



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**APRENDIZAGEM DOCENTE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE
VIGOTSKI: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS.**

OSÉIAS AMADOR PEREIRA

**FORTALEZA – CEARÁ
SETEMBRO / 2009**

OSÉIAS AMADOR PEREIRA

**APRENDIZAGEM DOCENTE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE
VIGOTSKI: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como exigência final para obtenção do grau de mestre em educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Ignez Belém
Lima Nunes

FORTALEZA – CE
SETEMBRO / 2009

OSÉIAS AMADOR PEREIRA

**APRENDIZAGEM DOCENTE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL DE
VIGOTSKI: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como exigência final para obtenção do grau de mestre em educação.

Data da defesa: 26 / 08 / 2009.

Conceito obtido: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ana Ignez Belém Lima Nunes – UECE
(Orientadora)

Prof.^ª. Dr.^a. Lia Matos de Albuquerque – UECE
(Examinadora)

Prof. Dr.^a. Micheline Steiner dos Santos – UFC
(Examinadora)

“O homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me concedido vitalidade para chegar até este ponto de minha caminhada, de conclusão do curso de Mestrado Acadêmico em Educação e por me suprir a cada novo dia de força de vontade para continuar minha trajetória nos estudos;

À minha mãe, uma mulher guerreira que sempre me fez perceber através de seus atos e de seu grande amor que, todos nós precisamos da misericórdia de Deus para vivermos em paz ;

Ao meu irmão, César Augusto de Souza Pereira, por sempre contribuir para que seus irmãos possam progredir e ter sucesso na vida;

À minha orientadora, professora Ana Ignez Belém Lima Nunes, que desde o primeiro contato soube coordenar de forma exemplar todas as ações e etapas deste projeto de pesquisa;

Às Professoras e Doutoradas Isabel Maria Sabino de Farias, Lia Matos Brito de Albuquerque, Michele Steiner dos Santos e Marcília Barreto pelas importantes contribuições para com este trabalho;

A toda a equipe de gestores da EEFM Telina Matos Pires, que souberam reconhecer o quanto foi difícil para um professor conciliar as atividades do trabalho e estudo;

Ao meu sobrinho, Everson Oliveira Pereira a minha noiva Camila Moises Barreira e aos meus amigos, Alex, Marcos e Joelio que souberam respeitar a minha ausência.

E, finalmente, a todos os mestrandos da turma de 2007.

