses objetivos.

Frente aos problemas de aprendizagens reais², relacionado a déficits, distúrbios neurológicos etc., devem ser avaliadas cada situação apresentada, para considerar o tipo de encaminhamento a ser feito. Ressaltando-se que, em face de necessidade de encaminhar o aluno para uma avaliação clínica, deve ser enfatizada a importância do intercâmbio com a escola para que, sistematicamente, o psicopedagogo observe as condições de desenvolvimento do aluno no contexto clínico e educacional dos quais está fazendo parte.

Esses procedimentos de análise psicopedagógica propiciarão a revisão do sistema de atendimento educacional aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, visando a clarificação de como podem se encaminhados os problemas específicos de aprendizagem, relacionados a deficiências orgânicas.

1.2.2 Fundamentação teórica sobre a construção do conhecimento no contexto pedagógico

Este tópico aborda o significado de conhecimento. Enfoca a discussão do pensamento científico sobre a construção do conhecimento na área educacional e apresenta as teorias educacionais que fundamentam essa trajetória. Objetiva estabelecer parâmetros que dêem visibilidade às formas de concepção de conhecimento que respaldam a elaboração dos saberes, para melhor elucidar a leitura da prática vivencial do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano de sala de aula.

A visão de conhecimento não está dissociada de uma visão de mundo, de sujeito e de sociedade. Não há subjetividade e conhecimento que se constroem de formas separadas. Segundo os estudos de Neto (s.d., pp. 1-32), Pozo (2002, pp. 161-190), Ghirdelli (2002, pp. 54-72) e Silva (1996, pp. 11-17) sujeito e conhecimento estão imbricados, misturados em suas cenas de vida, em sua lógica de construção de mundo, em suas marcas recebidas pela história, pela vida e pela sociedade. O mundo está no

² Há uma distinção entre déficits reais e circunstanciais. O primeiro refere-se à lesão orgânica e o segundo relaciona-se aos determinantes sociais (Mantoan, 1997, pp. 17-32).

conhecimento que cada sujeito vivencia, da mesma forma que o conhecimento está no mundo vivido por cada sujeito. Nesse aforismo, renovam-se e corporificam-se, dia a dia, as experiências de conhecimento vividas.

Dentro dessa perspectiva, percebe-se que nenhum olhar sobre o outro, sobre o mundo ou sobre a realidade circunstancial está isento de intencionalidade. Esse preceito elucida a visão fenomenológica de conhecimento no mundo, ressaltado por Bicudo (2000, pp. 17-60) e Merleau-Ponty (2006, pp. 273-400). Pauta-se na crença de que os sujeitos são lançados ao mundo em busca de algo, intencionalmente objetivado com base em princípios, sistemas de aceitação ou desejo, conforme a fonte propulsora que lhe incita ao percurso da busca. Cada passo efetuado nessa procura evidencia um detalhe do vínculo firmado com a intencionalidade que o impulsionou, sendo o elemento fundante – os princípios geradores de suas crenças – fator responsável por sua mobilização no mundo. Esses pontos configuram-se como elos encadeados de posicionamento e estabelecimento de vínculo entre o que se pretende conhecer/buscar e o sujeito que realiza o processo de busca. A consolidação e a construção do conhecimento se corporificam, nesse intento, por meio da própria consumação do ato que o impulsionou na ação que transforma a busca, no ato do conhecer.

Essa compreensão denota uma das concepções existentes acerca do que faz o mundo do conhecimento funcionar e estabelece uma visão paradigmática com relação a outras formas de pensar o conhecimento humano. Os estudos sobre essa temática são questões que encontram eco na própria epistemologia sobre a construção do conhecimento científico. Na área da pesquisa educacional, expõe Neto (s.d., pp. 2-10), a constituição da investigação científica deve ser trilhada com o rigor que a corporifica e o suporte paradigmático que a concebe, mas sem que se perca de vista, ressalta o autor, a natureza do fenômeno em estudo, considerando que os saberes científicos estão submersos em questões áridas, subjetivas e complexas, que superam dogmatismos paradigmáticos e fundamentos filosóficos, metodológicos, técnicos e restritivos, para dar ênfase a uma leitura de mundo que o pesquisador, como observador atento e minucioso, traz em seus referenciais subjetivos para desenvolver a pesquisa.

Falar sobre construção do conhecimento científico implica em destacar a compreensão da forma como a concepção que fundamenta os caminhos científicos pode influenciar o pensamento e a prática vigente no processo educacional. A complexidade dos estudos investigativos que envolvem as ciências sociais é destacada por paradoxos na escolha dos fundamentos filosóficos e metodológicos da pesquisa, em função da

própria natureza das ciências sociais. Na visão de Neto (s.d, pp. 18-30), os pesquisadores se fundamentam em duas visões básicas: positivismo e interpretativismo. Essas posturas, ao longo do tempo, têm sido apresentadas como incomensuráveis nos tratados científicos, visto que são apontadas como antagônicas, desde as concepções que a fundamentam até aos métodos e técnicas adotados para suas investigações.

A visão positivista de investigação científica teve origem com o advento da ciência moderna. Concebe que o conhecimento só se constrói quando um determinado fenômeno é submetido ao estudo sistemático da objetividade científica que prevalece nas ciências físicas e matemáticas. Considera como método o modelo da objetividade científica, rigorosa e precisa, aplicada aos fenômenos naturais por intermédio da descrição e observação empírica, onde dá primazia a dedução e generalização de seus princípios a outras teorias ou fenômenos, pois considera que somente por meio de testes e controles uma teoria científica pode ser validada. Nesse contexto, dá prioridade ao entendimento de que os fenômenos ocorrem em função de relações causais, determinadas por fatores externos nas relações entre os sujeitos e seu percurso de vida.

A segunda concepção, denominada interpretativista, surgiu como contraponto ao princípio positivista, face à dificuldade percebida em aplicar os construtos positivistas ao âmbito da ciência social, bem diferenciada dos fenômenos físicos e matemáticos. As críticas impetradas ao modelo positivista de ciência moderna trouxeram à baila a concepção interpretativista de investigação no âmbito educacional. Nessa abordagem, a complexidade da realidade social reflete um olhar diferenciado aos fenômenos sociais, para que se chegue à descoberta dos significados embutidos dentro dele e se proceda as interpretações pertinentes à singularidade de cada caso estudado.

Essas duas visões paradigmáticas que permearam a pesquisa científica ao longo da tradição investigativa referem-se às bases dos construtos epistemológicos da ciência e, como tal, despertaram na comunidade científica opiniões diversificadas. Segundo Gage (citado em Neto, s.d., pp. 4-6), as críticas mais evidentes versam sob três aspectos: o primeiro fez alusão ao naturalismo. A crítica antinaturalista se fundamenta no argumento de que os fenômenos humanos não podem ser analisados sob a luz dos métodos experimentais adotados nas ciências naturais e mediados por uma metodologia quantitativa de pesquisa, sob pena de que os fatos observados sejam desconsiderados em sua singularidade simbólica. A crítica destaca que as questões sócio-educacionais encontram-se estreitamente atreladas às intenções de quem as executa e aos significados que lhes atribuem significado dentro de um contexto. Por tanto, os fenômenos não

podem ser desvinculados da realidade contingente e concebidos no âmbito de uma visão determinista e, *a priori*, de causa e efeito, por constatar-se a existência de múltiplas interveniências na realidade social em que se manifestam.

O segundo ponto observado pela comunidade científica faz uma imersão na tônica interpretativista. A crítica a essa visão destaca que os significados atribuídos a interpretação fenomenológica não corresponde ao que, de fato, ela está passível de possibilitar, pela concepção não conseguir desvelar, como pretendido, a realidade em seus atributos mais profundos, tal como se aprofundar no ponto de vista “de seus atores legítimos, ou seja, nas interpretações dos comportamentos de alunos e professores”, por exemplo (Neto, s.d., p.5), embora os adeptos do interpretativismo justifiquem a singularidade das ciências sociais e a impossibilidade de analisar os fenômenos de seu estudo com base nos requisitos considerados para os fenômenos da natureza, pois que os fatos sociais não se repetem do mesmo modo em todo tempo e lugar.

Outro ponto destacado pelas controvérsias epistemológicas faz referência a crítica dos teóricos críticos. Neto (s.d., p. 6) refere que essa crítica se reporta tanto à concepção positivista como a fenomenológica, por entenderem que nelas existem um olhar estéril sob os problemas educacionais relacionados com a construção do conhecimento. Defende a proposição de que embora a educação e a sociedade estejam submetidas aos ditames políticos, econômicos e sociais, os sujeitos podem ser educados para transformar essas estruturas e não serem apenas dominados por elas. Defende que a pesquisa educacional deve ter “por premissa a ideia de que os seres humanos são capazes de mudar as estruturas sociais, não tendo que ser simplesmente por elas determinados” (Neto, s.d., p.7). Os teóricos críticos se posicionam, assim, contrários às duas visões de pesquisa em ciências sociais.

Essas visões destacadas por Neto (s.d., pp. 7-10) culminaram em posturas mais ou menos radicais em termos de opção metodológica de pesquisa. Ora preponderaram escolhas na linha da metodologia quantitativa-positivista ora na linha qualitativa-interpretativista. A tradição positivista incorporou práticas de pesquisa educacional quantitativa que privilegia dados empíricos. A vertente interpretativista optou pela pesquisa qualitativa, em vista de considerar que as relações simbólicas emanadas da realidade circunstancial não devem ser submetidas aos ditames da lógica naturalista-positivista. A metodologia qualitativa prioriza uma relação subjetiva com o mundo, sem abdicar da sistematização necessária à investigação científica.

Por muitas décadas, a comunidade científica se manteve polarizada entre essas duas visões. As exigências do mundo pós-moderno desvendaram a fragilidade dessas polaridades e questionaram os conceitos considerados opostos, tanto em sua racionalidade como em sua experiência prática e constataram que essas duas visões isoladas não atendem aos requisitos da complexidade humana e da complexidade dos fenômenos sociais. Sob essa ótica, as palavras de Neto (s.d., p. 18) ressaltam a existência de animosidades entre os defensores dos paradigmas científicos, a denominada “guerra dos paradigmas”, uns advogam a tese da incomensurabilidade entre eles, outros consideram que não ocorre pontos excludentes entre as concepções de ciência em cena, visto que a atividade científica retrata mundos diferentes e, conforme o fenômeno a ser pesquisado, há a tendência dos pesquisadores adotarem posturas diferenciadas, como herança de sua própria prática nas respectivas áreas de atuação, o que ocasiona olhares diferentes com relação aos mesmos fenômenos em estudo. Diante dessa conjuntura, o autor acentua a necessidade da ciência buscar uma outra opção que se coadune com a diversidade e cooperação metodológica disponível no pensamento científico, visando uma sinergia e confluência de ações que atendam o estudo dos fenômenos em sua amplitude quantitativa e qualitativa, conforme requerer suas análises

Estudos na área das ciências sociais revelam a validade dessa afirmativa. Os contrastes evidentes e a necessidade de entrelaçamento de visões no mundo atual, passou a ser condição fundamental para se ter uma leitura mais acurada dos fenômenos observados na área das ciências humanas. Essa tônica fez insurgir a reorientação de pontos de vistas e a concatenação de ideias antes excludentes, fazendo com que a comunidade científica consubstanciasse seus parâmetros metodológicos sob a convergência quanti-quali de pesquisa em educação, diante da incontestável evidência da idiossincrática que o assunto requer.

No âmbito do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, a confluência de saberes se faz patente. Os estudos sobre a aprendizagem estabelecem a necessidade da integração de visões antes consideradas antagônicas, mas que na atualidade se aproximam como possibilidade de desencadear processos de ensino qualificados, como é o caso da concepção associacionista e da construtivista apresentada por Pozo (2002), como possibilidade de inter-relação, mediante a ineficácia de suas aplicabilidades isoladas. “Às vezes, onde as técnicas de aprendizagem associativa se mostram eficazes, a aprendizagem construtiva não oferece soluções claras ou vice-versa”, referencia o autor (Pozo, p. 53).

Este trabalho buscou esse exercício, de experienciar a confluência metodológica como meio de fundamentar a pesquisa no contexto de sala de aula. Adotou o espectro metodológico quanti-quali em direção a uma leitura fenomenológica estrutural da prática pedagógica, com vistas à considerar as marcas sociais deixadas pela história da materialidade dialética, evidenciada no percurso das vidas dos sujeitos que se imiscuem na realidade educacional, como consequência do próprio fazer científico no mundo do conhecimento e da escola.

A construção do conhecimento na prática curricular

Na prática pedagógica, o processo de construção do conhecimento se corporifica por meio do currículo como um entremeado de redes que se interligam e dá corpo aos sujeitos e aos conteúdos que interagem no processo de ensino e aprendizagem. Na visão de Silva (1999, pp. 11-27), o currículo é entendido como expressão de concepções e vertentes que dão sentido às vivências educacionais, conforme o projeto teórico que se encontra embutido na visão de educação. A opção curricular define ações e identidades que serão adotadas na prática educacional e orienta quanto à concepção de conhecimento que se pretende instituir e a visão de homem que se quer formar.

Uma leitura das tendências curriculares enfatizadas pelos estudos de Silva (1999) destaca três concepções teóricas sobre o currículo: a primeira fundamentada nos pressupostos tradicionais tecnicistas de educação; a segunda, erigida sobre os auspícios da teoria crítica fomentada por intelectuais que se contrapunham ao tradicionalismo técnico-instrumental; e a terceira, denominada de teoria pós-críticas, em alusão aos princípios desestabilizadores do mundo contemporâneo, que desafia e questiona pressupostos e conceitos firmados historicamente, no intuito de estabelecer novos parâmetros para a compreensão de ciência e de mundo.

As teorias tecnicistas sobre currículo tiveram sua ascensão no século XX, nos idos de 1945. Propuseram uma educação voltada aos interesses econômicos da produção industrial, com a intenção de que a função da educação fosse a de atender às demandas do crescimento capitalista, para o que os sistemas educacionais deveriam estabelecer modelos precisos de aferição de resultados a serem alcançados,

tecnicamente sistematizados para atender às requisições da sociedade capitalista em ascensão (Silva, 1999, p. 24).

Ghiraldelli (2002, pp. 62-72) destaca que como contraponto às defesas de um currículo educacional firmado em bases econômicas e instrumentais surgiram as ideias propostas por Dewey, o qual priorizou uma educação direcionada aos princípios da democracia e da cidadania, por meio de práticas que relevassem os interesses e as experiências de crianças e jovens, e não simplesmente a preparação para o trabalho.

Essas duas visões de currículo emergiram como consequência das transformações sociais instituídas com o arraigamento do modelo de produção capitalista. O currículo passou a ser visto como uma forma de organização, planejamento e controle sistemático das ações educativas e como expressão categórica de ciência moderna para atender a indústria, a formação do trabalhador assalariado e a ética do trabalho (Ghiraldelli, 2002, pp. 13-38).

A racionalidade da sociedade do trabalho deixou de visar apenas a capacidade de autodeterminação, a formação do homem livre e consciente de si próprio, e passou a priorizar uma racionalidade calculada para moldar e adaptar o meio conforme as necessidades do homem, para ensiná-lo a viver de forma prática e empreendedora, de acordo com as exigências do trabalho.

Segundo Ghiraldelli (2002, pp. 37-54), mesmo na vertente de Dewey (1936), em seu modelo de currículo progressista de base psicológica, evidenciou-se destaque à intenção pragmática da educação, de ampliar a capacidade intelectual do aluno a partir de experiências práticas. Os métodos ativos vislumbrados por ele tinham o objetivo de fazer com que a criança fosse capaz de extrapolar sua capacidade mnemônica para estabelecer um verdadeiro processo inventivo e transformador do meio em que estivesse inserida. O professor deixou de ser considerado como filósofo ou tutor e passou a ser visto como um trabalhador da educação, fundamentado em métodos e técnicas que elevassem sua performance profissional em sala de aula.

A perspectiva tecnicista do currículo, tanto de base econômica como progressista de base psicológica, priorizava o *status quo* da classe dominante na função educacional. As novas tendências teórico-filosóficas, provenientes de várias partes do mundo, eclodiram nos anos de 1960 e geraram contestações sérias aos ditames dessa pedagogia técnica, fazendo surgir os fundamentos conceituais das teorias críticas sobre o currículo.

Mas assim como o pensamento humanista não respondeu às exigências das mudanças sociais no percurso histórico, reflete Ghiraldelli (2002, pp. 13-38), a

sociedade do trabalho também não foi suficiente para firmar os propósitos aos quais se comprometeu em seu discurso, dentre eles o de inserção social através do trabalho, ela entrou em crise, e um dos motivos foi a falta de emprego. Sem grandes perspectivas, os princípios desse modelo social já não responderiam aos anseios pragmatistas de mundo.

Teve início nesse cenário, os grandes dilemas da razão, do capitalismo e da educação. Os teóricos críticos conceberam que o currículo tinha que ser revisto em sua forma multidimensional e não apenas em seu aspecto técnico-prático do “como” fazer para ensinar, mas ser compreendido e considerado em suas questões conceituais, finalidade ideológica e estrutura classificatória, com relação ao contexto social. As teorias críticas destacaram a estreita relação de poder em que as questões curriculares estão imersas, como reflexo da função atribuída à escola nas sociedades dos diversos tempos históricos.

Silva (1999, p. 31) refere que dentro dessas visões, na década de 1970, na França, insurgem os ensaios filosóficos de Louis Althusser, que defendera a noção da escola como aparelho ideológico do estado. O currículo, indica Althusser (1985, pp. 53-106), contribui para instituir a crença de que a estrutura social montada pelo capitalismo deve ser desejável pelos sujeitos não simplesmente por ser benéfica, mas por ser necessária à manutenção da sociedade como um todo.

Outras visões fundamentaram esse ponto de vista como os conceitos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, por meio da alusão feita à escola como vetor de reprodução social, a qual utiliza a cultura dominante para proliferar visões de mundo exclusiva dessa classe, ao mesmo tempo em que exclui aos que a ela não pertence, por inscrever neles o sentimento de estranhamento àquela realidade. Esses teóricos cunharam o conceito de “capital cultural” para designar a prática de internalização de hábitos e valores que interessam ser mantidos e naturalizados pela sociedade, em nome do *status quo* (Silva, 1999).

Ghiraldelli (2002, pp. 13-38) ressalta que o discurso inspirado pela sociedade do trabalho do século XXI introduziu os conceitos de pós-modernidade no currículo. Destaca que as requisições pós-modernas trouxe ao ser humano uma crise de identidade que levou-o a perceber-se descaracterizado em sua individualidade, como sujeito epistemológico, moral e político. O homem e a mulher do mundo pós-moderno, paradoxalmente, constituem sua identidade/subjetividade em função das disputas travadas no mercado competitivo, com as exigências cada vez maiores para obtenção do reconhecimento profissional exigido socialmente e, dessa maneira, procuram formas

utilitárias de dar conta de si como sujeitos, a fim de estarem aptos ao enfrentamento do embate humano, profissional e ecológico.

Abstrai-se que esse perfil tem suas origens ancoradas na força do domínio simbólico presente nas relações sociais, as quais são trabalhadas ao extremo pelo capital cultural, perfil esse ao qual Bordieu e Passeron se referiam e denunciavam na década de 1970 e que hoje é levado aos extremos pelas exigências da sociedade globalizada. Silva (1999, p.14) evidencia que o capital cultural em seu domínio simbólico se fortalece nas ações vivenciadas socialmente de várias maneiras, por meio da arte, dos títulos e dos valores disseminados. Eles reforçam não apenas um *status quo* dominante, mas descaracterizam, como cultura, qualquer outra forma de manifestação cultural existente, tornando-as invisíveis. Desse aspecto, deduz-se que nas sociedades atuais, contraditoriamente ao discurso da inclusão social presente na pós-modernidade, o potencial humano que não atende às demandas requeridas pelo mercado é excluído de seu raio de atuação.

Ghiraldelli (2002, pp. 13-38) refere que, em termos educacionais, as implicações desse ideal de conhecimento foram inúmeras. O trabalho, sendo concebido como emprego transitório, deu margem ao surgimento de uma educação voltada para o adestramento, treino de habilidades específicas e direcionadas às necessidades mercadológicas das grandes corporações industriais. As pessoas sendo treinadas em habilidades passaram a ser estimuladas a atender à forma-padrão determinada pelas diversas mídias. O novo papel atribuído à educação passou a ser o de multiplicadora de técnicas adequadas ao domínio de competências específicas, como a da aquisição de uma língua estrangeira, da manipulação de uma tecnologia ou da leitura de um texto, sem a obrigatoriedade de desenvolver a visão geral das situações que cada competência está inserida.

Ghiraldelli (2002, pp. 30-31) considera que as transformações ocorridas nas formas de conceber o mundo incidiram em uma naturalização³ da visão filosófica acerca das relações do homem com o meio ambiente, ou seja, não há diferença entre o homem como corpo físico e qualquer outro corpo existente no mundo. Por tanto, a esse homem, que é visto apenas em sua materialidade física, deixou de ser exigido o desenvolvimento de uma consciência de si próprio como pessoa, passando a ser visto apenas em suas necessidades materiais, como um corpo que tem cor, gosto, doenças e prazeres que

³ Naturalização – Concepção relativa ao naturalismo –: “doutrina filosófica que nega a existência do sobrenatural e de qualquer princípio transcendente e que só admite como norma ou realidade a natureza tal como aparece na experiência” (Durozoi, 1996, p. 336).

precisam ser mantidos, consumidos ou transformados, de forma a atender aos padrões globalizados da pós-modernidade. O eu enquanto corpo, no contexto pós-moderno, só se satisfaz na medida em que sentir prazer em consumir, em uma atitude que denuncia o deslocamento da subjetividade/identidade da consciência para a esfera corporal/física.

Dentro dos padrões pós-modernos, a noção de sujeito só é aceita na proporção em que a pessoa for capaz de suprir suas necessidades de consumo, pagar pelos desejos do corpo físico e ter poder de posse. Fora isso, o sujeito é qualquer outra coisa que não satisfaz nem a si próprio e nem ao mundo ao seu redor. Razão pela qual as pessoas que estão à margem dos padrões estabelecidos não têm sequer perspectiva de reconhecimento social, a menos que sejam capazes de consumir.

Essas mudanças impostas pelo mundo pós-moderno, no processo de construção do conhecimento, se apresentam com duas faces: a primeira incentiva a visão de ações voltadas ao adestramento; e a segunda envolve propostas educacionais que defendem uma ação pedagógica direcionada à “anseios liberais, democráticos e de maior reflexão” (Ghiraldelli, 2002, p. 28).

A leitura desse contexto, focado no adestramento, é oriunda das discussões filosóficas anteriormente citadas, inseridas pela visão das teorias críticas⁴. Elas interpretam esse momento como sendo de primazia do consumismo e reificação capitalista. Onde preponderam os valores atribuídos a satisfação dos prazeres físicos, do corpo, em detrimento do desenvolvimento de uma consciência de si próprio ou do meio social.

A segunda visão, dentro de uma interpretação filosófica neopragmatista, concebe, nos princípios da pós-modernidade, uma possibilidade de superação da natureza humana, através da compreensão de que os sujeitos no mundo não são o resultado das ideias mais íntimas ou do que de bom todos os homens têm em essência e que a educação pode fazer aflorar, como propuseram Platão, Kant ou Rousseau. Mas, como sujeitos, as pessoas no mundo são o resultado das relações que construíram com os outros através da linguagem e das redes de significados instituídos ao seu redor. Por tanto, cada pessoa é proveniente do mundo interior de suas ideias e das intervenções

⁴ Teoria crítica: faz referência aos conceitos difundidos pelos teóricos da escola de Frankfurt, Alemanha-1923. Esses teóricos defenderam que o capitalismo transformou a razão emancipadora, proposta pelos iluministas, em razão instrumental, que aprisionou os homens para torná-los dependentes. Em termos educacionais a teoria crítica questionou o papel da educação como sendo instrumento de escravidão dos homens (Silva, 1999, p.52).

discursivas que influenciaram sua trajetória de vida e que diariamente as re-descrevem, uma a uma, e o mundo ao seu redor.

Segundo Ghiraldelli (2002, pp. 62-72), esses eventos trouxeram contribuições significativas para as novas teorias filosóficas e educacionais, em vista de terem contribuído para uma leitura sob novos prismas da realidade circundante, não obstante os conflitos e desafios que encerram. O autor refere que a visão pessimista da crise, instaurada nos tempos pós-modernos, não pode nublar as possibilidades que insurgem com essa nova concepção de mundo e propõe, como paradigma teórico-educacional na pós-modernidade, a teoria “*pós-narrative turn*”, que significa a valorização das narrativas e das metáforas presentes em seu bojo, visando uma possibilidade de releitura de mundo sob vários prismas, não para transformá-lo, como se propuseram as teorias críticas, sem sucesso, frisa o autor, mas para assumí-lo em suas diferenças e recriá-lo, através de uma espécie de jogo sem barreira de linguagem e ação (Ghiraldelli, 2002, pp. 62-72).

Silva (1999, p. 149) destaca, na pós-modernidade, um modelo de mundo que rejeita a ideia da existência de uma “consciência coerente, centrada, unitária”. O autor reflete que os padrões pós-modernos presentes na concepção do conhecimento, via currículo, descartam os paradigmas racionalistas, cartesianos e lineares, que fundamentam a presença de uma consciência humana, capaz de guiar o sujeito em sua racionalidade, e que é capaz de estabelecer coerência entre existência humana e pensamento, tal como apregoou a ciência moderna.

A visão das teorias pós-modernas duvidam da confiabilidade das asserções que querem estabelecer um saber totalizante. Silva (1999, pp. 111-124) destaca que essa visão de mundo põe em xeque a concepção de sujeito moderno e centrado, com autonomia e soberania de ação sobre seu mundo. O pós-modernismo, guiando-se pela visão pós-estruturalista e psicanalítica de Freud e Lacan, concebe o sujeito como um ser que é pensado, criado e produzido pelas estruturas sociais às quais está imerso, e nega a existência de autonomia de fala e pensamento que o mundo moderno fez crer, existir, na concepção de homem que fundou.

O pós-modernismo se contrapõe a esse sujeito fictício da modernidade, que foi criado para atender os desígnios da racionalidade, dos discursos ideológicos e do conhecimento para atingir o poder, na visão pós-moderna o “conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder” (Silva, 1999, p. 149). Em termos do desenvolvimento humano,

a pós-modernidade questiona que o mais importante não é saber se existe ou não uma essência humana, mas sim entender em que medida essa essência pode ser afetada pelas situações e contingências arbitrárias da história e da cultura. Coloca no lugar do pensamento objetivo, constituído pelas “grandes narrativas” evocadas pela modernidade, a prioridade ao “subjativismo das interpretações parciais e localizadas” da cultura em relação aos sujeitos e ao mundo.

Gadotti (1996), por outro lado, refere que a tônica do processo de conhecimento na atualidade pós-moderna é atribuída à diversidade multicultural, em vista das exigências sociais impostas pelo modelo econômico vigente das relações virtuais estabelecidas pela tecnologia, da diversidade sócio-cultural e das mudanças paradigmáticas instauradas. Em contrapartida à desvalorização imposta historicamente aos valores culturais e à educação, o multiculturalismo se impõe como uma concepção que se propõe privilegiar a “unidade entre história e sujeito que foi perdida durante as operações modernizadoras de desconstrução da cultura e da educação” (p. 311), e dá destaque ao conhecimento enquanto processo, em detrimento da obtenção de um saber universal que tem fim em si mesmo. Concebe a educação como princípio de equidade e autonomia, diferentemente do pensamento moderno que preconizava a diferença e a hegemonia como fundamento conceitual do processo educativo.

Esses pontos de vistas emergentes nas leituras pós-modernas, sobre a constituição dos sujeitos e do conhecimento no mundo, implicam na adoção de posturas pedagógicas não lineares, que transitam por visões de saberes e práticas consistentes, para que se trabalhe distinções de mundo amplas e, ao mesmo tempo, pontuais, e assim se permita aos sujeitos vislumbrar suas possibilidades na multiplicidade das perspectivas que dispõem. Exigem uma ação curricular que propicie, ao mesmo tempo, fundamentos para que as pessoas procedam suas elaborações internas, em conexão com os sentidos e fatos do mundo para saberem geri-los com competência biológica, física, racional e emocional, sob pena de que suas ações sejam inócuas e suas escolhas superficiais.

Se o sujeito pós-moderno é o que questiona princípios, valores e convenções sociais, esse ser-sujeito requer bases curriculares que lhes dêem suporte conceitual para perceber o que está no sedimento de suas ações. Uma vez que o sujeito fictício, forjado pelo mundo moderno como possuidor de uma consciência linear, racional e determinista, criou uma realidade ilusória e segregadora. Espera-se que a experiência da pós-modernidade na prática curricular e vivencial desafie as possibilidades humanas,

não somente para enfatizar seu estilo ambíguo e irônico, nas atitudes e críticas que faz aos conceitos obsoletos da modernidade, mas para desenvolver a necessária identidade de sujeito coletivo em suas escolhas com relação ao mundo biofísico, subjetivo e sócio-histórico, na interação com os organismos ao seu redor.

Estes aspectos apresentados são apenas uma ínfima demonstração das concepções que delinearão a construção do conhecimento na prática educacional ao longo das tendências pedagógicas do século XX. Eles foram evidenciados com o intuito de elucidar as bases filosóficas e políticas que sedimentam a relação entre teoria e prática, visando mostrar os diversos diálogos que essas concepções encerram e a forma como são trabalhadas na escola, no processo ensino e aprendizagem nos posicionamentos docentes.

1.2.3 Os significados subjetivos nas relações interacionais do processo de ensino e aprendizagem

Este tópico comenta estilos de interações relacionais entre professores e alunos, passíveis de sedimentar o processo de ensino e de aprendizagem, segundo a visão psicopedagógica do fenômeno educacional. Refere-se a uma discussão colocada em pauta, por tratar do fenômeno da aprendizagem em seu foco de atuação, as relações interacionais em sala de aula, destacando os fatores que sobre ela incidem, para que se configure a qualidade do processo estabelecido entre sujeito e conhecimento.

Apresenta concepções sobre a subjetividade humana, para possibilitar uma análise das questões intrínsecas aos sujeitos nas relações de ensino e aprendizagem. Em seguida, desenvolve uma leitura dessas questões a partir dos conceitos teóricos fundamentados por Fernández (2001), que enfatizam modalidades de ensino e aprendizagem na perspectiva psicopedagógica. Por fim, delinea a visão de Maturana (1998, 2001) e Assmann (1998), acerca das implicações do processo relacional no desenvolvimento humano.

Significados teóricos atribuídos à subjetividade humana no processo de ensino e aprendizagem

Um estudo desenvolvido na Argentina sobre fracasso escolar, por Fernández (2001, p. 52), registrou que modificações no posicionamento do professor, durante o processo de ensino e aprendizagem, evidenciavam mudanças positivas na aprendizagem dos alunos. Esse indicativo demonstrou que a ação do professor, indiscutivelmente, está permeada por sua subjetividade. Na situação do estudo realizado pela pesquisadora, o fracasso escolar foi potencializado pela situação de ensino e não pelas dificuldades que os alunos, por si só, pudessem apresentar. A forma de ensino expressou que as relações interpessoais, naquele caso, estavam passíveis de condensar comportamentos subjetivos, que se conectam ao ato de educar.

Fernández (2001, p. 54) destaca que há estudos de pedagogia que definem a relação professor e aluno, conceituando-os como sujeitos epistêmico em contrapartida aos estudos da psicologia que enfocam os sujeitos como seres desejantes. Tanto a visão conceitual epistemológica como a psicanalítica não abrangem a complexidade da relação do sujeito com o conhecimento, mediante o que a autora propõe como categoria conceitual o “sujeito aprendente-ensinante – sujeito-autor”, significando dizer que a subjetividade humana deve ser analisada conforme o posicionamento ensinante e aprendente assumido por cada indivíduo e conforme o lugar que ocupam no mundo.

Nesse âmbito, a categoria conceitual proposta pela autora reside na compreensão de sujeito da aprendizagem como ser aprendente-ensinante, sujeito autor, que se constitui em suas diversas formas de relações em seu percurso de vida e que pode ter desenvolvida a autoria de seus pensamentos, de acordo com o significado que suas relações lhe conferem em seu contexto sócio-cultural. Essa visão psicopedagógica utiliza como fundamento teórico os pontos de vista da epistemologia genética de Jean Piaget e das análises psicanalíticas formuladas por Sara Pain. Visa discorrer sobre as modalidades de ensino e aprendizagem que caracterizam o ato da inteligência humana (Fernández, 2001, pp. 60-62).

Na leitura psicanalítica, a subjetividade se manifesta através de conteúdos inconscientes, trazidos à mente pelo desejo, sob forma de sentimentos, medos, sonhos, imagens e outras manifestações do pensamento. É apontada por Pain (1996) como uma expressão do comportamento humano que se revela na esfera dos desejos, em alusão aos

pensamentos irreais e não realizados que se configuram como falta dentro de cada um de nós, e é o que faz com que nos tornemos únicos e singulares como afirma que:

O subjetivo se instaura na irrealidade, se constitui na esfera do desejo e é o que nos diferencia como pessoa singular. O desejo é algo que falta. Assim, o desejo se instaura em uma irrealidade. A realidade não é somente a realidade deste momento, mas também a realidade do que é possível. Portanto, o pensamento é o pensamento do que eu projeto como possível, dentro da realidade. Na ordem do desejo, ao contrário, o que se pensa é o impossível (p. 21).

Esse pensamento destaca que a subjetividade manifesta-se através de conteúdos inconscientes trazidos à mente, sob forma de fantasias, sentimentos, medos, sonhos, imagens e outras realizações do pensamento. A autora postula que a aprendizagem humana é um processo tecido na trama intrapessoal que articula organismo, corpo, inteligência e desejo. Sob esse prisma, a subjetividade constitui-se num recurso astucioso do cérebro, acionado pelo mundo do desejo, para driblar as imposições culturais criadas pelo mundo real. Os conteúdos subjetivos possuem estruturas diferenciadas em relação aos conteúdos conscientes da objetividade, influenciam os processos de construção de conhecimento vivenciados pelos sujeitos para a manutenção da espécie humana, não só para perpetuá-la como para garantir a transmissão dos conhecimentos relativos à forma de ser e agir das pessoas. A subjetividade encontra-se presente na constituição da cultura de cada povo e dá contorno aos perfis sociais, éticos e culturais existentes nas diversas civilizações.

Esse estudo de Pain (1996, pp. 27-53) revela que as possibilidades de aprendizagens presentes em todos os indivíduos instauram-se a partir de uma função desejante presente no psiquismo humano. Essa visão colocada pela autora opõe-se ao pensamento de Piaget que considera na construção do conhecimento a preponderância das funções cognitivas no processo de organização e estruturação do pensamento. Pain reflete que a mente opera de forma diferenciada no mundo do conhecimento e no mundo do desejo. Destaca que ambos, conhecimento e desejo, agem por meio de processos inconscientes e conscientes, sendo que o que diferencia um do outro é que no conhecimento cognitivo/objetivo do mundo opera-se por meio da percepção, das representações imagéticas dos fatos vivenciados, e no mundo do desejo, os conteúdos inconscientes projetados sobre a consciência humana estão relacionados aos afetos e emoções, sonhos e linguagens simbólicas.

Pain (1996, pp. 48-53) compreende que no inconsciente humano existem operações mentais que são capazes de gerar conteúdos de consciência a nível do

conhecimento e do desejo. O inconsciente, nesse caso, seria responsável em fabricar o pensamento e o consciente mostraria o resultado desse pensamento, por meio das representações usadas para simbolizar os desejos e afetos.

O inconsciente estaria programado com operações capazes de criar conteúdos de consciência tanto no nível do conhecimento quanto no nível do desejo: sonhos, os atos falhos, a utilização da linguagem, tudo isso se fabrica no inconsciente e se projeta sobre o consciente. Dessa forma, tanto no mundo do conhecimento como no mundo do desejo tem-se uma parte inconsciente, que fabrica o pensamento, e uma parte consciente, que é o resultado (Pain, 1996, pp. 33-38).

A autora destaca que o que diferencia desejo e conhecimento não é o aspecto inconsciente presente em ambos, mas sim as representações que a mente elabora a partir das imagens do mundo exterior. Essas representações influenciam tanto na criação dos afetos, dos desejos, como dos processos cognitivos.

Para Melo (2002), a subjetividade na visão de Pain é interpretada como forma de impetrar uma visão “unitária do pensamento e dualista do sujeito”. Firma-se na teoria estrutural do pensamento, enfatizada por Pain nos pressupostos que adota com base na psicanálise de Lacan e na leitura psicogenética de construção do conhecimento, para proceder a compreensão do fenômeno da aprendizagem. Melo destaca que Pain entende a subjetividade como “sinônimo de uma estrutura simbólica ou dramática” (p. 172), existente no pensamento, que autoriza ou desautoriza os sujeitos a expressarem-se em suas dimensões humanas, na esfera da construção do conhecimento.

