

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA SOB A ÓTICA DA PSICOPEDAGOGIA: ESTUDO DE CASO

Liege Vieira^[1] e Jorge Bonito^[2]

Universidade de Évora. ^[1] morhyvieira@yahoo.com.br ^[2] jbonito@uevora.pt

Resumo: Este trabalho tem por objetivo demonstrar o posicionamento de professores e alunos relativamente ao processo de construção do conhecimento num turma de 5ª série, que apresenta dificuldades específicas de ensino e de aprendizagem, numa escola pública de ensino fundamental, na região metropolitana de Belém, no Estado do Pará no Brasil. É um estudo de caso único desenvolvido no âmbito da metodologia quanti-quali de pesquisa educacional. A investigação pautou-se pelas análises fenomenológica e estrutural da interação em sala de aula, sob a ótica da avaliação psicopedagógica do fenómeno educativo, particularmente o tipo de relações que se estabelecem entre docentes e discentes, tendo em vista a presença inalienável da subjetividade humana no contorno das interações educacionais. Os resultados obtidos evidenciam a singularidade da construção do conhecimento em relação a subjetividade dos sujeitos envolvidos, as implicações político-pedagógicas, curriculares e conceituais, mescladas à complexidade da prática educativa.

Palavras-chave: conhecimento; subjetividade; ensino e aprendizagem.

1. 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, presente nas relações inter e intra-pessoais e que dá contorno às interações estabelecidas entre os sujeitos que constituem o processo pedagógico no contexto escolar. 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 são, indiscutivelmente, permeadas de significados subjetivos e que os conteúdos que embasam as modalidades de ensino e aprendizagem expressam como as relações interpessoais condensam os comportamentos que se conectam à ação pedagógica.

No comportamento humano, a subjetividade pode ser compreendida como o contraponto da objetividade. Ela é o que o mundo interior instaura nos sujeitos, por vezes, para se contrapor à realidade, como forma de se defender das imposições culturais, e se manifesta de múltiplas

maneiras no cotidiano escolar, dando contorno às relações vivenciadas em sala de aula, possibilitando o estabelecimento de elos ou de barreiras nos modos de interação.

Perante essa evidência, desenvolveu-se um estudo de caso pioneiro numa turma de 5ª série, de uma escola pública de ensino fundamental em Belém do Pará, Brasil, para investigar como docentes e discentes expressam sua subjetividade, no processo de construção do conhecimento, na relação que entretêm em sala de aula, com o intuito de verificar a forma como seus posicionamentos se conectam às situações de ensino e aprendizagem mantidas no contexto pedagógico. A realidade circunstancial do contexto da pesquisa se caracterizou pelas especificidades da turma escolhida, posto que essa apresenta uma conjuntura diversificada e complexa, em termos de desigualdade sócio-econômica dos alunos, defasagem idade-série, dificuldades e problemas de aprendizagem e deficiências orgânicas de três alunos, no âmbito da surdez e do déficit intelectual.

Os professores do quadro docente possuem formação de graduação e/ou pós-graduação em nível de especialização. A escola dispõe da orientação de um Plano Gestor da Secretaria de Estado de Educação, fundamentado nos princípios básicos de cidadania, desenvolvimento humano e inclusão social, o qual orienta as bases de construção do projeto pedagógico da Instituição. Não obstante esses aspectos norteadores, há incongruência entre o que prevê o projeto e a realidade identificada (com a não-aprendizagem de alguns alunos) na turma, o que sugere que as defasagens existentes contracenam com as questões macro-estruturais e podem estar sendo potencializadas pela forma de interação efetivada entre professores e alunos em sala de aula.

Essa constatação leva a uma suposição primordial de que não é exclusivamente a implantação de um projeto 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 sujeito se configura na construção do conhecimento, na relação professor e aluno. A fundamentação teórica adotada para analisar o fenômeno do ensino e aprendizagem na relação em sala de aula, teve como base os pressupostos sistêmicos da psicopedagogia, ancorados nos conceitos de Fernández (2001), Maturana (1998, 2001), Assmann (1998), Sisto (1996), Cavicchia (1996) Monero e Solé (2000). No

que concerne ao método de estudo referente ao posicionamentos expressos e às interações vivenciadas no espaço físico e temporal da escola, foram adotados os estudos de Bicudo (2000), Merleau-Ponty (2006) e Bardin (1977) referentes à dinâmica interpessoal e à semântica dos discursos que embasam a visão de conhecimento em sala de aula.