RESUMO

Esta dissertação analisa as concepções e estratégias de aprendizagem dos professores constituídas ao longo de sua formação inicial e suas implicações na prática pedagógica desses profissionais nas escolas. As concepções de aprendizagem que cada professor traz da sua vida familiar, estudantil e profissional interferem de forma singular na sua configuração como ser docente. Por conseguinte, na compreensão desse objeto de estudo devem ser considerados fatores de natureza subjetiva, histórica, social e cultural. Não há como entender a formação dissociada da trajetória de vida do professor e do cenário no qual ele se desenvolveu, tanto no plano pessoal como profissional. O referencial teórico adotado nesta pesquisa é a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotski, que postula o homem como um ser capaz de atribuir significados à sua existência, na medida em que se apropria das experiências vividas na cultura, constituindo, assim, valores, crenças, idéias, subjetividade e história de vida. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, tendo o método dialético como base para análise de um estudo de caso. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a observação direta realizada na EEFM Telina Matos Pires, em Aquiraz – Ceará. A amostra é composta de professores de diferentes áreas de conhecimento: um professor da área de Linguagem e códigos, outro da área das Ciências e suas tecnologias e um da área das Ciências Humanas. Pode-se identificar que as concepções e estratégias utilizadas de aprendizagem por parte dos professores estão diretamente relacionadas à sua formação inicial, em especial no desenvolvimento do estágio supervisionado. Nesse sentido, vê-se a necessidade de permitir e incentivar que o professor em formação tenha acesso à realidade da vida escolar nos primeiros semestres de sua formação inicial, pois a partir desse contato com a escola, muitas concepções e estratégias de aprendizagem poderão ser ressignificadas. Dessa forma, a escola, torna-se importante espaço formativo, devendo ser considerado o contexto social e político na qual a instituição está inserida. O professor como sujeito histórico, social e cultural precisa refletir sistemática e criticamente sobre suas concepções de aprender e do fazer docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial, Aprendizagem, Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This dissertation analyses the conceptions and strategies of learning of the teachers constituted along his initial formation, and his implications in pedagogic practice of these professionals in the schools. The learning's conceptions that each teacher has of his familiar, student and professional life interfere in like being a teacher. Consequently, in the understanding of this object of study they must be considered factors of nature subjective, historical, social and cultural. There is not as understand the formation separated from the of life's trajectory of the teacher and the scene of the developed, in the personal plan and in professional plan. The theoretical referential used in this research is the Psychology Cultural-historical of Lev Semenovitch Vigotski, that see the man like a person that attribute meanings to his existence, and use this experiences lived in the culture, creating, values, beliefs, ideas for his subjectivity and history of life. The used methodology is of qualitative character, being the dialectic method base for analysis of a case study. There were used like instruments of collects of data the semi-structured interview and the straight observation of the professional atmosphere of the person investigated. The sample is composed of three (3) teachers of different areas of knowledge, a teacher of the Language and codes, other of the the Sciences and his technologies and one of the Human studies. It is possible to identify that the learning's conceptions and strategies used by part of the teachers are straightly connected to his initial formation, in special in the development of the supervised traineeship. In this sense, it is seen the necessity of allowing and stimulating that the teacher in formation has access with the reallity of the school life in the first semesters of his initial formation, from this contact with the school, many conceptions and strategies of learning will be able significant. Towards, the school, becomes an important formative space, must be consider the social and political context that the institution is inserted. The teacher as historical person, social and cultural needs think about systematically and critically on his conceptions of learning and his teaching.

KeyWordS: Initial formation, Learning, Theory Cultural-historical.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo I – O percurso metodológico.....	20
1.1 Natureza e método de pesquisa.....	20
1.2 O tipo de pesquisa: estudo de caso.....	22
1.3 O universo e os sujeitos da pesquisa.....	23
1.4 Os instrumentos de pesquisa.....	26
1.5 O trabalho em campo.....	29
Capítulo II – Um breve olhar sobre algumas das diferentes Teorias de Aprendizagem que antecedem o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.....	32
2.1 Aprendizagem nos diferentes períodos históricos: a evolução do sistema formal.....	33
2.2 Teorias da Aprendizagem.....	38
2.2.1 A Teoria Comportamentalista.....	40
2.2.2 A Abordagem Cognitiva.....	41
2.2.3 A Psicologia da Gestalt.....	43
2.2.4 A Epistemologia Genética de Jean Piaget.....	44
2.2.5 A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.....	45
Capítulo III – Aprendizagem e docência na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.....	50
3.1 O contexto sócio-histórico.....	51
3.2 O materialismo dialético como método de pesquisa científica.....	54

3.3 As funções psicológicas superiores.....	59
3.4 A Psicologia e a Educação em Vigotski.....	62
3.5 Aprendizagem docente na visão histórico-cultural.....	65
3.6 A formação de professores e as múltiplas aprendizagens na perspectiva histórico-cultural.....	68
3.6.1 O sujeito em formação: o futuro professor.....	72
3.6.2 O processo formativo e a atividade docente.....	74
3.6.3 O estágio na formação acadêmica.....	76
Capítulo IV – A aprendizagem na voz dos professores.....	79
4.1 A escolha pelo trabalho docente.....	83
4.2 A percepção do professor sobre a aprendizagem na formação inicial.....	86
4.3 Estratégias para aprender.....	90
4.4 O processo de formação inicial.....	95
4.5 O processo continuado de formação.....	99
4.6 Relação entre aprender na formação inicial e a prática pedagógica.....	102
Conclusão.....	105
Bibliografia.....	109
APÊNDICE I – Roteiro de Entrevista.....	113
APÊNDICE II – Roteiro de Observação.....	117
APÊNDICE III – Categorias de Análise.....	124
APÊNDICE IV – Entrevista Transcrita do Professor de Matemática.....	127
APÊNDICE V – Entrevista Transcrita da Professora de Língua Portuguesa.....	133
APÊNDICE VI – Entrevista Transcrita da Professora de Geografia.....	139