Melo (2002, pp. 170-184) distingue ainda que outros teóricos provenientes da vertente piagetiana concebem a subjetividade como ato consciente existente na mente humana, que tem suas raízes na própria natureza epistemológica e psíquica dos sujeitos, como fruto das condições estruturais, biológicas e orgânicas que incidem sobre o processo de aprendizagem. A autora também destaca outra visão que suscita a subjetividade como expressão da consciência humana, intencionalmente dirigida. Essa visão concebe que a subjetividade é produzida pelas vivências concretas a que os sujeitos estão imersos e fundamenta-se na concepção fenomenológica de mundo.

Melo (2002, p. 173) concebe a subjetividade como o que é singular, diferente, mas determinado e relegado socialmente por padrões culturais definidos. Considera que a visão piscopedagógica instaurada no contexto escolar consiste justamente na possibilidade de retomada desse sujeito subjetivo que é relegado pela cultura que o determina. Conceitua subjetividade como sendo a expressão permanentemente renovada

de sentidos que se repetem, que são produzidos e determinados por toda natureza de conflito consciente e inconsciente. A autora interpreta que a subjetividade é marcada pela repetição do mesmo, pelo discurso do outro, pela impossibilidade de articulação de um discurso próprio. Por isso pensa o ser humano como um sujeito dividido e marcado pelo conflito entre forças/representações conscientes e inconscientes. Um sujeito livre e ao mesmo tempo assujeitado, determinação e projeto permanentemente inacabado.

Tais concepções conceituais refletem Melo (2002, pp. 159-174) podem ser complementares entre si, pois sugerem uma análise do processo de ensino e aprendizagem a partir de uma articulação das funções cognitivas e simbólicas que coexistem nos sujeitos, indiscriminadamente, enquanto seres de aprendizagens e desejos.

Lane (2002) tem outro ponto de vista sobre as questões subjetivas. Ela destaca que a subjetividade e a objetividade representam o mote da complexidade humana. Não podem ser consideradas fora da dinâmica dialética que implicam, por referirem-se a aspectos contraditórios e complementares do comportamento humano. Ressalta que, como sujeitos ontológicos, cada indivíduo é a síntese de suas relações com o mundo interior e exterior, fortemente marcado pelas relações sócio-históricas que o constituem no decorrer de sua vida:

indivíduo e sociedade são inseparáveis, segundo a dialética, pois o particular contém em si o universal. deste modo, se desejamos conhecer cientificamente o ser humano é necessário considerá-lo dentro do contexto histórico, inserido em um processo constante de subjetivação/objetivação. (p. 12)

Esse referencial realça a importância das relações subjetivas no seio da própria cultura, pois enfatiza que o desenvolvimento bio-físico, químico e estrutural dos sujeitos sofreram interferências e interferiram no processo das relações humanas, nos hábitos e valores sociais, mediados pela linguagem. Dessa forma, todas as relações sociais travadas no seio de uma cultura adotam regras de condutas emocionais, mediadas por uma subjetividade social instaurada num determinado período histórico.

A subjetividade, como expressão dessas emoções humanas, está passível de exercer influências sobre a construção do conhecimento, sobre a cognição vivenciada pelos sujeitos no processo de manutenção da espécie humana e até sobre reações físicas demonstradas pelo corpo. A evidência da neurociência revela que sentimentos e emoções afetam a função cerebral e provocam comportamentos diferenciados em cada pessoa. Reflete LeDoux (2001) que um número significativo de reações emocionais se expressa fisicamente, motivo pelo qual “nas emoções, ao contrário da cognição, o

cérebro nem sempre funciona independente do corpo” (p. 37), ressaltando que a maior parte das emoções se expressam por meio de reações corporais.

Herculano-Houzel (2007, pp. 31-179) refere a importância das relações afetivas para o bom processamento cerebral, e resalta que a saúde do cérebro depende das relações mantidas com o outro em todos os âmbitos dos relacionamentos interpessoais, pois a forma amistosa de relacionamento entre os sujeitos desencadeia o sistema de recompensa no cérebro que é responsável pela produção de substâncias prazerosas como a dopamina, neurotransmissor que ativa a sensação de bem-estar. Essa dinâmica neurológica diminui o nível de stress, ao mesmo tempo em que estimula a autoconfiança e a motivação, propiciando comportamentos positivos com relação ao objeto de interação.

Essa assertiva denota que as relações travadas com o mundo, nos diversos âmbitos da existência humana, contribuem para a constituição da subjetividade de cada pessoa e podem alterar estruturas cerebrais de forma positiva ou negativa. Essa compreensão dá ênfase ao pressuposto dos conceitos dialéticos de desenvolvimento humano, que menciona que os sujeitos se formam em sua historicidade, nas constantes interações que mantêm com o meio sócio-cultural ao qual estão inseridos (Herculano-Houzel, 2007, pp. 61-183).

Um exemplo citado pela neurociência, com relação ao comportamento afetivo-emocional entre os sujeitos, diz respeito ao processo de empatia. Herculano-Houzel (2007, p. 183) demonstra em seus compêndios que alterações no córtex pré-frontal, área responsável pela empatia, provocam, nos sujeitos com lesão nessa área, comportamentos inescrupulosos com relação ao outro.

Por final, destacam-se as ideias de Placco (2004, pp. 7-19) referentes à subjetividade nas relações humanas. Esse autor afirma que as interações estabelecidas em sala de aula têm possibilidade de registrar e/ou revelar comportamentos únicos de cada sujeito, no âmbito dos afetos, valores e cognição, e que são passíveis de provocar marcas transcendentais⁵ no cerne da identidade de cada um. Esse autor menciona que as diferentes formas relacionais, decorrentes das trocas entre professor-aluno e aluno-aluno em sala de sala de aula, envolvem as pessoas de forma concreta em sua totalidade, por meio dos afetos, desejos, valores e cognições, e as transmutam em suas essências,

⁵ Transcendental aqui é concebido com a mesma significação que Maturana (1998) atribui ao termo, identificando-o como sendo relacionado à questões racionais, que têm seus fundamentos em premissas *a priori* definidas pelo domínio da emoção.

estabelecendo em cada uma delas marcas indeléveis – e ao mesmo tempo flexíveis – que as constituem como pessoas únicas. Essas considerações pressupõem que o conhecimento organizado internamente por cada pessoa, dentro de suas relações interpessoais, tem resquícios e registros de sua multiplicidade bio-química-psíquica-histórica e social.

A título de conhecimento etmológico, a palavra subjetividade faz referência ao que pertence a sujeito, no sentido de tomar consciência subjetiva de um fato, conhecer por introspecção. No sentido filosófico, a palavra subjetividade é concebida como sinônimo de “vida consciente, tal como o sujeito pode captá-la nele, e onde delimita sua singularidade” e, no sentido comum, refere-se ao conjunto das especificidades psicológicas que só dizem respeito a um sujeito em particular (Durozoil & Roussel, 1996, p. 453).

A leitura psicopedagógica da interação professor e aluno

Considerando a epistemologia genética de Jean Piaget (1977) e as análises formuladas por Sara Pain (1996, pp. 51-110), Fernández (2001) discorre sobre as modalidades de ensino e aprendizagem que caracterizam o ato da inteligência humana.

O movimento de assimilação e acomodação⁶ evidenciado por Piaget, referente à compreensão do real pelos sujeitos, em função das condições do meio circundante, concebe que os processos de aprendizagem ocorrem de forma alternada e utiliza-se de múltiplas relações circunstanciais presentes no mundo de cada indivíduo (Piaget, 1977, p. 360). Isto quer dizer que em cada pessoa há uma forma específica de manter relações com o mundo ao seu redor, consigo próprio e com os objetos a serem conhecidos. A essa forma de relacionar-se com os conhecimentos do mundo Fernández (2001, pp. 60-110) denominou de modalidade de aprendizagem: molde relacional. Destaca que essa modalidade está submetida diretamente ao modo como os sujeitos são conduzidos às diversas formas de inter-relações com o mundo desde o nascimento.

Fernández (2001) evidencia que cada um de nós, como sujeitos individuais, mantêm relações com o outro - como ensinante, consigo mesmo - como aprendente, e com o conhecimento - como um terceiro interlocutor - de um modo singular. Referindo

⁶ Assimilação: o sujeito transforma o objeto para integrá-lo aos seus esquemas de ação. Acomodação: o sujeito transforma e coordena seus próprios esquemas para adequar-se a realidade do objeto a conhecer.

que conforme o modo com que as pessoas se relacionam com o conhecimento estabelecem-se padrões que se repetem e se alteram ao longo de suas vidas, definindo um molde específico relacional:

na pessoa que se relaciona com o conhecimento, encontraremos algo que se repete e algo que muda ao longo de toda a sua vida nas diferentes áreas. Chamo de modalidade de aprendizagem à esse molde ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem. É um molde, mas um molde relacional (p. 78).

Dentro desse raciocínio estão imbricados ensino e aprendizagem, pois o modo como se aprende a se relacionar com os objetos depende do modo de ensino de quem foi responsável por essa introdução do sujeito no conhecimento a ser construído ou desconstruído.

Dependendo da forma como foram estabelecidas estas relações, o sujeito que aprende pode ser evidenciado como um “sujeito autor” de seus processos de aprendizagem Fernández (2001, p. 52) ou como um sujeito que dispõe precariamente dos recursos mentais necessários para estabelecer a autoria de seus pensamentos.

Nesta relação sujeito-ensino-aprendizagem estão presentes questões subjetivas que interferem qualitativamente na interação com o conhecimento. Fernández (2001, pp. 53-66) utiliza a terminologia de “sujeito ensinante-aprendente” para contextualizar a subjetividade que encerra essa relação, e destaca que toda pessoa se inscreve no mundo como um sujeito ensinante-aprendente. Ao interagir com os outros sujeitos, cada pessoa imprime, nesse contato, seu modo de ver os fatos, os valores que possui e os conceitos que tem. Nessa relação está presente a função ensinante e ao mesmo tempo aprendente, pois, ao interagir, o sujeito não só repassa como absorve conhecimento dos demais.

A terminologia aprendente-ensinante adotada pela autora não é colocada como equivalente aos termos professor (quem ensina) e aluno (quem aprende), mas refere-se ao modo subjetivo em que cada pessoa se situa no mundo e em momentos distintos da vida (Fernández, 2001, p. 53). Com esta definição, Fernández destaca três dimensões existentes na modalidade de aprendizagem dos sujeitos:

1) Epistemológica: pautada em Piaget, considera existir a proeminência de estruturas cognitivas que são responsáveis pela construção do conhecimento nos sujeitos. Por meio de processos adaptativos entre os indivíduos e o ambiente interacional, se estabelecem ações dinâmicas de aprendizagem, regidas por esquemas de assimilação e acomodação, continuamente.

2) Desejante: pautada na psicanálise, confere aos sujeitos – construtores de conhecimento – a existência da singularidade do mundo consciente e inconsciente na

mente humana. É responsável em proceder ações no comportamento dos indivíduos, que estão para além da lógica pautada na consciência racional e que são regidas pelo mundo dos desejos, tais como os processos transferenciais que ocorrem na aprendizagem.

3) Aprendizente-ensinante – sujeito autor: pautada na visão psicopedagógica do sujeito com relação ao conhecimento. Considera a existência da articulação entre sujeito cognoscente e sujeito desejante, no sentido de compreender que, na aprendizagem, há um deslocamento para o posicionamento ensinante, no sentido de buscar a referência do ensino, do raciocínio usado no momento de ensinar questionando-se. Por esse prisma é que é possível articular a informação entre o conhecer e o saber, considerando que este saber advém da construção do conhecimento, que se estabelece por meio da inteligência em interação com o desejo de aprender.

O conceito de sujeito aprendiz constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, em um mesmo momento. Além disso, o aprender acontece a partir dessa simultaneidade. Até se poderia dizer que, para realizar uma boa aprendizagem, é necessário conectar-se mais com o posicionamento ensinante do que com o aprendiz, e, sem dúvida, ensina-se a partir do posicionamento aprendiz.

Considerando esses conceitos, Fernández (2001, pp. 53-62) define que a modalidade de aprendizagem, que favorece uma relação positiva com os processos de construção do conhecimento, sedimenta-se em uma relação alternada entre:

- Os processos de assimilação e acomodação; e
- A subjetividade de autoria do pensamento, estabelecida a partir da interação dinâmica entre os sujeitos ensinantes-aprendentes.

Quando ocorre falha nessa alternância, registra-se uma modalidade deficitária entre sujeito-meio-objeto, que resulta na cristalização dos esquemas de ação do sujeito e prejudicam o aprender.

Mediante essa evidência, a postura que o professor pode adotar deve ser a de proporcionar abertura e flexibilidade em suas decisões, a partir dos resultados observados no processo inter-relacional, com o intuito de exercitar, em si e no aluno, o desencadear dos posicionamentos aprendiz e ensinante. Fernández (2001, p. 55) destaca que, nessa busca, deve haver a compreensão de que os processos de ensino e aprendizagem não se desenvolvem sob uma perspectiva instável, e sim na estabilidade de uma permanente intersecção entre contrários, intersecção problemática (nunca

harmônica), mas necessária entre o conhecer e o saber. O sujeito aprendente sempre situa-se em diversos ‘entre’, mas, por sua vez, os constrói como lugares de produção, transicionais. O ‘entre’ que se constrói entre o sujeito aprendente do aprendente e o sujeito ensinante do ensinante é um espaço de produção de diferenças .

Fernández (2001, p. 81) destaca três grupos de modalidade que perturbam a aprendizagem positiva, apresentados no quadro 01.

QUADRO 1 - Modalidades de perturbação da aprendizagem

Grupo	Modalidade	
1 (Hipoassimilação- Hipoacomodação)	Hipoassimilação	Modalidade em que ocorre pobreza de contato com o mundo ao redor (objeto) que resulta em esquemas de objeto empobrecido. Provoca déficit lúdico e criativo.
	Hipoacomodação	Relação também deficitária com o objeto que ocasiona a dificuldade de internalização de imagens. Ocorre quando não se respeitou o tempo da criança nem sua necessidade de repetir muitas vezes a mesma experiência.
2 Hiperassimilação – Hipoacomodação	Hiperassimilação	Subtende o predomínio da subjetivação, que promove a “desrealização do pensamento e a dificuldade para resignar-se”.
	Hipoacomodação	Dificuldade em internalizar imagens. Define uma relação também deficitária com o objeto, que ocasiona a dificuldade de elaborar a concepção interna das imagens. Ocorre quando não se respeitou o tempo da criança nem sua necessidade de repetir muitas vezes a mesma experiência.
3 Hipoassimilação – Hiperacomodação	Hipoassimilação	Quando ocorre pobreza de contato com o mundo ao redor (objeto) que resulta em esquemas com o objeto de exploração de forma empobrecida. Provoca déficit lúdico e criativo.
	Hiperacomodação	Reflete a pobreza de contato com a subjetividade que resulta em superestimulação da imitação, submissão e falta de iniciativa. Nesses casos, a criança aprende, mas não utiliza seus esquemas para novas aprendizagens, sem que haja a interferência de um mediador. É o estilo preferencial da escola, pois não subverte a ordem e a disciplina.

Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira

Considerando essas modalidades, a intervenção psicopedagógica deve avaliar no contexto como os sujeitos fazem uso de suas ferramentas operatórias para construir suas aprendizagens, mediante essa investigação, pode-se traçar um planejamento com ações que visem o fomento das áreas em defasagem.

As relações interacionais no processo de ensino aprendizagem na perspectiva de Maturana

O autor refere que, nas relações humanas, existem duas formas de posicionamento perante o outro, uma baseada na premissa da “objetividade-entre-parênteses” e outra firmada nas relações da “objetividade-sem-parênteses”. Ao destacar esses pontos, concebe que mesmo diante da objetividade que comporta qualquer relação podem estar presentes nela fragmentos de comportamentos inconscientes, que contornam as atitudes estabelecidas com relação à rejeição ou aceitação do outro, independente dos pontos de vista e concepções que este outro sujeito defenda (Maturana, 1998, p. 48).

Maturana (1998, pp. 48-50) reflete que, nas relações mantidas com base na “objetividade-entre-parênteses”, predomina uma esfera de interação baseada na reciprocidade identitária entre os sujeitos, que os levam a um relacionamento firmado pelo “domínio de uma aceitação mútua”. Essa identidade estabelece o desejo de “querer estar com o outro” da forma como esse outro se coloca no mundo. Esse tipo de relação legitima os sujeitos em sua forma de agir sobre os fatos no mundo. Mesmo que entre si, os sujeitos da relação apresentem divergências de valores e opiniões, essas divergências não são vistas como valores universais, a identidade os une, independente das visões que defendem.

As relações que se baseiam na esfera desse compartilhamento identitário não concebem verdades únicas provenientes de ambas partes, porque se fundam em uma identidade ideológica compartilhada. Ambos convivem com um sentido de mundo que lhes agrada e esse sentimento faz com que não seja negada a realidade do outro, mesmo perante divergências, não há o sentimento de se perceberem equivocados por agirem em âmbitos de valores diferenciados, porque se fortalecem amparados pela sintonia da concepção compartilhada de mundo que os agradam.

Ao passo que, quando existem níveis de desagrado e desarmonia na base da percepção de mundo estabelecida entre as pessoas, suas relações se instalam sob a forma de “objetividade-sem-parênteses”. Nesse estilo relacional permeiam atitudes e interpretações relativas ao mundo, baseadas nos princípios de rejeição e/ou exclusão da realidade do outro. Maturana (1998, p. 49) destaca que, nesse caminho explicativo das relações humanas, as pessoas que compartilham de concepções de mundo não identitárias, justificam racionalmente suas convicções para impor-se ao outro e ao mesmo tempo negá-lo, anulando-o em seus posicionamentos, atitudes, e fazendo-o sentir-se equivocado. Nesse caminho, a racionalidade é adotada como verdade única, dá aos sujeitos argumentos que reforçam e legitimam seus contrapontos e desacordos, impossibilitando a aceitação da visão de mundo que esse outro, como seu opositor, concebe em sua forma de ser. O conhecimento racional é utilizado como poder de negação e exclusão.

De fato, neste caminho explicativo dizemos que o conhecimento dá poder e legitima a ação, ainda que seja ação de negação do outro. Nesse caminho explicativo, aquele que está equivocado nega-se a si mesmo e todo ato de negação do outro fundado na legitimidade do conhecimento é justo. Cada vez que se adota a postura de ter acesso privilegiado a uma realidade independente, como ocorre constitutivamente no caminho explicativo da objetividade-sem-parênteses, o que não está com a pessoa está contra ela (Maturana, 1998, p. 49).

Esse autor reflete que nas relações humanas contracenam racionalidade e emoção, de forma imbricada, e se firmam nas relações entre os indivíduos como molduras que se estabelecem com base nas concepções convergentes ou divergentes que os sujeitos têm de mundo. As opiniões que não convergem para as concepções particulares, dentre as pessoas que não mantêm identidades de mundo entre si, são consideradas opiniões equívocas. Desse modo, a pessoa pode ser rejeitada por um simples posicionamento contrário com relação ao seu interlocutor e vice-versa. Portanto, Maturana (1998, pp. 51-52) considera que todo pensamento racional funciona a partir de premissas estabelecidas no pensamento, *a priori*.

Maturana (1998, p. 51) destaca que a esfera humana, que define as questões *a priori* que fundamentam o pensamento racional, é proveniente do domínio das emoções. Pelo caminho da “objetividade-sem-parentese”, esse autor destaca que a razão funciona como se tivesse apenas uma pequena aproximação da realidade transcendental que o mundo das emoções evoca. Esse caminho desconsidera que o pensamento racional pode

ser alterado mediante condições biológicas, como quando ocorre do raciocínio se alterar mediante um traumatismo craniano. O autor exemplifica que as bases do raciocínio se alteram mediante um impacto emocional, da mesma forma como se alteram quando se sofre um acidente vascular cerebral. Assim, o estudo do autor sugere: “a razão se funda sempre em premissas aceitas *a priori*. A aceitação apriorística das premissas que constituem um domínio racional pertence ao domínio da emoção e não ao domínio da razão, mas nem sempre nos damos conta disso” (p. 51).

As atividades cotidianas, nos processos dialógicos, estão revestidas pelo domínio da emoção. Nesse âmbito, o autor situa duas maneiras de posicionamento dos sujeitos frente a uma situação que lhes causam impacto diante de um “erro lógico”. Maturana (1998, p. 52) refere que os sujeitos se posicionam, diante dos fatos do mundo, apresentando divergências lógicas ou divergências ideológicas. Por exemplo, quando se realiza uma operação aritmética em que se chega a valores equivocados, ($3 + 3 = 7$) com relação ao cálculo que deve corresponder à questão ($3 + 3 = 6$), houve uma divergência lógica do sujeito em relação ao resultado do cálculo. Esse tipo de divergência facilmente pode ser sanado, basta que se comprove o erro de raciocínio adotado e se demonstre a lógica que deve ser utilizada para se equacionar a questão.

No entanto, quando ocorre dos confrontos evidenciados entre sujeitos revelarem “divergências ideológicas”, o raciocínio de cada pessoa se encontra embasado nas premissas *a priori* que gerenciam os diferentes domínios da razão (suas várias maneiras de pensar), diante da situação divergente. Nesses casos, não se trata de um “erro lógico” operacional do sujeito, diante da concepção que o fundamenta, mas sim de domínios diferenciados da razão, provenientes das “divergências ideológicas”, como expressão da transcendentalidade do pensamento na esfera das emoções. A negação dessas premissas fundamentais atingem os sujeitos ao ponto de se sentirem ameaçados em sua própria existência e crenças, diante do mundo.

Mediante o confronto que envolve essas divergências é que emergem os conflitos extremos, que extrapolam as explicações racionais para as atitudes que violam a integridade física e moral, como é o caso das agressões morais, lutas políticas e/ou religiosas e outras expressões da racionalidade humana registradas na história das relações sociais, que enveredaram pelo caminho da objetividade-sem-parêntese, como base da interação pessoal.

Por fim, o autor reflete que culturalmente há uma tendência em se desconsiderar o fundamento emocional que precede o sistema racional das ações efetivadas. Atribui-se

valor arbitrário às emoções, quando seria prudente que se compreendesse aquela esfera, para vislumbrar as contradições que norteiam as relações humanas. Sugere que, como sujeitos de relações, devêssemos instaurar, no espaço das emoções, uma vivência reflexiva acerca dos fundamentos que sedimentam as verdades eleitas, nas várias dimensões humanas. Para identificar se estes fundamentos, que embasam os desejos, podem ser mantidos ou transformados, para que se anteveja o que é possível fazer diante do que nos incita na vida.

Apenas no caminho explicativo da “objetividade-entre-parênteses” é que podemos fazer essa reflexão e nos darmos conta do fundamento emocional de todo sistema racional. Isto se dá porque a operação de reflexão consiste em colocar no espaço das emoções os fundamentos de nossas certezas, expondo-os aos nossos desejos, de modo que possamos conservá-los ou dispensá-los, sabendo o que estamos fazendo (Maturana, 1998, p. 53).

Organismo, meio ambiente, emoções e aprendizagens: a visão de Hugo Assmann

Assmann (2002), afirma que:

A biociência evidencia hoje que o ser vivo tem como meta a aprendizagem, vida é aprender por meio da interação com o meio, no amplo espectro definido entre o plano biofísico e o plano mental: parece que se trata de um princípio abrangente relacionado com a essência do “estar vivo”, que é sinônimo de estar interagindo, como aprendente, com a ecologia cognitiva na qual se está imerso, desde o plano estritamente biofísico até o mais abstrato mental. Aliás, nessa visão, o mental nunca se desincorpora da ecologia cognitiva que torna viável o organismo vivo (p. 35).

Ideias que depreendem que o organismo vivo e seu entorno formam um sistema único, no qual as diferenças de funcionamento existentes entre os subsistemas “só existe em relação à relativa autonomia que cada subsistema possui dentro de sua dinâmica [...] e só existem subsistemas enquanto coexistem dentro do conjunto da dinâmica do sistema” (Assmann, 2002, p. 37).

Dessa formulação advém a compreensão de formas auto-organizativas dos sistemas dos seres vivos. Dentro desse âmbito, o autor enfatiza que os sentidos, diferentemente do que se supunha, não “são janelas abertas” que recebem de fora para dentro do organismo os conhecimentos existentes no mundo. Ao se conceber que os sentidos tinham essa função de entrada do conhecimento, se estabeleceu a divisão entre

as dualidades: indivíduo e meio, receptor e emissor, aluno e professor. Os sentidos, segundo o autor, correspondem ao sistema unificado que compõe o organismo vivo, os órgãos sensoriais e o meio circundante.

Esse ponto de vista corresponde à noção factível das relações interpessoais. Por exemplo, por mais que um indivíduo receba informações sobre regras e condutas relacionais e tenha clareza de sua finalidade e importância, só passa a adotá-las na medida em que consegue vivificar dentro, de si próprio, seus significados, reconstruindo-os mentalmente, para estabelecer novas conexões com os valores por ele cultuados. Nesse sentido, os sujeitos só conseguem desenvolver uma ação consciente a partir do grau de vivificação da experiência consentida em sua racionalidade perceptiva, por meio de conexões internas instauradas entre organismo, meio e receptores sensoriais.

Essa é a perspectiva organismo-entorno que propõe que o organismo, a todo instante, desenvolve uma atividade complexa e não apenas recebe as informações provenientes do meio externo, mas realiza, dinamicamente, de dentro para fora, a sua própria condução de reorganização das informações. Essa nova forma de pensar o organismo e o ambiente desconstrói o pensamento de que o meio é majoritário na transmissão das informações e o organismo é meramente receptor. Não, as informações desde o início são processadas, como sendo o próprio conhecimento.

Essa maneira compreende que a atividade neural não é única e exclusivamente responsável pela formação das impressões. A percepção também é um canal de “interlocução” com o cérebro, também estabelece conexão entre o meio e o cérebro, denotando que o organismo como um todo interage no processo do conhecer. J.A.Scott Kelso (citado em Assmann, 1998), referência nesse assunto, concebe o conhecimento como um processo auto-organizativo que surge mediante o acoplamento do sistema nervoso ao meio ambiente. Segundo Kelso, o cérebro não é um computador com regras lineares. No cérebro “*in habita (dwelles)*” ao menos em breves momentos – estados instáveis –, e é quando transita por esses limiares de instabilidade que o cérebro pode realizar conexões flexíveis e rápidas” (Assmann et al., 1998, pp. 39-40). Em breves momentos, um estado de desequilíbrio e instabilidade, capazes de estabelecer, com flexibilidade neuronal necessária, conexões maleáveis e instantâneas, fazem com que o organismo prossiga em sua dinâmica de sistema formador de padrões auto-organizativos.

Isso implica conceber que não se aprende porque se recebe do meio grande quantidade de estímulos, mas que só se aprende algo quando as redes de informações neuronais criam circunstâncias novas no cérebro. Segundo Assmann (1998):

a aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que se vão reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano. É a isto que se deu nome de morfogênese do conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem consiste em uma cadeia complexa de saltos qualitativos da auto-organização neuronal da corporeidade viva, cuja clausura operacional (leia-se organismo individual) se auto-organiza enquanto se mantém em uma acoplagem estrutural com o seu meio (p. 40).

Uma espécie de interação entre corpo, sentimento e cérebro. Por isso, a emoção ajuda na composição dos sistemas de aprendizagem, porque há uma mobilização completa no organismo, que não se restringe apenas ao sistema cognitivo, mas à dimensão do organismo como um todo.

O conhecimento surge como resultado de uma função auto-organizativa do sistema nervoso: “organismo não é um mero receptor de estímulo reagindo, em seguida, aos mesmos. O organismo vivo é, também, e, acima de tudo, um criador ativo enquanto copartícipe ativo do sistema conjunto organismo/entorno” (Assmann, 1998, p. 39). Dentro desse processo criador, o organismo vivo funciona com componentes denominados de atratores, que atuam de forma dinâmica, no sistema orgânico de cada indivíduo, essa é a tese de Kelso (citado em Assmann, 1998). Mediante a mobilização desses atratores, um sistema inteiro se modifica quando ocorre o fenômeno da aprendizagem. Os atratores dinâmicos modificam-se e reestruturam-se no organismo, de forma global, não apenas na área da memória ou nas conexões de entrada e saída das informações, mas no sistema inteiro (Assmann et al., 1998).

Segundo Assmann (1998):

quando alguém aprende algo novo, não é apenas esse elemento novo – motórico, linguístico, conceitual etc. – que se acrescenta ao que supostamente já foi adquirido, mas ocorre uma reconfiguração do seu cérebro/mente inteiro enquanto sistema dinâmico (p. 41).

Kelso (citado em Assmann, 1998) explica que ocorre uma reconfiguração no sistema do cérebro e do organismo como um todo, a partir da reconfiguração dos atratores dinâmicos existentes no sistema cérebro/mente. Em seus estudos, o autor questiona se os fatores motivacionais, as aprendizagens significativas, colaboram para

essa reconfiguração. Ela ocorre o tempo todo, como uma função dinâmica do sistema (Assmann et al., 1998).

Assmann (1998) reflete que, independente de haver uma reconfiguração constante dos atratores do sistema, todo o “processo pedagógico somente será significativo para os aprendentes na medida em que produzir essa reconfiguração do sistema complexo cérebro/mente (e corporeidade inteira)” (p. 41), caso contrário não ocorre o processo de aprendizagem.

O autor apresenta em seus estudos uma crítica à concepção de construção do conhecimento a partir das representações mentais. Cita Assmann (1998, pp. 42-43) que, como sujeito aprendente, não se tem uma telinha de imagens arquivadas que é acionada pelos sentidos para fazer valer o processo de aprendizagem. Compreender que o conhecimento desenvolve-se por meio de representação mental implica na concepção de uma lógica de correspondência do conhecimento como algo que, de antemão, já está determinado. Esse é o alerta feito pelo autor à noção de representação simbólica como fundamento para constituir a aprendizagem. Na proporção em que se presume a representação simbólica como fundamento do ensino e da aprendizagem, estabelece-se que os sujeitos utilizam necessariamente um determinado padrão, forma ou qualquer outra noção do conhecimento que já se encontra pré-fixada, como base de correlação para que ocorra o processamento da atividade cognitiva do sujeito.

Em termos de prática pedagógica, o autor ressalta que isso gera uma recorrência à noção de conhecimento estanque, que precede o raciocínio do sujeito e não como um processo que se constitua ao “longo dos ciclos de percepções-ações, sejam individuais ou sociais” (Assmann, 1998, p. 43).

CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo será apresentado o processo de pesquisa com relação aos fundamentos epistemológicos do método de investigação, intencionando estabelecer um fio condutor entre o caminho trilhado no percurso do estudo e o desenvolvimento da análise dos dados na investigação realizada, em seus aspectos conceituais e práticos. Apresenta a caracterização do estudo de caso como estratégia de pesquisa, e clarifica a triangulação de métodos adotada para realização do levantamento de dados. Ao demonstrar as especificidades do trabalho em relação ao método, evidencia a visão fenomenológica do procedimento analítico referente ao tratamento dos discursos proferidos pelos sujeitos investigados.

Dentro da abordagem fenomenológica estrutural adotada, ressalta a análise de conteúdo fundamentada no princípio das categorias temáticas, referente aos posicionamentos expressos pelos sujeitos da pesquisa, com o intuito de destacar as possibilidades de abstração geradas pelas unidades de significado, asserções interpretativas e índices de frequências contabilizados no resultado final do processo de pesquisa.

2.1 PRECEITO METODOLÓGICO

A pesquisa deu ênfase aos aspectos quantitativos e qualitativos da metodologia científica. Fundamentou-se no arcabouço teórico-metodológico respaldado no paradigma fenomenológico e considerou o método de quantificação de dados estatísticos para dar subsídios à leitura dos aspectos subjetivos presentes na análise interpretativa do fenômeno.

Ao dar proeminência à abordagem fenomenológica, o estudo de caso investigou o contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula, enfocando-o como parâmetro de construção do conhecimento, nas relações pedagógicas estabelecidas entre professores e alunos. Dentro dessa realidade, levantou os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa referente às concepções que possuem sobre o processo de construção do conhecimento na contemporaneidade histórica e social.

Os discursos proferidos foram preservados em sua forma genuína para dar relevo aos posicionamentos e concepções que os sujeitos da pesquisa possuem, às visões que encetam seus fazeres, no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Nessa vertente, a fenomenologia, como pressuposto teórico, possibilitou ao olhar investigativo concentrar-se na subjetividade humana em íntima conexão com seu entorno, ao mesmo tempo em que ampliou a leitura e a interpretação da realidade circundante, em uma perspectiva dinâmica, ativa e construtiva de sujeito e de mundo.

De acordo com Bicudo (2000, pp. 71-88), a fenomenologia como método pressupõe que realidade e conhecimento estão circunscritos num mesmo movimento como parte do mundo cognoscível. Essa autora exprime que o mundo é constituído de sentidos e intencionalidades para os sujeitos que os integram e possui possibilidades de interação permanente, por meio das relações sócio-culturais onde constroem-se significados simbólicos. Nesta medida, a fenomenologia, em seu componente investigativo, estrutural, possibilitou compreender a reciprocidade dos significados construídos na dinâmica social em que os sujeitos estão inseridos.

Na recolha de dados, lançou mão da triangulação como técnica de coleta de informações, com vista à ampliar as perspectivas de verificação da realidade circunstancial em que o estudo de caso estava imerso. Utilizou mais de uma fonte de evidência para buscar pontos convergentes entre os fatos e estabelecer uma relação mais coerente no âmbito das análises dos resultados obtidos, no que compete aos documentos que fundamentam a prática pedagógica da escola e aos posicionamento/concepções dos sujeitos com relação ao processo interacional de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, desenvolveu a análise documental do projeto pedagógico da Escola, procedeu entrevistas semi-estruturadas para investigação dos posicionamentos e concepções dos sujeitos da pesquisa e realizou a observação direta do ambiente físico e relacional nos diversos contextos e vivências pedagógicas que envolveram a organização do processo de ensino e aprendizagem.

2.2. O ESTUDO DE CASO

A pesquisa privilegiou a estratégia de estudo de caso, como base de investigação empírica, por pretender focar os fenômenos contextualizados na contemporaneidade da realidade educacional; fenômenos esses relativos às vivências de sala de aula e à complexidade das relações interpessoais na dinâmica do ensinar e do aprender. Na perspectiva do método qualitativo, o estudo de caso fundamentou-se no cotidiano dos sujeitos para compreender as idiossincrasias da expressão humana em seus posicionamentos e emoções, nas formas de subjetividades verbais e não-verbais configuradas no comportamento dos atores envolvidos, visando conhecer, interpretar e apreender o mundo individual dos sujeitos e da cultura escolar em que estão inseridos.

Ao dar destaque às expressões simbólicas presentes nas concepções destacadas, evidenciou a dinâmica do posicionamento dos alunos e professores imbricada no processo de ensino e aprendizagem, de modo a ensejar uma compreensão de como o conhecimento se constitui na concepção dos sujeitos e que significados são atribuídos a ele. Não intencionou firmar uma generalização estatística por amostragem populacional de dados levantados, posto que o estudo enfocou um cunho analítico que não pretende generalizar uma teoria postulada, mas apresentar uma leitura das relações e circunstâncias específicas do contexto de sala de aula, o que não é passível de ser configurado exclusivamente por dados de mensuração estatística.

O estudo de caso teve como fundamentação lógica a descrição/explanação representativa do contexto de sala de aula aos moldes propostos por Yin (2004) nos estudos de caso único, os quais visam “capturar as circunstâncias e condições de uma situação lugar-comum ou do dia-a-dia” para fornecer indicativos da vivência estabelecida entre as pessoas num contexto usual (p. 63). Nessa perspectiva, elucidou os significados e concepções dos conceitos que embasam a visão de conhecimento presente na realidade de ensino e aprendizagem. Teve como pretensão abstrair dessa realidade representativa, atrelada ao cotidiano escolar, as experiências intersubjetivas presentes no ato de aprender e de ensinar como possibilidade de compreensão dos processos pedagógicos vivenciados em sala de aula.

Utilizou o aporte teórico da análise psicopedagógica visando uma leitura dos conteúdos que permeiam as concepções estabelecidas por professores e alunos na construção do conhecimento em sala de aula, não para julgar a expressão manifesta,

com base em parâmetros imutáveis, mas como possibilidade de clarificar as diversas expressões que fundamentam visões de mundo, na atividade de ensino e aprendizagem. Evidenciou as representações subjetivas manifestas nas concepções de conhecimento significadas por professores e alunos, destacando como essas formas de expressão mesclam-se ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas interações pedagógicas.

2.3. OS CRITÉRIOS ADOTADOS PARA A ESCOLHA A TURMA

O critério para a escolha de uma turma de 5^a. Série, especificamente, para desenvolver o estudo de caso, teve fundamento em dois parâmetros que emergem da inquietação dos profissionais da educação, nos diálogos sobre currículo e desenvolvimento nos processos de ensino e aprendizagem:

O primeiro faz alusão à histórica dificuldade curricular vivenciada por professores e alunos nesse nível de ensino, referente às mudanças que o programa de 5^a. série apresenta em relação à dinâmica da 4^a. Série: número diversificado de professores por disciplinas, cronograma diferenciado de aulas e o impacto dessas mudanças sobre o comportamento dos alunos.