Bicudo (2000) destaca que a percepção geral dos fatos no mundo se constitui do pano de fundo das ações que os sujeitos significam em seu espaço vivencial. Sua análise se fundamenta na visão fenomenológica, evocada por Merleau-Ponty (2006). Estes dois autores refletem que o entendimento que se tem sobre percepção e espaço não é dado *a priori* aos sujeitos da aprendizagem. As inserções das pessoas nos diversos espaços do mundo, que dão origem aos processos de conhecimento, se compõem por meio das vivências, que constituem o sentido das coisas, de forma contínua, volátil e organizada, dentro da desordem dos próprios fatos da cotidianidade. Merleau-Ponty (2006) refere que como “corpo” estamos situados onde temos “algo a fazer” (p. 336). Considera que todo corpo que ocupa um espaço tem uma intencionalidade de buscar integrar-se ao ambiente, 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.

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. (*idem*, p. 336)

Nessa perspectiva de construção do conhecimento é que foram situadas as concepções de interação do sujeito com o espaço escolar, considerando que a noção de espaço escolar, como ambiente de construção de conhecimento, só se configura na medida em que alunos e professores se encontrem autorizados e legitimados a vivenciarem seus pensamentos, atos e valores, a partir da percepção de que, como sujeitos, suas intenções terão “forma” e “lugar” naquele ambiente.

No âmbito das relações de ensino e aprendizagem, os pressupostos psicopedagógicos fundamentaram a análise do fenômeno da aprendizagem em seu foco de atuação, enfatizando os fatores que sobre ela incidem para configurar a qualidade do processo estabelecido entre sujeito e conhecimento. O objeto de estudo da psicopedagogia é o fenômeno da aprendizagem, como ele

se processa, que impedimentos não o favorecem, que relações/interações o sujeito e o objeto estabelecem no ato do aprender. A psicopedagogia utiliza os aportes teóricos de outras 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 escolar ou da clínica terapêutica, conforme o caso.

A ação psicopedagógica, ancorada na concepção teórica que a fundamenta, pode ter caráter preventivo ou terapêutico. 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 ao longo do ensino. Fernández (2001) observa que 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. A autora destaca, ainda, que a intervenção clínica não se aplica à 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.

Nesses casos, ocorre o que denominamos de “fracasso escolar”, o qual consiste na incapacidade demonstrada pela instituição em despertar no aluno o desenvolvimento de novas ferramentas que o ajudem a consolidar a construção do conhecimento. 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 Romero (1995), Fernández (2001), Monero e Solé (2000), Melo (2002), Vasconcelos (2002) e Guimarães (2004).

2. O estudo

A pesquisa, neste estudo de caso, inicialmente buscou reconhecer a dinâmica pedagógica da escola em quem estava inserida a turma de 5ª série, para conectar o contexto da sala de aula à sua

conjuntura mais ampla, em relação aos aspectos filosóficos e curriculares que lhes respaldam a prática, de modo a evitar uma leitura minimalista da realidade circunstancial do estudo. A pesquisa não intencionou proceder um julgamento de valor acerca das posturas evidenciadas, mas sim realizar uma análise dos posicionamentos que expressam as concepções presentes nas relações pedagógicas, com o intuito de trazer à baila as dimensões humanas que concorrem para este fazer.

2.1. Questões de Investigação

Nesse percurso investigativo, elegeu-se questionar os significados atribuídos ao processo de construção de conhecimento, no contexto de ensino e aprendizagem; as percepções que os docentes possuem sobre as especificidades da turma; os procedimentos de ensino que adotam; a importância que os alunos atribuem à escola; o valor que concedem aos conhecimentos adquiridos em sala; a percepção que têm sobre a relação interpessoal com os professores, enfim, buscou-se perceber os nexos desses posicionamentos em relação ao que não está implícito nas interações estabelecidas entre professor, aluno, escola e conhecimento.

2.2. Método

Como base de investigação empírica, o estudo de caso privilegiou a perspectiva metodológica quanti-qualitativa. Fundamentou-se no cotidiano dos sujeitos para compreender as idiossincrasias da expressão humana configuradas nos posicionamentos de professores e alunos acerca da construção do conhecimento no contexto da sala de aula, visando conhecer, interpretar e apreender as subjetividades presentes nas visões destacadas. Não intencionou firmar uma generalização estatística por amostragem, mas apresentar uma leitura das relações e circunstâncias específicas do contexto de sala de aula, o qual não é passível de ser configurado exclusivamente por dados de mensuração estatística.

Participaram do levantamento de dados 9 professores e 36 alunos, sendo que, desses últimos, apenas 24 se dispuseram a responder efetivamente aos instrumentos de pesquisa selecionados para o estudo. Para levantamento dos dados e mediação com os sujeitos da pesquisa, foram

adotadas as técnicas de análise documental, observação participante, entrevista semi-estruturada e discussão grupal.

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

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 semântico, e Bicudo (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 e o método de análise ideográfica e nomotética dos posicionamentos proferidos. No âmbito da dimensão fenomenológica estrutural, a análise do conteúdo dos discursos vai além da descrição das falas e evidencia a percepção própria e contextualizada dos sujeitos. Se propôs a interrogar sobre o que revelam os discursos e os sentidos 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.