INTRODUÇÃO

A prática do professor em sala de aula e a compreensão que ele desenvolve com seus alunos acerca dos significados da aprendizagem estão relacionadas e fundamentadas em diversos aspectos, dentre os quais se destaca a sua formação inicial. Deste modo, entende-se que este sujeito histórico necessita compreender o papel da sua formação no seu futuro exercício profissional e as múltiplas aprendizagens que aí se processam.

Estudos sobre a socialização profissional (NUNES, 2001) destacam o papel da formação inicial como elemento chave na constituição da cultura escolar e do ser professor. Nessa formação inicial, cruzam-se variáveis que vão dando uma configuração específica ao modo de ser e de atuar do professor. Dentre essas variáveis, uma delas ainda pouco estudada e que vem ganhando mais destaque nas investigações e análises científicas no cenário acadêmico, está o processo de aprendizagem vivido pelo professor nesse contexto de formação inicial e suas concepções sobre estas aprendizagens.

A esse respeito Brzezinski e Garrido (2001), informam através do estudo “Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPED: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998” e da pesquisa “Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores”, que em um total de 70 trabalhos apresentados sobre o tema de Formação de Professores, 28 discorrem da formação inicial, e desses apenas duas pesquisas tratam diretamente da aprendizagem docente, uma desenvolvida por Gonçalves (1995) e outra por Martins (1998).

Estudos sobre a atividade de profissionalização docente, segundo Tardif (2007), chegam a somar milhares de pesquisas realizadas nos estabelecimentos escolares a fim de analisar *in situ* o processo concreto da atividade docente nos seus diversos aspectos: interação com os alunos, planejamento e gestão de ensino, avaliação, relacionamento com os colegas, transformações curriculares etc. Desenvolver uma pesquisa científica sobre as concepções de aprendizagem na formação inicial do professor se constitui como um foco de interesse, até então, pouco estudado.

Além destas questões de natureza acadêmica, é preciso dizer que a importância de abordar essa temática já havia sido percebida por mim, em meu processo de formação inicial, quando cursei a licenciatura em História na Universidade Federal do Ceará. Observei que os estudos que, ali se processavam, estavam mais voltados para compreender, em grande parte, as aprendizagens dos futuros alunos que nós, professores em formação, tínhamos. Eram deixadas de lado, as discussões provenientes da formação do professor em si. A maneira como o futuro profissional estava aprendendo não fazia parte do conteúdo de seminários, dos encontros acadêmicos, de reuniões, nem mesmo das disciplinas de didática.

A análise da minha aprendizagem na formação inicial esteve quase sempre atrelada aos resultados das avaliações escritas e subjetivas e, portanto, a média final de cada disciplina. Não foram promovidos com regularidade debates que trabalhassem a importância da aprendizagem do ser professor em formação, as condições para que essa aprendizagem se consolidasse, as estratégias utilizadas pelos estudantes, ou ainda, os métodos utilizados pelos professores formadores.

Após o término do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Ceará, um novo desafio relacionado mais uma vez à educação, me possibilitou olhar um pouco mais de perto o processo de aprendizagem. Contudo, ainda com foco nos alunos. Tinha início o curso de Especialização em Psicomotricidade, realizado na Universidade Estadual do Ceará. Ali se estudava o processo de desenvolvimento infantil, as possibilidades múltiplas de aprendizado, os mecanismos utilizados pelas crianças; os gestos, os movimentos corporais e suas expressões. Porém, mais uma vez, não se questionava os tipos de influências que as concepções, desejos e ações dos educadores, ou sua formação inicial, exerciam no desenvolvimento das crianças.

Depois como professor da rede pública, atuando no ensino médio, deparei-me com as dificuldades de aprendizagem proveniente dos alunos e ao mesmo tempo com a necessidade de repensar meu processo de aprendiz como ser docente.