O segundo diz respeito à natureza biofísica da faixa etária dos alunos nesse nível de ensino, que conflui para questões diversificadas no âmbito do desenvolvimento humano e concorre para a manifestação de posicionamentos desafiadores em sala de aula; e, especificamente na turma 501, esses aspectos apresentam-se mais exacerbados em função das características singulares evidenciadas no processo de enturmação: presença de alunos com necessidades educativas especiais, alunos com distorção idade/série e com dificuldades de aprendizagem.

Mediante a definição desses itens, estabeleceu-se a escolha da turma 501 - 5.^a série, do turno vespertino da Escola, para a realização do estudo de caso, no desenvolvimento da pesquisa. Por ocasião do contato com a equipe técnica da instituição, registraram-se as informações sobre a dinâmica da turma e a percepção do corpo pedagógico acerca de suas peculiaridades.

A coordenação enfatizou que os desafios enfrentados pela escola para trabalhar o desenvolvimento dos alunos na turma 501 têm sido constantes, em virtude das

dificuldades de aprendizagem, das distorções de idade/série e das relações interpessoais conflituosas, tanto no contexto interpessoal da turma (entre os próprios alunos) como em relação à interação da classe com os professores e demais profissionais da escola.

A coordenação ressaltou que a característica dessa classe, desde o início do ano, foi significativamente complexa. Relatou que, no período de matrícula e processo de enturmação, optou pelo agrupamento dos alunos repetentes em uma única turma por julgar que essa organização poderia ser favorável à compensação das defasagens de ensino e aprendizagem que estes alunos apresentavam. Concentrou os 19 alunos repetentes, com idades equivalentes a 14 e 15, juntamente com outros 17 alunos com idade entre 11 e 12 anos, não repetentes, e com idade/ série compatível.

No decorrer do ano letivo, no entanto, observou-se que o desenvolvimento da turma, como um todo, estava comprometido pelas dificuldades que extrapolavam as defasagens de aprendizagem inicialmente presumidas. Evidenciou-se que, além das fragilidades pré-existentes, os problemas interacionais em sala de aula, relacionados às questões sócio-econômicas, faixa etária diferenciada, especificidades orgânicas/biológicas dos alunos, estavam presentes no contexto da turma outros desafios pedagógicos significativos, aos docentes e à escola como um todo.

2.4. O DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO PROPRIAMENTE DITA – RECOLHA DOS DADOS

O processo de investigação consolidou-se a partir de um olhar minucioso das relações pedagógicas vivenciadas na escola, durante o interregno de maio de 2009 a janeiro de 2010, período em que foram desenvolvidos os procedimentos metodológicos da observação, entrevista e análise das interações vivenciadas no contexto educacional da turma 501. A investigação foi realizada durante 7 meses, correspondendo à 48 dias de acompanhamento efetivo, com presença do pesquisador em uma média de duas a três visitas semanais. Meses: maio (2 dias – greve), junho (2 dias – greve), julho (férias), agosto (8 dias), setembro (8 dias), outubro (8 dias), novembro (8 dias), dezembro (6 dias) e janeiro (6 dias).

O procedimento de observação direta norteou o processo de pesquisa em todas as suas fases de desenvolvimento. Na primeira fase, a observação foi associada à técnica

de análise documental do projeto pedagógico e curricular da escola, para fins de descrição das relações estabelecidas entre os pressupostos teóricos e a prática pedagógica.

Na segunda fase da pesquisa, utilizou-se, conjuntamente ao processo de observação direta, a técnica da entrevista semi-estruturada, para proceder o levantamento dos significados expressos nos posicionamentos dos sujeitos acerca do processo de ensino e aprendizagem. No bojo desse percurso, participou-se de reuniões pedagógicas e interações informais com os educadores e educandos nos momentos de festividade e ações extra-classe realizadas no ambiente escolar.

No processo da pesquisa, ocorreram contingências singulares na escola, motivadas pela greve dos professores, que se prolongou por um período de 45 (quarenta e cinco dias) e culminou com um novo planejamento e reformulação do calendário escolar.

Para a mediação com os sujeitos da pesquisa, foram desenvolvidas entrevistas semi-estruturadas. A entrevista permitiu visualizar percepções e expressões verbais e não-verbais produzidas, de modo que se favorecesse a compreensão dos simbolismos contidos na interação. Como técnica, a entrevista foi significativamente apropriada para colher os aspectos relacionados às crenças, valores, concepções e significados dos sujeitos, por meio da expressão oral. Não foi aplicada com a intenção de evidenciar a forma de agir das pessoas em seus contextos de atuação, pois, especificamente, para esse objetivo, a técnica da observação participante seria mais apropriada. Neste estudo de caso, o uso da entrevista foi direcionado para o levantamento dos posicionamentos verbais referentes aos significados atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem.

A entrevista como técnica permitiu flexibilidade na fase de avaliação dos resultados, pelo fato de possibilitar que as expressões dos entrevistados validassem sua própria fala, por meio das manifestações intersubjetivas do discurso proferido, fazendo com que a interpretação do pesquisador não se limitasse somente ao dito, mas pudesse ser validada, parcialmente, pelo entrevistado em sua forma de se expressar, em seus silêncios ou nos seus comportamentos manifestos (Flick, 2004, pp. 89-108).

Como modalidade de entrevista semi-estruturada, lançou-se mão das discussões em grupos, no processo de interação com os alunos em sala de aula, para levantar suas percepções referentes à importância da escola e das concepções que têm sobre o conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

2.5. DETALHAMENTO DO PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS DADOS E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

2.5.1. Primeira fase – A observação direta e participante das relações docentes

A observação direta e participante, como técnica de coleta de dados, intencionou registrar os posicionamentos expressos por professores e gestores nas interações experienciadas no contexto da escola, referente à turma 501 e ao planejamento em geral a ela dirigido, visando perceber como são tratadas as situações desafiadoras do ensino e aprendizagem presentes naquele contexto.

Observou-se, nos registros de campo, que a vivência estabelecida entre os profissionais da escola, para tratar as questões coletivas ou específicas dos alunos, conflui para diferentes formas de interação, que atrai tanto condutas conciliadoras dos profissionais como reativas, conforme o nível de envolvimento de cada um dos sujeitos no assunto em debate. Foi evidenciado que as atitudes de maior resistência, presentes nas reuniões da gestão com o corpo docente, advinham de situações já debatidas entre eles, e que suscitavam opiniões contrárias referentes a três situações recorrentes nas reuniões: falta de apoio para o trabalho com os alunos com necessidades especiais, dificuldade na comunicação entre os profissionais, nos três turnos da escola, e dificuldade de interação com a gestão e coordenadores, no âmbito das ações de planejamento anual.

Percebeu-se que os profissionais, gestores e docentes apresentam-se contundentes em suas análises, mas encontram-se restringidos em suas proposições em virtude das soluções propostas requererem medidas de ordem da política educacional que extrapolam a função gestora e docente na escola.

Nas reuniões pedagógicas, observou-se que as opiniões dos professores, sobre o cotidiano escolar, espelham suas experiências em outros espaços e, muitas vezes, essas referências anteriores, trazidas para o debate, influenciavam posturas e posicionamentos que ora facilitavam a compreensão do assunto e ora misturavam-se aos sentimentos potenciais que a situação lhes reportavam. Algumas vezes, os preconceitos advindos de situações análogas obscureciam a percepção da realidade local. Em outros momentos, verificou-se que este exercício do diálogo, em torno de opiniões contrárias, se mostrava

como possibilidade viva de escuta entre os docentes, o qual insurgia como alternativa significativa para a busca de novas perspectivas da ação pedagógica na escola, ainda que, em alguns momentos, fosse conduzida por pressões negativas de um grupo ou outro, no processo de discussão.

A observação participante das relações de ensino e aprendizagem presenciou, no contexto da turma, situações de resistência dos alunos às posturas que lhes sugerissem qualquer tipo de medida punitiva, o que os levavam a apresentar maior agressividade ou indiferença nas interações com os colegas de turma ou com os educadores e gestores. Da parte dos docentes, foram evidenciadas atitudes de acolhimento, envolvimento ou descrédito para com os alunos, variando conforme a percepção, experiência pedagógica do professor e nível de interação com o contexto escolar.

2.5.2. Segunda fase - A aplicação dos instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa, entrevista e questionário foram aplicados aos professores e alunos, conforme a aceitação manifesta de cada um durante o processo, nas condições abaixo descritas:

Professores

Entrevista individual aplicada em duas fases aos 9 professores da turma 501. Apenas um, dos 10 professores existentes na turma, não aceitou realizar a entrevista. (apêndice 1).

a) O desenvolvimento da entrevista semi-estruturada com os professores

A entrevista semi-estruturada (apêndice 1), desenvolvida com os professores, foi realizada em dois momentos: o primeiro enfocando a percepção dos docentes acerca do contexto interacional da turma 501, das situações específicas por eles observadas no currículo de quinta série e da sua percepção quanto ao processo de desenvolvimento cognitivo e emocional da turma. O segundo momento da entrevista versou sobre as questões subjetivas referentes ao seu próprio trabalho, a influência das suas histórias de

vida em suas práticas e sobre as concepções que têm acerca do processo de construção de conhecimento e da subjetividade nas relações de ensino aprendizagem.

O professor que não participou da entrevista é da disciplina Educação física. Esse profissional exercia seu último ano de atividade docente na escola, em virtude da aposentadoria. No processo de interação da observação direta, o docente expressou que ser professor nos dias atuais exige muito e oferece poucos ganhos. Destacou que estava saindo da atividade docente “cansado” e desolado com mudanças negativas que ocorreram no contexto educacional. Uma delas, em sua opinião, seria o processo de inclusão educacional dos alunos deficientes, situação altamente distorcida para ele, e concluiu que “[...] esses alunos têm que ficar estudando em espaços específicos, porque lá eles se desenvolvem. Junto com os outros alunos normais, não”. Percebeu-se que sua opinião é originária de sua experiência docente em escola especializada. Segundo ele, “no tempo em que trabalhou naquele ambiente, viu, de fato, evolução nesses alunos”. Esse professor não se disponibilizou para realizar a entrevista justificando se encontrar, naquele momento, ocupado com os procedimentos de seu processo de aposentadoria.

Os 9 professores foram entrevistados individualmente e consultados acerca da possibilidade do uso de gravador. As entrevistas foram marcadas com antecedência, conforme a disponibilidade do professor na escola. No momento da entrevista com cada professor, fez-se uma introdução acerca do que se tratava o assunto e todos, indiscriminadamente, demonstraram-se disponíveis a discutirem as questões, inclusive manifestando espontaneidade em relatar suas experiências de vida, ao mesmo tempo em que buscavam em suas histórias pontos de comparação com a vida dos alunos.

Alunos

O levantamento de dados com os alunos envolveu três procedimentos diferenciados: questionário, entrevista semi-estruturada individual e por meio de discussão grupal. A turma possui 36 (trinta e seis) alunos matriculados, com presença efetiva que corresponde a uma frequência diária de 28 alunos, número que oscila de acordo com a presença individual em sala. No período da pesquisa registrou-se uma média de frequência na turma equivalente ao total de 78% de alunos em sala de aula.

A entrevista individual foi aplicada a 14 alunos (39% do total da turma). O questionário e a entrevista na discussão de grupos tiveram a participação de 24 alunos, 67% do total da turma.

Os primeiros contatos com os alunos em sala foram por meio da observação direta e participante. Fez-se a apresentação do pesquisador e do trabalho de investigação que se pretendia realizar na turma, informando-lhes o objetivo pretendido, o de levantar informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Destacou-se a importância de ouvi-los, para conhecer suas opiniões sobre a escola, as sugestões que gostariam de propor e outros pontos que quisessem ressaltar. Foi destacado que não seria obrigado que eles se identificassem nos posicionamentos dados, apenas gostaríamos que contribuíssem com suas visões e conhecimento.

b.1) O desenvolvimento das entrevistas semi-estruturadas com os alunos

Após contatos sequenciais com a turma, por meio de interações informais e extra-classes, procedeu-se aplicação da técnica da entrevista por meio da discussão em grupos (apêndice 4), acompanhada de uma questão problema: “como seria o mundo sem escola?”. Dispostos em cinco grupos de cinco alunos, os membros dos grupos conversaram entre si e registraram, individualmente, suas opiniões sobre as questões seguintes: qual é a importância da escola em sua vida? E para que serve o conhecimento adquirido na escola? Por fim, cada aluno expressou sua visão por escrito, sem se identificar. Em seguida trocaram com os colegas o registro de sua opinião para ser lida por outros membros do grupo, sem que pudessem ser identificados, considerando que inicialmente encontravam-se resistentes em expressarem suas ideias. As respostas foram obtidas, enquadradas e categorizadas conforme as categorias abstraídas das próprias respostas, a fim de estabelecer a distribuição de frequência das questões pertinentes ao procedimento da análise de conteúdo (apêndices 5 e 6).

Após a entrevista em grupos, foram aplicados os questionários (apêndice 3) e a entrevista individual (apêndice 2), respectivamente. A entrevista foi aplicada com utilização do gravador, mediante acordo mantido com os alunos que concordaram em participar desse tipo de levantamento de dados. Os resultados levantados foram transcritos e categorizados, conforme a prevalência do discurso proferido pelos alunos com relação ao objetivo temático (apêndices 7 e 8).

b.2) O procedimento para a aplicação do questionário aos alunos

O questionário (apêndice 3), com questões abertas e específicas, foi aplicado no contexto de sala de aula a 24 alunos, após a apresentação da história “As meninas lobas” (apêndice 17), e teve como objetivo identificar os posicionamentos dos alunos no que diz respeito à percepção que possuem da escola, da sala de aula e dos seus interesses e resistências com relação às disciplinas e aos professores.

As respostas obtidas foram tabuladas e descritas em categorias para a indicação da análise quantitativa acerca da frequência dos posicionamentos com relação à categoria de análise definida.

O levantamento dos dados obtidos possibilitou a distribuição dos posicionamentos dos alunos conforme suas identificações e interesses com relação às disciplinas ministradas em sala e aos professores ministrantes.

Constatou-se, mediante as interações mantidas com os alunos, no processo de observação e discussão em grupos, a necessidade de adotar estratégias de interação para melhor fundamentar as bases do diálogo e dar continuidade ao processo da pesquisa no âmbito da aplicação do questionário e das entrevistas individuais. Desta feita, antecedeu à aplicação do questionário a contação da história “As meninas Lobas” (apêndice 17), referente à importância das relações sociais no percurso da humanidade. História essa que foi apresentada com o objetivo de destacar a influência das interações humanas nas relações entre os sujeitos no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A utilização da estratégia de adotar a apresentação da história sobre “As meninas lobas” não fez parte do projeto inicial da pesquisa, e foi utilizada como alternativa para mediar a interação dialógica na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, face à atitude de evitação dos alunos em expressarem suas ideias sobre a escola e seus interesses, no momento em que foram convidados a realizarem a entrevista individual.

A resistência dos alunos em estabelecerem um contato dialógico no processo da pesquisa foi percebida pelas atitudes de indiferença manifestadas nas interações em sala de aula, não somente para com o pesquisador, mas com qualquer outro profissional que fosse apresentar alguma atividade que não lhes valesse pontuações para as provas.

Diante da reflexão estabelecida, e facilitada pela adoção dessa estratégia, os alunos predispuseram-se naturalmente a manifestar suas opiniões sobre a temática e aceitaram participar do processo. Os dados dos questionários foram preenchidos e

subsidiaram a análise de distribuição de frequência, referente ao desempenho dos alunos nas disciplinas, tomando como referência seus interesses e identificações.

2.6. CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO COM RELAÇÃO AOS RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados obtidos com a pesquisa foram analisados e descritos por meio da análise ideográfica e nomotética dos discursos, bem como pelos registros de campo do pesquisador, evidenciados neste relato. O processo descritivo faz alusão à experiência percebida e vivenciada na investigação, às relações interpessoais estabelecidas e aos significados subjetivos (re)construídos na intersubjetividade das interações vivenciadas pelos discursos e práticas; destacando-se aspectos referentes à construção de seu próprio conhecimento dentro desse percurso.

Os resultados caracterizam-se por serem representativos do cotidiano da realidade escolar, a qual traz, em seu interior, desafios inerentes à complexidade de deflagrar o ensino e a aprendizagem na diversidade biofísica, psíquica e sócio-histórica que encerra os sujeitos em sua humanidade, independente do papel que exercem em sala de aula.

Nesse contexto, os estudos caracterizaram-se por destacar os seguintes pontos:

- Apreensão do contexto circunstancial da sala de aula, no que tange às concepções e aos significados referentes à construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem;
- Identificações de concepções de mundo, experiências e saberes dos sujeitos envolvidos no estudo de caso realizado;
- Valorização do ambiente escolar como local de construção do conhecimento e de visões de mundo; e
- Identificação dos fundamentos teóricos referentes à psicopedagogia, às concepções de conhecimento, ao processo de ensino e aprendizagem e à concepção de subjetividade como pressupostos para a leitura da realidade circundante.

2.6.1. Tratamento dos dados: procedimento metodológico adotado nas análises qualitativa e quantitativa

a) Qualitativa

No que diz respeito ao tratamento qualitativo dos dados coletados, a investigação adotou o posicionamento de Bardin (1977) referente ao método de análise de conteúdo. e Bricault (2000), no que diz respeito à perspectiva de descrição e condensação da realidade, percebida a partir de sua multiplicidade histórica, por meio da visão fenomenológica estrutural que fundamenta o método de análise ideográfica dos discursos proferidos no contexto investigado.

A metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) dá destaque aos significados semânticos presentes na comunicação dos sujeitos da pesquisa, em relação à concepção que possuem da construção do conhecimento nas relações de ensino e aprendizagem em sala de aula, no âmbito dos posicionamentos subjetivos dos professores e alunos.

A análise de conteúdo privilegiou a técnica das categorias temáticas, baseando-se no critério semântico de seleção da comunicação expressa, para identificação das unidades de registro conforme o objetivo do estudo.

Bardin (1977, pp. 31-40) expressa que, para desenvolver uma análise temática, tem-se que perceber no conteúdo expresso os “núcleos de sentido” presentes na fala ou ausentes, de forma mais ou menos regular, e que mantém relação com o objetivo do estudo. O tema dá significado às “unidades de registro” selecionadas que emergirão do recorte das falas expressas registradas. Esse autor distingue que a “regra do recorte” fundamenta-se em captar o sentido principal no contexto da frase, sentido este que faz alusão ao significado semântico das expressões e não à forma linguística da palavra. A análise temática realizada nessa dimensão não possui uma definição generalizada de procedimentos prescritos, como possuem as análises léxicas baseadas nas unidades linguísticas, reforça o autor.

No âmbito da dimensão fenomenológica estrutural, a análise do conteúdo dos discursos vai além da descrição das falas; evidencia a percepção própria e contextualizada historicamente dos sujeitos da pesquisa como um todo. Nesse universo, fazer a análise de conteúdo significa interrogar sobre o que revelam os discursos e

considerar os sentidos históricos presentes em cada expressão, na descrição dos registros e na codificação dos termos inferidos, fazendo vir à tona as redes de relações nas quais os discursos estão imiscuídos historicamente. Essa é a diferença da análise descritiva de conteúdo sob o prisma fenomenológico estrutural com relação às técnicas de tradução de signos, enfatiza Bicudo (2000, pp. 71-83); é o entendimento de que a percepção extraída dos eventos de pesquisa são reveladores das pressuposições que os sujeitos abstraem dos fatos vividos.

a.1) Análise semântica e estrutural dos posicionamentos expressos

A análise qualitativa enfatizou a estrutura dos discursos proferidos em relação aos posicionamentos expressos referente a um tema. Primeiramente, centrou-se na transcrição, leitura e análise dos dados coletados. Após a leitura do material, procedeu-se a seleção dos discursos mais frequentes, categorizando-os por temáticas, conforme o objetivo do estudo de caso. Os discursos selecionados foram descritos e analisados para extração das unidades de significado selecionadas em referência ao discurso originalmente proferido.

O quadro teórico, que serviu de base para a pesquisa, fundamentou a seleção das hipóteses norteadoras para a realização da análise de conteúdo. Os dados coletados por meio das entrevistas e questionário foram sintetizados para compor as “unidades de significado” identificadas conforme as temáticas que emergiram do contexto da análise. Os estudos de Bardin (1977) e Bicudo (2000) orientaram os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo que embasou a descrição dos dados.

As “unidades de significado”, extraídas dos discursos, constituíram as categorias temáticas, conforme sua recorrência ao tema que revelavam, e delas foram extraídos os índices de maior frequência nos posicionamentos manifestos dos professores e alunos. A situação da análise considerou as variáveis internas e externas da pesquisa como “elementos surpresa” que contracenaram com o processo de investigação em todas as suas fases, sobretudo na condução da técnica de observação participante, a qual norteou a indução das interpretações inferidas e verificação das hipóteses levantadas.

Como variáveis internas, pôde-se destacar a subjetividade presente na percepção do próprio pesquisador, a característica específica da escola, a diversidade subjetiva da turma 501 e a pré-disposição dos sujeitos pesquisados para realização das entrevistas e

questionários; como variável externa, atentou-se para a realidade concreta do contexto sócio-histórico em que a pesquisa e os sujeitos estão imersos.

As categorias de análise foram condensadas por meio dos dados brutos da pesquisa, com o intuito de possibilitar a inferência dos sentidos e das concepções que não se encontram reveladas nas falas expressas, mas que se fazem presentes no conteúdo semântico do discurso, revelando os índices temáticos que obtiveram destaque no pronunciamento dos sujeitos. Os índices abstraídos do discurso, como destaca Bardin (1977, pp. 34-40), são constituídos a partir do que o texto analisado “vai fazer falar” por meio do procedimento metodológico. Eles fazem menção ao que se revela como primordial no discurso com relação ao tema, e são selecionados em função das hipóteses levantadas. A análise de conteúdo possibilita confirmá-las ou refutá-las, usando da indução como princípio de interpretação dos fatos observados. Os índices, na análise de conteúdo, revelam os posicionamentos obscuros sem negar as possibilidades do discurso ou generalizar princípios a partir dos resultados obtidos.

As descrições dos discursos proferidos foram organizadas seguindo a proposta de análise ideográfica de Bicudo (2000, pp. 82-93), que privilegia a estrutura individual das respostas aos temas que interrogam o objeto de estudo. As análises foram dispostas em uma matriz contendo o recorte dos discursos proferidos com relação à proposição interrogativa do tema, juntamente com as unidades de significado extraídas do discurso e as assertivas articuladas e condensadas a partir dos aspectos significativos levantados. Esse processo analítico gerou a interpretação de “categorias abertas”, que conduziram as interpretações do pesquisador.

De acordo com Bicudo (2000, p. 82), as categorias abertas, que também são denominadas em seu estudo como “invariantes”, caracterizam-se por ser uma forma de redução fenomenológica proveniente da análise estrutural do fenômeno. Elas emergem dos discursos manifestos pelos sujeitos da pesquisa e têm como fim indicar as convergências existentes sobre as temáticas interrogativas enfocadas, ao mesmo tempo em que demarcam a amplitude do fenômeno em estudo com relação às opiniões convergentes sobre o tema. As convergências foram detectadas na análise da expressão dos sujeitos e interpretadas no contexto das relações dialógicas e intersubjetivas das “unidades de significação⁷” destacadas nos discursos (Bicudo, p. 86).

⁷ Os conceitos atribuídos às expressões “unidades de significação”, proposta por Bardin (1977), e “unidades de significado”, apresentada por Bicudo (2000), são correspondentes. O primeiro se destaca como sendo as unidades que se sobressaem dentro de um texto na análise temática, corresponde ao “núcleo de sentido” de um texto analisado (Bardin, 1977, p.105), e o segundo caracteriza o termo como

As categorias apresentadas pela análise ideográfica dos discursos estruturados individualmente deram origem às matrizes nomotéticas, com a finalidade de possibilitar uma unificação da estrutura mais ampla dos discursos e, ao mesmo tempo, demonstrar a incidência das proposições expressas pelos sujeitos da pesquisa. (Bicudo, 2000, p. 83-93).

Percebeu-se que essa metodologia de análise, não obstante possibilitar uma apreciação detalhada dos discursos, tem limitações. Ao uniformizar categorias, restringe significados que são densos, expressos no contexto do discurso do sujeito, mas que podem ser diluídos no processo de análise nomotética. Contudo, a opção pelo método possibilitou uma visibilidade descritiva dos discursos proferidos acerca do fenômeno, ao mesmo tempo em que possibilitou um exercício interpretativo dos conceitos expressos com relação à complexidade presente no processo de ensino e aprendizagem.

b) Quantitativa

A metodologia de investigação quantitativa foi desenvolvida por meio do estudo estatístico descritivo simples, visando a análise dos dados coletados com relação ao número de ocorrências evidenciadas nas categorias levantadas abaixo:

- Distribuição dos alunos por número de aprovados, reprovados, evadidos e promovidos;
- Distribuição dos alunos por identificação com as disciplinas curriculares;
- Distribuição dos alunos por identificação com os professores; e
- Distribuição do nível de aprovação, reprovação, evasão e promoção.

Os dados quantitativos serão apresentados em gráficos de barras, para estabelecer a comparação entre as categorias avaliadas, e serão acompanhados pela respectiva descrição da análise estatística efetuada.

sendo as unidades que fazem sentido ao pesquisador, com relação ao objeto da investigação (Bicudo, 2000, p.81).

2.6.2) Categorias de análise referente aos dados coletados

No discurso do professores

Os posicionamentos dos nove professores que participaram do estudo de caso foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada e categorizados conforme os temas que emergiram do contexto da investigação e do conteúdo da análise. Os resultados da análise destacaram os posicionamentos dos professores com relação a dois aspectos:

1. A especificidade da turma: como eles caracterizam a turma 501, como se referem à realidade socio-familiar dos alunos e como se posicionam sobre o contexto pedagógico no processo de ensino e de aprendizagem;
2. A concepção de construção do conhecimento: como se posicionam acerca do processo de aquisição do conhecimento no contexto de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

As temáticas de análise, para enumeração das unidades de significação nas falas expressas, fizeram alusão aos posicionamentos sobre:

- Contexto de sala de aula;
- Relação e ensino e aprendizagem;
- Significado atribuído à construção do conhecimento.

A análise de conteúdo das entrevistas ressaltou as temáticas que mais sobressaíram na fala dos professores, para eleger as categorias de análise. O destaque dos posicionamentos expressos partiu dos trechos que suscitaram significado, durante o procedimento analítico, com relação ao objeto da pesquisa. Foram selecionadas, então, as denominadas “unidades de significação”, condensando o pensamento de maior expressão para proceder a inferência de assertivas que denotam outra redução do pensamento, referente à fala inicial. A apresentação dos discursos foi organizada, inicialmente, dentro de uma estrutura de análise que os enfatizam de forma individualizada e, posteriormente, dentro de uma estruturação que apresenta as falas expressas de forma global, por meio da análise ideográfica e da matriz nomotética, respectivamente. A frequência dos indicadores foi extraída de acordo com a recorrência do tema presente nas unidades de significado contabilizadas na tabela nomotética.

Nos discursos dos alunos

Os dados da entrevista grupal, da individual e do questionário aplicado aos alunos foram categorizados atendendo ao procedimento de análise de conteúdo, anteriormente mencionado neste capítulo, referente aos conceitos metodológico adotados, variando a forma de aplicação apenas com relação à natureza dos instrumentos de coleta de dados.

No processo de levantamento de dados, desenvolvido por meio da discussão grupal, foi dado destaque aos posicionamentos dos alunos quanto:

- A importância da escola; e
- A finalidade do conhecimento adquirido na escola.

No procedimento das entrevistas individuais, os temas destacados deram enfoque às falas que suscitaram os posicionamentos sobre a:

- Percepção das relações interpessoais com os professores em sala de aula.

Nas investigações de dados levantadas por meio de aplicação de questionários, as categorias de análise fizeram alusão aos interesses pessoais referentes à (ao):

- Disciplina que mais gosta; e
- Professor que mais gosta.

CAPÍTULO III - RESULTADOS OBTIDOS: DADOS, CONCEPÇÕES E SUBJETIVIDADES REVELADAS

Esta parte do trabalho apresenta os resultados qualitativos e quantitativos do estudo de caso, referentes à análise documental, contextual e semântica da realidade escolar. Faz uma apreciação conceitual da realidade estrutural, concreta da escola e apresenta os índices que emergem das concepções dos sujeitos, referentes à construção do conhecimento nas relações interacionais estabelecidas em sala de aula.

Os resultados da análise qualitativa fundamentaram-se no estudo ideográfico e nomotético dos posicionamentos proferidos, e os resultados da análise quantitativa basearam-se na estatística descritiva simples da distribuição de frequência dos índices coletados. As categorias temáticas que emergiram do estudo expressam a subjetividade presente no contexto, e foram analisadas e representadas, em seus resultados, conforme a natureza metodológica adotada para o levantamento dos dados, considerando-se as especificidades de cada tema.

3.1. O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

O funcionamento pedagógico e curricular da Escola segue as diretrizes emanadas pela Secretaria de Educação e tem como fundamento os princípios de emancipação e democratização social, prescritos na Política de Educação Básica direcionada ao Estado do Pará. Esta política educacional defende um projeto progressista com enfoque na inclusão social e concebe a educação como ato intencional e dinâmico, voltado aos domínios da humanização do ser. Para tanto, requer das escolas, em primeiro plano, a construção autônoma e participativa de seu Projeto Político Pedagógico, para disseminar a visão de educação como prática social. Assim está descrita a intenção educacional da Secretária de Estado de Educação em seu documento diretor (SEDUC, 2008).

Nas circunstâncias atuais, o processo de construção autônoma do Projeto Político Pedagógico da escola encontra-se em fase de deliberação pela equipe gestora e

comunidade escolar. A proposta apresentada pela escola para este estudo datou do ano de 2004, e constou de uma segunda versão do projeto, elaborado pela equipe gestora em exercício naquele período. Hoje, o contexto da escola é outro e o quadro de recursos humanos está totalmente modificado em relação à época de elaboração daquele documento. A equipe pedagógica foi ampliada e, atualmente, a escola funciona com todas as séries do Ensino Fundamental (em 2004, funcionava apenas até a 5.^a série). A atual direção ressalta a necessidade proeminente do corpo gestor, juntamente com a comunidade escolar, de instaurar um processo coletivo de revisão e sistematização dos parâmetros e finalidades dessa proposta pedagógica, considerando as mudanças operadas no interior da escola e no cenário global da educação no estado.

A atual gestora da escola disponibilizou o documento para fundamentar a análise do estudo de caso no que compete aos fundamentos filosóficos que norteiam as ações pedagógicas, e ressaltou que o projeto, como um todo, não está à altura das necessidades curriculares atuais, mas seus princípios gerais ainda prevalecem. Para efeito desse estudo, avaliou-se que a análise do documento disponibilizado deverá restringir-se aos quesitos que abordam os princípios filosóficos, a concepção de conhecimento, a função social da escola e os objetivos estabelecidos, uma vez que a proposta curricular ainda será objeto de deliberação do coletivo escolar.

Um ponto importante a ressaltar diz respeito ao desafio assumido pela gestão atual em tornar sistemático os momentos coletivos para discussão e reconstrução desse projeto pedagógico. Contudo, observou-se na dinâmica escolar que essa iniciativa tem sofrido descontinuidade. Verificou-se que os professores da escola possuem carga horária extensa e pulverizada entre ambientes escolares diferenciados, muitas vezes em mais de uma rede de ensino – pública e privada –, o que dificulta a operacionalização dos encontros coletivos. Dentro da carga horária que dispõem, não lhes é atribuído tempo para planejamento e a hora/aula é computada integralmente em tempo didático em sala de aula, fator que compromete a participação docente nos processos coletivos da escola e influencia nas relações interpessoais, no planejamento diário, nos resultados do ensino, na aprendizagem e na qualidade de vida docente – no que se refere à saúde física, mental, e identitária desse profissional.

Nesse contexto específico, foi avaliado que o processo de discussão coletiva, para a construção do projeto político pedagógico da Escola, não se limita, exclusivamente, às deliberações do gestor em liderar, condizentemente, essa ação em nível interno, passa pelo viés da política educacional. Para instaurar a cultura de

construção coletiva do projeto pedagógico, a política educacional precisa respaldar as questões operacionais, que implicam na redistribuição de carga horária dos professores, na reorganização curricular e nas melhorias do ambiente escolar, para qualificar o planejamento pedagógico, exercitar a interdisciplinaridade e ampliar a participação docente nos processos curriculares que visam a democratização do ensino. Essas questões exigem uma ampla via de ações da política educacional e não apenas focal, da gestão da escola, dirigida às orientações da prática docente.

1) O Projeto Pedagógico da escola: análise documental

O documento apresentado pela escola para este estudo (apêndice 17) intitula-se “Projeto Pedagógico 2004 – Construindo uma Educação de Qualidade” (SEDUC, E.E.E.F., 2004). Ele foi elaborado, à época, pela equipe técnico-pedagógica, a qual era constituída por 1 (um) supervisor, 2 (dois) orientadores e 1 (um) coordenador pedagógico, em conjunto com a direção e vice-direção. Não consta em seus registros que seu processo de construção tenha se constituído com a participação da comunidade escolar.

Princípio filosófico

A tônica do ideal de educação ressaltado no Projeto da Escola (SEDUC, E.E.E.F., 2004), no item VII - Marco Filosófico, está assim descrita:

nossa sociedade necessita de atitudes, não se pode mais conviver com a atual situação sem repensar cotidianamente o que estamos fazendo para melhorá-la. Nossa prática como educadores deve ser sempre balizada pela tomada de consciência de que somos parte importante das mudanças necessárias para a construção de um país de felicidade para nós e para nossos filhos (p.13).

O documento expressa um pensamento educacional que concebe a prática pedagógica como possibilidade de mudança social. Ao eleger esse princípio, dá ênfase a um ideal de educação que privilegia a tomada de consciência da função pedagógica como vetor de melhoria e ascensão social num país. Um pensamento filosófico, segundo esse prisma, na visão de Gadoti (1996, pp. 87-93), que repousa no princípio

educacional escolanovista, que dá primazia à educação como meio de reconstrução da sociedade, mas, em contrapartida, ressalta Vasconcellos (2009, p. 35), minimiza a função do conhecimento historicamente construído em sua vertente política, por dar mais ênfase ao sentido instrumental dos conteúdos escolares, direcionando-os para um fazer prático, sem grande destaque à tomada de consciência em prol dos direitos à justiça e à igualdade social.

Concepção de conhecimento

O Projeto não menciona um item específico sobre a concepção de conhecimento, mas dá ênfase, em sua justificativa, ao ato de conhecer como ação intencional que está a serviço de uma finalidade prática, dirigida às exigências sociais e mercadológicas (SEDUC, E.E.E.F., 2004), conforme indica o trecho a seguir:

a formação do cidadão consciente tem sido amplamente discutida nas últimas décadas e, neste início de milênio, quando toda a sociedade, atenta, revê referenciais de vida e valores, a educação pública deve caminhar no sentido de transformar conteúdo em ação, ação em razão, razão em emoção, emoção em situações de aprendizagem e situações de aprendizagem em conhecimento significativo para o aluno e para a sociedade. Cabe à escola, enquanto *locus* privilegiado de debate e de desenvolvimento do conhecimento, despertar o educando para a consciência cidadã, para a reflexão diária sobre a realidade brasileira, a começar por sua condição de vida e as habilidades e competências que poder desenvolver (p. 6).

Essa concepção corrobora o pensamento moderno educacional acerca da função do conhecimento na sociedade globalizada. Indica-o como sinônimo de racionalidade instrumental, que tem como fim atender os requisitos da sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, estabelecer o controle social, conforme destaca Silva (1999, pp. 29-44) ao situar a educação moderna em seus estudos sobre a evolução do conhecimento no meio sócio-histórico.

Função social atribuída à escola

A função social descrita está explícita no documento da escola, conforme abaixo:

A escola, consciente da função social que desempenha e de seu compromisso com a comunidade em seu entorno, não poderia se furtar a entrar neste embate dialógico e contribuir no processo de mudanças, necessárias e urgentes em nossa sociedade.

Nossa contribuição se dá com aquilo que temos de mais valioso, a prática de nossos educadores, que se dispõe a, todos os dias, rever seus referenciais de atuação e de balizamento ideológico de sua *práxis*.

Este é o contributo que nossa escola, mesmo com suas graves limitações, pode dar à comunidade educacional paraense, na certeza que não é importante somente saber o que fazer, mas ter coragem e sabedoria para transformar o saber em saber fazer (SEDUC, E.E.E.F., 2004, p.6).

A função social da escola, sob estes moldes, enfatiza o destaque à formação humana e à prática docente como possibilidade de transformação social, por meio de uma ação pedagógica que preconiza um currículo que extrapola a visão técnica do “como fazer” e dá destaque aos conteúdos que possibilitam aos sujeitos “compreender o saber” no contexto em que é vivenciado, mas não dá destaque à compreensão da dimensão política presente neste saber, e nas relações de poder nele contidas, que subverte o processo de conhecimento e desenvolvimento humano e social, mascarando as relações sócio-históricas presentes no contexto escolar, conforme o entedimento de Saviane (1983), Gadoti (1996) e Silva (1999, pp. 29-44).