Nesse contexto os posicionamentos expressos foram descritos e dispostos em uma matriz contendo o recorte das falas proferidas com relação à proposição interrogativa do tema, juntamente com as unidades de significado emergida 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 às interpretações analíticas que foram abstraídas da investigação. Percebeu-se que essa metodologia de análise, não obstante possibilitar uma apreciação detalhada dos discursos, tem suas limitações e, 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.

Os posicionamentos dos nove professores foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada e categorizados conforme os temas que emergiram do contexto da investigação. 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.

O questionário, com questões abertas e específicas, foi aplicado no contexto de sala de aula a 24 alunos, após a adoção da estratégia de apresentação da história sobre “As meninas lobas”, referindo a importância das relações sociais no percurso da humanidade. Esse procedimento não fez parte do projeto inicial da pesquisa e foi utilizado como alternativa para mediar a interação dialógica face à atitude de evitação dos alunos no momento em que foram convidados a realizarem a entrevista individual. 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.

3. Principais resultados

As categorias temáticas que emergiram do estudo expressam a subjetividade presente no contexto de sala de aula e os resultados são representativos do cotidiano escolar. Eles demonstram os 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.

As descrições e inferências realizadas caracterizaram-se por destacar os posicionamentos dos professores e alunos referentes aos três itens abaixo descritos, a partir das categorias de análise emergidas na pesquisa:

- a) ao significado atribuído ao processo de construção do conhecimento em sala de aula;
- b) as concepções que fundamentam a relação interacional no processo de ensino e aprendizagem; e
- c) a importância e a finalidade do conhecimento adquirido na escola.

As categorias temáticas descritas estatisticamente, encontram-se a seguir representadas em gráficos de barras, demonstrando os nexos dos posicionamentos investigados, referentes ao ato final da prática pedagógica: os resultados da aprendizagem. Os percentuais descritos deixam margem para outras inferências, em direção à construção do conhecimento e à qualificação dos sujeitos na trajetória do ensino e aprendizagem.

3.1. Configuração final do processo de ensino e aprendizagem no contexto da turma de 5ª série

Considerando como 100% o total de 36 alunos, 53% da turma obteve aprovação comparado à 47% que obteve nível de aproveitamento abaixo da média, dos quais 8% foram reprovados, 11%, promovidos com pendência em uma disciplina e 28% desistiram dos estudos no percurso do ano letivo (Figura 1). Esses valores refletem às circunstâncias adversas do processo de enturmação e dificuldades pedagógicas, operacionais e subjetivas de contracenar com a diversidade presente na turma.

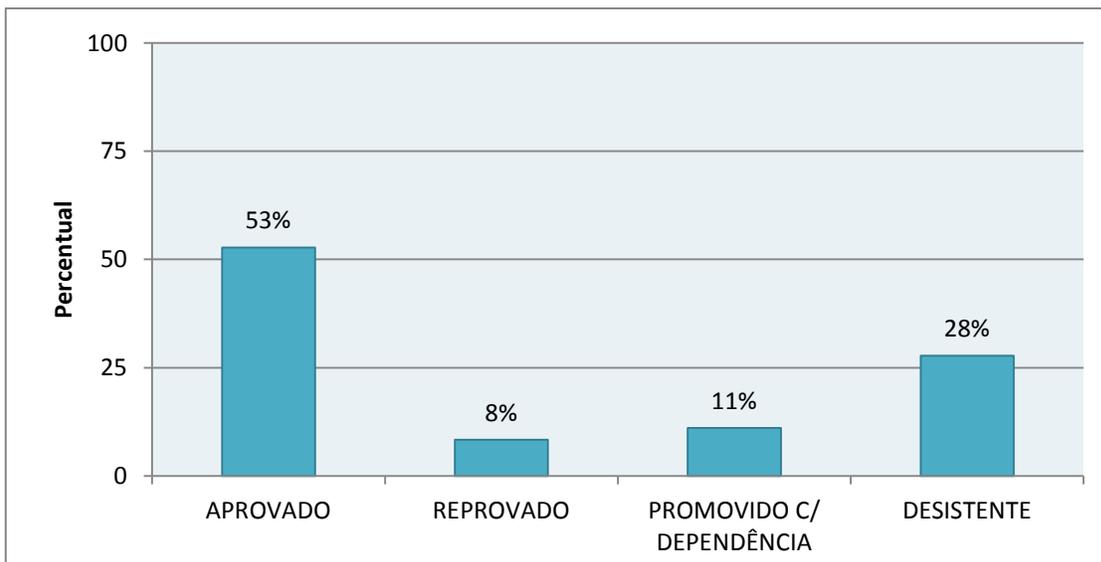


Figura 1. Distribuição dos alunos por número de aprovados, reprovados, desistentes e promovidos à 6ª série com dependência. Fonte: Vieira (2011).