Hoje como aluno do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, ao centralizar o foco de minha dissertação na Formação de Professores, tenho à oportunidade de investigar diretamente as concepções e repercussões na prática pedagógica do processo de aprendizagem vivenciado na formação inicial de um professor.

Afinal, em um país onde a qualidade da aprendizagem dos alunos ainda é tema pendente, é necessário buscar entender esse processo de diferentes ângulos. O professor é colocado pelas políticas educacionais, especial, a partir dos anos 1990, como figura central na discussão dessa problemática do não aprender na escola é pertinente considerar esse professor também como aprendiz. Deste modo, sendo aprendiz adulto ele tem características específicas e desenvolve concepções próprias, que poderão fazer parte de sua configuração pessoal e profissional e, por conseguinte, da forma como entenderá a aprendizagem dos seus alunos.

Para situar melhor nossa problemática, faz-se necessário destacar nossa concepção de aprendizagem, que está baseada na Teoria Histórico Cultural de Vigotski, a qual situa o ato de aprender como central no próprio desenvolvimento do Homem como espécie (VIGOTSKI, 1998). Aprender é internalizar, apropriar-se de habilidades, valores, atitudes, comportamentos, sentimentos, levando sempre em consideração a cultura e o cenário social, político e histórico no qual o sujeito está inserido (NUNES, 2008). Por isso, é uma atividade complexa, na qual estão envolvidos vários processos psicológicos superiores¹ como inteligência, memória, atenção, criatividade, linguagem, entre outros.

A importância das experiências históricas advindas das relações sociais e culturais entre os seres humanos na aprendizagem e na formação de cada um de nós. Aprender a organizar e executar um conjunto de atividades mediadas pelo outro requer do aprendiz determinadas ações, que envolvem, dentre outras características, a capacidade de elaborar estratégias, pensar criticamente, agir intencionalmente e refletir sobre a própria reflexão. Isto assinala a importância dos estudos vigotskianos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no Homem, com ênfase na aprendizagem, como referencial teórico para se pensar esta questão na formação docente.

Nesta perspectiva, o ato de aprender pode se dar de diferentes maneiras como afirma POZO (2002, p. 57); “além da aprendizagem implícita, que constitui uma parte importante do que aprendemos todo dia, sem ser conscientes disso, existem outras formas de aprendizagem explícita, produto de uma atividade deliberada”. Portanto, na formação inicial, o aluno viverá a

¹ Segundo a teoria de Vigotski o processo psicológico superior no ser humano pode ser entendido como um conjunto de características inerentes a cada pessoa, assim, a memória, a atenção, a linguagem e a inteligência são exemplos desse processo. É, sobretudo, o desenvolvimento desses elementos que constituem o ser humano enquanto um sujeito histórico-cultural. Vale ressaltar que no capítulo 3 desta dissertação há uma parte específica onde se analisa o processo psicológico superior a partir da teoria de Vigotski.

aprendizagem na interação permanente com colegas e formadores, que vão contribuir para que ele construa de forma intencional, consciente ou não, suas próprias idéias e estratégias sobre o aprender. Mais tarde, já formado, o professor levará esses conceitos sobre aprendizagem para sua prática em sala de aula, repercutindo na aprendizagem dos seus alunos.

Ao aprender, o sujeito percebe, apropria-se, internaliza e ressignifica informações e conceitos diversos. Isto ocorre por interesse, por motivação própria, por necessidade etc, na medida em que ele participa de uma determinada comunidade rica em valores, tradições e bens culturais que alicerçam sua formação social e individual e, constituem sua subjetividade. Um estudo que se proponha a investigar a aprendizagem humana precisa compreender o Homem como ser complexo e integrado, constituído de pensamentos, sentimentos, vontades, atitudes, desejos, os quais interferem no seu desenvolvimento como sujeito histórico que atua e sofre influências do meio no qual se insere.