Objetivo da proposta educativa

O objetivo geral: “construir práticas pedagógicas que favoreçam o sucesso do aluno, oportunizando o avançar com sucesso e o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam em sua qualificação para a vida” (SEDUC, E.E.E.F., 2004, p. 13).

Os objetivos específicos, conforme o Projeto Pedagógico (SEDUC, E.E.E.F., 2004, p. 13), destacam:

- Melhorar constantemente a qualidade das situações de aprendizagem do aluno e sua permanência com sucesso na escola;
- Articular-se com as famílias, de forma a garantir o seu envolvimento nas ações da escola, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento das atividades pedagógicas dos alunos;
- Viabilizar mecanismos de recuperação qualitativa dos discentes com baixo rendimento escolar; e

- Incentivar inovações educacionais que envolvam a comunidade intra e extra-escolar.

Percebe-se o destaque dado à prática de sala de aula como mola propulsora à obtenção do sucesso do aluno, e o fazer docente ressaltado como caminho para o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para a melhoria de vida dos sujeitos. Os objetivos não fazem referência a uma ação curricular integradora, que interliga a ação docente às múltiplas dimensões do currículo. Sob esse ponto de vista, os objetivos educacionais assim descritos induzem a uma mensagem subliminar que tende à responsabilizar o fazer docente pelos resultados do ensino de forma isolada, o que conduz a uma compreensão inadvertida das reais necessidades educacionais de um sistema. Ao atribuir maior responsabilidade ao professor, eles minimizam a importância das múltiplas dimensões da Política Educacional no currículo escolar, que são aspectos fundamentais para o sucesso pedagógico.

A invisibilidade das dimensões curriculares relativas à conjuntura política, aos recursos humanos e tecnológicos, à qualificação e valorização dos profissionais da educação relativiza a importância desses fatores no processo do ensino e aprendizagem e incita uma leitura minimalista do aparato educacional necessário à qualificação dos resultados do ensino e da aprendizagem, que são potencialmente capazes de fomentar a execução de um currículo sob a perspectiva integradora do conhecimento (Vasconcellos, 2010, pp. 78-115).

Descrição do contexto físico da escola

A Escola Estadual de Ensino Fundamental corresponde a uma instituição de pequeno porte da Secretaria de Educação do Estado, situada num dos mais tradicionais e desenvolvidos bairros urbanos do município de Belém. Sua ambientação física se distribui em uma abrangência espacial de formato retangular com a disposição de um longo corredor, em torno do qual ficam emparelhados os diversos ambientes da escola: diretoria, salas de aula, refeitório, coordenação, secretaria etc.

Do rol de entrada ao fim do prédio, praticamente, tem-se visibilidade de todos os espaços que a escola dispõe, o que facilita o processo organizacional e interativo em alguma medida, e o nível de controle de entrada e saída dos sujeitos nos diversos ambientes. A observação direta do movimento dos alunos fora de sala de aula e de suas

preferências evidenciou que os alunos do sexo masculino preferem permanecer agrupados na quadra esportiva, ao passo que a preferência dos alunos do sexo feminino é pelo espaço do corredor e refeitório; predisposição que denota, parcialmente, uma face do imaginário subjetivo das relações sociais que prevalecem nessa faixa etária, com relação às escolhas dos ambientes feitos conforme as necessidades de agrupamento dos gêneros masculino e feminino. No caso dos meninos, a opção pela quadra esportiva, espaço que dá vazão à disputa e aos movimentos do corpo; no caso das meninas, a exposição mais comparsiva em pequenos grupos na passarela dos corredores da escola.

No rol de entrada os alunos se concentram nos períodos de prova e de divulgação de resultado das notas e dos trabalhos, anotam os cronogramas fixados nos quadros de aviso e, por vezes, abordam os professores para esclarecer dúvidas que têm sobre os critérios de correção das atividades.

Observou-se que a relação dos alunos com a disciplinadora de pátio – agente administrativa que transita pelo corredor – é muito positiva e os alunos dirigem-se a ela de forma amistosa, o que facilita, até certo ponto, o cumprimento da orientação disciplinar de permanecerem em sala de aula nos momentos em que não há professor em classe. Em raros momentos o disciplinador não obtém sucesso, o que ocorre mais nos casos de situações festivas ou quando em período de provas, nos quais os alunos se mostram mais ansiosos.

A questão (in)disciplinar que diz respeito aos atos de vandalismo como as pinçações em paredes e carteiras não é uma atitude generalizada, e ocorre apenas no interior das salas de aula. O resultado dessa mudança de atitude com relação ao patrimônio físico da escola é resultado do trabalho pedagógico conjunto, com auxílio da disciplinadora de pátio, a qual atua com os alunos num processo de diálogo permanente e não adota postura de coibição enfática, motivo pelo qual consegue, com os educandos, maior aceitação das regras de conduta disciplinar nos espaços livres que administra na escola. Os alunos de comportamentos mais desafiadores são conduzidos, individualmente, por esse profissional disciplinador, às salas de aula, em uma atitude de contundência e acolhimento, o que também demonstra um posicionamento firme mas personalizado, diante de cada situação vivenciada no trânsito dos alunos pelo corredor, banheiro, refeitório e quadra de esporte.

A escola não dispõe de ambientes opcionais. Uma necessidade básica requerida pelos alunos e professores concerne à constituição de uma sala de recursos multimeios para projeção de vídeos, realização de discussões em grupo e apresentação

de trabalhos para pequenas plenárias. Segundo os docentes, esse ambiente possibilitaria alternância no desenvolvimento de estratégias dos trabalhos de sala, pois se configuraria como um espaço opcional no qual os professores, agendando seu uso, poderiam desenvolver situações de dinâmicas de grupo, visto que, na sala de aula, os horários exíguos das disciplinas dificultam a mudança da disposição das carteiras para organização de atividades grupais.

Quando um professor adota como metodologia a realização de atividades individuais com os alunos, usando exclusivamente carteiras enfileiradas, o professor subsequente, que pretenda trabalhar com a metodologia de grupos, tem que dispor as cadeiras em círculos e reorganizar o espaço no início e no fim de sua aula, para deixar a sala da maneira que o professor da disciplina posterior irá usá-la. Esse movimento rouba tempo no processo de ensino e aprendizagem e minimiza o interesse dos alunos e professores em adotar alternativas diversificadas de estratégias de ensino – grupais, individuais ou colaborativas.

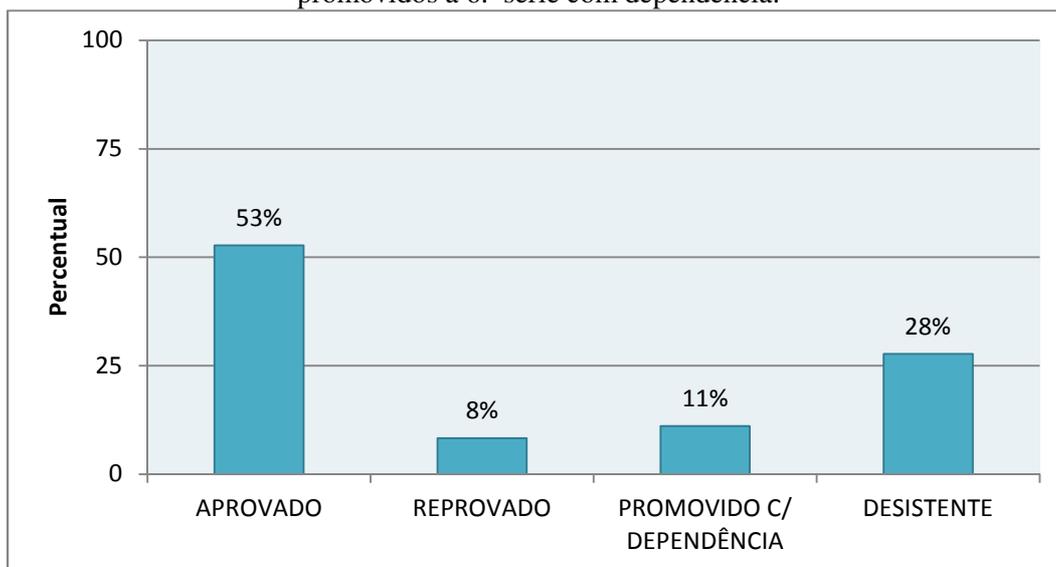
Uma alternativa para esse impasse pode residir no planejamento integrado, de modo que os professores tenham visibilidade das ações individuais e coletivas, nas turmas, do cronograma de aula de seus congêneres, para que organizem estratégias compatíveis com o bloco de disciplina que se entrecruzam no cronograma. No entanto, como os horários dos docentes geralmente são distribuídos em várias escolas, como é o caso dos professores que ministram uma só disciplina na escola, o planejamento estratégico-metodológico coletivo não é possível, pelo esfacelamento da presença dos docentes na instituição, constituindo-se num desafio que extrapola a ação interna do currículo escolar e esbarra na política maior de re-orientação curricular e valorização do profissional da educação.

A percepção do modo de relação que alunos e docentes estabelecem com o espaço físico da escola permite analisar as requisições que os sujeitos fazem, a partir de suas interações com os ambientes, regulados pela posição que ocupam no processo de ensino e de aprendizagem. Indicam necessidades que podem melhorar os resultados do processo, pois emergem daquilo que os sujeitos indicam como prioridade a ser atendida. São posicionamentos que consistem em uma comunicação subjetiva da relação dos sujeitos com o ambiente físico, e precisam ser identificados e considerados pelos princípios curriculares do projeto pedagógico da escola.

3.2. RENDIMENTO FINAL DOS ALUNOS DA TURMA 501

Qual a configuração final do processo de ensino e aprendizagem no contexto da turma 501?

GRÁFICO 1 - Distribuição dos alunos por número de aprovados, reprovados, desistentes e promovidos a 6.^a série com dependência.



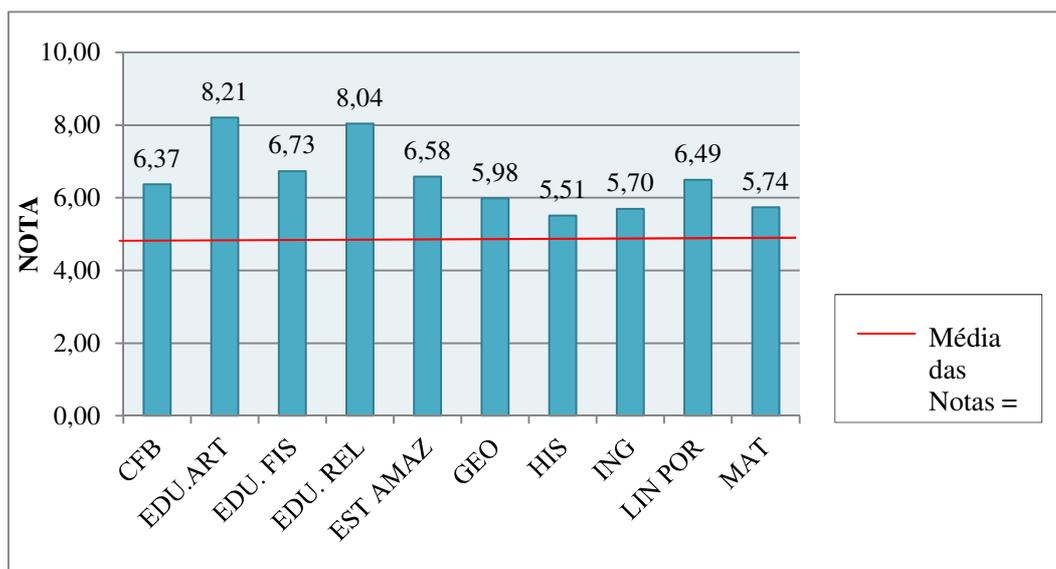
Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

Considerando como 100% o total de 36 alunos, 53% da turma obtiveram aprovação em relação a 47% que obtiveram nível de aproveitamento abaixo da média, dos quais 8% foram reprovados, 11%, promovido com pendência em uma disciplina e 28% desistiram dos estudos no percurso do ano letivo. Esses valores refletem o nível de desafio que a turma enfrentou tanto com relação às circunstâncias adversas de seu processo de enturmação, com grupos de idades discrepantes, como com relação à atuação pedagógica, com suas dificuldades, operacionais e subjetivas, de contracenar com a diversidade presente na turma 501.

3.3. NÍVEL DE APROVAÇÃO POR DISCIPLINA

Qual o desempenho dos alunos por disciplina?

GRÁFICO 210 - Distribuição dos alunos por média de notas obtidas nas disciplinas.



Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

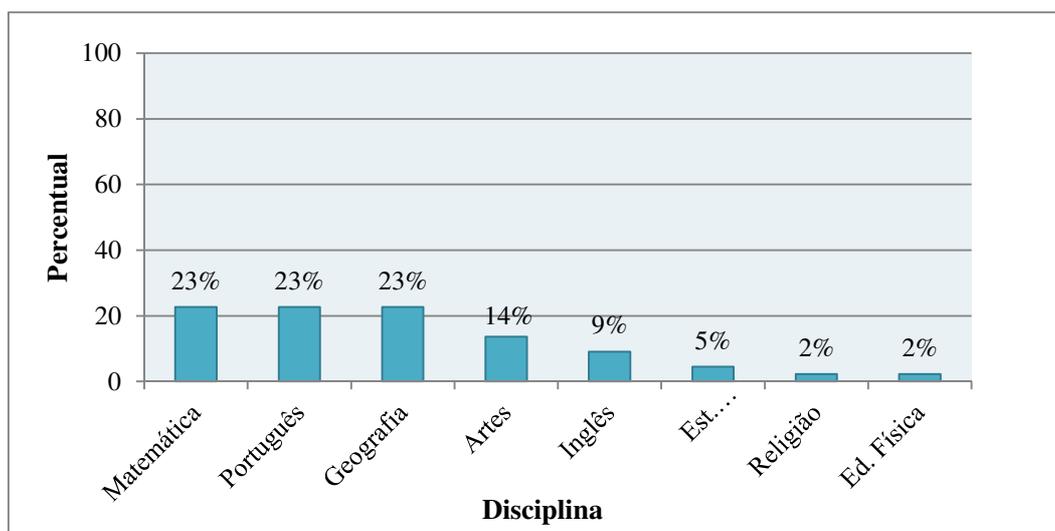
As notas dos alunos obtidas por disciplina corresponderam às médias de 8,21 em Educação Artística (EDU. ART); 8,04 em Educação Religiosa (EDU. REL); 6,73 em Educação Física (EDU. FIS); 6,58 em Estudos Amazônicos (EST. AMAZ); 6,49 em Língua Portuguesa (LIN. POR); 6,37 em Ciências Físicas e Biológicas (CFB); 5,98 em Geografia (GEO); 5,74 em Matemática (MAT); 5,70 em Inglês (ING) e 5,71 em História (HIS). É interessante ressaltar que as três médias mais altas – nas disciplinas de educação artística, educação religiosa e educação física, não correspondem às disciplinas de maior interesse dos alunos e nem são ministradas pelos professores com os quais eles mais se identificam. Com relação à nota mais baixa, em história, é interessante destacar que, no levantamento de interesse realizado sobre a disciplina e professor com que mais os alunos se identificam (gráficos estatísticos 3 e 4), não houve menção ao professor da disciplina, o que, para os alunos, denotou uma invisibilidade dessa área do saber e de seu profissional, coincidindo com as notas mais baixas obtidas. Desse estudo específico, pode-se inferir que o nível de aprendizagem nas matérias com maiores médias não está relacionado ao índice de identificação dos alunos com o professor ou sua disciplina. No entanto, o baixo rendimento da aprendizagem em

história registrado pelos alunos ocorreu paralelamente à invisibilidade atribuída à disciplina e ao seu professor, conforme indicou a aferição feita sobre as identidades dos alunos com esses elementos (gráficos estatísticos 3 e 4), resultando inferir que, para a ocorrência do processo de aprendizagem, não se fez necessário haver identificação dos alunos com o objeto do conhecimento e seu mediador, mas, pelo contrário, a falta de identificação e a invisibilidade desses elementos denotou resultados de aprendizagens negativos, aqui analisados especificamente.

3.4. IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM AS DISCIPLINA

Quais as disciplinas que os alunos mais se identificam?

GRÁFICO 11 – Distribuição dos alunos por identificação com as disciplinas cursadas.



Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

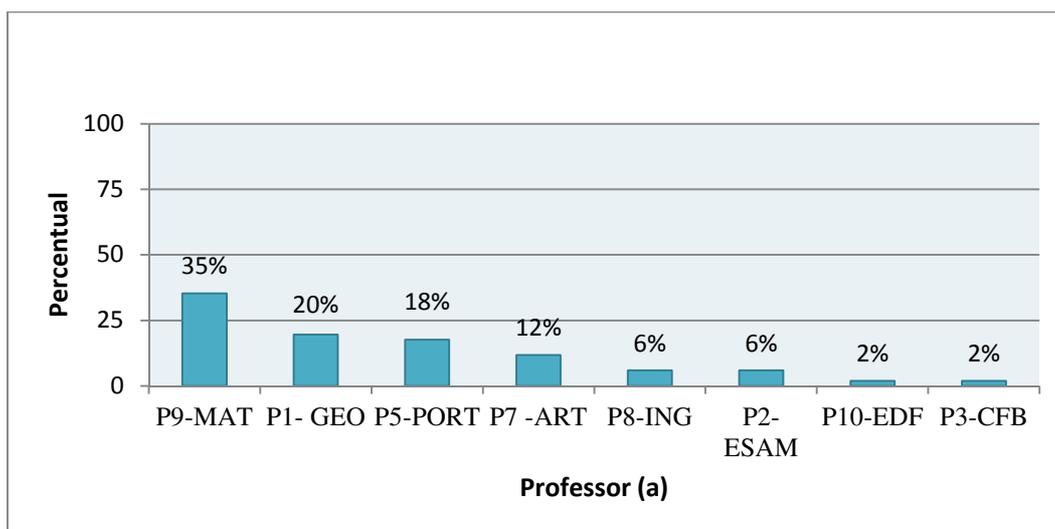
A identificação com as disciplinas corresponde aos percentuais de preferência dos alunos, com uma média de 23% para Matemática, Geografia e Português; 14 % para Artes, 9% para Inglês, 5% para Estudos Amazônicos, e 2% para Religião e Educação Física. Percebe-se, que a identificação com a disciplina teve relação direta com a identificação do aluno com o professor, e vice-versa, conforme é demonstrado no Gráfico.

A seguir, constata-se que não é considerada pelos alunos a dificuldade que eles apresentam com relação aos conteúdos das disciplinas, que colabora para que eles estabeleçam sua identificação com essa, mas a empatia mútua na relação vivenciada com o professor da matéria. Pode-se observar esse aspecto avaliando-se que as notas obtidas nas três disciplinas preferenciais (Matemática 5,74; Geografia, 5,98 e Português 6,49) não corresponde às maiores médias (gráfico estatístico 2), denotando-se que, independente da dificuldade que os alunos apresentem na matéria, eles podem buscar possibilidades de identificação com o assunto, dependendo da relação que estabeleçam com o professor da disciplina. As disciplinas nas quais os alunos não demonstraram identificação com o professor (Religião, Estudos Amazônicos e CFB), mas nas quais não tiveram dificuldade de aprendizagem, o grau de identificação com o docente não alterou negativamente os resultados da aprendizagem.

3.5. IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM OS PROFESSORES

Quais os professores que os alunos mais se identificam?

GRÁFICO 4 – Distribuição dos alunos por identificação com os professores.



Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

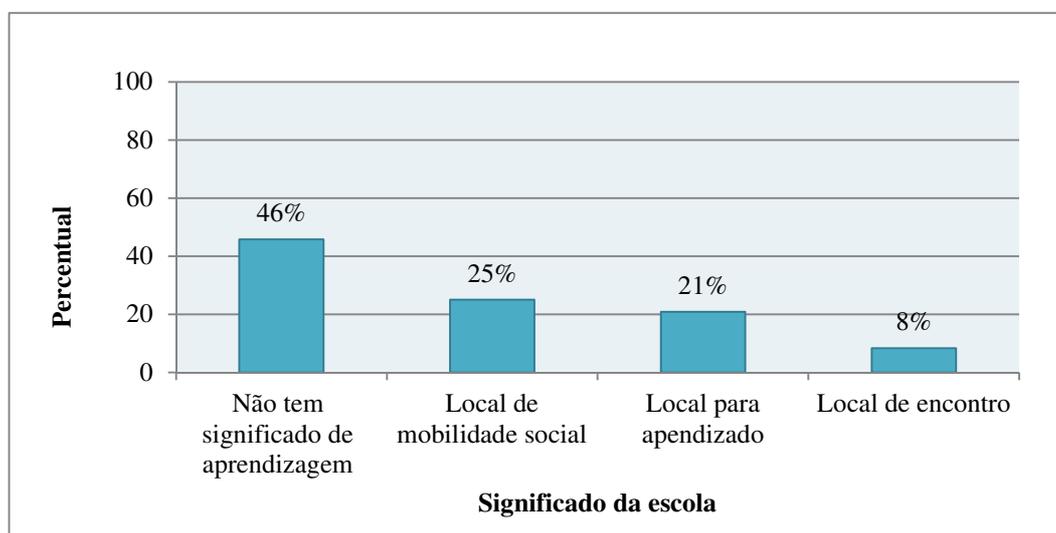
Os professores com os quais os alunos mais se identificam correspondem aos docentes das disciplinas de Matemática – P9 – 35%, Geografia – P1- 20%, Português –

P5 – 18% e Arte – P7 – 12%. Os demais obtiveram percentuais bem insignificantes no computo geral da turma: Inglês – P7 – 6%, Estudos Amazônicos – P2 – 6%, Educação Física – P10 – 2% e CFB – P3 – 2%. Percebe-se que, como destacado nos comentários do gráfico estatístico 3, a indicação dos quatro melhores professores para a turma está no espectro das melhores disciplinas indicadas pelos alunos, confirmando que a interação estabelecida entre esses profissionais e a turma contribui para uma aceitação mútua, mesmo que persistam dificuldades de aprendizagens, por exemplo, na Matemática, na qual os alunos tiveram notas menores do que em religião e Estudos Amazônicos, na qual não demonstraram afinidade com o professor.

3.6. SIGNIFICAÇÃO ATRIBUÍDA PELOS ALUNOS À ESCOLA

Qual significado que os alunos atribuem à escola?

GRÁFICO 5 – Distribuição dos alunos conforme categorias relativas aos significados atribuídos à escola.



Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

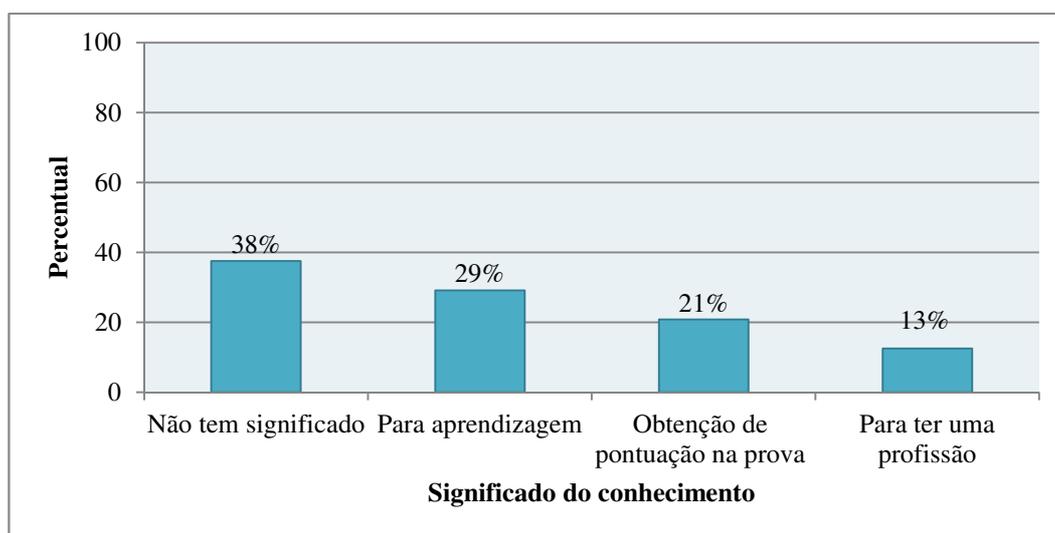
Preponderou na distribuição de frequência a visão de que a escola “não tem significado de aprendizagem” para 46% dos discentes. 25% dos alunos indicaram a escola como “local de mobilidade social”, 21% situaram-na como “local para aprendizado” e 8% enquadraram-na como “local de encontro”. As categorias foram abstraídas do discurso escrito pelos alunos mediante a técnica de entrevista por meio de

discussão de grupos (ver apêndice 5). Estes dados referentes à descaracterização da escola como local de aprendizagem coincidem com o percentual de alunos que não obtiveram aprovação efetiva (gráfico estatístico1). Somando-se os índices dos alunos reprovados, aprovados com dependência e desistentes, tem-se um total de 47% de alunos que se apresentam desfocados do significado da escola como local de ensino e aprendizagem. Com relação ao quantitativo de alunos que concebem a escola como local de mobilidade social, este percentual certifica a interpretação dos docentes sobre a finalidade da Escola para aos alunos (apêndices 10 e 12) e reafirma a função instrumental atribuída a educação escolar na sociedade contemporânea.

3.7. SIGNIFICAÇÃO ATRIBUÍDA PELOS ALUNOS AO CONHECIMENTO NA ESCOLA

Qual o significado que os alunos atribuem aos conhecimentos adquiridos na escola?

GRÁFICO 6 – Significado atribuído ao conhecimento.



Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

Os significados atribuídos à importância dos conhecimentos adquiridos na escola mostram que 38% dos alunos consideram que o conhecimento “não tem significado”, 29% mostram que os conhecimentos servem para “aprendizagem”, 21% mostram que

servem apenas para “obtenção de pontuação na prova” e 13% mostram que servem “para terem uma profissão”.

As categorias estabelecidas nos gráficos 5 e 6 foram abstraídas do discurso escrito dos alunos mediante a técnica de entrevista por meio de discussão em grupos. (ver apêndices 5 e 6)

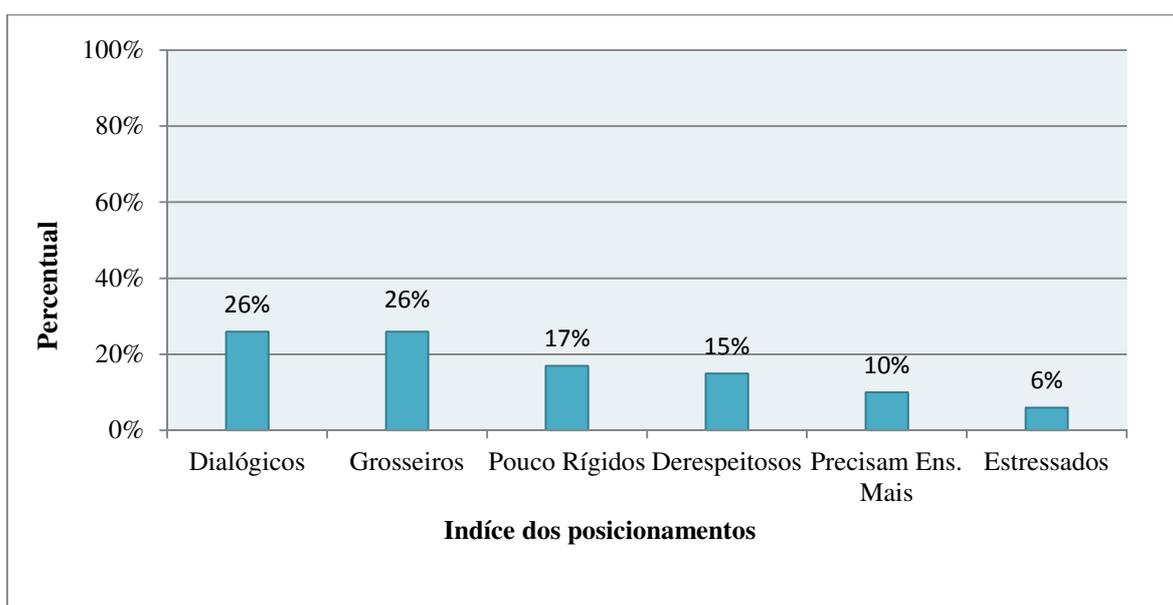
Esses indicativos são reveladores de três aspectos proeminentes, desconsiderados pela escola, no que diz respeito à construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. O primeiro faz referência à negação do aluno em sua diversidade bio-psíquica-sócio-cultural, o que dificulta para o aluno identificar uma relação entre sua vivência na escola com a cultura proveniente de suas relações sociais; a segunda evidencia que o conhecimento escolar está desvinculado da necessidade vivencial dos alunos, o que resulta em desinteresse e abandono da escola; e a terceira, indica que a relação interpessoal é um fator descaracterizado na construção dos significados de aprendizagens.

Nas falas dos alunos, pode-se perceber a desconexão entre os princípios pedagógicos pautados no projeto da escola e a sua percepção da importância da escola e dos conhecimentos curriculares que ela oferece. As expressões de maior frequência fazem menção ao descaso com relação à escola e à insignificância dos conhecimentos transmitidos em seus contextos, conforme se pode constatar nas falas que emergiram do próprio discurso dos alunos (ver apêndices 5 e 6).

3.8. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DIANTE DAS ESPECIFICIDADES RELACIONAIS DOS PROFESSORES

Como os alunos percebem os professores em sala de aula?

GRÁFICO 7 – Percepção dos Alunos Diante das Especificidades Relacionais dos Professores - Resultado da Análise Nomotética.



Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

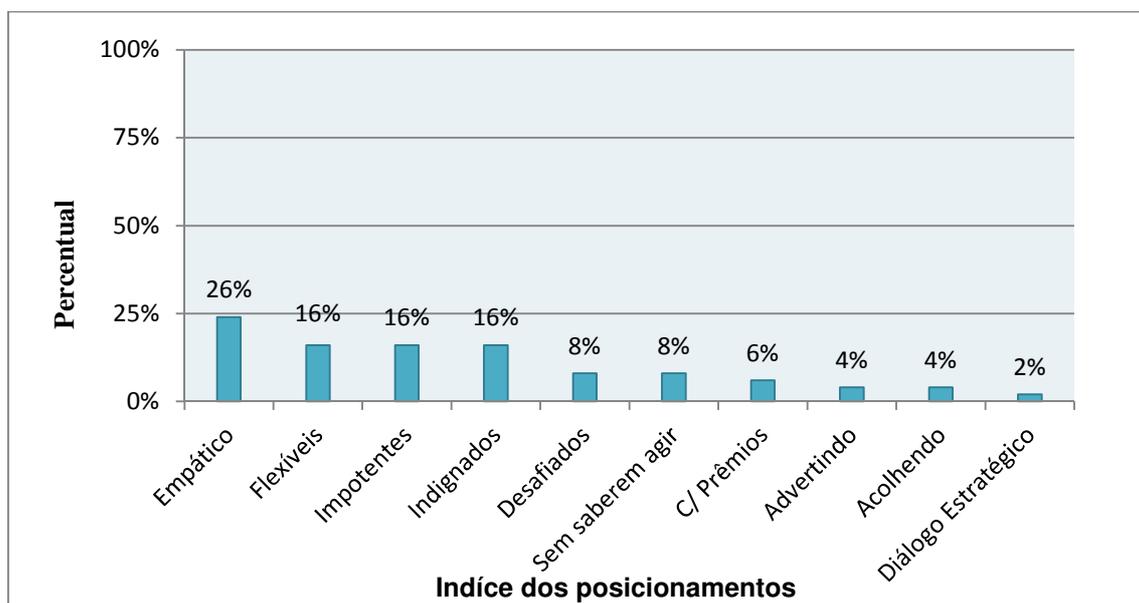
Os índices de posicionamentos dos alunos, concernentes à percepção que possuem dos professores em sala de aula que identificam atitudes docentes dialógicas é de 26%; grosseiras, 26%; pouco rígidas 17%; desrespeitosas, 15%; pouco educativas 10% e estressadas, 6%.

Os referidos índices foram extraídos da análise ideográfica e nomotética dos posicionamentos dos alunos (apêndices 4 e 5) e mesclam-se aos resultados do gráfico 1, o qual faz referência aos rendimentos finais do processo pedagógico na turma 501, mostrando que parte do insucesso e evasão dos alunos nesse percurso escolar pode estar sendo motivada, em alguma proporção, pela forma como os alunos percebem a interação relacional estabelecida com os professores no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

3.9. POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES DIANTE DAS ESPECIFICIDADES DA TURMA 501

Como os professores percebem seu modo relacional com as especificidades da turma?

GRÁFICO 8 – Posicionamento dos professores diante das especificidades da turma 501- Resultado da Análise Nomotética.



Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

Os índices referentes ao modo como os docentes percebem suas atitudes, diante das especificidades da turma, identificando posicionamentos de empatia é de 26%; flexibilidade, 26%; impotência, 16%, indignação, 16%; desafio, 8%, não saber agir, 8%; adoção de prêmios, 6%; advertência, 4%, acolhimento, 4% e diálogo estratégico, 2%.

A íntegra dos posicionamentos sobre essa temática encontra-se registrada na análise ideográfica e nomotética presente nos apêndices 10 e 11, e descortina a incongruência estabelecida entre as visões que professores e alunos possuem de como se relacionam no contexto da turma. Os posicionamentos denotam que as estratégias didáticas adotadas não estão permitindo que os alunos percebam a finalidade e a responsabilidade de seus papéis como alunos e professores, dificuldade que pode contribuir para acirrar as atitudes de resistência, por parte dos alunos, e de sentimentos de impotência, por parte dos professores, gerando desproporções entre os

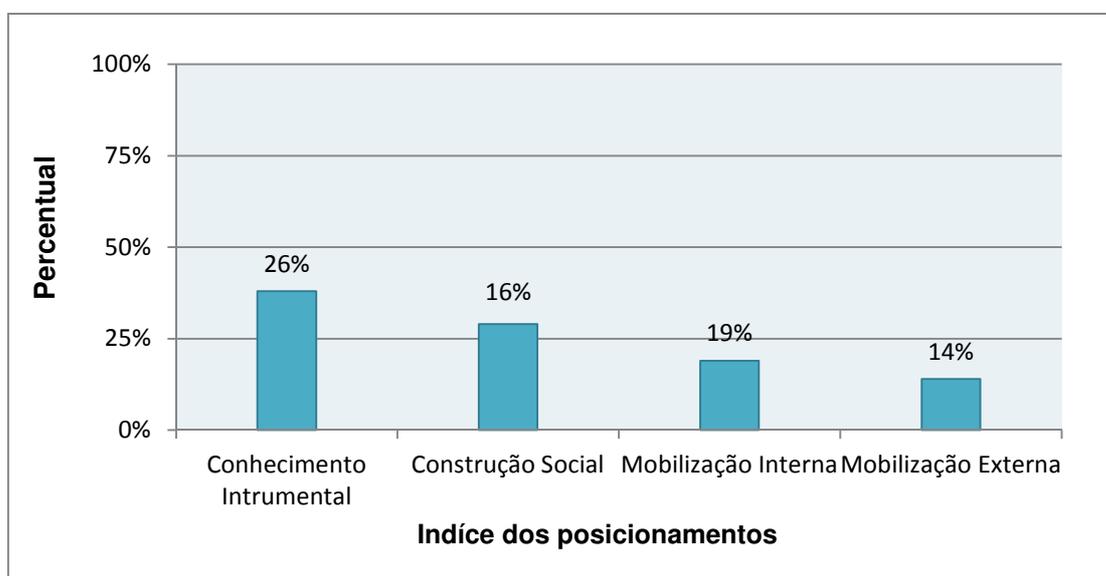
posicionamentos que manifestam com relação à intencionalidade do que buscam em suas ações.

Esses aspectos subjetivados por preconceitos tendem a formar barreiras defensivas na interação de sala de aula, que descaracterizam as necessidades individuais dos sujeitos e intensificam-se nas dificuldades de ensino e aprendizagem, na complexidade da escola e na complexidade pessoal de cada um, vivificadas nos papéis que desempenham.

3.10. POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES DIANTE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA.

Como os professores percebem o processo de construção de conhecimento em sala de aula?

GRÁFICO 9 – Posicionamento dos professores diante do processo de construção do conhecimento em sala de aula.



Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

Os posicionamentos dos professores, referentes ao processo de construção de conhecimento em sala de aula, que situa a visão do conhecimento em sua vertente

instrumental é de 26%; conhecimento como construção social, 16%, conhecimento como mobilização interna, 19% e conhecimento como mobilização externa, 14%.

Os posicionamentos docentes encontram-se descritos na íntegra, como parte das análises ideográfica e nomotética (apêndices 11 e 12), e denotam a teia de significados subjetivos que caracterizam os conceitos docentes sobre a natureza do conhecimento em sala de aula, ao mesmo tempo em que demonstram que suas percepções sobre a construção desse conhecimento podem ter interferência na forma como instauram o processo relacional com os alunos, visto que as formulações conceituais que fundamentam suas visões docentes sobre a construção do conhecimento podem estar na base do processo condutor do ensino e da aprendizagem em sala de aula.