3.2. Nível de aprovação por disciplina

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). As três médias mais altas – 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. A nota mais baixa foi em História (Figura 2).

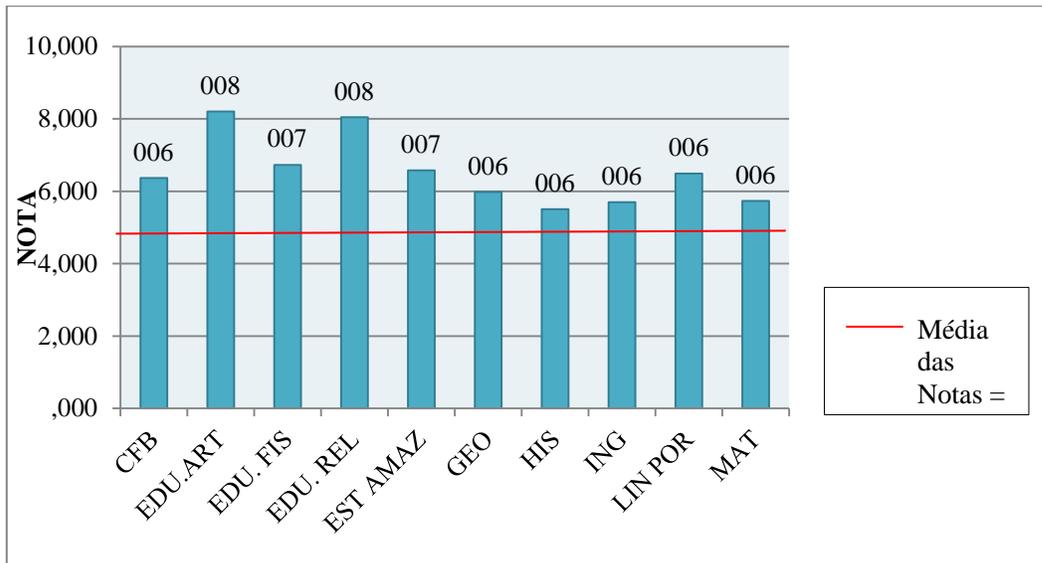


Figura 2. Distribuição dos alunos por média de notas obtidas nas disciplinas. Fonte: Vieira (2011).

Não houve menção ao professor de história no levantamento de interesse, 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, 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, no contrário, a falta de identificação e a invisibilidade desses denotaram resultados de aprendizagens negativos, aqui analisados especificamente.

3.3. Identificação dos alunos com as disciplinas

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 na Figura 3.

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), o que demonstra 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.

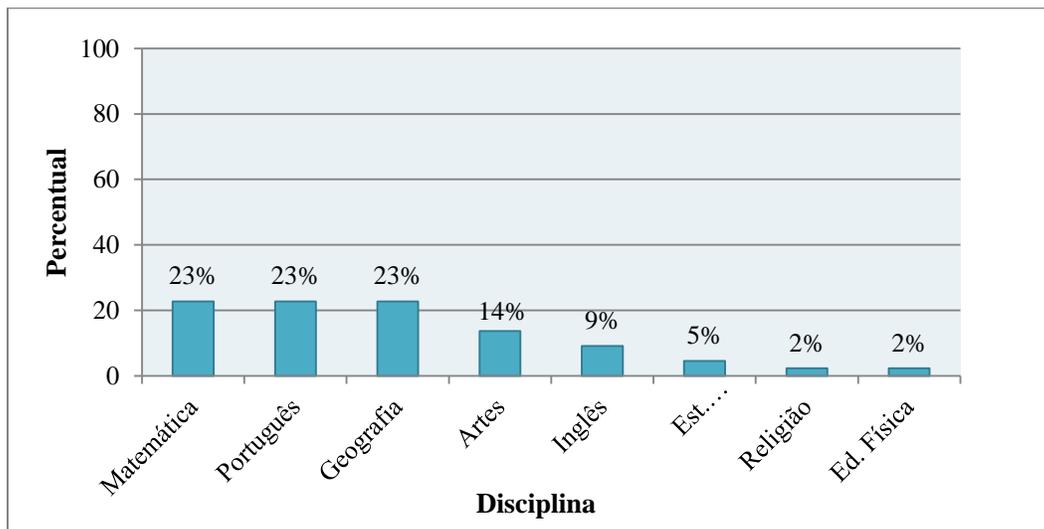


Figura 3. Distribuição dos alunos por identificação com as disciplinas cursadas. Fonte: Vieira (2011).

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.