Essa concepção acerca de aprender baseada em princípios dialéticos das experiências do homem como um ser cultural e histórico, poderá ampliar a compreensão de que as aprendizagens constituídas pelos docentes em seu percurso formativo contribuem por constituí-los como sujeitos. Deste modo, o conhecimento apropriado pelo professor torna-se parte dele, que o consolida de modo a constituir sua identidade pessoal e profissional, que na concepção de BRZEZINSKI (2001, b), é uma “... parte de um projeto de sociedade que se fundamenta na concepção histórico-social e tem como paradigma educacional às relações entre cultura, sociedade e educação” (p.120).

Considerando as idéias supracitadas, pode-se estabelecer uma relação com o que afirma Pozo (2002, p.58) ao sugerir ao pesquisador que pretenda investigar o processo de aprendizagem que; “devemos ter uma idéia básica do que entendemos por aprendizagem como substantivo para depois ir incorporando-lhe todos os sobrenomes necessários para atender ao amplo leque de situações”. No caso desta dissertação, os devidos sobrenomes, que estão relacionados ao conceito de aprendizagem surgiram no desenvolvimento da investigação a partir do contato com os professores pesquisados.

A aprendizagem como uma das capacidades superiores humanas se desenvolve na medida em que o sujeito vivencia suas experiências, e atribui a essas experiências, diversos significados. Assim, ao aprender, o professor em formação inicial necessita por em movimento

dialético mecanismos superiores, pertencentes ao ser humano, tais como a atenção, a memória, a inteligência entre outros, a fim de que ele possa estabelecer uma relação dinâmica entre o ensino e a sua própria percepção acerca da aprendizagem. Ao dinamizar essas funções de forma integrada, ou seja, ao exercitar de forma crítica o pensamento, a linguagem nas suas mais diversas manifestações, por exemplo, esse sujeito se apropria dos conhecimentos que lhe possibilitam fazer uma releitura desses pensamentos.

A aprendizagem humana pode ser caracterizada também como um processo que resulta em significados. O estudante em sua formação inicial experimenta várias situações que concorrem para a significação de suas atividades como aprendiz. Investigar e analisar algumas dessas situações ou atividades é um dos caminhos que nortearam nosso olhar nessa pesquisa.

Vale ressaltar ainda que nesse processo de aprendizagem docente na formação inicial, há por parte dos futuros professores uma apropriação de diversos saberes. Saberes que lhes possibilitam a realização de atividades profissionais em contextos intra e extra - escolar. Assim pode-se afirmar que o sujeito se forma professor, a partir de todo um processo subjetivo que se fazem presente nas suas diversas relações sociais.

Ao lado da preocupação com a produção, a apropriação e articulação dos saberes na formação inicial, é preciso, igualmente, considerar a visão do professor sobre esses saberes em seu processo de aprendizagem docente. Uma das questões que esta dissertação analisa é se o professor entende, portanto, a sala de aula como um imenso laboratório, repleto de possibilidades e experimentações pedagógicas, um lugar social no qual o processo de ensino-aprendizagem demanda maior atenção e cuidado?

Muitas vezes, embora o professor em sua formação inicial explore, investigue, e em alguns casos, compreenda as dificuldades e elementos centrais do processo de ensino, muitas vezes não perceber e trabalha as suas próprias inquietações. Isto é, consorciar suas preocupações teóricas com a prática, significar os conhecimentos adquiridos, expressar como eles foram apreendidos e como seus alunos poderão apreendê-los.

Por outro lado a universidade, como instituição social, precisa contribuir de forma efetiva através de suas atividades e propostas metodológicas com o desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes. Essa contribuição se pauta em compromissos decisivos que envolvem os formadores e também os próprios alunos como sujeitos de sua aprendizagem.

Cabe também ao estudante, ao assumir-se sujeito ativo, no processo de formação inicial, a responsabilidade em buscar sua orientação, ampliar as suas leituras obrigatórias, participar de grupos sociais fora da universidade antecipando assim seu contato direto com a vida comunitária, conhecer as teorias que fundamentam a estrutura curricular de seu curso específico compará-las, enfim, formar-se integralmente como professor.