Os conceitos fundantes acerca de como se desenvolvem as práticas de ensino em sala de aula podem constituir o cerne das reflexões que norteiam a ação docente, no que se refere ao raciocínio que adotam para planejar sua forma de interação, justificar seus posicionamentos, definir expectativas, vivenciar confrontos e avaliar possibilidades de ensino e aprendizagem dos alunos na mediação.

A compreensão dos professores nos posicionamentos suscitados atribui preponderância ao conhecimento vivenciado em sala de aula como meio de instrumentalizar os alunos para utilizarem os conteúdos apreendidos na vida prática. Visão favorável, sob o ponto de vista do desenvolvimento de competências e habilidades instrumentais, mas considerando o contexto da turma 501, essa visão pode não corresponder às necessidades individuais dos alunos no que se refere às suas demandas emocionais, perceptivas e relacionais, como processo de desenvolvimento, dentro da realidade sócio-histórica.

Ao mesmo tempo, os posicionamentos dos docentes indica a expectativa de obter da escola sustentáculo infraestrutural e curricular para suprir as necessidades das aulas, em seus elementos conceituais e práticos.

Essas evidências assumem proporções subjetivas nos resultados de ensino e de aprendizagem, que podem ser passíveis de também concorrer para a evasão e baixo rendimento escolar, gerando um ciclo de reflexões e ações “estanques” na dinâmica interacional de sala de aula, o qual se reedita mediante as insatisfações cotidianas dos professores e alunos.

3.11. SÍNTESE GERAL DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS CATEGORIAS DE ANÁLISE INVESTIGADAS

QUADRO 2 - Síntese geral dos resultados obtidos nas categorias de análise investigadas

Categoria de análise	Resultados Observados
O contexto do projeto pedagógico da escola	<p>O projeto pedagógico não apresentou proposições de um planejamento educacional integrado, que possibilite ações articuladas entre o coletivo da escola.</p> <p>O ambiente de sala de aula configurou-se como um lugar submetido às ações da política educacional e curricular da escola, mas, ao mesmo tempo, livre (abstrato e real), constituído pela influência mútua dos sujeitos e mediado pelas experiências individuais e coletivas de suas relações com o mundo em permanente continuidade</p>
Nível do rendimento da turma	O baixo rendimento no nível de aprovação da turma (53%) não foi gerado, exclusivamente, pelas dificuldades cognitivas, sócio-econômicas ou emocional dos alunos, mas pela fragilidade das relações administrativo-pedagógicas que afetam escola, alunos e docentes em suas múltiplas dimensões: política, infraestrutural e interacional.
Nível de aprovação por disciplinas	O nível de rendimento por disciplina não foi determinado pelo índice de identificação dos alunos com os professores ou com sua disciplina, mas fatores intrapessoais, subjetivos, influenciaram no resultado final de cada aluno.
Identificação dos alunos com as disciplinas cursadas	<p>A identificação dos alunos com uma dada disciplina teve relação direta com a identificação desse aluno com o professor e vice-versa – a interação contribuiu para aceitação mútua. Contudo, a não identificação dos alunos com seu professor não determinou os resultados positivos de seu rendimento.</p> <p>A não identificação dos alunos com o professor e sua disciplina denotou uma “invisibilidade” desse professor no levantamento de interesses dos alunos e baixo rendimento em sua disciplina.</p>
Identificação dos alunos com os professores	A identificação dos alunos com o professor de uma disciplina, com baixo nível de identificação para a turma, pôde ressignificar as dificuldades apresentadas pelos alunos na disciplina específica, mesmo que o grupo não tenha alcançado os maiores níveis de rendimento nessa área.
Significação atribuída à escola	<p>Os alunos não atribuem valor à importância e à finalidade social da escola em seus percursos de vida.</p> <p>A escola desconsidera as estratégias de relações interpessoais como princípio de aprendizagem e valor humano.</p> <p>A realidade do contexto escolar dificulta a permanência e o envolvimento dos alunos no processo de ensino e</p>

	aprendizagem.
Significação atribuída aos conhecimentos adquiridos na escola	O conhecimento adquirido na escola está desvinculado da realidade dos discentes
Posicionamento dos alunos diante das especificidades relacionais dos professores com a turma	Os docentes, segundo os alunos, ao mesmo tempo em que dialogam, são “estressados” e não definem posicionamentos disciplinares. Também, são grosseiros e desrespeitosos. Não há registro de investimento nas estratégias de relações interpessoais em sala de aula, por parte dos docentes.
Posicionamento dos docentes diante da especificidade da turma	Os docentes percebem a importância da empatia na relação de ensino, mas não identificam, em si mesmos, em quais aspectos as questões subjetivas do processo empático lhes impõem “limites e possibilidades” com relação ao planejamento de aula, à realidade dos alunos e às intervenções pedagógicas.
Posicionamento dos docentes diante do processo de construção do conhecimento.	A representação do processo de construção do conhecimento, atrelada à questão sócio-econômica dos alunos e à visão instrumental do conhecimento como conteúdo disciplinar, cristaliza a percepção dos professores a respeito da turma e dificulta o investimento profissional, em buscar novas estratégias e formas de interação em sala de aula, aspecto que denota a influência da visão subjetiva nas relações pedagógicas e interacionais em sala de aula.

CAPÍTULO IV – REFLEXÕES Á GUIA DE CONCLUSÕES

4.1. CONFRONTAMENTO TEÓRICO: OS NEXOS DOS DISCURSOS

No processo inicial da investigação, percebeu-se que os posicionamentos individuais dos sujeitos (docentes e discentes), na relação de ensino e de aprendizagem, eram influenciados pela forma que eles interagem em sala de aula. Mediante essa percepção, foram inferidas algumas hipóteses provisórias, durante o processo de investigação, que nortearam as análises subsequentes, as quais, posteriormente, puderam ser confirmadas, mas que conduziram a outras evidências não consideradas inicialmente no processo, que possibilitaram a compreensão da dinâmica das relações de ensino e de aprendizagem vivenciadas na turma 501, de modo mais amplo, conforme as considerações que serão explicitadas nos comentários analíticos postos no decorrer deste capítulo.

Primeira hipótese levantada: os docentes concebem que a construção do conhecimento deve estar, prioritariamente, atrelada ao desenvolvimento de experiências práticas, com vistas à ampliação das capacidades cognitivas do aluno.

Os posicionamentos dos professores, referentes à construção do conhecimento, e coletados no estudo de caso, confirmaram essa hipótese inicial (apêndices 11 e 12) e sugeriram que embora os docentes acenem acenem, em uma segunda instância, para a possibilidade do conhecimento como um processo de construção social, eles não atribuem destaque às práticas de ensino em sua natureza múltipla, polissêmica, o que que dificulta a vivência de um ensino individualizado em sala de aula.

Adotar tal visão, sobre a natureza da prática de ensino, implica priorizar o conhecimento de aprendizagens racionais por meio de procedimentos práticos e de informações de fatos acumulados historicamente nas várias áreas do saber. Relacionar a construção do conhecimento dando primazia à finalidade prática dos conteúdos, pode minimizar a possibilidade de processos de ensino e aprendizagem que discutam princípios valorativos que precisam estar embutidos na formação do sujeito.

Na segunda hipótese levantada, professores e alunos não estabelecem ligação entre seus posicionamentos em sala de aula e os resultados obtidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Percebeu-se na observação direta que as relações interpessoais e pedagógicas mantidas entre os alunos e os professores incorporam uma “rotina” que não facilita a percepção das suas atitudes quando da sua interação em sala de aula. Os resultados analisados nos apêndices 9 e 10 sugerem a ausência deste entendimento, por parte dos sujeitos da pesquisa, com relação à influência da subjetividade no ensino e na aprendizagem. Tanto alunos como professores não relacionam seus posicionamentos pessoais aos resultados alcançados no processo.

A terceira hipótese mostra que os docentes não programam estratégias pedagógicas que considerem a implementação de atividades de interação interpessoal no cotidiano de sala de aula, considerando as especificidades dos alunos.

Na análise dos posicionamentos dos docentes não há predominância de estratégias pedagógicas de cunho interacional. Há referências às atitudes relacionais estabelecidas entre os sujeitos do ensino e da aprendizagem, mas não há registros de ações sistemáticas que evidenciem estratégias de interações pedagógicas planejadas, conforme o contexto da turma, para que o professor dê vazão aos conteúdos disciplinares sob múltiplos enfoques: intelectivos, valorativos e interacionais.

Na quarta hipótese, os alunos não atribuem valor à importância e à finalidade social da escola em seus percursos de vida.

Observou-se que a presença dos alunos na escola é norteadada por interesses diversificados e descontextualizados da proposta pedagógica da instituição, conforme consta nos apêndices 5 e 6, questão que denota o distanciamento da escola com relação aos interesses e à realidade sócio-cultural dos alunos, tanto no que diz respeito ao modo de interação estabelecida como no que diz respeito aos conteúdos trabalhados.

Diante dessas hipóteses preliminares, abstraídas no contexto de estudo, investigou-se o processo de ensino e de aprendizagem na turma 501, por meio dos posicionamentos expressos de professores e de alunos. Como mencionado anteriormente, desenvolveu-se a análise dos posicionamentos coletados buscando a percepção dos sentidos subjetivos presentes nas falas que emergiram no contexto da pesquisa, ressaltando-se aqui que a concepção de “percepção” adotada é aquela de experiência sensorial proposta por Merleau-Ponty (2006, pp. 273-345), que ressalta a atitude perceptiva em sua forma mais genuína, como fonte de observação atenta às possibilidades evidenciadas em cada sujeito e em cada ambiente, percebendo-os como elos que se constituem e se estabelecem, conforme as vivências que travam com o mundo cognoscível no qual estão imersos.

Foi com esse olhar que foram analisados os posicionamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, constituindo eles os demarcadores da experiência pedagógica de sala de aula. Nesse processo reflexivo, à guisa de conclusões, descrito neste capítulo, destacam-se algumas inferências, abstraídas do procedimento ideográfico adotado na análise de conteúdo, para buscar compreender a complexidade das relações pedagógicas evidenciadas no processo de ensino e de aprendizagem, e que pretende ir além de uma leitura superficial direcionando-se, também, à abrangência dos contornos que corporificam as relações vivenciadas no contexto relacional do ensino e da aprendizagem.

4.1.1. Posicionamentos docentes e discentes preponderantes

Os comentários a seguir apresentam uma correlação teórica, com relação aos posicionamentos dos docentes e dos discentes, no âmbito das três instâncias que conduziram o processo de investigação no estudo de caso: o contexto do projeto pedagógico da escola, as especificidades interacionais e o processo de construção do conhecimento.

a) Contexto pedagógico e Curricular

Sob a ótica psicopedagógica, a análise ressalta que o Projeto Escolar deve identificar os fins conceituais nos quais a escola fundamenta a sua visão de conhecimento, educação e prática de ensino, para demonstrar como sua função social e seus objetivos educacionais devem ser trilhados, organizados e desenvolvidos. Nessa perspectiva, todo projeto pedagógico deve pressupor a descrição do currículo que vivencia e indicar as bases fundamentais que lhe dão sustentação epistemológica, didática e psicológica, para a operacionalização autônoma de seu processo de construção, visando o compromisso de adequabilidade do planejamento e da avaliação à qualidade do ensino.

Dentro dessa concepção, o estudo de caso não constatou a existência de uma ação curricular integrada às possibilidades de um planejamento educacional

multidisciplinar. Uma das razões da invisibilidade dessa ação na escola pode estar atrelada ao fato da análise de sua proposta pedagógica ter sido restrita aos princípios filosóficos e conceituais apenas em sua função social e em seus objetivos, sem ter enveredado pela conjuntura curricular como um todo.

Diante desse fato, será dado destaque a apenas uma questão, na proposta pedagógica para a turma 501: a invisibilidade de um planejamento na perspectiva integradora entre as áreas do saber. Os fundamentos conceituais destacados no Projeto Pedagógico da escola não retratam uma imbricação entre a intencionalidade de sua proposta e os objetivos da ação pedagógica, em uma perspectiva de planejamento interligado entre as áreas do conhecimento. Sendo essa interligação deficitária, ela descaracteriza o comprometimento da escola em trabalhar seu plano de ação a partir das diferenças individuais existentes na turma 501 e do uso de estratégias diversificadas no percurso do ensino.

Nos itens do documento analisado não se observa alusão ao aspecto integrador do currículo, nem nos seus objetivos específicos essa referência aparece, seja por meio de ações sequenciais ou justapostas, evidência que contradiz os fundamentos psicopedagógicos referente às funções primordiais do currículo integrador, nas ações de planejamento e desenvolvimento das propostas educacionais. Ratificando que esta instância curricular permite o direcionamento de uma aprendizagem voltada às capacidades diversificadas dos alunos, às suas motivações e aos seus interesses, dando primazia ao enfoque no processo de individualização do ensino e de estratégias adaptadas às especificidades discentes (Bausã, 2000, p. 78).

A frágil interligação entre esses aspectos no planejamento, no desenvolvimento e na individualização do ensino, no contexto da turma 501, denota uma realidade educacional permeada por contingências limítrofes, macro e micro, da estrutura sócio-histórica a qual os sujeitos do ensino e da aprendizagem se encontram submetidos, em termos de condições políticas, curriculares e operacionais na prática de educativa, fator que vulnerabiliza as circunstâncias e a consecução de metas na intervenção docente.

Refletem Monero e Solé (2000, pp. 11-24) que um dos aspectos primordiais na construção e organização curricular faz referência à definição de metas que devem ser estabelecidas pela escola em seu projeto pedagógico. Essa medida implica em clarificar o que a educação deve atingir, o que os professores devem buscar alcançar e desenvolver e a forma como a instituição deve vivenciar seu currículo e organizá-lo. A definição desses aspectos deve ser um ato coletivo, pelo fato de serem questões que

requerem a legitimação da comunidade como um todo, por meio do exercício da participação dos alunos e professores em processos de construção que priorizam a revisão dos fundamentos e concepções que embasam as práticas vivenciadas em todos os âmbitos.

A respeito desse ato coletivo, o corpo docente ressaltou, em seus posicionamentos, a necessidade da gestão e da coordenação estabelecerem procedimentos que lhes permitam um conhecimento do que a escola vivencia em seu dia a dia, para mantê-los informados sobre as particularidades ocorridas, sobretudo os professores que têm carga horária reduzida na escola, fator que faz diferença na qualificação das metas docentes, no processo de intervenção em sala de aula, pois possibilita a visualização das continuidade ou descontinuidade das ações realizadas no planejamento escolar.

Evidenciadas essas circunstâncias relacionadas ao processo de construção coletiva do projeto pedagógico da escola, esta análise conceitual dá relevo a alguns pontos indicados por Bausã (2000, p. 78), como parâmetros norteadores na condução da referida temática, a título de síntese teórica dos procedimentos psicopedagógicos necessários:

1. Explicitação coerente das linhas de ações previstas, que devem estar compatíveis com sua finalidade e não ser contraditórias a ela, englobando todos os envolvidos na ação;
2. Realização de objetivos claramente descritos e definidos conjuntamente, possibilitando torná-los de interesse comum, visto que o envolvimento coletivo propicia o esforço integrado da equipe, o esfacelamento de ações individualizadas e contribui para que as intenções sejam expressas e formalizadas, a fim de que todos as visualizem e as busquem concretizar;
3. Avaliação contínua do processo, analisando-se as contradições de sua prática com relação ao proposto, para tornar visível os critérios que regem a ação escolar e o que está implícito nos processos avaliativos, procedimento que facilita que outros membros se incorporem ao processo, ampliando a ação de controle social que está sendo objetivada, com relação ao contexto ideológico, político e social;
4. Atribuição de uma cultura de identidade à instituição, reforçando a personalidade de suas ações com relação à condução das ações previstas, com base nos seus fundamentos; e

5. Criação de uma identidade inovadora na avaliação dos processos desenvolvidos, para abstrair possibilidades criativas advindas da própria indicação que a realidade demonstra, ao fazer emergir a diversidade contida dentro dela, conforme a exigência de cada contexto, de cada nível de ensino, das características individuais, entre outras, dentro das múltiplas perspectivas que configuram a realidade escolar.

b) Posicionamentos sobre as especificidades interacionais percebidas por professores e alunos

No estudo ideográfico realizado acerca do posicionamento expresso sobre o contexto da turma 501 (apêndices 9 e 10) registrou-se posturas docentes fundamentadas em visões teóricas⁸ que preconizam a visão curricular baseada em concepções deterministas de desenvolvimento humano e descontextualizadas das necessidades reais dos alunos. Concepções que submetem o processo de aprendizagem às condições biológicas, inatas ou sócio-econômica dos sujeitos, como fatores condicionantes dos resultados obtidos.

Os posicionamentos dos docentes apontam para a diversidade existente, na turma 501, com relação à faixa etária e à experiência social dos alunos, no que concerne às suas vivências e às suas emoções. Eles relatam a existência de alunos com carência de interações afetivas, biológicas e sociais, por deficiências ou experiências sócio-econômicas que extrapolam os limites de suas faixas etárias, por meio do tráfico e de outras situações desfavoráveis (apêndice 10). Essa visão sobre a realidade da turma instala na escola questões objetivas e subjetivas que não são sustentadas por sua proposta pedagógica e aponta a necessidade de uma qualificação docente adequada, para que eles possam intervir nas situações específicas. Conjectura-se que estas questões transpassam a ação de planejamento, as práticas de ensino e os recursos materiais que a escola dispõe, e colocam-se como desafios permanentes à prática pedagógica.

⁸ De acordo com Vigotski (1996, pp. 103-119) as visões teóricas sobre o desenvolvimento humano implicam na interpretação da forma como se dá o processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Assim, visões que excluem os sujeitos de suas relações interacionais e sócio-históricas são propícias a enquadrarem os sujeitos em padrões normativos, estanques de desenvolvimento, relacionados ou à maturação biológica ou ao condicionamento social ou à simples aquisição de competências mais elaboradas.

Ao ser destacado, nos posicionamentos docentes, o nível sócio-econômico como pressuposto passível de determinar, *a priori*, o sucesso ou insucesso dos resultados do ensino e da aprendizagem, a prática pedagógica corre o risco de minimizar as alternativas de ação docente na busca de estratégias de ensino para o enfrentamento das dificuldades vividas em sala de aula. Além desse aspecto minimizador da prática pedagógica, as visões dessa natureza tendem a fomentar atitudes excludentes com relação aos alunos que não correspondem às expectativas exigidas pelos parâmetros pré-definidos, no que diz respeito ao nível cognitivo exigido, o que pode levar a escola a não perceber as reais necessidades.

Também é evidenciado, nos posicionamentos dos professores, o destaque atribuído à empatia que possuem com relação às especificidades da turma 501 (apêndices 9 e 10), às necessidades do grupo, às dificuldades de aprendizagem e à diversidade sócio-econômica dos alunos. Contudo, ao se estabelecer uma correlação desse posicionamento com os fundamentos conceituais que embasam sua concepção de conhecimento, como sendo de primazia à racionalidade instrumental dos conteúdos, percebe-se que a subjetividade desse fundamento conceitual assume proporções que os imobilizam, em suas práticas cotidianas, na busca por estratégias de ensino que possam valorizar a atitude empática em suas relações em sala de aula.

A realidade sócio-econômica que está atrelada ao perfil das turmas na “escola pública” (apêndice 10) reflete um professor que acredita, claramente, na influência da realidade social sobre os resultados escolares obtidos; evidência essa que é destacada de forma preponderante, mas que poderia insurgir no contexto escolar como desafio ao professor, para que ele pudesse exercer seus posicionamentos ensinantes e aprendentes e, assim, potencializar os resultados do processo de construção do conhecimento, como refere Fernández (2001, pp. 51-110). Contudo, percebe-se que, ao mesmo tempo que o desafio se impõe em sala de aula, o professor demonstra, subjetivamente, acreditar que esse mesmo desafio se encontra atrelado às condições estruturais e curriculares. Infere-se que, ao esbarrarem nesse contexto, eles adotam, em suas práticas, posicionamentos que os reforçam, mesmo que seus conceitos teóricos sobre ensino e aprendizagem se oponham em elementos de empatia e significação da aprendizagem, o que produz uma espécie de ação didática paralisada, que se repete continuamente.

Observa-se também que os professores resistem em aceitar a evidência limitante e estrutural da conjuntura educacional, e tentam exercitar práticas diferenciadas em sala de aula, que lhes aproximem do aluno com afetividade, como é o caso dos

posicionamentos proferidos pelos professores nas atitudes empáticas registradas (apêndices 9 e 10). Os docentes buscam encarar as dificuldades dos alunos fazendo uma imersão em sua própria história de vida, relacionando-as com suas memórias, suas dificuldades e suas vitórias, para incentivá-los a terem valores parecidos com os seus.

Nos posicionamentos proferidos pelos professores, referentes às especificidades de sua ação pedagógica, os discursos pontuam a importância do papel docente na formação do aluno e as dificuldades que a docência enfrenta com a falta de perspectivas em seu trabalho na escola (apêndice 9). Diante desses pronunciamentos, que envolvem sua prática, o professor se posiciona em alusão ao que é requerido dele e às dificuldades do contexto escolar. Não se registraram posicionamentos expressos com relação à sua identidade como professor.

A imagem do professor, presente no seu discurso, é a imagem dele com os desafios que enfrenta em sua prática, referente às fragilidades de apoio pedagógico ao aluno especial, às questões sócio-estruturais imersas na escola e à falta de um direcionamento da política que viabilize recursos para dar suporte às suas demandas. Diante desses posicionamentos, eles situam-se, subjetivamente, como profissionais que estão em busca do enfrentamento de seus próprios percalços na prática docente, como sujeitos humanos.

Um dos grandes desafios vivenciados por professores e alunos diz respeito à questão “disciplinar” (apêndice 9). Os professores querem manter a disciplina sob controle e os alunos querem desafiá-la. Essa questão alude ao modo como os professores vivenciam a interação com os sujeitos em sala, mediante a percepção que possuem do processo gestor na ação pedagógica. Fernandez (2001) menciona essa evidência ao destacar que o “molde relacional dos sujeitos diante das situações interativas no mundo” (p. 78) define contornos diferenciados, no âmbito das relações interpessoais mantidas.

Na realidade dos alunos da turma 501, seus moldes relacionais estão fundamentados em padrões de condutas opostos ao padrão de disciplina requerido pela escola. Esse fato requer que os professores também observem, em si próprios, suas formas de relação com o universo de ensino e de aprendizagem naquele ambiente, para que identifiquem seus “moldes” de ensino e de aprendizagem como sujeitos que são, ao mesmo tempo “ensinantes e aprendentes”, e, assim, possam exercitar novas formas de conexão nas relações que possuem com os alunos, conforme a exigência que cada situação requer.

Pelo posicionamento registrado sobre esse assunto (apêndices 8 e 10), tanto a fala dos alunos como a dos professores denota a exigência de que sejam impostos limites aos discentes. Os alunos ressaltam a necessidade do professor ter um posicionamento seguro, sem que use de uma fala agressiva, mas que adote firmeza com relação à disciplina na turma. Alguns alunos expressam que o professor precisa ter uma postura mais exigente para poder diminuir a “bagunça na sala”.

Os professores, por sua vez, demonstram posicionamentos que tentam conciliar a disciplina em sala com o estabelecimento de um elo emocional com o grupo de alunos, mas são desafiados pelas subjetividades das visões que fundamentam suas formas de relações. Sobre esse tema, Maturana (2001, pp. 27-42) reflete a lógica das relações interpessoais, condicionadas por valores, conceitos e concepções que conduzem as mediações relacionais a partir de um único prisma, o do caminho da “objetividade sem parêntese”, explicitado no capítulo I, que desconsidera outras possibilidades relacionadas à ação interacional.

Os professores que demonstraram em seus posicionamentos maiores dificuldades relacionais com a turma (apêndice 9) tendem a atribuir uma conotação subjetiva ao comportamento desafiador dos alunos, e tomar para si a postura desafiadora da indisciplina; o que os impede de perceber, de modo mais profundo, o que esse comportamento do aluno está tentando comunicar. A percepção dos alunos, como sendo sujeitos meramente indisciplinados, pode interferir na ação do professor, caso eles não estejam atentos às reações que esse sentimento provocam em sua relação profissional, na interação em sala de aula e durante o planejamento das estratégias de ensino. Se as condutas desafiadoras não forem percebidas pelos docentes como parte de um processo de desenvolvimento do aluno, a intervenção pedagógica não irá contribuir para a ressignificação dos posicionamentos tanto do aluno como do professor.

Conhecer e entender o mundo em que o aluno vive é uma tentativa de aproximação de suas necessidades reais. Ao buscar estratégias relacionais facilitadoras, o professor estará exercitando seu olhar para perceber as necessidades individuais, para além da questão do conteúdo racionalizado da disciplina e da conduta expressa do aluno. Observou-se que os professores são sensíveis às diferenças e especificidades de cada aluno e que tentam buscar uma atitude que não se baseie somente no olhar limitante da conduta expressa, mas as dificuldades interacionais ainda são recorrentes e o planejamento de ações estratégicas é insuficiente para responder às necessidades da turma em suas múltiplas faces (apêndice 10).

No que diz respeito ao posicionamento dos professores com relação à forma como lidam com as especificidades desafiadoras da turma (apêndices 9 e 10), constatou-se a preocupação dos docentes em perceber os limites e as possibilidades que eles mesmos possuem em suas formas de lidar com as estratégias de ensino. Eles destacam que precisam buscar formas de se aproximarem dos alunos, mas poucos exercitam estratégias diferenciadas, ora pelas dificuldades organizativas do contexto ora pelas limitações pessoais em se ajustar à dinâmica da turma, às questões disciplinares e às comportamentais.

Também é evidenciado nos posicionamentos dos professores o destaque atribuído à empatia que possuem com relação às especificidades da turma 501 (apêndices 9 e 10), às necessidades do grupo, às dificuldades de aprendizagem e à diversidade sócio-econômica dos alunos. Contudo, na análise psicopedagógica, ao estabelecer uma correlação desse posicionamento com os fundamentos conceituais que embasam a concepção de conhecimento dos docentes, os quais primam pela racionalidade instrumental dos conteúdos, percebe-se que a subjetividade presente nesse fundamento assume proporções que paralisam os docentes em suas práticas cotidianas, na busca por estratégias que possam valorizar a atitude empática nas suas relações em sala de aula.

No aspecto das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos, pode-se estabelecer uma correlação com a hipótese de Fernández (2001, pp. 81-88), referente à modalidade deficitária entre sujeito-meio-objeto, referenciada no capítulo I, a qual ocasiona a cristalização de esquemas de ação, no processo de assimilação e acomodação de novas aprendizagens.

Avalia-se que o surgimento desse déficit no processo de ensino é um fato que deve ser conduzido por um trabalho pedagógico que proporcione alternativas de reconfiguração das percepções estabelecidas entre sujeito e meio, na perspectiva indicada por Assmann (2001, pp. 39-48), mencionado no capítulo I deste estudo. Esse autor apresenta a visão de que a aprendizagem não se dá, exclusivamente, pelos recursos cognitivos, mas se desenvolve, também, pelas vias dos recursos emocionais, tais como as aprendizagens significativas que colaboram para que os sujeitos, continuamente, reconfigurem sua forma de funcionamento cerebral, de modo vivificado por seu organismo, no nível dos sentimentos, cognição e motricidade.

c) As significações atribuídas ao processo de construção do conhecimento

A construção do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem foi evidenciada, com maior ênfase, nos posicionamentos docentes, como a aquisição de conteúdos para atender aos anseios da vida prática. Essa ideia concorre, nos índices dos posicionamentos docentes, com a compreensão que situa o conhecimento como construção social, conforme reflete a fala da professora de português. Ela afirma que o conhecimento deve ir “além da interação do sujeito com o meio e com o objeto, tal como propõem Vigotsky e Piaget, mas deve ser abordado como algo significativo para o aluno” (apêndice 11). Os posicionamentos dos professores referem posturas tecnicamente complementares, mas que, em termos de concepção, apresentam significados subjetivos que podem ressaltar práticas docentes com funções exclusivamente racionais.

O processo de construção de conhecimento também foi focado pelos docentes (apêndice 11) como habilidade inata, na linha da compreensão de que o sujeito trás habilidades e propensões pré-determinadas, as quais, de uma forma ou de outra, virão à tona em sala de aula. Essa concepção propõe o entendimento de que se o sujeito não tiver habilidades ele também não aprenderá tão facilmente. Esse posicionamento atribuído ao processo de ensino, como fundamento da visão inatista de conhecimento dado *a priori*, pode conduzir à justificativas tendenciosas na prática docente, levando a entender que quando não ocorre aprendizagem é devido ao fato do aluno não ter habilidades suficientes em seu repertório biológico, e se deixa de questionar as outras esferas de ação do professor no âmbito do ensino.

Outro posicionamento registrado pelos docentes foi referente à construção do conhecimento como ação motivacional externa, atrelado ao fator do encantamento pelo saber, da empatia gerada pelo professor, na medida em que eles buscam pesquisar, se aperfeiçoar e motivar o aluno para gerar nele o desejo de aprender. Este sentido referente ao processo de construção do conhecimento é reforçado por Fernández (2001, pp. 67-100) como requisito interacional do processo de ensino e de aprendizagem, quando faz referência ao necessário desejo que se deve instalar no ato de aprender, a partir da fala do outro, ocasionando a relação de transferência positiva no processo de construção do conhecimento.

O posicionamento dos alunos, referente aos significados atribuídos à escola e aos conhecimentos adquiridos em sala de aula, denota que esses se percebem negados

em sua realidade concreta. Essa percepção tem ressonância com os posicionamentos expressos dos professores quando eles refletem sobre suas dificuldades em lidar com a realidade dos alunos, embora ressaltem que se sentem empáticos com relação às suas experiências de vida (apêndices 5 e 6).

Desse posicionamento docente se estabelece relação com a percepções dos alunos da descaracterização da escola e do conhecimento como categorias de ensino e de aprendizagem, interpretando-se que a origem dessa percepção se ancora no fato deles perceberem a si mesmos desconectados dos propósitos curriculares da escola que, pedagogicamente, mostra-se limitada no desenvolvimento de estratégias que atendam à natureza polissêmica de suas necessidades, o que pode ter contribuído para acentuá-las, de um modo geral, o que poder ser constatado nos resultados finais do rendimento escolar.

Abstrai-se da correlação entre os posicionamentos docentes e discentes expressos que, na prática em sala de aula, a maior evidência, na relação com o conhecimento, é atribuída aos aspectos instrumentais, práticos e competitivos de sua construção, sem destaque ao desenvolvimento, nos alunos, da percepção de seus processos emocionais e de estratégias pedagógicas que exercitem o potencial sensorial e inter-relacional nas relações de aprendizagem.

Maturana (2001) ressalta, na questão da competição nas relações humanas, o pressuposto de que:

a história dos seres vivos não se realiza pela competição, mas pela conservação de certos modos de vida. E, se vocês olham as circunstâncias nas quais se pode dizer que há competição, de fato, elas são raras, porque os seres vivos se deslocam uns entre os outros. Isso é o que fazemos. A competição é um fenômeno humano, é um fenômeno das relações humanas, no qual a emoção central resulta na negação do outro. Pra mim, para se ganhar uma competição é essencial que o outro a perca (pp. 109 - 110).

Desse pressuposto pode-se refletir quanto à necessidade de se avaliar a visão de conhecimento meramente instrumental e se ampliar as possibilidades de conceber o conhecimento como processo de construção social, em uma perspectiva continuada de revisão dos fundamentos conceituais culturalmente veiculados, para que a escola possa investir na construção de sujeitos que sejam capazes de desenvolver pensamentos autônomos e passíveis de enfrentar as competições inevitáveis do mundo social.

Como desenvolver um conhecimento, na prática, que seja significativo se existem limitações, na forma de interação dos professores e alunos, que dificultam estabelecer uma relação de identidade que instale o respeito pela cultura e saberes

mútuos? Quando ocorre apenas a “tolerância” em aceitar a cultura do aluno, dentro de sua realidade sócio-histórica, a ação docente impõe a ele visões deterministas de fracasso e de impossibilidade de crescimento social, e não estabelece relações efetivas de aprendizagem no contexto de sala de aula. Maturana reflete (2002) que a tolerância é uma negação postergada. Tolerar “é dizer que o outro está equivocado e deixá-lo estar por um tempo apenas” naquele contexto (p. 50).

Nesse sentido, destacam-se as contradições nos posicionamentos referente às significações sobre o conhecimento estabelecido em sala de aula. Observando-se que professores e alunos partem de pontos de vista diferenciados com relação ao próprio fundamento do conhecimento. Sua realidade interpessoal transparece conflitos de posições que se fundamentam em “divergências lógicas e ideológicas”, visíveis e invisíveis, e que concentram visões de mundo diferenciadas no contexto da prática pedagógica (Maturana, 2002, p. 51).

Por parte dos professores, na percepção da turma 501, existe ainda a visão de que a base de conhecimento não adquirida em séries anteriores é fator determinante para as dificuldades que o aluno apresenta nas séries subsequentes, a exemplo do que a visão associacionista de conhecimento propõe, nos estudos psicopedagógicos indicados por Sisto (1996, p. 44). Esse posicionamento reflete pouco investimento, por parte da escola, em processos de aprendizagens significativos. Uma perspectiva apresentada por Assmann (1998) propõe intervenções no processo de ensino e aprendizagem que sejam capazes de impulsionar as elaborações internas nos sujeitos em um amplo espectro da percepção humana:

quando alguém aprende algo novo, não é apenas esse elemento novo – motórico, linguístico, conceitual etc – que se acrescenta ao que supostamente já foi adquirido, mas ocorre uma reconfiguração de seu cérebro/mente inteiro, enquanto sistema dinâmico. Claro que sobram muitas perguntas, por exemplo: essa remexida ocorre sempre, em qualquer aprendizagem, ou só naqueles momentos em que existe uma aprendizagem significativa? O que se quer propor como teoria explicativa do sucesso ou insucesso da aprendizagem é que qualquer processo pedagógico somente será significativo para os aprendentes na medida em que produz essa reconfiguração do sistema complexo cérebro/mente (e corporeidade inteira) (p. 41).

Esse processo analítico, extenso e detalhado, referente aos posicionamentos subjetivos potencialmente capazes de emergir, conforme o modo que as relações interpessoais são instituídas no contexto escolar, evidencia que a interação, no contexto de ensino e de aprendizagem na turma 501, se defronta com três desafios primordiais: o primeiro diz respeito às concepções e visões de conhecimento que estão na base das premissas teóricas dos profissionais nesta rede de ensino. A segunda questão, refere-se à

forma como os profissionais atuam no espaço escolar com relação às concepções que fundamentam suas ações, e a terceira diz respeito a como os alunos se percebem nesse contexto, com relação às vivências a eles proporcionadas e a visão de si próprios como sujeitos construtores do conhecimento. Esses aspectos podem confluír para gerar situações subjetivas, na relação de ensino e de aprendizagem, que poderão ser representadas nos rendimentos finais dos resultados de aprendizagem obtidos.

4.2 INFERÊNCIAS ABSTRAÍDAS: COMENTÁRIOS À GUIA DE CONCLUSÃO

Esta investigação científica fez alusão ao modo como se configura a construção do conhecimento na relação interpessoal estabelecida entre professores e alunos, no processo de ensino e de aprendizagem. Ela deu ênfase aos posicionamentos adotados por esses sujeitos no contexto de suas relações, como forma de abstrair delas os elementos subjetivos que se sobressaíram quando da interação entre os sujeitos e o pesquisador, com o intuito de analisar os resultados obtidos à luz dos componentes teóricos que fundamentam a pesquisa fenomenológica.

O contexto da pesquisa instituiu a sala de aula como cenário real e sócio-histórico, submetido às questões subjacentes ao ambiente escolar, o que, por sua vez, suscita tantas outras questões subjetivas relacionadas ao processo pedagógico mais amplo: a política educacional de toda uma rede de ensino. Deste modo, a sala de aula, como berço de análise, configurou-se subjetiva, ela própria, em suas questões afetas ao processo político e pedagógico que lhe norteia o currículo e lhe deflagra a prática docente. No universo dessa prática encontram-se entremeadas as relações interpessoais, marcadas pelos registros do tempo histórico que são a própria história dos homens, da educação e da ciência. Esse é o universo real da prática docente, a confluência de todos os percursos que interferem nessa prática.

No âmbito estrutural do sistema de ensino, o qual dá suporte às relações educacionais no cerne da escola, pode-se inferir dos posicionamentos registrados que existe uma compreensão dos educadores, gestores e professores que configura uma percepção de ensino e de aprendizagem fundamentada na visão progressista da prática pedagógica, nos aspectos individuais e coletivos do processo curricular, no diálogo e na empatia na relação de ensino e na visão que privilegia um currículo multidimensional. Os posicionamentos docentes questionam as condições infra-estruturais e sociais,

demonstrando ter clareza que as ações deflagradas no contexto da escola estão submetidas à uma política maior.