3.4. Identificação dos alunos com os professores

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 – P8 – 6%, Estudos Amazônicos – P2 – 6%, Educação Física – P10 – 2% e CFB – P3 – 2%. Percebe-se que a indicação dos quatro melhores professores está no espectro das melhores disciplinas, confirmando que a interação estabelecida entre esses profissionais e a turma contribui para uma aceitação mútua, mesmo que persistam dificuldades na aprendizagem, a exemplo da disciplina Matemática, na qual os alunos tiveram notas menores do que em Religião e Estudos Amazônicos, disciplinas nas quais não demonstraram afinidade com os professores (Figura 4).

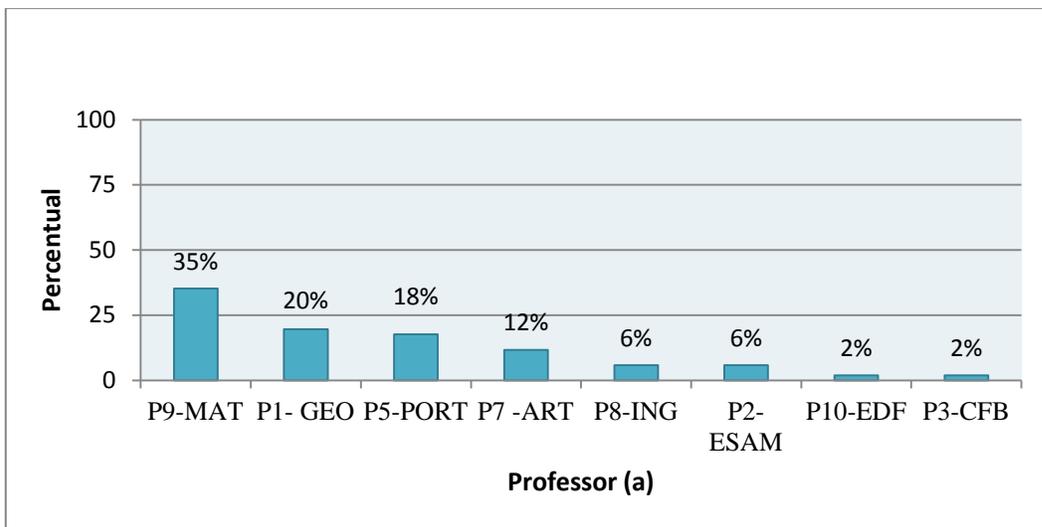


Figura 4. Distribuição dos alunos por identificação com os professores. Fonte: Vieira (2011).

3.5. Significação atribuída pelos alunos à escola

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”. Estes dados referentes à descaracterização da escola como local de aprendizagem coincidem com o percentual de alunos que não obtiveram aprovação efetiva (Figura 1). 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 (Figura 5).

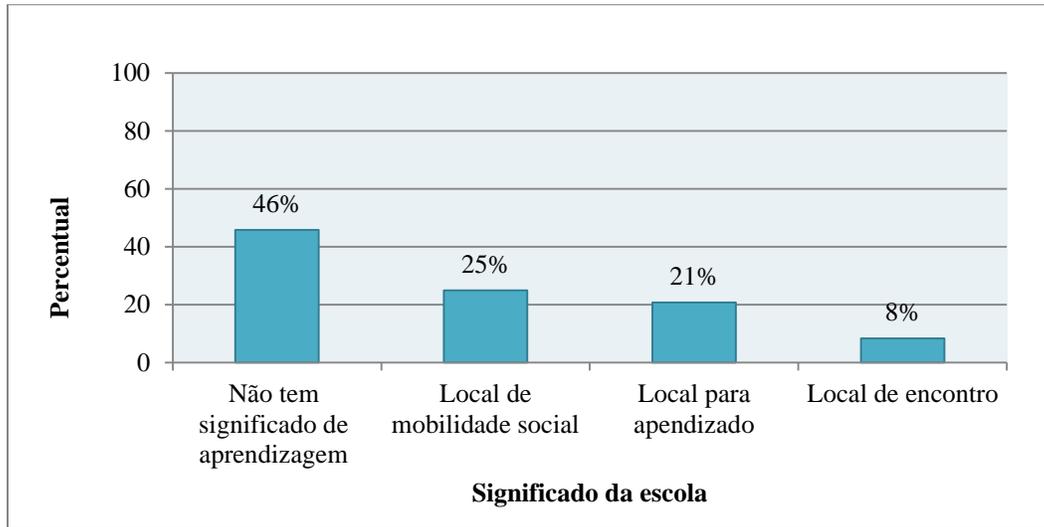


Figura 5. Distribuição dos alunos conforme categorias relativas aos significados atribuídos à escola. Fonte: Vieira (2011).

3.6. Significação atribuída pelos alunos ao conhecimento na escola

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”.

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 segundo evidencia que o conhecimento escolar está desvinculado da necessidade vivencial dos alunos e o terceiro indica que a relação interpessoal é um fator descaracterizado na construção dos significados de aprendizagens.