A formação de um educador competente não é o suficiente. É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político, porque a competência depende de um ponto de vista de classe, ou, se quiserem, de um ponto de vista antropológico que sustente uma visão de mundo a construir. (GADOTTI, 1995, p.47).

Além dessa dimensão política elucidada por Gadotti (1995) que maximiza a importância de uma formação ampla e cidadã, é preciso também que este estudante perceba a própria instituição formadora e os formadores como elementos que podem auxiliá-lo e orientá-lo no exercício de suas futuras atividades profissionais como docente. Por outro lado, é fundamental a garantia de qualidade na oferta dessa formação no plano institucional.

A trajetória de formação inicial de um professor, além de complexa e, por vezes, problemática, se estende por um período que antecede o início das atividades dentro da instituição de ensino superior, podendo ser percebida quando este futuro professor ainda é estudante da educação básica, ou ainda, nas suas relações familiares pré-escolares.

Através de um conjunto de experiências subjetivas, este sujeito, futuro professor, se forma. As lembranças ainda vivas sobre como se comportavam seus professores do ensino fundamental, ou mais próximos ainda, do ensino médio, influenciam à forma em que este estudante deverá lidar com as situações e as obrigações que um curso de licenciatura exigem, tanto quanto com as atribuições de sua profissão (NUNES, 2001).

Essa construção, isto é, o percurso de aprender a ser docente, também se constitui a partir das estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelo aluno em sua formação inicial. Estas estratégias, segundo Pozo (2002) são sistemas conscientes de decisões que o aprendiz toma, mediados por instrumentos simbólicos, como a linguagem, o pensamento e outras funções superiores. Ter consciência do modo como constroem, elaboram e dão significado aos

conhecimentos ajuda o futuro professor a orientar sua prática pedagógica, no sentido de respeitar níveis, ritmos e especificidades dos alunos com quem irá trabalhar.

Tais estratégias relacionam-se com as capacidades de reflexão, crítica e problematização desenvolvidas pelo futuro professor. Por isto, é fundamental que o ambiente acadêmico nos cursos de licenciaturas propicie a produção de conhecimentos de forma autônoma, o debate desses conhecimentos, a relação com outros saberes e o aprofundar-se para além do senso comum ou dos conceitos cotidianos.

Algumas situações-problema que poderiam articular teoria e prática deixam de ser debatidas em muitos cursos de formação inicial e assim alguns alunos, futuros professores, acumulam dúvidas, angústias e anseios em virtude das dificuldades de compreensão dos múltiplos conceitos e idéias apresentadas no decorrer do curso de graduação, contribuindo para insegurança e mal-estar, que poderá ser percebido, em seu exercício profissional.

Em relação a este tema FACCI (2004, p.29) acrescenta que; “a sensação de mal-estar, de desanimo e mesmo de descontentamento com o próprio trabalho pode ser representada pelos sentimentos que os professores têm diante das circunstancias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação”. Assim, ao falarmos de aprendizagem na formação docente é preciso considerar que essa formação está inserida em um cenário mais amplo que é histórico, político, social, cultural e, portanto, pessoal, posto que nele se constituiu a subjetividade do professor.

Alguns aspectos subjetivos expressos pelo professor em sua prática, tais como medo, ansiedade, angústia, dificuldade de controle emocional, interferem de forma direta na constituição do ser docente, os quais poderiam ter sido debatidas em sua formação inicial, contribuindo de forma decisiva, com a sua concepção de aprendizagem a partir do próprio comportamento desse ser docente.

O fato, no entanto, é que a maturação per se é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em

outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade”. (VIGOTSKI, 1998, p.26).

Essa complexidade, inerente ao comportamento humano e, destacada pelos estudos vigotskianos, está presente também no processo de formação inicial do professor. O futuro profissional necessita perceber que ele deixará de ser somente um aluno em formação, e posteriormente se tornará, também, um professor, mediador de conhecimentos. Toda essa transformação requer desse sujeito um conjunto de novos pensamentos, sentimentos, compromissos, ideais e valores que serão explicitados em sua prática pedagógica sob os olhares atentos de dezenas de outros sujeitos, seus alunos.