O fazer individual dos sujeitos na escola tem proporções diferenciadas, tanto com relação à política gestora quanto com relação à própria visão de mundo deles em sua prática de ensino. Infere-se, quanto a isso, que a política educacional corporificada na escola não evidencia a educação como parte de um projeto social mais amplo, o qual requer investimentos infraestruturais, de forma que essa fragilidade sociológica e política interfere na ação educativa da escola e, conseqüentemente, na prática docente, não criando condições para a formação de uma concepção ecológica, gestora do ensino (Assmann, 2002, pp. 17-67).

Nesse aspecto da interação, entre a política educacional e o posicionamento sobre o fazer docente, observou-se, como reflexo, a cisão do sujeito pedagógico em suas funções de ensinante e de aprendente. Professores e alunos se percebem de forma restrita. Não há fusão entre a ação e meio, pela dificuldade de estrutura, apoio, valorização profissional, definição curricular e estratégias favoráveis ao desenvolvimento do potencial humano. As dificuldades organizacionais do processo educativo evidenciam o “corte” dos sujeitos da educação em seus significados de autoria, no processo de conhecimento. À medida que se instaura essa cisão, a dimensão emocional dos sujeitos desconfigura-se, na ação motivadora de suas práticas, e o processo de aprendizagem não se desenvolve em redes de ações contínuas. O que fragiliza a ação pedagógica.

Como expressão desse viés, pode-se verificar nos resultados desse estudo de caso que cada professor constrói, independentemente, sua forma de operacionalizar as concepções que fundamentam seu fazer docente, pois, reforçados pelas fragilidades infraestruturais existentes, os profissionais buscam seus meios de motivação intrínsecos, para dar continuidade à sua ação. Dessa feita, evidencia-se, na prática, a influência de múltiplas posições pedagógicas, um grupo situa a prática docente como fruto de visões de mundo construídas empiricamente, outro grupo é influenciado pelos princípios costumeiros que regem os projetos pedagógicos, sem que tenham a consistência conceitual do que propõem. Na interseção entre esses dois grupos competem dois posicionamentos docentes: o de base estritamente tradicional e outro fundamentado por visões progressistas de ensino, mescladas pelas vivências pessoais docentes que lhes respaldam .

Pode-se inferir, através do estudo de caso, que cada ação vivida em sala de aula aponta um momento singular do processo, específico ao tempo em que ocorre, e indica um resultado do coletivo, em seus retrocessos e/ou conquistas. Na turma 501, os sujeitos do ensino e da aprendizagem, ensinantes-aprendentes em sua caminhada biológica e social, têm ambivalências, potenciais e limites, conforme suas percepções na interlocução entre meio circundante e cérebro (corpo e sentimentos). Todos esses elementos confluem para o ato final da ação pedagógica posicionada no tempo e no espaço, no momento em que os sujeitos interagem e se manifestam, registrando-se como organismo biológico, histórico e social.

No estudo de caso, percebeu-se que as relações interpessoais no espaço de sala de aula, configuram um investimento de percepções, de significados, de buscas e de abandonos. Relações que funcionam como ondas de ressonância que se imiscuem com experiências anteriores e locais, no âmbito das significações simbólicas culturalmente certificadas. O ser-sujeito, concreto, professor e aluno, que habita o espaço da sala de aula, traz as marcas dessa relação, no tempo psíquico, biológico, cultural e perceptivo de cada um para os processos de aprendizagem.

O olhar investigativo, no contexto da pesquisa, situou a sala de aula como espaço e tempo, abstrato e real, sujeitos às ações infra-estruturais da política educacional e, ao mesmo tempo, livre, no que compete aos posicionamentos individuais dentro de seu coletivo, que se revelam em ações potenciais e que se reconfiguram no processo interativo, conforme o movimento próprio e particular de cada aluno e professor, em permanente continuidade. O espaço de sala de aula, no processo de construção do conhecimento, é assolado pelo tempo histórico e reflexivo de cada um que o compõe.

Os posicionamentos individuais, nas relações de ensino e de aprendizagem em sala de aula, interferem, ferem e inferem nas tomadas de decisão de cada sujeito envolvido. Docentes e discentes se afetam mutuamente, conforme o movimento individual que realizam, em seus recursos internos, diante das requisições do meio circundante, em uma espécie de jogo, no qual os sentidos de cada um podem capturar, reorganizar ou eliminar posturas e atitudes selecionadas para atender às intencionalidades do “projeto pessoal” que trazem, de forma consicente ou não, mas que nem sempre vêm ao encontro dos interesses do coletivo maior. Nesse estágio de seleção de interesses, de valores e de prioridades é que se configura o “olhar” de cada um, como

norte de suas ações, suas reflexões ou suas paralisações, diante do novo processo que se abstrai.

Nesse aspecto, os dados de pesquisa suscitaram a inferência de que nem sempre um processo de reflexão conduz ao aprimoramento da ação inicial. Percebeu-se que a ação reflexiva é subjetiva por si só. Após um percurso reflexivo, uma ação poderá se desenvolver ou se cristalizar, conforme a intermediação dos saberes e a interconexão com a realidade local. Os dados referentes às especificidades da turma (apêndice 9) indicam posicionamentos cristalizados dos professores com relação aos discursos reflexivos sobre o processo de construção do conhecimento (apêndice 11), independente das construções conceituais reflexivas que demonstram em suas preleções.

Inferese também disso que os fundamentos conceituais que dão origem aos posicionamentos vividos, numa dada realidade, serão o *locus* da absorção, do deflagramento ou da rejeição e do estancamento de uma ação reflexiva vivenciada na prática. Por esse motivo é que se infere desse estudo que as relações configuradas no contexto de sala de aula correspondem a um organismo biológico, vivo e pulsante, em permanente evolução, que comporta as histórias dos saberes epistemológicos, no meio histórico e social, e denotam a cultura de cada tempo–espaço que se instala no bojo dos elementos presentes no projeto pedagógico da escola, nos planos de aula e nos fazerem didáticos.

Isso se faz mais pungente no plano das relações, formais e informais, onde ocorre a confluência dos saberes e vivências que se expressam como atos espontâneos, reveladores dos fundamentos conceituais embutidos, os quais vêm à flor da pele e expõem as atitudes dos sujeitos na forma de organização do pensamento, dos documentos encaminhados, da maneira de intervir, de interpretar, de julgar e de absolver os atos pedagógicos de cada um.

A vivência baseada nas percepções conceituais de cada um constitui os sujeitos e lhes inscreve possibilidades de revisão ou fixação de seus saberes e condutas. Neste campo vivencial, seus valores e identidades norteiam as escolhas de posturas e de identificações, delineiam o nível de reflexão mediada, na dimensão dos sentimentos, dos afetos e dos desejos, ao mesmo tempo em que limitam ou desenvolvem o sujeito, indicando-lhes os seus limites e possibilidades. Contudo, a superação pode se dar pela interseção entre sujeito e fundamentação de mundo, entre as experiências vividas e a construção de novas experiências, como exercício de retorno às elaborações pessoais fundantes e secretas vividas no âmbito de suas ações.

O espaço de reconstrução do pensamento instaurado na escola é um espaço que se esconde nas interseções de cada sujeito com o mundo, e, de acordo com sua posição concreta e simbólica, na gestão das ações, para a fluência de um novo espaço de reconstrução, de crescimento e de relações substanciais com os sujeitos em suas ações reflexivas.

Nada se configura como potencial ou excludente por si próprio no espaço da sala de aula, assim como todas as relações podem se constituir como poder de troca ou de cristalização, nos sujeitos em interação. A força motriz interna do coletivo é impulsionada pela externa, mas a mesma impulsão não exclui a possibilidade de paralisação. Meio circundante, posicionamento pessoal e percepção interagem no caminho dos que vivenciam o percurso do conhecimento. A troca de experiências entre os sujeitos em sala de aula se apresentou como “troca alternada nos posicionamentos em diferentes dimensões, no âmbito das percepções e das experiências. O particular e o geral intercambiam vivências com momentos que, incontestavelmente, se alternam e se reconstróem na ação mediada pela persistência docente de buscar o olhar perceptivo do aluno e de si próprio, como crescimento renovador .

A troca e os lapsos evidenciados nessa interação configuram as atitudes entre parênteses, pontuadas por Maturana (2001, pp. 27-68), as quais denotam as divagações, as ponderações e, principalmente, o modo específico de organização pessoal das formulações cognitivas. O estudo de caso na turma 501 indicou, naquela realidade, que não há determinismo preponderante no processo de ensino, há apenas tomadas de posição determinadas por modelos e necessidades internas, circunstanciais. Como seres-sujeitos que são, professores e alunos têm necessidades de modelos que lhes assegurem e finquem significados socialmente aceitos, em meio à alternância interna e externa da realidade social. O “olhar” docente, que é passível de reorganizar as informações e vivências, estabelecerá a possibilidade ou a rejeição da troca com a mediação vivida, percorrendo as experiências pessoais anteriores e estabelecendo novos nexos com o conhecimento que está em foco.

A conexão entre as experiências, as percepções e as significações têm que ser substancial e ultrapassar o sentido exclusivamente cognitivo da aprendizagem significativa, porque o que é significativo para os sujeitos também pode ser efêmero. O aprendizado significativo não é esquecido, mas pode ser volátil e perder a função, pela própria inconstância do sujeito, durante o processo de abstração e de aquisição de novos saberes.

Por exemplo, o aprendizado significativo de princípios, dentro de um determinado contexto, pode ser totalmente abandonado, conforme o posicionamento e identificação do sujeito com novos elementos que o seduzam como princípios resignificados. Então, por mais que o sujeito possa ter apreendido princípios humanos, esse aprendizado perde sua função mediante o interesse subjetivo instaurado nesse mesmo sujeito diante de suas novas escolhas na vida, o que significa dizer que a própria aprendizagem significativa, por ela mesma, não é suficiente para instaurar um processo fecundo ou imutável que norteie, incontestavelmente, as escolhas dos sujeitos no contexto de ensino. A profundidade da aprendizagem irá depender de seu percurso, de suas motivações e das situações de vida em que estiver envolvido, para redefinir sua posição de manter ou abandonar os princípios anteriormente apreendidos.

Dessa forma, pode-se inferir com este estudo que os significados construídos no processo de elaboração do conhecimento, nesta sala 501, são passíveis de redefinirem posturas e valores, na medida em que as vivências relacionais favoreçam nos sujeitos a mobilização de seus recursos internos na direção de seus interesses e de suas potencialidades biológicas, psicológicas, interacionais e históricas.

Desse pressuposto, pôde-se inferir, nesta pesquisa, duas condições da subjetividade humana que influenciaram no percurso dos resultados do ensino e da aprendizagem, em sala de aula, da turma 501: a primeira refere-se aos posicionamentos subjetivos das ações, em ciclos estanques do processo reflexivo e atitudinal, que têm como base a tomada de posição que se ancora em fundamentos conceituais cristalizados nos sujeitos, e que não se deslocam perante às vivências reflexivas e práticas consumadas. A segunda consiste nos posicionamentos que se desenvolvem em processos aspirais, de forma evolutiva e integrada, que promovem o deslocamento, nos sujeitos, dos fundamentos conceituais que embasam suas atitudes reflexivas, sua prática e seu percurso avaliativo, conforme o processo contínuo das vivências experimentadas no contexto do ensino e da aprendizagem. Conforme o estilo desses posicionamentos reflexivos e práticos é que serão possíveis mobilizações pedagógicas capazes de ampliar a construção do conhecimento em sala de aula.

Para tanto, faz-se necessário um estudo que situe os princípios curriculares em suas concepções e práticas, verificando os conceitos fundamentais a que estão submetidos seus princípios conceituais e a organização dos saberes historicamente acumulados no cotidiano da sala de aula, como possibilidade de reinstaurar nos sujeitos, o aprendizado de seus sentidos, de suas emoções, de seu intelecto e de sua motricidade,

como desafios da escola, no processo de (re)construção da identidade humana nos sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS⁹

- Althusser, L. (1985). *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 2a ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo, SP: Edições 70.
- Bausã, V. T. (2000). A organização e o funcionamento da escola: chaves para uma resposta educativa diversificada. In Monero, C. & Solé, I. (Cols). O modelo psicopedagógico educacional-constutivo: dimensões críticas. In Monero, C. & Solé, I. *O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtiva*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.
- Bicudo, A. V. (2000). *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo, SP: Editora Cortês.
- Cavicchia, D. de C. (1996). *Psicopedagogia na instituição educativa: a creche e a pré-escola*. In Sisto, F. (Org). *A atuação psicopedagógica e a aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Durozoi, G. Roussel, A. (1996). *Dicionário de filosofia*. (M. Appenzeller, Trad.). 2a ed. Campinas, SP: Papirus.
- Fernández, A. (2001). *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em família, escolas e meios de comunicação*. (N. K. Hickel & R. O. Sordi, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ferreira, T.(1998) *Freud e o ato do ensino*.In. *A Psicanalise escuta a educação*. Belo horizonte. Editora: Eliane Marta Lopes Organizadora Autência.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2a ed. - Porto Alegre, RS: Bookman.
- Freud, S. (2010). *O mal-estar na cultura*. (R. Zwick, Trad.) – Porto Alegre, RS: L&PM. p.192.
- Gadotti, M. (1996). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo, SP. 4a ed. Série Educação.
- Gairin, J. (1991). *Plateamientos institucionales en los centros educativos*. Curso de Formación para equipos directivos. Unidad Temática 2. Sub. Gral de Formación del Profesorado, M. E. C., Madrid.
- Ghiraldelli, P. Jr (1957). *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A
- Góñi, X. O. & Martinez, J. R., & Fernández, I. P. (2000). *Algumas dimensões para análise da prática educativa a partir de uma perspectiva psicopedagógica*. In Monero, C. & Solé, In. *O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtiva*. (Trad. Beatriz Affonso) Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.

⁹ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

- Guimarães, S. E.R.(2004). Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: Boruchovitch, E & Bzuneck, J. A. (Org.) 2a ed. *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petropolis, RJ: Vozes
- Herculano-Houzel, S. (2007). *Fique de bem com seu cérebro: guia prático para o bem-estar em 15 passos*. Rio de Janeiro, RJ: Sextante.
- Lane, S. T. M. (2002). A Dialética da Subjetividade versus objetividade. In Furtado, O. & Rey, F. L. G. (Orgs.). *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Laplanche, J. (2001). *Vocabulário da Psicanálise*. (P. Tamen, Trad.). 4a ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- LeDoux, J. (2001). *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Mantoan, M.T.E. (1997). *Ser ou estar, eis a questão: explicando o deficit intelectual*. Rio de Janeiro, RJ: WVA.
- Maturana, H. (1998). *Emoções e linguagem na Educação e na Política*. (J. F. C. Fontes, Trad.) Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. (C. Magro & V. Paredes, Trad. Org.). 1.ª Reimpressão. Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Melo, M. L. de A. (2002). *Subjetividade e conhecimento*. São Paulo, SP: Vetor.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da Percepção*. (C. A. R. de Moura, Trad.). 3a ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Monero, C. & Solé, I. (Cols). (2000). *O modelo psicopedagógico educacional – construtivo: dimensões críticas*. In Monero, C. & Solé, I. *O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtiva*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.
- Neto, A.(s/d). *Diversidade e cooperação metodológica: um imperativo na investigação educacional*. Lisboa, Portugal Projeto Dianoia – Departamento Educação – FCUL.
- Pain, S. (1996). *Subjetividade e objetividade – Relação entre desejo e conhecimento –* São Paulo, SP: CEVEC.
- Pará. *Política de Educação Básica do Estado do Pará* (2008). v. 3. Belém, PA: Secretaria de Estado de Educação – SEDUC.
- Piaget, J. (1996). *A construção do real na criança*. 3a ed São Paulo, SP: Ática.
- Placco, V.M.N.S & Almeida, L.R. (2004). *As relações interpessoais na formação de professores*. 2a ed. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. (E. Rosa, Trad.) Porto Alegre, RS: Artmed.
- Romero, J. F. (1995). *Atrasos maturativos e dificuldade na aprendizagem*. (F. Murad, Trad) Coll, C. Marchesi, A. & Palacios J. (Org.) 2a ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.
- Sallán, J. G. (2000). As propostas institucionais como referências na tomada de decisões educativas. In Monero, Carlos e Solé, I (Cols). *O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtiva*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.

- Sánchez, J. N. G. (2004) *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. (E. Rosa Trad.) Porto Alegre, RS: Artmed.
- Saviane, D. (1983). *Escola e democracia*. Autores Associados. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, T. C. da. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Sisto, F. F. (Org). (1996). *A atuação psicopedagógica e a aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Triviños, A. N. S. (1994). *Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas S. A.
- Vasconcellos, M. J. E. de (2002). *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. 8a ed. Campinas, SP: Papirus.
- Vasconcellos, C. dos S. (2009). *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. São Paulo, SP: Libertad.
- Vasconcellos, C. dos S. (2010). *Planejamento projeto de ensino - aprendizagem e projeto politico-pedagogico*. 20a ed. São Paulo, SP: Libertad.
- Vigotski, L. S. (1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5a ed. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trad.). São Paulo, SP : Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (D. Grassi, Trad.). 3a ed. Porto Alegre, RS: Bookman.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Professores - Entrevista: levantamento de opinião

	Categories	Subcategorias	Questões	Objetivo
1ª parte	Visão de currículo, ensino e aprendizagem	Curriculo	<p>Que diferença você destaca como significativa no currículo vivenciado na 5.ª série em relação ao currículo da 4.ª série?</p> <p>Que fatores em termos da macro estrutura escolar influenciam sua prática pedagógica?</p>	Conhecer o posicionamento dos professores sobre a visão curricular no contexto do ensino e aprendizagem.
		Estratégia de ensino e aprendizagem	<p>Ao professor é exigido considerar as diferenças individuais dos alunos em sala de aula. Como esse aspecto é vivenciado na prática? Aponte as dificuldades e possibilidades dessa ação.</p> <p>Que aspectos você observa em sua forma de lidar com os alunos, que são capazes de favorecer ou dificultar o ensino e a aprendizagem?</p> <p>Em sua experiência na turma 501, que estratégias você considera como passíveis de mobilizar os alunos positivamente, durante o processo de ensino de um conteúdo novo?</p>	Conhecer como os professores concebem o processo de ensino e aprendizagem no contexto da turma 501.
		Relação interpessoal	<p>Como se dá sua relação no contexto de sala de aula, da turma 501?</p> <p>Você se identifica com os perfis dos alunos da turma 501, em termos de faixa etária, de maturidade e de desenvolvimento cognitivo?</p> <p>Em sua opinião, o que é necessário para melhorar a relação interpessoal entre professores e alunos na perspectiva do processo de ensino e aprendizagem?</p>	Conhecer como os professores se posicionam mediante as especificidades da turma 501.
2ª	Con		Como você considera que ocorre a	Conhecer a concepção que

		<p>aquisição do conhecimento e da aprendizagem no contexto de sala de aula?</p> <p>Você considera que a história de vida e a identidade de um aluno pode influenciar seu processo de ensino e aprendizagem? Destaque aspectos que facilitam ou dificultam esse contexto.</p>	<p>fundamenta o processo de construção de conhecimento na ação docente.</p>
	Importância atribuída à subjetividade	<p>Como você evidencia a relação entre suas emoções e sua atuação profissional?</p> <p>Como você conceitua a subjetividade?</p> <p>Ela interfere em seu processo pedagógico?</p>	<p>Identificar a importância atribuída à presença da subjetividade na relação de ensino e aprendizagem.</p>

APÊNDICE 2 - Alunos - Entrevista: levantamento de opinião

Categorias	Subcategorias	Questões	Objetivos
Percepção do processo de interação, ensino e aprendizagem	Percepção de si próprio	<p>Que situações em sala de aula lhe causam medo, nervosismo, ansiedade?</p> <p>Quando o professor lhe faz uma pergunta, lhe chama para resolver alguma questão, como você se sente?</p> <p>Quando o professor ou um colega na turma não concorda com sua opinião, o que você faz?</p>	Conhecer a percepção do aluno sobre suas características individuais no processo de ensino e aprendizagem.
	Processo de ensino e de aprendizagem	<p>Quando você tem dificuldade em compreender um conteúdo novo, como você procura solucionar suas dúvidas?</p> <p>Os alunos na turma participam das discussões ou apenas o professor fala nas aulas?</p> <p>Você acha que sua participação, opinião sobre um assunto, pode contribuir na aula, melhorar o entendimento de um assunto?</p>	Conhecer a percepção dos alunos no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.
	Percepção da relação com o professor	<p>Como você gostaria que fosse a relação com os professores em sala de aula?</p> <p>Você já passou por alguma situação desagradável com os professores em sala de aula?</p> <p>Você tem medo da reação dos professores? Como você enfrenta uma situação desagradável com um professor em sala de aula?</p>	Identificar o posicionamento dos alunos referente a postura docente na relação de ensino e aprendizagem.
	Percepção de turma	<p>Você se preocupa com as opiniões dos colegas, com o que eles vão pensar de você quando alguma coisa que você fez não deu certo?</p> <p>Qual seu grupo de amigos em sala de aula?</p>	Identificar o posicionamento dos alunos mediante as relações interpessoais com o grupo de alunos da turma 501.

APÊNDICE 3 - Alunos - Questionário: levantamento de interesses

Categoria	Subcategoria	Questões	Objetivo
Posição no contexto familiar	Dado pessoal	1. Idade.	Identificar a faixa etária.
	Dados familiares	2. Com quem reside? 3. Quantos irmãos tem? 4. Número de irmãos mais velhos. 5. Números de irmãos mais novos.	Identificar a posição do aluno no contexto familiar do qual faz parte.
Interesses disciplinares e identificação relacional com os docentes	Interesses referentes à escola	6. O que mais gosta na escola? 7. O que menos gosta na escola? 8. O que gostaria que mudasse em sua sala de aula?	Identificar a relação que os alunos tem com a escola como espaço vivencial.
	Interesses referentes à disciplina / ao professor	9. Quais disciplinas que mais gosta? 10. Quais disciplinas que menos gosta? 11. Relacione os professores que você mais se identifica ou gosta.	Identificar os interesses dos alunos quanto às disciplinas e aos professores de sua preferência.

APÊNDICE 4 - Alunos: entrevista grupal

Categorias	Subcategoria	Questões	Objetivos
Significado atribuído ao processo escolar	Valor atribuído à escola	<p>Por que cada um de vocês vêm à escola?</p> <p>Qual a importância que a escola tem para você?</p>	<p>Conhecer o posicionamento dos alunos sobre a importância da escola em seu cotidiano.</p>
	Valor atribuído ao conhecimento	<p>Qual a utilidade dos ensinamentos em cada disciplina?</p> <p>Qual a importância do que você aprende na escola?</p>	<p>Conhecer o posicionamento dos alunos referentes ao significado que atribuem aos conhecimentos sistematizados pela escola.</p>

**APÊNDICE 5 - Índice dos posicionamentos dos alunos sobre a importância
atribuída à escola**

Qual a importância da escola em sua vida?

Objetivo: Conhecer o posicionamento dos alunos sobre a importância que atribuem a escola em seu cotidiano.

Técnica de coleta de dados: entrevista em discussão grupal.

Índice dos posicionamentos dos alunos sobre a importância atribuída à escola

Categorias Temáticas	Posicionamento	Frequência	
		Real	Percentual (%)
A escola não tem significado de aprendizado para os alunos.	1. Porque meu pai quer. 2. Sei lá. 3. Porque venho. 4. Eu quero mesmo é parar de estudar. 5. É porque fui matriculado. Venho pra qui e bagunço. 6. Nenhuma, venho porque tem que ser assim. 7. É uma das coisas que se tem que fazer, vir aqui. 8. É porque meu pai me obriga. 9. Meu padrasto que quer. 10. Venho porque senão fico sem sair. 11. Venho para zoar.	11	46
Local de mobilidade social.	12. É porque tem que vir para ser alguém importante. 13. É para conseguir dinheiro. 14. É para ter uma vida melhor. 15. É para aprender a ter emprego e dinheiro. 16. É para aprender em como ter emprego. 17. É para ter oportunidade.	6	25
Local para aprendizagem.	18. É porque é bom ter o que fazer para aprender.	5	21

	<p>19. Tenho que aprender fazer as coisas pro trabalho.</p> <p>20. Não gosto de vir mas tenho que vir estudar.</p> <p>21. É porque as pessoas vem pra cá e nós aprende.</p> <p>22. Minha mãe quer que eu saiba das coisas.</p>		
Local de encontro.	<p>23. É pra ter amizades.</p> <p>24. Gosto de vir encontrar a turma.</p>	2	8
Total		24	100

Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

APÊNDICE 6 - Índice dos posicionamentos dos alunos sobre o significado do conhecimento adquirido na escola

Questão: Qual a finalidade dos conhecimentos adquiridos na escola?

Objetivo: Conhecer o posicionamento dos alunos referentes ao significado que atribuem aos conhecimentos sistematizados pela escola.

Técnica de coleta de dados: entrevista em discussão grupal.

Índice dos posicionamentos dos alunos sobre o significado do conhecimento adquirido na escola

Categorias	Posicionamento	Frequência	
		Real	Percentual (%)
Não tem significado.	1. É pra ter o que fazer na escola. 2. Não sei, mas acho que é pra nada. 3. Não gosto de conhecer nada. 4. Não quero saber disso. 5. Pra encher o saco quando o pai quer brigar. 6. Pra confundir a cabeça. 7. É pra ter que passar o tempo na escola. 8. É pra ocupar o tempo dos professores.	8	38
Para aprendizagem.	9. É uma coisa que a gente tem que fazer na vida. 10. O conhecimento é bom porque aprende e não tira nota baixa. 11. Porque tenho que passar de ano. 12. Conhecimento pra poder passar de ano. 13. Pra mostrar que nós sabe alguma coisa.	5	24
Obtenção de pontuação na prova.	14. É ter que ter nota. 15. Tenho que tirar o ponto de prova. 16. É por causa da média final. 17. É pra tirar nota boa. 18. É importante para os professores não darem nota baixa.	5	24
Para ter uma profissão.	19. Pra arranjar trabalho e não ser traficante.	3	14

	20. Meu quer que saiba das coisas. 21. Pra poder ter profissão.		
Total		21	100

Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

APÊNDICE 7 - Análise ideográfica: posicionamento dos alunos diante das especificidades relacionais do professor

Como vêem os professores?	Posicionamento dos alunos diante das especificidades relacionais dos professores			
	Discurso expresso do aluno	Unidade de significado	Asserção	Categoria aberta
	<p>A1</p> <p>“ os professores são bacanas”.</p> <p>“Melhor é ensinar mais a gente”.</p> <p>“Eu vou lá com a professora... Ver a dúvida”.</p>	<p>Se dirige ao professor para tirar a dúvida.</p> <p>Professores bacanas.</p> <p>Eles têm que ensinar mais.</p>	<p>Percebe abertura para falar com os professores.</p> <p>Os professores são bons, mas precisam ensinar mais.</p>	<p>Podem se expressar com os professores.</p> <p>Professores precisam ensinar mais.</p>

<p>A2</p>	<p>“Ah, por exemplo, o menino faz uma bagunça na sala de aula o professor está escrevendo. Ele tem que falar para o garoto calar a boca, ele não cala, o professor fica escrevendo lá e eles ficam falando, a maior brincadeira...”.</p> <p>“Ah, eu não falo assim com o professor, por que às vezes a gente pode... Errar alguma coisa... Falar com o professor e os meninos acham graça. Ai, eu tenho vergonha de falar”.</p>	<p>Aluna intimidada por certas atitudes.</p> <p>Prefere pedir ajuda aos colegas do que ao do professor.</p> <p>Os meninos não respeitam o professor quando está ensinando.</p> <p>O professor não chama a atenção dos alunos.</p>	<p>Os alunos na turma inibem uns aos outros de perguntar alguma coisa ao professor, quando têm dúvidas.</p> <p>Professores precisam se impor para serem respeitados.</p>	<p>A turma impede que se expressem diante de dúvidas.</p> <p>Professor precisa ensinar e se impôr.</p>
<p>A3</p>	<p>(Como gostaria que fosse a relação com os professores?)</p> <p>“Normal.. Assim... que eles não chegassem estressados na sala de aula e não descontassem a raiva deles na gente porque tem a maioria dos professores que chegam na sala de aula e descontam tudo na gente ‘Ah! Porque vocês não prestam’. Professoras de P6 e P3, era mais que falava”.</p> <p>(Quando o professor te faz uma pergunta na aula como tu te sentes?)</p> <p>“Eu fico assim, diferente, égua (risos)...Primeira vez que o professor</p>	<p>Aluna surpreendida e insatisfeita.</p> <p>"Ah! Se eu tô lendo um texto que eu procuro... Eu leio ele de novo, e se eu não entender eu chego pra um professor”.</p>	<p>Tem abertura para tirar dúvidas com os professores, fica nervosa, mas responde quando questionada por algum professor.</p> <p>Professora de P3 tem dificuldade de relação, não</p>	<p>Fica nervosa mas responde às perguntas.</p> <p>Tiram dúvidas quando não sabem.</p> <p>Professora de P3 é difícil de se relacionar.</p>

	<p>fez uma pergunta pra mim... Fico assim (impactada)... Não professor! Fico nervosa na hora, mas depois respondo”.</p> <p>(Quando tu estás estudando e tu tens dúvida como tu procuras resolver?) "Ah! Se eu tô lendo um texto e se eu não entender eu chego pra um professor".</p>	<p>Professora de P3 insatisfeita, desconta nos alunos.</p> <p>É legal, mas há professores como de P6 e P3, que não sabem falar direito com os alunos, são estressados.</p>	<p>respeita.</p> <p>Professores de P3 e P6 descontam nos alunos.</p>	<p>Os professores de P6 e P3 são estressados.</p>
<p>A4</p>	<p>(Diante de um conteúdo que tu tens dificuldade de aprender, como tu resolves esse problema?) “A... é... Pedindo pra professora explicar, né?”.</p> <p>(Qual foi a situação mais difícil que tu já enfrentaste em sala de aula?) “A prova de P3”. “Ah! Eu me senti mal porque a professora passou uns assuntos lá que ela não tinha... Aí, ela nem passou no quadro. Ai, ai eu senti mais dificuldade lá”.</p> <p>(Com a professora de P8 e de P3, que tu tiveste dificuldade na prova, tu chegaste a conversar com elas?) “(...) Só que ela falou que era pra nós se virar, porque ela já tinha passado o assunto”.</p>	<p>Diante de uma dificuldade, procura a professora.</p> <p>Situação desagradável com a professora de P3, diante de um conteúdo não ensinado.</p> <p>Medo da relação do professora de P3.</p> <p>Os professores deveriam explicar melhor.</p> <p>Não falam direito as explicações</p>	<p>Quando tem dificuldade pede ao professor para explicar de novo.</p> <p>Professora de P3 não tem paciência para explicar o que os alunos não sabem</p> <p>Professores têm que explicar melhor e se relacionarem melhor com os alunos. Os professores P5, P3 e P6 têm</p>	<p>Tem abertura para falar com os professores.</p> <p>Dificuldade em aceitar a professora de P3.</p> <p>Professores precisam explicar melhor.</p> <p>P5, P3 e P6 têm dificuldades com a turma.</p>

<p>(Tu tens receio de como conversar com algum professor sobre alguma dúvida?) “Com a professora de P3”.</p> <p>(Como tu achas que deveria ser a relação dos professores na sala de aula?) “Ah! eles deveriam explicar direito, assim. Eles tinham que explicar sim, quando fosse... Trabalho... Porque muitos professores... Ficam gritando. A P5, P3 e P6... Grita muito...”.</p>	<p>para os trabalhos</p> <p>As professoras de P5, P3 e P6 gritam com os alunos.</p>	<p>dificuldades de relacionamento.</p>	
<p>A 5</p> <p>(Se tu tens alguma dúvida como é que tu resolves? “Eu pergunto pra professora: Professora, me ensine isso e como é isso, me explique de novo, por favor”.</p> <p>(Como o professor tem que se comportar na sala pra ter essa “moral”?) “Tem que ser mais sério mesmo, tem que levar as coisas, assim mais a sério pra, é... "Olha! Não faz isso não. Tu não vai sair”.</p>	<p>Liberdade para procurar a professora.</p> <p>A forma de agir do professor, que poderia melhorar.</p> <p>Os professores têm que ser mais sérios e duros com os alunos.</p> <p>Tento prestar atenção, peço pra explicar.</p>	<p>Tem liberdade pra perguntar o que eu quero em sala, mas a forma de agir dos professores precisa ser mais dura.</p> <p>Os professores têm disposição para explicar.</p>	<p>Liberdade para falar.</p> <p>Professores precisam ser mais sérios, duros, quando alunos não atendem.</p> <p>Alunos pedem explicação ao o professor .</p>

	<p>A6</p> <p>(E como o professor deveria agir na tua opinião?) “Não tem aquele respeito muito, né?... Os alunos deveriam respeitar o professor... O castigo é que eles vão pra diretoria, mas é a mesma coisa. Eu acho assim, que eles devem... É... a diretora, deveriam transferir eles pra outro colégio”.</p> <p>(E tu tens medo da reação de algum professor em sala de aula?) “Não, não... Tenho não, porque eles, eles falam com a gente normalmente, quando... alteram a voz, é porque é preciso, né? Porque a gente, às vezes, a sala, tá com barulho. Aí, eles: ah! Vocês, vocês não escutam, a gente ta falando com calma... Aí, tem que falar com grosseria com vocês, que vocês escutam”.</p> <p>(Diante de uma coisa nova um conteúdo novo em sala de aula tu consegues conversar com o professor quando tens dúvida?) “Olha, eu... Em geral... Tá tudo bem, mas assim na de matemática..... Eu, eu bato cabeça com matemática. Eu peço explicação normal para as professoras.</p>	<p>A falta de respeito que existe entre alunos e professores.</p> <p>Professor que auxilia o aluno.</p> <p>Atitudes tomadas em sala de aula com o professor, devem ser punidas, levando o aluno para a secretaria.</p> <p>Professora Cláudia reagiu com um aluno que não quis atendê-la</p> <p>Na matemática tenho mais dificuldade, nas outras matérias tudo bem.</p> <p>A professora explica, mas eu tenho dificuldade.</p>	<p>Falta de respeito com o professor deve ser tratada com punição do aluno para a secretaria.</p> <p>Os alunos não respeitam o professor.</p> <p>Eu entendo bem as disciplinas tenho dificuldade em matemática.</p>	<p>O professor deve levar o aluno para a secretaria quando ele não atender .</p> <p>Os professores explicam.</p> <p>Quando não entendem matemática, pedem explicação.</p>

<p>A7</p>	<p>(Quando tu vais aprender um conteúdo novo, como tu te sentes?) “Fico surpreso porque quero aprender mais”.</p> <p>(Quando tu tens dificuldade nesse conteúdo como é que tu fazes pra resolver?) “Chamo o professor e pergunto. Ele me explica, aí eu vou com a coisa na cabeça e já penso”.</p> <p>(Se tu fosses professor o que tu farias?) “Ter mais consideração pelos alunos”; “Ter mais responsabilidade”.</p>	<p>Professor que auxilia o alunos.</p> <p>Professores não entendem os alunos e não respeitam.</p>	<p>Tem liberdade para pedir ajuda ao professor</p> <p>Professor precisa perceber o aluno.</p>	<p>Pede ajuda quando precisa.</p> <p>Professores sem consideração.</p>
<p>A8</p>	<p>(Quando tu tens alguma dúvida, um conteúdo novo como é que tu resolves?) “Eu pergunto pra professora, se eu entender eu respondo, agora, aí, se eu não entender, entender mais ou menos, eu peço pras minhas amigas ajudarem”.</p> <p>(Alguma situação que te provocou medo na sala de aula) “A P3, chegou muito estressada na sala... Eu fui pegar a borracha no chão ela gritou comigo, falando que era pra mim sentar. Aí, eu fiquei</p>	<p>Diante de uma dúvida, pergunta ao professor professor.</p> <p>Professora de P3 é mal vista por alunos, devido às suas atitudes.</p> <p>Tem professores que dão maus exemplos aos seus alunos.</p>	<p>Não tem medo de tirar dúvidas.</p> <p>Considera a professora de P3 difícil e outros professores mais dão maus exemplos aos alunos.</p>	<p>Tem liberdade para falar .</p> <p>Professores ao respeitam os alunos.</p> <p>Dificuldades com a professora de P3.</p>

	<p>assustada, aí eu fui lá com a diretora falei com ela... Se ela chega estressada ela não deveria descontar na gente...”.</p> <p>(Por que a turma não percebe que precisa se comportar?) “(...) os professores não têm autoridade com a turma mesmo. Eles chegam, vão logo escrevendo, não dão boa tarde. Por isso que eles, eles se revoltam”.</p> <p>(Como tu acha que deveria ser a relação do professor em da sala de aula?) “Ele deveria chegar, pedir licença, dar boa tarde, falar pra turma sentar, ficar em silêncio, que ele ia passar matéria que a matéria é nova.. fazer tudo, tudo organizado”.</p>	<p>Os professores poderiam dar melhor exemplo, pedir licença, dar boa tarde.</p>	<p>Professor precisa se impor para a turma e dar bons exemplos.</p>	<p>Professor deve impor disciplina.</p> <p>Professor deve ser mais educado.</p>
<p>A 9</p>	<p>“Ah, uma professora de P2 me chamou de doido”.</p> <p>“Ah tem falar direito com a gente!” “É conversar, não falar gritando, chega na calma”.</p>	<p>Atitude grosseira com os alunos.</p> <p>Professores estressados.</p> <p>“É conversar, não falar gritando, chega na calma”.</p>	<p>Os professores têm que saber falar com os alunos direito.</p> <p>Professora de estudos amazônicos é grosseira.</p>	<p>Grosseria dos professores.</p> <p>A professora de P2 é grosseira.</p>