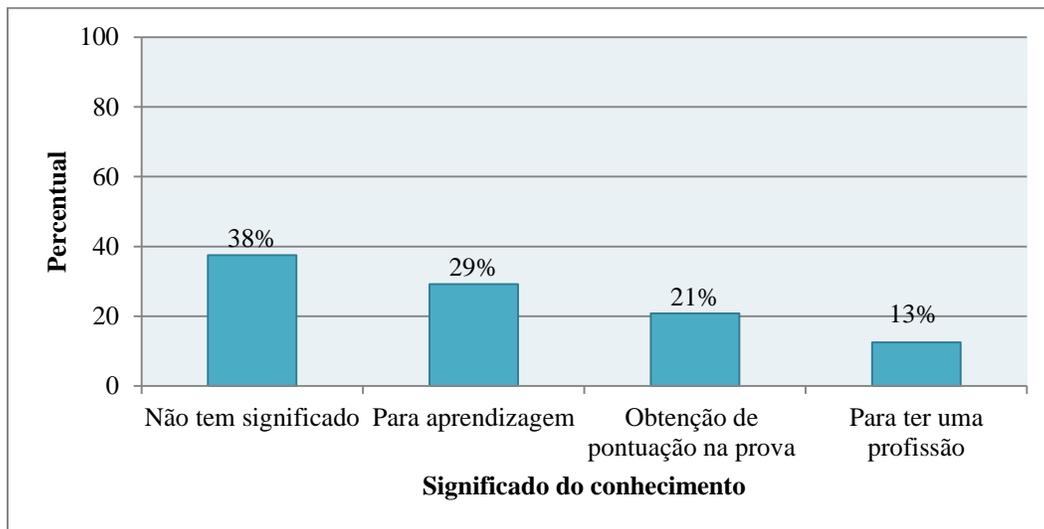


Figura 6. Significado atribuído ao conhecimento. Fonte: Vieira (2011).

3.7. Percepção dos alunos diante das especificidades relacionais dos professores

Os índices de posicionamentos dos alunos, concernentes à percepção que possuem dos professores em sala de aula, que identificam atitudes docentes como dialógicas é de 26%; grosseiras, 26%; pouco rígidas 17%; desrespeitosas, 15%; pouco educativas 10% e estressadas, 6%. Os referidos índices mostram 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 (Figura 7).

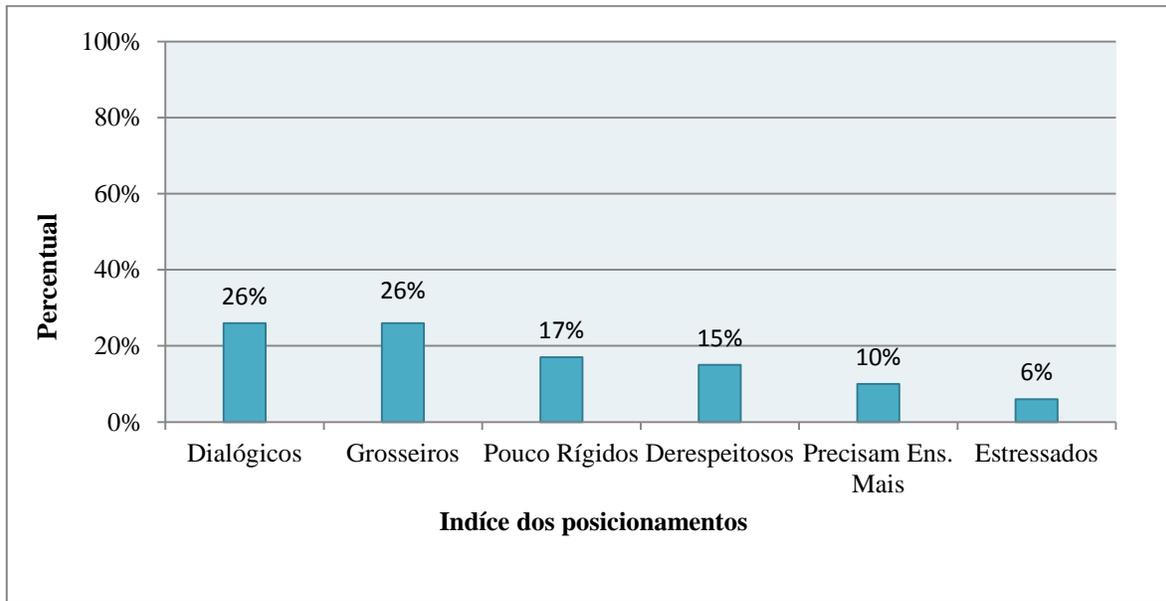
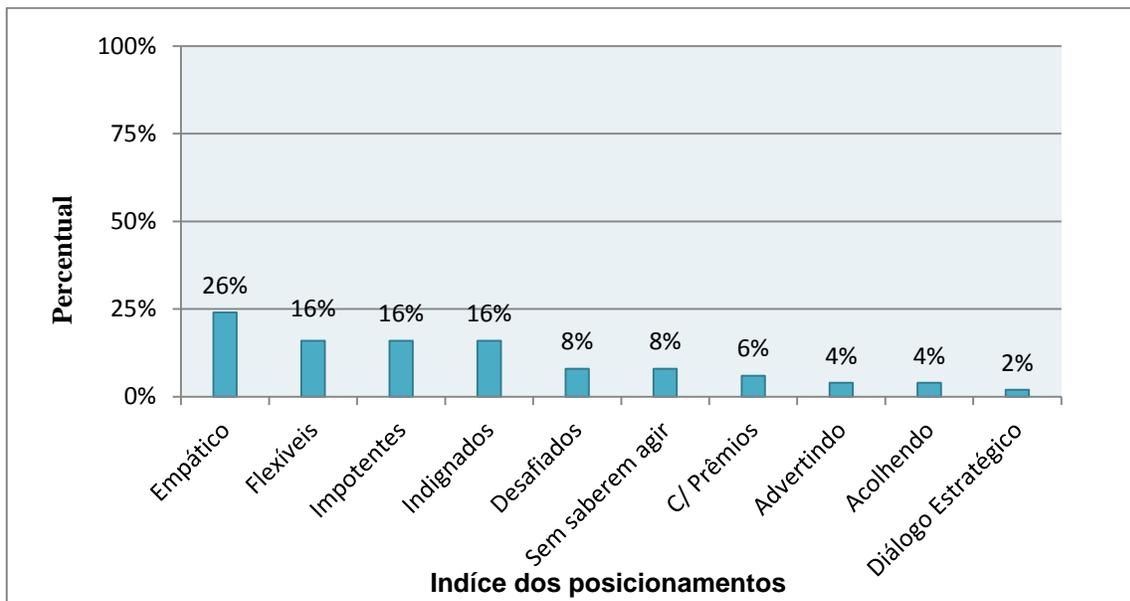