	<p>A10</p> <p>(Como é que tu fazes para tirar duvidas das tuas dificuldades?) “Eu peço ajuda para o professor”.</p> <p>(Como é que o professor devia agir?) “Ah, devia agir assim, né? Não ficar brigando tanto com os alunos”.</p> <p>(Eles brigam em que situação?) “Ah, por que eles não prestam atenção na aula, aí a professora fica chateada”.</p>	<p>Tem liberdade para pedir ajuda. Falta de paciência.</p> <p>Não devem brigar tanto com os alunos.</p>	<p>Os professores dão liberdade para os alunos se aproximarem mas eles têm que ser mais pacientes.</p>	<p>Boa abertura para falar com os professores.</p> <p>Os professores precisam ter mais paciência.</p>
	<p>A11</p> <p>(Quando tu não estás conseguindo entender, achas que depende de ti para eliminar essas dificuldades?) “Não, é de mim mesmo, pra melhorar a dificuldade”.</p> <p>(Os professores precisam melhorar em que?) “Ah, é falar direito com a gente! Talvez a gente mude”.</p>	<p>Liberdade de procurar o professor diante de uma dificuldade.</p> <p>Respeitar os alunos.</p>	<p>Pergunta ao professor quando tem dificuldade.</p> <p>Respeito mútuo.</p>	<p>Abertura com os professores.</p> <p>Respeito mútuo.</p>

<p>A12</p> <p>(Quando tu tens um conteúdo novo que tu tens dificuldade, como é que tu fazes pra resolver a tua dificuldade?) “Quando a professora tá explicando no quadro eu presto bastante atenção, quando eu não entendo, aí (gaguejou) os outros tã tudo lá em cima dela (...) eu vou e pergunto pra alguns dos meus colegas... Às vezes, eles pedem pra eu ajudar eles”.</p> <p>(E qual é a situação em relação a disciplina, ao conteúdo em que tu ficas mais nervoso?) “Com a professora de P6”; “... Ela responde mal, aí se a gente pergunta alguma coisa pra ela, ela não responde, quando não ela só olha assim pra gente.</p> <p>(O que um professor precisa fazer pra não ter essa bagunça, na tua opinião?) “Acho que, na minha opinião, eles têm que ser mais rigoroso com os alunos,... eu queria era que os professores tirassem os bagunceiros da sala...”.</p>	<p>Liberdade de procurar o professor ou um colega diante de uma dificuldade.</p> <p>" A professora de P6 responde mau”.</p> <p>Mau entendimento entre o aluno e o professor.</p> <p>Professores precisam ser mais rigorosos com os alunos, para que eles se comportem na sala.</p>	<p>Os professores dão liberdade dos alunos tirarem suas dúvidas, mas tem professores estressados.</p> <p>A professora de P6 tem dificuldades de relacionamento com a turma.</p> <p>Professores mais rigorosos e dar punição aos alunos.</p>	<p>Boa abertura dos professores para tirar dúvidas.</p> <p>Professora de P6 é de difícil relacionamento.</p> <p>Professores mais rigorosos.</p>
<p>A13</p> <p>(E quando tu te deparas com um conteúdo novo e tu tens alguma</p>	<p>Diante de uma dúvida não procura o professor.</p>	<p>Não busca o professor.</p>	<p>Resolve sozinho as suas dúvidas.</p>

<p>dificuldade como tu resolves o teu problema?) “Em casa eu resolvo”.</p> <p>(Se tu fosses professora o que tu farias pra diminuir essa bagunça?) “(...) Eu falaria mais sério com os alunos. É por que os professores não falam muito sério com os alunos”; “Falar mas fechado,os professores falam às vezes rindo”.</p>	<p>Os professores não se impõem, falam rindo.</p>	<p>Alunos não respeitam os professores porque eles não se impõem.</p>	<p>Professores precisam ser mais sérios para serem respeitados.</p>
<p>A14</p> <p>(Quando tu sentes alguma dificuldade,em alguma disciplina, como que tu procuras resolver?) “Tentando assim (...) eu peço explicação pra professora, professor, até eu entender”.</p> <p>(Quais são os que tu tens mais liberdade pra perguntar?) “A professora P8, P9 e P1”.</p> <p>(Houve alguma situação difícil que tu tenhas vivenciado dentro da sala de aula, que não deu certo?) “É quando a professora começa a esculhambar com todo mundo lá, ai eu não gosto, da vontade de falar não sei o quê (se atrapalha com as palavras), mas ela vai me levar pra diretoria”.</p> <p>(Como tu achas que deveria ser a relação do professor em da sala de</p>	<p>Diante de uma duvida, o professor ajuda.</p> <p>Dificuldade em perguntar.</p> <p>Professor sem paciência alguma com os alunos.</p> <p>Atitude de receio do aluno, diante de alguma atitude mal interpretada do professor.</p> <p>Reação de revolta.</p>	<p>Os professores ajudam a tirar nossas dúvidas, principalmente a P8, a P9 e o P1 .</p> <p>Eu respondo quando querem me tratar mal, a professora de P3 é estressada.</p> <p>Quando me levam pra secretaria eu respondo mesmo.</p>	<p>Os professores tiram as dúvidas.</p> <p>Fica revoltado quando vai pra secretaria.</p> <p>A professora de P3 é estressada.</p> <p>Professor acompanhar o que o aluno faz.</p> <p>Não fazer ameaça ao aluno.</p>

	<p>aula com vocês?) “...Só quando chegasse dava a aula né e tal (...) e ver na carteira de cada um, ver se tava copiando, não estressadamente...”.</p>	<p>Professor precisa ver o que o aluno está fazendo, se está copiando, mas não estressadamente, vai logo ameaçando.</p>	<p>Professor precisa ter mais respeito pelo aluno sem ameaçar.</p>	
--	--	---	--	--

Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira.

APÊNDICE 8 - Matriz nomatética: posicionamento dos alunos diante da especificidades dos professores

Índice de Posicionamento	Aluno	Unidade de Significado	Frequência	
			Real	Percentual (%)
Permite diálogo	A1	<ul style="list-style-type: none"> • Professores bacanas. • Dirige-se ao professor para tirar a dúvida. 	14	26
	A3	<ul style="list-style-type: none"> • O professor fez a pergunta, ficou nervosa, mas respondeu. 		
	A4	<ul style="list-style-type: none"> • Diante de uma dificuldade, procura a professora. 		
	A5	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade para procurar a professora. 		
	A6	<ul style="list-style-type: none"> • Professor que auxilia o aluno. • Com o P9, na disciplina dele, tenho mais dificuldade, nas outras matérias, tudo bem. • A professora explica, mas eu tenho dificuldade. 		
	A7	<ul style="list-style-type: none"> • Professor que auxilia os alunos. 		
	A8	<ul style="list-style-type: none"> • Diante de uma duvida, pergunta ao professor. 		
	A10	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade de perguntar ao professor diante de uma dificuldade. 		
	A11	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade de procurar o professor diante de uma dificuldade. 		

	A12	•Liberdade de procurar o professor ou um colega diante de uma dificuldade.		
	A14	•Diante de uma duvida,o professor ajuda.		
Precisam ensinar mais e melhor	A1	•“Eles têm que ensinar mais”.	5	9
	A4	•“Os professores deveriam explicar direito (...)”. •Eles não falam direito as explicações dos trabalhos..		
	A8	•Tem professores que dão maus exemplos aos seus alunos. •Os professores poderiam dar melhor exemplo, pedir licença, dar boa tarde.		
Pouco rígidos	A2	•Os meninos não respeitam o professor quando está ensinando. •Não gosto como o professor reage, não chama a atenção dos alunos.	9	17
	A5	•Os professores têm que ser mais sério e duro com os alunos.		
	A6	•A falta de respeito que existe entre alunos e professores. •Atitudes tomadas em sala de aula com o professor, devem ser punidas, levando o aluno para a secretaria. •P8 reagiu com um aluno que não quis atendê-la, mas não foi por querer. Ele tava tirando graça com ela.		
	A8	•Pedir silêncio da turma.		

	A12	•Professores precisam ser mais rigorosos com os alunos, para que eles se comportem na sala.		
	A13	•Os professores não se impõem, falam rindo.		
Estressados	A3	•Aluna insatisfeita. Quer os professores menos estressados.	3	6
	A9	•Professores estressados. •“É conversar, não falar gritando, chegar na calma”.		
Grosseiros	A3	•É legal, mas tem professores como a P6 e a P3, que não sabem falar direito com os alunos. •P3 chega na ignorância, só chega com raiva na sala.	14	26
	A4	•Medo da reação do P3. •A professora de P5, de P3 e P6 gritam com os alunos.		
	A5	•A forma de agir do professor, que poderia melhorar.		
	A8	•P3 é mau vista por alunos, devido às suas atitudes.		
	A9	•Atitude grosseira com os alunos.		
	A10	•Falta de paciência. •Não devem brigar tanto com os alunos.		
	A13	•Diante de uma duvida não procura o professor.		

	A14	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em perguntar. • Professor sem paciência alguma com os alunos. • Atitude de receio do aluno, diante de alguma postura. Reação de revolta. • Professor precisa ver o que o aluno está fazendo, se está copiando, mas não estressadamente, vai logo ameaçando. 		
Desrespeitosos e desagradáveis	A4	<ul style="list-style-type: none"> • Situação desagradável com a professora diante de um conteúdo. 	8	15
	A2	<ul style="list-style-type: none"> • Aluna intimidada por certas atitudes. • Prefere pedir ajuda aos colegas do que professor. 		
	A7	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes tomadas para conter os alunos. • Professores não entendem os alunos e não respeitam. 		
	A11	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os alunos. 		
	A12	<ul style="list-style-type: none"> • "(...) A P6, uma vez eu perguntei pra ela assim: professora é pra arrancar a folha ela falou 'claro'. Eu falei pra quê a ignorância? • Mau entendimento entre o aluno e o professor. 		
Total			53	100

Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

APÊNDICE 9 - Análise ideográfica: posicionamento dos professores diante das especificidades da turma

	Discurso expresso dos professores	Unidade de significado	Asserção	Categoria aberta
Como os professores lidam com as especificidades de turma?	<p>P1</p> <p>“(…) Têm que ter muita flexibilidade na ação... O professor vai ter que usar todo o repertório dele. Tem que ser duro mesmo... Mas sempre em uma postura”.</p> <p>“Particularidades como as outras turmas, só que eles se provocam”. A turma tem muitos grupos com realidades diferentes.</p> <p>“Antes eu tinha uma relação muito difícil com o aluno J e (interrompe) com a R, que são os dois referenciais dentro da sala de aula. Se eles não estão a sala fica bem (se atrapalha com a palavra) diferenciada. Quando eles estão, muda também... A aluna A3, por exemplo, na minha aula, como eu quebrei um pouquinho dessa arrogância. Porque ela tinha (...) era um elemento pessoal mesmo. (...) depois eu percebi certa vez, até no trato dela, eu percebi que ela faz isso pra me provocar, pra ver qual é a minha reação”.</p> <p>“(…) Minha metodologia... O que eu quero que eles aprimorem, a escrita e a leitura deles. Então, é por isso, que eu registro tudo que dou na aula, no quadro (...) e digo pra eles: isso aqui é o que eu entendo desse conteúdo... É um diálogo com os autores... Eu anoto e você tem que anotar porque vai complementar o</p>	<p>Ter flexibilidade na ação.</p> <p>Relação difícil com os alunos desafiadores.</p> <p>Estratégia relacional diversificada.</p> <p>Diz que mudando de conduta conseguiu desmobilizá-los.</p> <p>Uso o quadro para esclarecer o conteúdo e dou pontuação para eles anotarem o que é importante, como estímulo.</p>	<p>A relação de sala é difícil, sobre tudo com os alunos mais desafiadores.</p> <p>Percebe que tem que flexibilizar sua ação.</p> <p>Sensibiliza-se pela realidade que eles vivem.</p> <p>Dá bonificação de pontuação.</p>	<p>Procura perceber a realidade diversificada dos alunos, flexibilizar suas estratégias de relações, usa de empatia e bonificação com pontos, para estimulá-los.</p>

<p>conteúdo (...) e eu bonifico para dar esse estímulo.</p> <p>“(...) eu vejo os meninos da periferia como é que eles levam a vida... Então, ele é livre naquele horário que ele não está na sala de aula... Não há gerenciamento familiar na questão da higiene, do comportamento, porque até os pais não dão... na rua ele tem que brigar porque tem garotos de diversas faixas etárias e tudo mais. Tem que defender o território dele. Então, quando ele chega na sala de aula ele traz os mesmos hábitos da rua, que ele adquiriu”.</p>	<p>Percebe que os alunos têm necessidade de orientação.</p> <p>Procura ver os alunos como eles são, na sua forma de ser e dentro de suas realidades.</p>		
<p>P2</p> <p>“(...) A turma, além de ter esse desnível de maturidade de desenvolvimento, uns são mais infantis, outros adolescentes, ainda tem os alunos especiais, que é um caso a parte”.</p> <p>“É (gaguejou) complicado, como falei, existem alguns alunos já envolvidos em questões de riscos sociais, envolvido com situações de droga, né, essas coisas todas. E isso é um elemento a mais que a gente precisa trabalhar (...) Muitas vezes a gente não tem tempo e nem condições psicológicas de estar dando o devido acompanhamento a esses meninos e acaba entrando em choque, que é (gaguejou) a pior coisa que pode acontecer”.</p> <p>“Eu tento saber o nome de todos eles, quando eu (gaguejou) me dirijo a qualquer aluno eu tento falar o nome dele né, ate mesmo um resgate da identidade dele,</p>	<p>Turma mesclada e comportamentos opostos e Necessidades especiais.</p> <p>Não tem tempo e nem condições psicológicas de estar dando o devido acompanhamento aos alunos, entrar em choque e é a pior coisa que pode acontecer.</p> <p>Falta infraestrutura. Não tem</p>	<p>As dificuldades da turma mesclada, o grande número de alunos desafia o professor, que não está psicologicamente preparado para tantas incumbências.</p> <p>A inexistência de biblioteca, e outros ambientes onde o aluno seja trabalhado com dinâmicas deferentes,</p>	<p>Turma desafiadora, diversificada e com situações sociais de risco. As questões de organização e infraestrutura dificultam, mesmo que use de empatia, o professor se sente impotente, trabalha com bonificação de pontos.</p>

	<p>ele ser reconhecido, mas nem sempre isso é possível.</p> <p>“(…) Para mobilizar o aluno é você falar de pontuação, eles se envolvem”.</p> <p>(…) Turma muito grande, a gente fica impossibilitado de fazer um trabalho mais efetivo, mais próximo, termina, muita das vezes, acabando por ser aquela ‘aula tradicional’... Mas se diminuir a turma já é um bom caminho”.</p> <p>“(…) A gente trabalhou com seminários na quinta série... Eles prepararam, ficaram nervosíssimos, mas conseguiram ir na frente, conseguiram falar e eu orientei, foi uma experiência bem bacana e de participação deles em sala de aula”.</p> <p>“... Se tivesse uma biblioteca né, uma estrutura melhor eu acompanharia o aluno no trabalho de pesquisa, eu iria com ele ensinar como se pesquisa, como se faz uma resenha, mesmo alunos de quinta série. Ele já consegue dentro do nível dele, já consegue fazer essas coisas né, mas infelizmente a escola pública fica muito a dever em relação a esses aspectos da tecnologia, de ter um espaço mais adequado. Eles só se preocupam em construir sala, encher de carteiras e lotar de aluno, só isso”</p>	<p>biblioteca na escola. Os alunos se motivam com pontuação.</p> <p>Tenta saber o nome dos alunos, Como resgate da identidade, mas nem sempre isso é possível. Precisa diminuir o tamanho da turma”.</p>	<p>mas eles se motivam por pontuação.</p> <p>Tento conhecer e saber o nome deles.</p>	
--	--	--	---	--

<p>P3</p>	<p>“(…) Uma turma, assim, complicada... Aluno com distorção idade-série, aluno repetente, aluno repetente. Então, tem contendas entre eles e também vêm da quarta série sem saber escrever”.</p> <p>“O aluno tinha que ocupar, ocupar o lugar dele e o professor o lugar dele também né, eu acho que não sei eu dava muito conselho pra eles, às vezes não servia, às vezes servia”.</p> <p>“Eu não sei, era uma turma assim muito difícil de se trabalhar, eu tive muita dificuldade a 501”.</p> <p>“(…) Eu acho que o professor tem que ir pra lá, não, assim (...) passar como reprodutor, o conteúdo, passar conteúdo.(...) mas também tem que trazer pra esse aluno experiência da conselho e ajudar também em relação a ser um cidadão, trazer alguma coisa que sirva pra a vida, pra vida dele, né, do dia a dia e não só o conteúdo (...) não só conteúdo”.</p> <p>“Eu acho que é isso (risos) não sei muito o que dizer”.</p>	<p>Professor e alunos têm que estar em seu lugar. Tenta dar conselho à turma.</p> <p>Não têm pré-requisitos.</p> <p>Teve dificuldades com a turma.</p> <p>Tem que trazer pra esse aluno experiência do conselho e ajudar também em relação a ser um cidadão.</p> <p>Não sabe direito o que dizer.</p>	<p>Turma difícil, tem que possibilitar aos alunos a experiência, o contudo e o aconselhamento.</p> <p>Demonstra fala descontextualizada da prática pedagógica.</p>	<p>Relação difícil com a turma, pelas suas características desafiadoras e pela dificuldade em lidar com o contexto de ensino. Conhecimento como pré-requisitos. Realidade social determinante.</p>

	<p>P4</p> <p>“(…) Turma heterogênea (…) eu vejo que há problema na formação da turma, como ela foi mesclada…”.</p> <p>“(…) Eles vêm de uma realidade familiar não muito estruturada né, e as vezes falta referência na família, porque a base de tudo é a família”.</p> <p>“(…) A realidade familiar, buscam superá-la (…) educação como uma porta de (gaguejou) mobilidade social, porta de ascensão (…)”.</p> <p>“(…) Não dá para você ter nenhum atendimento individualizado…”.</p> <p>“(…) O aluno, geralmente, é movido a uma coisa, a ponto, ele não é movido ao saber, muita das vezes, ele não é estimulado, ele não tem essa referência, como eu falava, né, a referência de vida dele é muito pequena, às vezes (...). Então, quando você atrela atividade em grupos há algum valor, alguma valia eles desenvolvem legal”.</p> <p>“(…) Trabalhar em uma proposta mais aberta, eles já não têm muita disposição... Nem todos fazem... O avanço passa por isso, a falta de interesse muito maior, que é assustadora de certa maneira, é isso a escola pública, porque eles vêm de uma realidade não muito estruturada.</p>	<p>Realidade familiar desestruturada, sobressaem a pontos negativos. Eles não têm auto-afirmação.</p> <p>Buscam superar a realidade familiar, por meio da educação, mas eles não têm interesse. São movidos a ponto.</p> <p>Acho que ninguém pode fazer nada sozinho... Você não observa muitas reuniões, uma reunião, uma conversa com a área pedagógica e os professores, enfim...</p> <p>As relações em si não são discutidas.</p>	<p>O professor se depara com a dificuldade familiar, a baixa-estima, a função da escola como mobilidade e a falta de apoio pedagógico.</p>	<p>Falta de estrutura social, familiar e pedagógica. Alunos sem interesse. Aula expositiva, bonificação com pontos e fator social determinante.</p>
--	---	---	--	---

	<p>“(…) Minha relação é tranqüila mas ao mesmo tempo que é, não permito, não tolero muitas coisas (...). Eles demonstram preguiça, eles não gostam muito de cópias, de registrar, então eu cobro mesmo deles”.</p> <p>“Acho que ninguém pode fazer nada sozinho, essa que é a verdade, então tem que haver a interação você não observa muito (...) por exemplo reuniões, uma reunião, uma conversa é, que há de varias áreas, da área pedagógica com os professores, enfim. As relações em si elas não são discutidas, quando você não discute relações você não tem informações, você não sabe se o aluno cresceu ou não cresceu você enfim (...)”.</p> <p>“(…) É, eu vejo que a escola ainda precisa de um (pausa)... De um espaço (...) Espaço de projeção, espaço de vídeo, de (gaguejou) eu diria para dá maior visibilidade das coisas e isso ainda não existe ainda né?”.</p>			
<p>P5</p>	<p>“(…) Salve a exceção de alguns alunos que têm problemas de comportamento, mas que eu sei (gaguejou), como lidar com eles né? Eles sabem que eu sou uma professora exigente, eu não gosto de barulho na sala realmente quando estou explicando. Mas eles sabem também que tem um momento que eu brinco, eu tento detalhar bastante a aula para que eles tirem as duvidas, só que o que eu</p>	<p>Sou exigente, mas sei como lidar com os alunos que têm problemas de comportamento.</p>	<p>Sou exigente, mas respeito os alunos. Eles precisam ser compreendidos na forma de manifestar suas</p>	<p>Relação de firmeza, e empatia. Percebe as limitações da história de vida e trabalha a afetividade. O</p>

	<p>noto, também, é que eles por ser da quinta ainda são muito dependentes, né?”.</p> <p>“(…) Eles deveriam vim com uma base sobre as classes de palavras em relação a morfologia, eu notei que na quinta série eles não têm”.</p> <p>“(…) Eu acho assim como é uma turma que eu percebo que tem uma mistura muito de idade, tem alunos com treze anos com dez anos... Precisaria ser feito um trabalho com essa turma de respeito, de valorização e até mesmo de educação, né?”</p> <p>“É (gaguejou) aula expositiva, por mais que seja um recursos antigo é a mais utilizada, né, agora você pode enriquecer essa aula expositiva, com recursos, cartazes, às vezes trago para eles textos do cotidiano...”.</p> <p>“Os alunos faltam demais, então isso eu friso para eles, que isso atrapalha. E eles faltam por qualquer coisa, não é simplesmente por uma doença”.</p> <p>“(…) Primeiro é importante estabelecer uma afetividade acho que esse ponto principal, a identificação. Só que essa afetividade não pode ser confundida ta? O fato da gente ter uma relação de afetividade com o aluno não quer dizer que você seja permissiva”.</p>	<p>Detalho a aula e explico o que eles perguntam.</p> <p>Alunos sem base de conhecimento.</p> <p>A turma precisa ser trabalhada, para desenvolver o respeito e a valorização.</p> <p>Aula expositiva dialogada.</p> <p>A história de vida dos alunos influencia.</p> <p>Dependendo do ritmo de vida que eles levam, eles tendem a copiar o que vêem.</p> <p>Os alunos faltam de mais, então isso eu friso para eles que isso atrapalha.</p> <p>Estabelece afetividade, com limite, sem ser permissiva.</p>	<p>condutas. Às vezes, o professor tem que procurar saber com a família o que o comportamento do aluno, quer dizer. Sou afetiva, mas não permissiva.</p> <p>A história de vida dificulta a relação com o aluno. Eles não têm base.</p>	<p>conhecimento tem pré-requisitos.</p>
--	--	--	--	---

	<p>P6</p> <p>“Eu entrei esse ano. Eles (confusa) não me conheciam, então eles tinham um determinado comportamento, com o passar do ano, eles assumiram uma postura mais de reserva, por que a ideia que eles tinham de uma professora de P6 era a professora que, pelo o que eles me falavam, não passava trabalho (...). Só vinham para a aula, não falavam nada, eles poderiam bagunçar, pelo menos foi à ideia que eles me passaram, e eu já não aceitava isso. E, ai, eles, de certa forma, acredito que eles não gostaram muito da minha postura em relação a essa nova tomada de posicionamento em relação a eles (...)”.</p> <p>“Eu penso, assim, que é difícil a gente desvencilhar as situações externas, fora da escola, com as situações dentro da escolas. Muitas vezes, a criança traz certo problemas assim como adulto também, né?”.</p> <p>“(…) Passo uma hora com eles, então, não conheço a realidade deles”.</p> <p>“(…) Na relação do professor e aluno foram introduzidas muitas questões, assim, se tu falares mais alto com o aluno, repreender de alguma forma, hoje em dia tem conseqüências, às vezes, dependendo da interpretação do próprio aluno, do pai do aluno, né? Então, eu acredito que melhorando o diálogo, melhorando (gaguejou) as relações, dando uma liberdade maior para que o trabalho possa se</p>	<p>Tive dificuldade nesse primeiro ano, tentei me adaptar mas os alunos têm comportamentos diferentes, eles não gostaram de mim.</p> <p>O dialogo é um caminho, mas não sei se vai ter êxito.</p> <p>As situações externas à escola influenciam.</p> <p>Passo pouco tempo em sala, não conheço bem a realidade deles.</p> <p>Na relação do professor e aluno foram introduzidas muitas questões, se tu falares mais alto que o</p>	<p>Teve dificuldade na turma específica, não foi bem aceita. Tentou mudar sua forma de se relacionar, mas não sabe se vai ter êxito. Refere falta de liberdade de se impôr, por correr o risco de ser mal interpretada.</p>	<p>Dificuldade de lidar com o desafio da turma e do ensino. Situação social determinante nas relações com os alunos. O professor não tem liberdade para agir.</p>
--	---	--	---	---

<p>desenvolver, acho que seria a melhor forma. Mas eu não sei se isso vai ter (...) vai poder se desenvolver não, acho que (confusa)”.</p> <p>“Mas é, eu tentei me adaptar dessa forma (se atrapalha com as palavras), mudar a estrutura da minha aula. Tentando (gaguejou) utilizar o que se tem de melhor, que é a comunicação”.</p>	<p>aluno, repreender de alguma forma, é... Hoje em dia tem conseqüências. Pode ser mal interpretada.</p> <p>O professor não tem liberdade.</p>		
<p>P7</p> <p>“(…) O quê que acontece? Nós temos a convivência com uma turma de 40 alunos, 37 alunos, 35 alunos. Nem sempre o professor, ele, pode conversar com aluno e saber a experiência dele de vida (gaguejou) dele na sua comunidade (se atrapalha com a ideia), tendo uma referência para o professor”.</p> <p>“(…) Quando eu vejo, assim, que no momento em que levo um recurso, um material de apoio, isso aí contribui muito poque ele está visualizando algo que ele ainda não viu”.</p> <p>“(…) As questões pessoais podem influenciar, mas não digo que vão interferir”.</p> <p>“(…) Na minha opinião deve-se direcionar, assim, alguns coordenadores, alguns alunos que possam coordenar também determinadas atividades e que eles passem</p>	<p>Sobrecarga do professor em conhecer todos os alunos, pelo extenso número de alunos.</p> <p>O ponto emocional do aluno vem formado de sua família.</p> <p>Aula com estratégias diferentes</p> <p>As questões emocionais influenciam mas não determinam</p>	<p>O trabalho da relação em sala de aula, com alunos desafiadores, não deve ser exclusivo do professor. A coordenação técnica deve ter uma ação específica.</p> <p>A questão emocional vem definida da situação familiar e influenciam as relações.</p>	<p>A escola deve ter um projeto que trabalhe o aspecto relacional.</p> <p>Questões emocionais que os alunos trazem da família influenciam, mas não determinam. Aulas têm que ser com estratégias diferentes.</p>

	<p>a observar o comportamento dos colegas e (gaguejou), e alguns momentos, eles passem também a contribuir e ajudar esses grupos. Quando são orientados também, o professor procura direcionar um grupo ou então direcionar a equipe, vamos procurar trabalhar nossa equipe para que a gente possa atingir um objetivo lá fora”.</p>	<p>A escola deve trabalhar, com as coordenações e os alunos, para ajudar outros alunos e os professores, estabelecendo elos nessa relação.</p>		
<p>P8</p>	<p>“Eu paro pra conversar com eles, então. Essa questão de você mostrar para o aluno que ele é importante faz com que ele tenha interesse também pela aula que você vai ter”.</p> <p>“Então se você (gaguejou) entrar (gaguejou) no jogo deles e largar eles de mão, que eles te (gaguejou) instigam para você ficar aborrecida, para você deixar eles para lá. Mas se você fizer o jogo deles, não é só ele que perde, você também perde, por que você deixa de aproveitar o rendimento de um aluno que poderia ser muito bom, você deixa com que aquele aluno tenha um avanço, tenha um sucesso e depois a gente vai se sentir”.</p> <p>“Da minha vivência eu levo pra eles, assim (as suas vivências subjetivas emocionais elas se misturam?)... É acho que sim (com a prática?) (...) Eu tava te contando da questão de eu ter passado por várias situações até chegar em uma casa que me acolhesse, então eu sempre procuro alertar eles... Eu sinto sim, meus</p>	<p>A realidade diferente de cada aluno. Eles têm que perceber que o professor se interessa por eles.</p> <p>Quando o professor demonstra o interesse pelo aluno, o aluno se interessa pela aula.</p> <p>Na aula, o professor deve envolver o alunos para motivá-lo.</p> <p>Não tem que entrar no jogo</p>	<p>O professor tem que demonstrar interesse e o aluno perceber que ele é importante para o professor.</p> <p>O aluno, a verdadeira intenção de que ele quer saber da vida dele para que ele tenha interesse também.</p>	<p>O professor tem que perceber as necessidades do aluno, ser sensível ao comportamento que ele demonstra, trazer de sua vivência para a relação.</p>

	<p>sentimentos se misturam com essa minha prática porque eles me prendem sabe, o meu compromisso se prende pela questão desse sentimento pela minha obrigação de fazer com que esses meninos também tenham as oportunidades que eu tive (...).”.</p>	<p>deles, tem que saber lidar com o jogo deles, se não a experiência deixa de ter valor, tanto para o aluno como para o professor.</p>		
<p>P9</p>	<p>“A grande dificuldade que o aluno de 5.ª Série apresenta é a questão da base, esse nivelamento que ao acontece”.</p> <p>“Como eu digo, eles vivem em uma realidade muito conturbada, então, assim, aquele aluno vem pra escola, muitas vezes, a gente vê, assim, empurrado mesmo, sabe? Então, ele não, ele não compreende que aquilo ali é pra vida dele, eles vêm pra escola totalmente desmotivados, eu vejo, sem responsabilidade eles não têm compromisso e isso, é claro, acarreta na questão do cognitivo. Por que? Porque eles não têm o censo de responsabilidade então eles não vêm com aquela questão de : não, eu vou estudar, eu preciso. São poucos os alunos que eu percebo que tem essa questão do emocional e do cognitivo muito ali equilibrado”.</p> <p>“(…) Eles não têm uma vida muito fácil, né? É pelo, pelo, nível social às vezes, de baixa renda, né? Então, isso, é claro que atrapalha, é como eu te digo, o</p>	<p>Falta de base anterior.</p> <p>Realidade familiar conturbada.</p> <p>Eles não têm percepção da importância da escola na vida.</p> <p>No âmbito emocional eles vêm pra escola totalmente é desmotivados, eu vejo, sem responsabilidade. Eles não tem compromisso e isso, é claro, acarreta na questão do</p>	<p>A dificuldade familiar dificulta a relação interpessoal e o ensino-aprendizagem.</p> <p>A gente não imagina, mas o aluno também falta porque não tem dinheiro para ônibus</p> <p>Tem-se que tomar conhecimento do que envolve os alunos.</p>	<p>O professor tem que saber lidar com os alunos que são fracos e conturbados emocionalmente.</p> <p>Condição social determinante. Falta de base.</p>

<p>emocional dessa crianças nem sempre é um emocional estável, eles vivem nessa instabilidade... Às vezes a gente vê o aluno chorando ou às vezes não veio porque não tinha o dinheiro do ônibus, então, todas essas dificuldades, elas atrapalham né? Essa... O processo dele de ensino-aprendizagem”.</p> <p>“(…) Eu acredito assim, as turmas não são iguais. Então, nem sempre a aula que tu dá em uma turma é aquela que tu dá em outra porque, porque eles é... Tu, às vezes chega, com uma dinâmica em uma sala que não funciona em outra, com a outra tu já tens que ser o professor mais descolado, com a outra tu já tens que ser o professor mais sério”.</p> <p>“Eu digo, assim, é... O meu relacionamento com eles é um relacionamento muito amigo. Deixa, às, vezes de ser até professor (...), mesmo com as diferenças de um aluno para o outro, aquele aluno que é educado, aquele aluno que é mais grosseiro, aquele aluno que não tá nem aí, aquele aluno que vira e joga um palavrão na sala a gente consegue manter um ambiente tranquilo consegue manter esse equilíbrio mesmo que às vezes na força: não assim, parou agora!”</p> <p>“(…) O que tem que melhorar, na verdade, é essa aproximação do professor com o aluno porque às vezes o aluno não tem como se aproximar porque ele acha que o professor é aquela pessoa muito distante, então o que tem que melhorar é essa aproximação”.</p>	<p>cognitivo.</p> <p>Possuem uma vida difícil e isso atrapalha a vida emocional, que já é instável.</p> <p>Os motivos deles não virem pra aula são em função do dinheiro. Tem-se que saber os motivos.</p> <p>O que tem que melhorar na verdade é essa aproximação do professor com o aluno.</p>		
---	--	--	--

Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

APÊNDICE 10 - Matriz Nomotética: posicionamento dos professores diante das especificidades da turma

Índice de Posicionamento	Professor	Unidade de significado	Frequência	
			Real	Percentual (%)
Postura disciplinar	P3	<ul style="list-style-type: none"> • Professor e alunos têm que estar em seus lugares. 	2	4
	P5	<ul style="list-style-type: none"> • Sou exigente, mas sei como lidar com os alunos que têm problemas de comportamento. 		
Desafio profissional	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Ter flexibilidade na ação. 	4	8
	P7	<ul style="list-style-type: none"> • As questões emocionais influenciam, mas não determinam. 		
	P8	<ul style="list-style-type: none"> • A realidade diferente de cada aluno. 		
	P9	<ul style="list-style-type: none"> • Eles não têm compromisso e isso, é claro, acarreta na questão do cognitivo. 		
Dificuldade de interação pedagógica	P6	<ul style="list-style-type: none"> • O dialogo é um caminho, mas não sei se vai ter êxito. • Passo pouco tempo em sala, não conheço bem a realidade deles. 	4	8
	P3	<ul style="list-style-type: none"> • Teve dificuldades com a turma. • Não sabe direito o que dizer. 		
Flexibilidade interacional	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Relação difícil com os alunos desafiadores. Estratégia relacional diversificada. • Diz que mudando de conduta conseguiu desmobilizá-los. 	8	16
	P5	<ul style="list-style-type: none"> • Detalho a aula e explico o que eles perguntam. 		

		<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece afetividade, com limite, sem ser permissiva. 		
	P7	<ul style="list-style-type: none"> • Aula com estratégias diferentes. • A escola deve trabalhar com as coordenações e os alunos para ajudar outros alunos e os professores, estabelecendo elos nessa relação. 		
	P8	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem que entrar no jogo deles, tem que saber lidar com o jogo deles, se não a experiência deixa de ter valor, tanto para o aluno como para o professor. 		
	P9	<ul style="list-style-type: none"> • Os motivos deles não virem pra aula é em função do dinheiro. Tem-se que saber os motivos. 		
Aconselhamento	P4	<ul style="list-style-type: none"> • Tem que trazer pra esse aluno experiência do conselho. • Tenta ajudar também em relação a ser um cidadão. 	2	4
Atribui bonificação de ponto	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Dá pontuação para eles anotarem o que é importante, como estímulo. 	3	6
	P2	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos se motivam com pontuação. 		
	P3	<ul style="list-style-type: none"> • Buscam superar a realidade familiar, por meio da educação, mas eles não têm interesse. São movidos a ponto. 		
Adota o diálogo no ensino expositivo	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Usa o quadro e o diálogo para esclarecer o conteúdo. 	1	2
Empatia	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe que os alunos tem necessidade de orientação. • Procura ver os alunos como eles são, na sua forma de ser e dentro de suas realidades 	12	24
	P2	<ul style="list-style-type: none"> • Tenta saber o nome dos alunos, como resgate da identidade. 		

	P5	<ul style="list-style-type: none"> • A turma precisa ser trabalhada, para desenvolver o respeito e a valorização. • A história de vida dos alunos influencia. 		
	P7	<ul style="list-style-type: none"> • O ponto emocional do aluno vem formado de sua família. 		
	P8	<ul style="list-style-type: none"> • Eles têm que perceber que o professor se interessa por eles. • Quando o professor demonstra o interesse pelo aluno, o aluno se interessa pela aula. • Na aula, o professor deve envolver o alunos para motivá-los. 		
	P9	<ul style="list-style-type: none"> • Eles não têm percepção da importância da escola na vida. • No âmbito emocional eles vêm pra escola totalmente, é... Desmotivados, eu vejo, sem responsabilidade. • O que tem que melhorar, na verdade é essa aproximação do professor com o aluno. 		
Impotência diante das dificuldades	P2	<ul style="list-style-type: none"> • Turma mesclada e comportamentos opostos e necessidades especiais, • Não tem tempo e nem condições psicológicas de estar dando o devido acompanhamento aos alunos, entra em choque e é a pior coisa que pode acontecer. • Não tem biblioteca na escola. • Precisa diminuir o tamanho da turma. 	8	16
	P4	<ul style="list-style-type: none"> • Eles não têm auto-afirmação. • Acho que ninguém pode fazer nada sozinho. Você não observa muitas reuniões, uma reunião, uma conversa com a área pedagógica e os professores, enfim... 		
	P6	<ul style="list-style-type: none"> • Tive dificuldade nesse primeiro ano, tentei me adaptar, mas os alunos têm comportamentos diferentes, eles não gostaram de mim. 		

		• As situações externa à escola influenciam.		
Indignação pelo contexto social	P2	• Falta infra-estrutura.	8	16
	P4	• As relações em si elas não são discutidas.		
	P3	• Alunos não têm pré-requisitos.		
	P5	• Alunos sem base de conhecimento.		
	P6	• Na relação do professor e aluno foram introduzidas muitas questões, se tu falares mais alto que o aluno, repreender de alguma forma é... Hoje em dia tem conseqüências. Pode ser mal interpretada. • O professor não tem liberdade.		
	P7	• Sobrecarga do professor em conhecer todos os alunos, pelo extenso número de alunos.		
	P9	• Realidade familiar conturbada.		
Total			50	100

Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

APÊNDICE 11 - Análise ideográfica: posicionamento dos professores diante do processo de construção do conhecimento em sala de aula

Posicionamento dos professores diante de processos de construção do conhecimento em sala de aula				
	Discurso expresso do professor	Unidade de Significado	Asserção	Categoria aberta
Como caracteriza a construção do conhecimento?	<p>P1</p> <p>O conhecimento está nas relações que cada um de nós constrói no percurso de sua vida. Minha experiência de vida, eu levo pra a sala de aula e tento observar nos alunos, coisas que eu vivi, procuro entendê-los e incentivá-los a partir da minha própria história.</p>	<p>Conhecimento está nas relações.</p> <p>É minha experiência de vida que trago para a sala de aula para incentivar o aluno.</p>	<p>Conhecimento é visto como história de vida que se mistura na relação professor e aluno.</p>	<p>Conhecimento é experiência pessoal .</p> <p>É troca social.</p>
	<p>P2</p> <p>“(…) Para mobilizar o aluno é você falar em pontuação eles se envolvem, né? Dificilmente eles se envolvem em alguma ação que não tenham pontuado, pontuado por algum motivo”.</p>	<p>Se constrói através da troca, o conhecimento não está só nos livros, está no mundo.</p>	<p>Conhecimento pelo aluno é visto como o que o aluno entende para passar</p>	<p>É o que o aluno entende para ser aprovado.</p> <p>Conhecimento é troca</p>

<p>“Através da troca? Através dessa socialização de informações. Que o conhecimento não só está nos livros, ao contrário, o conhecimento ele. Esse ato de conhecer o mundo, ele está na sociedade e é nessa troca que esse conhecimento acontece e o grande desafio nosso, da escola é que a gente consiga sair dessa dimensão, somente dos livros, né? Porque a gente tem um conteúdo pra ser ministrado, tem um prazo pra fazer isso, mas tem um problema pra atrapalhar com as diferenças individuais, tem as experiências, quer dizer... Como equacionar isso é o que é o grande desafio, né?”</p>	<p>O desafio da escola é estabelecer essa troca.</p>	<p>de ano. O desafio da escola é trabalhar a troca do conhecimento socialmente construído, sair do currículo que limita em livros.</p>	<p>entre as relações sociais. Visão de mundo.</p>
<p>P3</p> <p>“Conhecer, eu acho, que aprender é um processo lento. Muitas vezes o professor passa um conteúdo, o aluno decora, né? Às vezes só aprende pelo conteúdo e reproduz aquele conteúdo, só que não sabe fazer modificações, não sabe trazer aquele conteúdo para questões do dia a dia, relacionar questões do dia dele, se torna mera decoreba. Acho que o conhecimento, que é uma coisa continua, todo dia tem que pesquisar, estudar em casa. É o que falo pra eles, estudar não é só vim só pra escola ouvir a professora, acho que é uma coisa do dia a dia, estudando em casa, tem que tá pesquisando”.</p>	<p>“Conhecer, eu acho, que é aprender um conteúdo”.</p> <p>“Não sabe trazer o conteúdo para questões do dia a dia”.</p> <p>“não é só vim pra escola, tem que tá pesquisando”.</p>	<p>Relaciona conhecimento às questões do conteúdo. Os alunos têm que aprender a lidar dia a dia com o que aprendem e saber transferir para a vida.</p>	<p>Conhecimento do conteúdo. É saber aplicar para a vida.</p>

<p>P4</p> <p>“(…) A disciplina de história tem que ser vista não de maneira a decorar datas e exaltar homens heróis, mas, acima de tudo, colocar esses sujeitos a frente de sua própria história como construtores ativos, críticos do dia a dia da vida que os cerca, por que a historia não vai os levar a um túnel do tempo. Ela, acima de tudo, ajuda e auxilia a compreender o processo, a evolução das coisas para que ele possa entender melhor aquilo que o cerca, o mundo que o cerca, a instituição que os cerca e o que ele precisa fazer para conduzir melhor esse caminho de vida, esse é o papel”.</p>	<p>O conhecimento em história fala do processo dos homens no percurso da vida.</p> <p>A disciplina, como conhecimento, ajuda a compreender o processo de evolução das coisas.</p> <p>O papel do conhecimento é conduzir o aluno em suas escolhas.</p>	<p>O conhecimento é atribuído a que o objetivo da disciplina que ministra, auxilie o aluno a compreender a evolução do mundo.</p>	<p>Conhecimento disciplinar do conteúdo.</p> <p>Conhecimento da evolução do mundo.</p>
<p>P6</p> <p>“Não acredito que se dê (...). Eu acredito que eles não, não percebem tanto interesse com algumas exceções. Tem alunos que são bastante interessados. Então, eles perguntam bastante e acredito que eles não chegam a compreender as diferenças, mas ao menos eles se esforçam para isso e de certa forma eles assimilam isso, mas não que vejo que eles entendam a essência, o âmago dos</p>	<p>Não acredito que se dê (...), eles não chegam a compreender a essência da religião.</p>	<p>Conhecimento é visto especificamente dentro da disciplina e considerado como</p>	<p>Conhecimento da disciplina.</p> <p>A essência não se dá porque o aluno não tem</p>

<p>estudos das religiões”.</p> <p>“Como deve ser construído? Olha eu não sei nem explicar. Para mim o aluno tem que ter mais interesse, tem que ter um objetivo e a partir disso trabalhar, estar aberto às informações”.</p>	<p>O aluno tem que ter mais interesse pra conseguir construir o conhecimento.</p>	<p>interesse do aluno.</p> <p>A fala do professor desvincula a construção do conhecimento de sua prática.</p>	<p>interesse.</p>
<p>P5</p> <p>“Não é só conteúdo, conteúdo, mas que eles pudessem estar refletindo o dia a dia, coisas que acontecem na vida, que eles pudessem transformar a sala num momento de convivência, de conflito”.</p> <p>“Olha, eu acho que o conhecimento, na verdade, tem que partir muito, muito da curiosidade. Muita curiosidade, interatividade e desafios, porque quando você é desafiado a descobrir algo, achar resposta para algo, aquilo ali é como se te incentivasse a tu irés atrás. Então, o conhecimento deve, ele deve se dar naquela interação, né? Não só aquela interação como Piaget dizia, Vigotsky dizia do objeto conhecimento com o meio, acho que isso tudo faz parte. Mas o conhecimento mesmo significativo que hoje a gente fala é aquilo que você aprende e pode utilizar, então, se você vai para a sala, aprende algo novo, junto com você, constrói e pode utilizar isso quando ele sai da sala de aula, isso eu acho que teve um conhecimento, que se deu um conhecimento”.</p>	<p>Não é só conteúdo, conteúdo, mas que eles pudessem estar refletindo o dia a dia, coisas que acontecem na vida.</p> <p>Tem a ver com curiosidade, interatividade e desafios. Quando se é desafiado é que se corre atrás.</p> <p>Vai além da interação com objeto e meio, tem que ser significativo.</p>	<p>Conhecimento deve ser significativo e construído a partir da curiosidade e de desafios que tenham significados para a vida do sujeito. Por isso o conteúdo deve ser composto de elementos que façam parte do dia-a-dia do sujeito.</p>	<p>Conhecimento significativo e contextualizado.</p>

<p>P7</p> <p>“O conhecimento, nós sempre vimos que o conhecimento trata-se da busca, né? Como começa assim, né? Como nós começamos pela escola, pela família e pelas próprias informações que vá levar você a ter uma referência dentro da sua profissão ou da sua busca de sua área. Quando a gente busca da forma legal começa na escola, na universidade. Depois, através de seu trabalho profissional. Esse é um conhecimento que já vem, tradicional, como nós vemos. Sempre temos que acompanhar esse padrão. Agora, quando trata-se de professor-aluno sempre temos que buscar, através, também, de pesquisas independente, professor sempre tem que tá pesquisando, sempre tem que tá buscando observar as novidades que acontecem no dia-dia seja, em qualquer área, independente da área (...).”</p>	<p>O conhecimento, começa pela escola, pela família e pelas próprias informações que vá levar você a ter uma referência dentro da sua profissão ou da sua busca de sua área.</p> <p>O professor sempre tem que estar pesquisando, sempre tem que estar buscando observar as novidades que acontecem no dia-dia seja em qualquer área, independente da área.</p>	<p>Vincula conhecimento às diversas formas de relações mantidas pelo aluno.</p> <p>Refere a função do professor pesquisador na proposta de desafiar o aluno a conhecer.</p>	<p>Conhecimento está nas formas de relações.</p> <p>Professor deve ser um pesquisador pra desafiar o aluno.</p>
<p>P8</p> <p>“Essa construção do conhecimento (...). Primeiro facilita muito quando ele tem uma propensão, né? Quando ele já tem aquela... A gente chama habilidade, né? Habilidade porque, porque ele vai ter uma facilidade maior com aquela disciplina que ele já tem uma propensão pra aquilo, mas se ele não tem, eu</p>	<p>Facilita muito quando ele tem uma propensão.</p> <p>A gente chama habilidade porque ele vai ter uma</p>	<p>Conhecimento como um processo de habilidades adquiridas.</p>	<p>Conhecimento como predisposição inata e aquisição de estímulo.</p>

<p>acredito que a gente deva estimular, estimular a capacidade dele de discernir, a capacidade dele de encontrar soluções sabe?”.</p>	<p>facilidade maior com aquela disciplina que ele já tem uma propensão para aquilo.</p>	<p>Aluno deve ser estimulado para aumentar suas habilidades.</p>	
<p>P9</p> <p>“Eles não tem uma vida muito fácil, né? É pelo, pelo, nível social, às vezes de baixa renda, né? Às vezes, eles não têm, eles dizem, né?”.</p> <p>“Eu acho que primeiro tem que ter a empatia (...) que a gente diz. Eu acho que tem que ter o carisma, porque quando não tem não tem jeito, né? Então, eu acredito que o conhecimento, ele vem a partir do momento que você tem uma, uma certa, admiração, né? Então, o professor tem que ser aquele que realmente encanta naquilo que ele faz”.</p> <p>“O que é o conhecimento? olha que pergunta forte. Eu acho que é, é adquirir muitas informações a cerca de determinados assuntos, conhecer um pouco de cada, né? O nome diz, conhecimento, né? Aprender de tudo que a gente tem na vida, aprender um pouco. Eu acredito que seja isso o conhecimento”.</p>	<p>A vida dos alunos é difícil, professor tem que usar de empatia, carisma, pra que desperte interesse no aluno.</p> <p>Eu acredito que o conhecimento, ele vem a partir do momento que você tem uma, uma certa, admiração, né? Então, o professor tem que ser aquele que realmente encanta naquilo que ele faz.</p> <p>É adquirir muitas informações a cerca de determinados assuntos, conhecer um pouco de cada.</p>	<p>Conhecimento vem da admiração da empatia que o professor gera no aluno. A partir dessa admiração pode ser construído conhecimento.</p> <p>Conhecimento é aprender um pouco de cada coisa.</p> <p>Na fala não atrelou conhecimento à visão de mundo.</p>	<p>É algo que deve ser despertado pelo professor entusiasta.</p> <p>É ter empatia como que precisa buscar no aluno.</p> <p>É conhecer de tudo um pouco.</p>

		<p>O conhecimento ele vem a partir do momento que você tem uma, uma certa, admiração, né? Então o professor tem que ser aquele que realmente encanta naquilo que ele faz.</p>		
--	--	---	--	--

É adquirir muitas informações acerca de determinados assuntos, conhecer um pouco de cada.

Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

APÊNDICE 12 - Matriz nomotética: posicionamento dos professores diante do processo da construção do conhecimento

Índice de Posicionamento	Prof.	Unidade de Significado	Frequência	
			Real	Percentual (%)
Construção social	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento está nas relações. • É minha experiência de vida que trago para a sala de aula para incentivar o aluno. 	6	29
	P2	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói-se através da troca, o conhecimento não está só nos livros está no mundo. • O desafio da escola é estabelecer essa troca. 		
	P5	<ul style="list-style-type: none"> • Vai além da interação com objeto e meio, tem que ser significativo. 		
	P7	<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento começa pela escola, pela família e pelas próprias informações que vão levar você a ter uma referência dentro da sua profissão ou da sua busca de sua área. 		
Conhecimento como compreensão do conteúdo para a vida prática	P4	<ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento em história fala do processo dos homens no percurso da vida. • A disciplina como conhecimento ajuda a compreender o processo de evolução das coisas. • O papel do conhecimento é conduzir o aluno em suas vidas. 	8	38
	P3	<ul style="list-style-type: none"> • “Conhecer eu acho que é aprender um conteúdo”. • “(...) Não é só vim pra escola, tem que tá pesquisando”. 		
	P6	<ul style="list-style-type: none"> • Não acredito que se dê (...), eles não chegam a compreender a essência da religião. 		
	P9	<ul style="list-style-type: none"> • É adquirir muitas informações a cerca de determinados assuntos, conhecer um pouco de cada. 		
	P3	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) Não sabe trazer o conteúdo para questões do dia a dia”. 		

Conhecimento como mobilização interna	P6	•O aluno tem que ter mais interesse pra consegui construir o conhecimento.	4	19
	P5	•Não é só conteúdo, conteúdo, mas que eles pudessem estar refletindo o dia a dia, coisas que acontecem na vida.		
	P8	•Facilita muito quando ele tem uma propensão, interna. •A gente chama habilidade porque ele vai ter uma facilidade maior com aquela disciplina que ele já tem uma propensão pra aquilo.		
Conhecimento como motivação externa	P5	•Tem a ver com curiosidade, interatividade e desafios. Quando se é desafiado é que se corre atrás.	3	14
	P9	•Eu acredito que o conhecimento ele vem a partir do momento que você tem uma, uma certa, admiração, né? Então, o professor tem que ser aquele que realmente encanta naquilo que ele faz.		
	P7	•O professor sempre tem que tá pesquisando, sempre tem que tá buscando observar as novidades que acontecem no dia-dia seja em qualquer área, independente da área.		
Total			21	100

Fonte: Elaborado por Liege Morhy Viera, 2010.

APÊNDICE 13 - Entrevista professores

LEVANTAMENTO DE OPINIÃO

1.^a parte:

1. Que diferença você destaca como significativa, no currículo vivenciado na 5.^a série em relação ao currículo da 4.^a série?
2. Que fatores, em nível da macro estrutura escolar, influenciaram sua prática pedagógica?
3. Ao professor é exigido considerar as diferenças individuais dos alunos em sala de aula. Como esse aspecto é vivenciado na prática? Aponte as dificuldades e possibilidades dessa ação.
4. Que aspectos você observa em sua forma de lidar com os alunos que são capazes de favorecer ou dificultar o ensino e a aprendizagem?
5. Em sua experiência na turma 501, que estratégias você considera como passíveis de mobilizar os alunos positivamente, durante o processo de ensino de um conteúdo novo?
6. Como se dá sua relação no contexto de sala de aula da turma 501?
7. Você se identifica com os perfis dos alunos da turma 501, em termos da faixa etária, maturidade e desenvolvimento cognitivo?
8. Em sua opinião, o que é necessário para melhorar a relação interpessoal entre professores e alunos, na perspectiva do processo de ensino e aprendizagem?

2.^a Parte

1. Como você considera que ocorre a aquisição do conhecimento e da aprendizagem no contexto de sala de aula?
2. Você considera que a história de vida e a identidade de um aluno pode influenciar seu processo de ensino e aprendizagem? Destaque aspectos que facilitam ou dificultam esse contexto.
3. Como você evidencia a relação entre suas emoções e sua atuação profissional?
4. Como você conceitua a subjetividade?
5. Ela interfere em seu processo pedagógico?

APÊNDICE 14 -Entrevista alunos

LEVANTAMENTO DE OPINIÃO

1. Que situações, em sala de aula, lhe causam medo, nervosismo, ansiedade?
2. Quando o professor lhe faz uma pergunta, lhe chama para resolver alguma questão, como você se sente?
3. Quando o professor ou um colega na turma não concorda com sua opinião, o que você faz?
4. Quando você tem dificuldade em compreender um conteúdo novo, como você procura solucionar suas dúvidas?
5. Os alunos na turma participam das discussões ou apenas o professor fala nas aulas?
6. Você acha que sua participação, opinião sobre um assunto, pode contribuir na aula, melhorar o entendimento de um assunto?
7. Como você gostaria que fosse a relação com os professores em sala de aula?
8. Você já passou por alguma situação desagradável com os professores em sala de aula?
9. Você tem medo da reação dos professores? Como você enfrenta uma situação desagradável com um professor em sala de aula?
10. Você se preocupa com as opiniões dos colegas, com o que vão pensar de você, quando alguma coisa que você fez não deu certo?
11. Qual seu grupo de amigos em sala de aula?

APÊNDICE 15 - Questionário alunos

Estas perguntas foram elaboradas para conhecer um pouco mais sobre você. Leia e responda cada uma, sem a preocupação de se identificar. Procure apenas pensar sobre o que cada questão está solicitando e responda:

1. Qual sua idade?
2. Com quem você mora?
3. Quantos irmãos você tem?
4. Quantos irmãos são mais velhos que você?
5. Quantos irmãos são mais novos que você?
6. O que você mais gosta na escola?.
7. O que você menos gosta na escola?
8. O que você gostaria que mudasse em sua sala de aula?
9. Quais as disciplinas que mais gosta?
10. Quais as disciplinas que menos gosta?
11. Relacione os professores com quem você mais se identifica.

APÊNDICE 16 - Entrevista grupal alunos

As perguntas abaixo têm o objetivo de fazer você pensar sobre sua experiência no contexto escolar. Responda sem a preocupação de se identificar e discuta sua resposta com os colegas no grupo.

1. Qual a importância que a escola tem para você?
2. Qual a utilidade dos ensinamentos em cada disciplina?
3. Qual a importância do que você aprende na escola?

APÊNDICE 17 - As meninas lobas

"Nas regiões da Índia, onde os casos de crianças-lobos foram relativamente numerosos, descobriram-se, em 1920, duas meninas - Amala e Kamala de Midnapore – que viviam numa família de lobos. A primeira, a mais nova, morreu um ano depois; a segunda, Kamala, que deveria ter uns oito anos, viveu até fins de 1929.

Segundo a descrição do Reverendo Singh que as recolheu, elas nada tinham de humano, e o seu comportamento era exactamente semelhante ao dos pequenos lobos, seus irmãos: incapazes de permanecerem de pé caminhavam a quatro patas, apoiadas nos cotovelos e nos joelhos para percorrem pequenos trajectos e apoiadas nas mãos e nos pés, quando o trajecto era longo e rápido; apenas se alimentavam de carne fresca ou putrefacta comiam e bebiam como os animais, acoradas, com a cabeça lançada para frente, sorvendo os líquidos com a língua. Passavam o dia escondidas e prostradas, à sombra; de noite, pelo contrário, eram activas e davam saltos, tentavam fugir e uivavam, realmente, como os lobos. Nunca choravam ou riam, característica que se encontra em todas as crianças-selvagens. Reintegrada na sociedade dos homens onde viveu oito anos, Kamala humaniza-se lentamente, mas sem nunca recuperar o atraso: passaram seis anos antes de conseguir caminhar na posição erecta. Na altura da morte apenas dispõe de umas cinquenta palavras. Contudo, se esses progressos são lentos, são também contínuos e realizam-se simultaneamente em todos os sectores da sua personalidade. Surgem atitudes afectivas: Kamala chora, pela primeira vez, quando morre a irmã, torna-se, pouco a pouco, capaz de sentir afeições pelas pessoas que cuidam dela, especialmente pela senhora Singh; sorri quando lhe falam. A sua inteligência desperta também; consegue comunicar com as outras pessoas, por meio de gestos, gradualmente reforçados com algumas palavras simples de um vocabulário rudimentar; consegue compreender e executar ordens simples etc.

No entanto, a dar crédito a outro observador, o bispo Pakenham Walsh, que viu Kamala seis anos depois de ser encontrada, a criança não tomava qualquer iniciativa de contacto, nunca utilizava espontaneamente as palavras que aprendera e, especialmente, mergulhava numa atitude de total indiferença mal as pessoas deixavam de a solicitar”.

Fonte: Raymond-River, B. (1983). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Aster

APÊNDICE 18 - Projeto Pedagógico: construindo educação de qualidade



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**

**PROJETO PEDAGÓGICO 2004
CONSTRUINDO EDUCAÇÃO DE
QUALIDADE**

**Belém
2004**

Agradecemos a Deus, pela inteligência que nos concede;

A Diretora _____, pela convivência democrática;

Ao Grupo de Trabalho, pela construção coletiva;

Aos alunos e funcionários do Anésia, sem os quais nada poderá ser feito;

AGRADECIMENTO ESPECIAL.

Ao corpo docente

Quando um dia as crianças brasileiras estiverem felizes,
correndo, pulando e brincando sem preocupação com a
violência e/ou com o abandono;

Quando um dia o sol sorrir de alegria sobre uma pátria
livre, soberana e feliz;

Quando um dia a escola fizer crescer solidariedade e
dignidade, enfim, quando o povo dançar de felicidade
Saibam que a contribuição de cada um de vocês foi
importante para esta conquista.

III – HISTÓRICO DA ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental antigo Grupo Escolar foi ampliado na gestão do Governador Alacid da Silva Nunes e do Secretário de Educação Acy de Jesus de Barros Pereira, tendo sido concluído em 31 de julho de 1968, está localizada à

bairro do tem vínculo institucional com a Secretaria Executiva de Educação (SEDUC) e atende 1.018 alunos, a partir de 07 anos no ensino fundamental e a partir de 15 anos na educação de jovens e adultos, divididos em 03 turnos.

Não há registros na escola que subsidiem quanto a uma reconstituição histórica consistente, apesar dos esforços em encontra-los, no entanto, algumas medidas estão sendo tomadas no sentido de reconstruir a história da escola a partir de informações de pessoas que por ela passaram.

A escola, por sua localização privilegiada e de fácil acesso, recebe alunos de diversos bairros de Belém, Ananindeua e Marituba, mas sua maior clientela são os filhos dos moradores do bairro do curió e adjacências, bem como da área de invasão do Pantanal.

Os alunos que procuram a Escola são em sua esmagadora maioria, advindos de famílias de baixa renda e poucas possibilidades sociais, geralmente filhos de pedreiros, empregadas domesticas, camelôs e vendedores ambulantes.

O atual corpo gestor da Escola é composto pela Administradora Escola que exerce a função de Diretora e pela professora que exerce a função de Vice-Diretora.

Seu corpo técnico é formado por 04 pessoas e seu corpo docente por 31 professores. A Escola tem um Conselho Escolar composto de 12 membros da comunidade.

Atualmente a Escola oferece a comunidade as quatro primeiras séries do ensino fundamental no período matutino; de 2^a a 5^a série no período vespertino e Educação de jovens e adultos no período noturno, além de Educação Inclusiva para PNEs.

IV – IDENTIFICANDO A ESCOLA

Nome:

Entidade Mantenedora: Secretaria de Estado de Educação

Endereço:

Município: Belém

Modalidades de ensino oferecidas:

- a) Ensino Fundamental
- b) Educação de Jovens e Adultos

Número de alunos: 1.018

- a) Manhã: 276
- b) Tarde: 314
- c) Noite: Educação de Jovens e adultos: 428

IV.1 – QUADRO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

Pessoal Administrativo	Quantidade
Diretor	01
Vice-Diretor	01
Secretária	01
Pessoal Docente	
5ª a 8ª série	21
1ª a 4ª série	12
Serviço Técnico	
Manhã	
Orientador Educacional:	01
Tarde	
Técnico do magistério	01
Supervisor Escolar	01
Noite	
Técnico do magistério	01
Pessoal de apoio	
Agente Administrativo	
Manhã:	02
Tarde	02
Noite	01
Servente	
Manhã	02
Tarde	02
Noite	03
Servente Readaptada	
Manhã	01
Merendeira	
Manhã	01
Tarde	01
Noite	01
Vigia	02

V – CONHECENDO A COMUNIDADE

A Escola Estadual pertence ao sistema estadual de ensino e esta geograficamente inserida no bairro do , no município de Belém, atende uma clientela bastante heterogênea no que diz respeito a moradia e não se pode dizer que a escola pertença a uma comunidade específica.

A Escola realiza trabalhos em parceria com a Escola de Atendimento a PNEs com a Universidade do Estado do Pará, através do Projeto de Aluno para Aluno, com Hospital através do Projeto de Higiene Bucal e com o governo federal através do Programa Olho no Olho.

As comunidades que oferecem o maior número de alunos para a escola são as invasões que se situam na parte periférica da Avenida 1º de Dezembro, em especial as invasões do Pantanal e Buissuquara. A população dessas áreas de invasão tem como característica o baixo poder aquisitivo e o baixo grau de escolaridade.

A comunidade é atendida por diversas linhas de ônibus e, por ser bastante heterogênea em termos religiosos, tem perfil cultural bastante diversificado

V.I – DIAGNOSTICANDO A ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental funciona em 03 turnos, oferecendo a comunidade o Ensino Fundamental, de 1ª a 5ª série, e a educação de jovens e adultos.

O espaço físico da escola está assim constituído:

Dependência	Quantidade
Salas de Aula	09
Salas da Direção	01
Salas do SOESE	01
Salas dos Professores	01
Biblioteca	01
Área livre	01
Secretaria	01
Arquivo	01
Refeitório	01
Banheiro para professores	01
Banheiro para alunos	01
Banheiro para alunas	01
Copa	01
Despensa	01
Quadra de esportes coberta	01
Almoxarifado	01

MATERIAL PERMANENTE	
Aparelho telefônico	01
Aparelho de som	01
Vídeo Cassete	01
Televisor	02
Armários de aço	04
Caixa Amplificada	01

VI – OBJETIVO DO ANÉZIA PARA O ANO LETIVO 2004

GERAL:

Construir práticas pedagógicas que favoreçam o sucesso do aluno, oportunizando -o avançar com sucesso em seus estudos e desenvolver habilidades e competências que contribuam em sua qualidade de vida.

ESPECÍFICOS:

01- Melhorar constantemente a qualidade das situações de aprendizagem do aluno e sua permanência com sucesso na escola;

02- Articular-se com as famílias, de forma a garantir o seu envolvimento nas ações da escola, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento das atividades pedagógicas dos alunos;

03- Viabilizar mecanismos de recuperação qualitativa dos discentes com baixo rendimento escolar;

04- Incentivar inovações educacionais que envolvam a comunidade intra e extra-escolar.

VII - MARCO FILOSÓFICO

“E há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e frutos”.

(Milton Nascimento/Fernando Brant)

VII.I - A SOCIEDADE QUE QUEREMOS

O mundo atual, de grandes e velozes mudanças, parece avançar na contramão da qualidade de vida de parcela significativa da população, que se vê envolvida em uma situação de miséria e fome e aumentando indicadores de violência, desagregação familiar, entre outros fatores.

Nossa sociedade necessita de atitudes, não se pode mais conviver com a atual situação sem repensar cotidianamente o que estamos fazendo para melhorá-la. Nossa prática como educadores deve ser sempre balizada pela tomada de consciência que somos parte importante das mudanças necessárias para a construção de um país de felicidade para nós e para nossos filhos.

Nosso ideal de sociedade passa pelo respeito aos direitos dos cidadãos e a distribuição justa das riquezas produzidas; pelo fim de qualquer tipo de discriminação, de impunidade e de injustiça social; pelo direito à educação, saúde e moradia de qualidade para todos; por uma sociedade sem drogas, prostituição e menores abandonados e por oportunidade profissional para a juventude.

Temos claro, no entanto, que nosso ideal de sociedade ainda está distante da realidade e que precisamos contribuir a todos os dias para sua construção.

VII.II - A ESCOLA QUE QUEREMOS

A escola é um contributo indispensável nas mudanças sociais, dela emanam cidadãos que, direta ou indiretamente, serão o reflexo da estrutura social. MIRANDA & SOUZA salientam que “isso significa valorizar positivamente a capacidade de questionar e propor mudanças, buscando construir situações didáticas que potencializem tal capacidade e possibilitem o aprendizado de modo a utilizá-lo de forma conseqüente, responsável e eficaz”. Como exemplo, temos experiências educativas de construção coletiva de regras de convívio escolar, de discussão de situações-problema na classe e na escola, de projetos de intervenção no espaço escolar e extra-escolar que podem ser adaptados aos níveis de escolaridade de acordo com a possibilidade dos alunos. Mesmo nas séries iniciais é possível oferecer informações, vivências e reflexão sobre as causas e as nuances dos valores que orientam os comportamentos e tratá-los como produtos de relações sociais, que podem ser transformados.

A escola sonhada passa, portanto, pela efetivação de uma escola atenta para a possibilidade das mudanças que se operam a partir dela própria, oferecendo aos alunos

as condições necessárias para o desvelamento da realidade e a tomada de atitude em torno dela.

Nosso ideal de escola passa pela qualificação permanente de seus profissionais, salários dignos e compatíveis com a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade; currículos e programas voltados para a realidade e discutidos com a comunidade; espaço recreativo educativo; interação comunidade-escola planejada e eficaz e relacionamento interpessoal saudável entre os vários segmentos que compõem a escola.

VII. III: POSSIBILIDADES

Não poderíamos concluir este marco filosófico sem propor algumas aproximações necessárias para a conquista da escola sonhada. Neste sentido, nosso eixo gerador para 2004, **Construindo Educação de Qualidade**, se nutre do entendimento que a ação da escola, para garantir uma aprendizagem qualitativa e significativa para o aluno, deve centrar-se na construção coletiva de alternativas que almejem o sucesso e permanência na escola.

Entre as ações pensadas estão:

01 – Estreitar o relacionamento com a comunidade extra-escolar, criando meios para a sua participação ativa e consciente e viabilizando propostas que possam aproximar a escola da vida dos alunos e das comunidades atingidas por seu raio de ação;

02 – Realizar discussões pedagógicas periódicas com professores, corpo técnico e administrativo, com vistas à troca de experiência e avaliação coletiva dos problemas da escola;

03 – Realizar parcerias com instituições públicas e privadas, sempre tendo como norte a efetivação do Projeto Pedagógico escolar;

04 – Promover eventos que possam integrar todos os setores da Escola;

05 – Promover ciclos de estudos sobre os variados temas ligados a educação;

VIII – MISSÃO DA ESCOLA PARA 2004

Construir uma educação inclusiva de qualidade, com o entrelace constante entre o planejar e o fazer, contribuindo de forma decisiva na melhoria da formação de seus alunos.

IX – METAS:

01 – Diminuir a taxa de reprovação escolar para patamares não superiores a 25% na 1ª e 2ª série do ensino fundamental;

02 – Diminuir a taxa de reprovação escolar para patamares não superiores a 20% na 3ª e 4ª série do ensino fundamental;

03 - Aumentar a participação dos pais em reuniões pedagógicas para patamares nunca inferiores a 25%;

04 - Aumentar a taxa de aprovação para patamares não inferiores a 70% no ensino noturno;

06 – Aumentar a participação dos professores para patamares não inferiores a 80% nas reuniões pedagógicas realizadas pela escola.

X - PROJETOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA

EM ANEXO

XI – AÇÕES DA ESCOLA PARA O ANO 2004.

Nº	AÇÃO	PERÍODO	OBJETIVO
01	Elaborar um cronograma de aula de reforço por turma	Março-Dezembro	Melhorar o rendimento dos alunos da 1ª série
02	Utilizar os dois primeiros bimestres como reforço de alfabetização para alunos da 1ª série	Março a Junho	Melhorar a leitura e a escrita dos alunos da 1ª série
03	Acompanhar bimestralmente o desempenho dos alunos utilizando dados estatísticos	Março-Dezembro	Melhorar o rendimento dos alunos da 1ª série
04	Sensibilizar a escola quanto a atenção as diferenças e capacitar o professor em serviço	Abril a Dezembro	Sensibilizar para as diferenças na educação inclusiva.
05	Reunir bimestralmente com os professores para acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos	Março-Dezembro	Acompanhamento pedagógico
06	Realizar avaliação semestral do trabalho pedagógico docente	Junho e Novembro	Avaliar o trabalho e buscar melhorias
07	Realizar reunião pedagógica semestral com Conselho Escolar	Junho e Novembro	Discutir assuntos da competência do Conselho
08	Realizar 01 evento semestral que envolva todos os segmentos da Escola	Junho e Dezembro	Envolver todos os segmentos que compõe a Escola

09	Realizar palestra sobre atribuições do Conselho Escolar	Agosto	Discutir as atribuições do Conselho Escolar
10	Realizar Oficina sobre Gestão Participativa	Agosto	Repensar a Gestão da Escola
11	Realizar Oficina de Relações Interpessoais para professores e funcionários	Agosto	Melhorar as relações interpessoais na Escola
12	Promover comemoração semestral com os aniversariantes	Junho e Dezembro	Homenagear os aniversariantes
13	Realizar encontros periódicos com pais de alunos	Março a Dezembro	Aproximar os pais das atividades escolares
14	Elaborar Boletim Informativo semestral com as atividades da Escola	Junho e Dezembro	Divulgar as ações da Escola
15	Realização de Curso de Capacitação para atendimento ao aluno PNE	Agosto	Qualificação dos professores e funcionários
16	Realizar Curso de Libras para a comunidade interna	Março a dezembro (uma vez por semana)	Qualificar na Linguagem Brasileira de sinais
17	Promover eventos de aproximação com as famílias dos alunos (Dia das Mães, dia dos pais, dia das crianças, natal)	Maior a dezembro	Aproximar a escola das famílias dos alunos

XI - RENOVAÇÃO METODOLÓGICA E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

Para propor uma inovação é preciso pensar procedimentos de ensino mais qualitativos, o que requer dos atores educacionais uma discussão prévia para a adoção de compromissos compartilhados em relação à metodologia a ser adotada e os critérios avaliativos a serem validados, evidenciando tanto os aspectos individuais quanto os coletivos, privilegiando a visão diagnóstica em que o aluno cresce “com ele mesmo” sem perder de vista o grupo, propiciando um clima de cumplicidade pedagógica entre os alunos e destes com o professor, promovendo uma intimidade, com aproximação decorrente do domínio da situação. Quando o indivíduo sabe como o processo vai desenrolar, por mais que ocorram imprevistos, há mais tranquilidade do que quando o desconhecimento do processo é total¹.

Logo, as metodologias aplicadas ao ensino serão permanentemente avaliadas quanto a sua eficácia nos encontros que estão sendo programados para o ano letivo 2004, bem como na interação entre a equipe técnica e os docentes, devendo se constituir em elo de aproximação permanente entre o real e o potencial.

Entres os mecanismos de renovação metodológicas que podem ser utilizados está a busca de situações de aprendizagem fora do espaço físico da escola, ampliando a percepção do aluno sobre a realidade e desenvolvendo os aspectos cognitivo e social.

Para que se chegue ao sucesso do aluno é preciso, no entanto, processos de avaliação qualitativos que levem em conta a construção do saber na avaliação dos processos de aprendizagem.

A avaliação, de acordo com o discutido com a comunidade, deverá ser a baliza para as novas ações e não se constituir em punição, levará em conta a situação anterior do educando e a evolução obtida no período em múltiplos aspectos, será o desvelar da situação real para o alcance da situação potencial projetada pelo Projeto Pedagógico Escolar.

¹UEPA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física. Belém. 1999. p. 26

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas, Papyrus, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. SP. Ática, 1994.

MIRANDA, Maria dos Reis Lopes de & SOUZA, Rosângela. **O Sucesso Escolar do Aluno**. Monografia do Curso de Especialização em Gestão Escolar. UEPA, Belém: 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 24 ed. São Paulo, Cortez/Autores associados, 1991. Col. Polemicas do Nosso tempo.

VEIGA, Ilma Passos. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, Papyrus, 1995.