Figura 7. Percepção dos alunos diante das especificidades relacionais dos professores – resultado da análise nomotética. Fonte: Vieira (2011).

3.8. Posicionamento dos professores diante das especificidades da turma 501

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% (Figura 8).



Fonte: Elaborado por Liege Morhy Vieira, 2010.

Figura 8. Posicionamento dos professores diante das especificidades da turma 501 – resultado da análise nomotética. Fonte: Vieira (2011).

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, 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 em 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.

3.9. Posicionamento dos professores diante do processo de construção do conhecimento em sala de aula

Os posicionamentos dos professores, a respeito do processo de construção de conhecimento em sala de aula, que situam a visão do conhecimento em sua vertente instrumental é de 26%; os

que situam a visão do conhecimento como construção social, 16%, o conhecimento como mobilização interna, 19% e o conhecimento como mobilização externa, 14% (Figura 9).

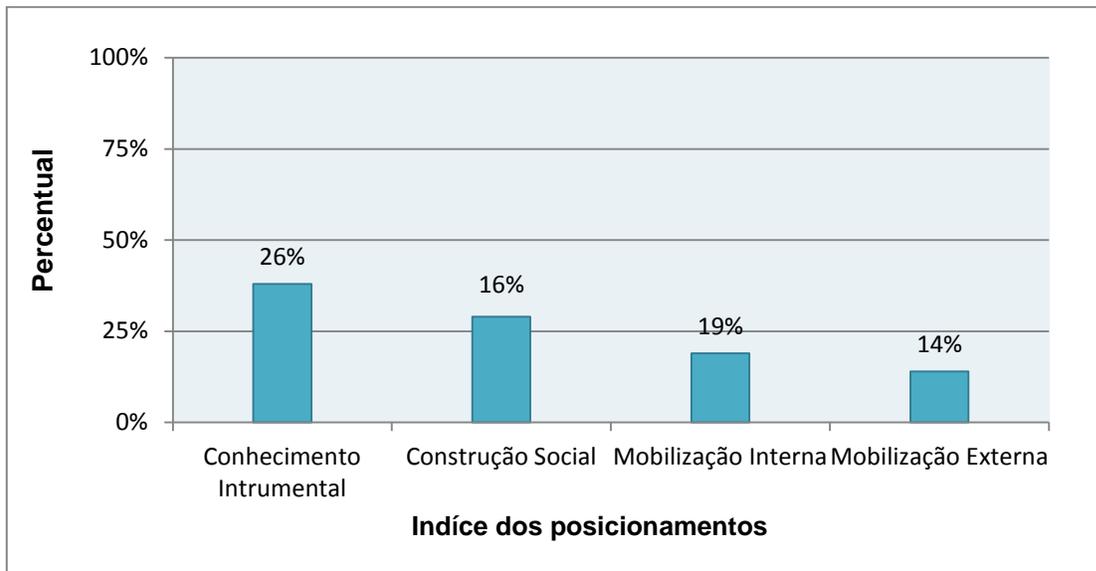


Figura 9. Posicionamento dos professores diante do processo de construção do conhecimento em sala de aula. Fonte: Vieira (2011).

Os posicionamentos docentes mostram a teia de significados subjetivos que caracterizam seus conceitos sobre a natureza do conhecimento, ao mesmo tempo em que demonstram que suas percepções sobre a construção desse conhecimento podem interferir 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 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 atribui preponderância ao conhecimento vivenciado em sala de aula como meio de instrumentalizar os alunos para utilizarem os conteúdos

apreendidos em sua vida prática; uma visão favorável, sob o ponto de vista do desenvolvimento de competências e habilidades instrumentais, mas, considerando o contexto da turma, essa visão pode não corresponder às necessidades individuais dos alunos no que se refere às suas demandas emocionais, perceptivas e relacionais, parte do processo de desenvolvimento, dentro da realidade sócio-histórica em que estão inseridos.

Ao mesmo tempo, os posicionamentos dos docentes indica a expectativa de obter da escola sustentáculo infraestrutural e curricular para suprir as necessidades durante as aulas, em seus elementos conceituais, formativos e práticos. Essas evidências assumem proporções subjetivas nos resultados de ensino e de aprendizagem, que podem ser passíveis de concorrer também 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 (Tabela 1).

Tabela 1

Síntese geral dos resultados obtidos nas categorias de análise investigadas.

Categoria de análise	Resultados Observados
O contexto do projeto pedagógico da escola	O projeto pedagógico não apresentou proposições de um planejamento educacional integrado, que possibilitasse ações articuladas entre o coletivo da escola.
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 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	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

Vieria, L., & Bonito, J. (2012). Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula sob a ótica da psicopedagogia: estudo de caso. In O. Magalhães e A. Folque (Orgs), *Práticas de investigação em Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. [ISBN: 978-989-95802-2-0]

	seu rendimento.
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	Os alunos não atribuíram valor à importância e à finalidade social da escola em seus percursos de vida.
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, ao mesmo tempo em que dialogam, são “estressados” e não definem posicionamentos disciplinares. 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 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 da 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 e dificulta o investimento profissional em buscar novas estratégias de interação, aspecto que denota a influência da visão subjetiva nessas relações.

4. Comentários conclusivos

O contexto da pesquisa instituiu a sala de aula como cenário real e sócio-histórico, submetido às questões subjacentes ao ambiente escolar, o que suscita tantas outras questões subjetivas relacionadas ao processo pedagógico mais amplo: a política educacional de toda um sistema 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 que o estudo de caso desvela, a confluência de todos os percursos que interferem na prática pedagógica.

Desse pressuposto, pôde-se destacar, nesta pesquisa, duas condições da subjetividade humana que influenciaram no percurso dos resultados do ensino e da aprendizagem, em sala de aula, da turma investigada: 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 e ressignificar a construção do conhecimento em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário um estudo que situe o currículo em suas concepções e práticas, verificando os princípios fundamentais a que estão submetidos seus conceitos, 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.

Referências bibliográficas

- Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Bicudo, A. V. (2000). *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo, SP: Editora Cortês.

Vieria, L., & Bonito, J. (2012). Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula sob a ótica da psicopedagogia: estudo de caso. In O. Magalhães e A. Folque (Orgs), *Práticas de investigação em Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. [ISBN: 978-989-95802-2-0]

- Cavicchia, D. de C. (1996). Psicopedagogia na instituição educativa: a creche e a pré- escola. In F. Sisto (Org). *A atuação psicopedagógica e a aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fernández, A. (2001). *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em família, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Guimarães, S. E. (2004). Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In E. Boruchovitch e J. A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. 2ª ed. Petropolis, RJ: Vozes.
- Maturana, H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Melo, M. L. de A. (2002). *Subjetividade e conhecimento*. São Paulo, SP: Vetor.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da percepção*. 3ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Monero, C., & Solé, I. (2000). O modelo psicopedagógico educacional – construtivo: dimensões críticas. In C. Monero e I. Solé (Orgs.). *O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtiva*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.
- Romero, J. F. (1995). Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sisto, F. F. (Org). (1996). *A atuação psicopedagógica e a aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vasconcellos, M. J. E. de (2002). *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus.
- Vieira, L. (2011). *Da subjetividade ao processo de ensino e aprendizagem: uma leitura avaliativa de natureza psicopedagógica acerca do desenvolvimento educacional*. Dissertação de mestrado (inédita). Universidade de Évora, Évora.