Como indivíduos históricos envolvidos em um processo dialético de formação do pensamento humano, docentes e discentes necessitam se perceber sujeitos que se relacionam. Sujeitos capazes de utilizar a linguagem como símbolo de interlocução e um instrumento de aprendizagem. Assim, professor e aluno percorrem caminhos diversos a fim de desenvolverem suas múltiplas capacidades sejam nos âmbitos cognitivo e/ou sócio-afetivo, tendo a aprendizagem como processo central que potencializa o desenvolvimento humano em toda sua amplitude. As instituições de educação formal, como escolas e universidades têm um importante papel no processo de humanização da espécie.

Portanto, os alunos, especialmente aqueles que se tornarão professores, e assim protagonistas na discussão sobre o aprender na escola, precisam ter clareza sobre o significado do aprender, as estratégias, os saberes envolvidos, enfim, o que representa e como se configura tal processo.

Nesta perspectiva, elaboramos nossas questões centrais: Qual a percepção do professor sobre a sua aprendizagem em sua formação inicial? Como ela repercute em sua prática pedagógica e, por conseguinte, na sua constituição como ser docente? Quais estratégias são utilizadas por estes professores para aprenderem em sua formação inicial?

O fato de ser aluno do mestrado, que significa dizer que neste momento o próprio pesquisador também se constitui como um sujeito em processo de aprendizagem, possibilita pensar em uma outra questão: de que forma este estudo sobre a aprendizagem docente em

formação inicial, poderá repercutir em minha formação continuada como mestrando e professor da educação básica da rede pública de educação, que se debruça sobre essa temática?

Para tentar responder a tais interrogações elaboramos os seguintes objetivos:

Geral:

- Analisar as concepções de aprendizagem dos professores constituídas ao longo de sua formação inicial, e suas implicações na prática pedagógica.

Específicos:

- Conhecer a visão dos professores sobre a aprendizagem, evidenciando esse processo através da fala destes sujeitos sobre as suas formações iniciais;
- Identificar as estratégias utilizadas pelos professores para aprender durante sua formação inicial;
- Compreender os elementos do contexto social e da subjetividade do professor que interferiram em sua aprendizagem na formação inicial;
- Investigar as influências da concepção de aprendizagem constituída na formação inicial sobre a prática pedagógica dos professores.

A explicitação das idéias centrais trabalhadas para a consecução dos citados objetivos estará contemplada neste texto em três capítulos.

O primeiro capítulo trata sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa científica. É descrito o motivo que me levaram a optar por uma pesquisa de cunho qualitativa, que tem como método, o dialético. Descrevo a justificativa de realizar esse processo de investigação a partir de um estudo de caso, detalhando os procedimentos para realização da pesquisa.

No segundo capítulo é realizada uma consideração sobre os diferentes modos de aprender nas civilizações antigas e uma breve análise sobre as diferentes concepções teórica sobre aprendizagem.

O terceiro capítulo disserta sobre o processo de aprender a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski. Investiga os principais fundamentos teóricos que consolidam a base

materialista-dialética contida em sua obra e apresenta uma interpretação da possibilidade de relacionar a psicologia de Vigotski ao cotidiano da escola.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, de que modo às vozes dos professores são registradas e analisadas assumindo assim a devida importância nesse trabalho. Neste capítulo se realiza um cruzamento de informações obtidas no decorrer das entrevistas, dos relatos das histórias de vida e das diversas observações realizadas nas salas de aula para enfim se chegar a algumas conclusões que julgamos pertinente a comunidade acadêmica no campo da aprendizagem docente.

CAPÍTULO I

O percurso metodológico da investigação

Todo e qualquer conjunto de estudos críticos que fundamentam a parte teórica de uma determinada pesquisa científica, deve estar relacionado a um aporte prático sobre os métodos de como se proceder a uma investigação, conforme aponta Severino:

Construir um objeto de conhecimento é, pois, pesquisar. Pesquisar, por sua vez, é expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados (...), as referências epistemológicas, no entanto, não seriam fecundas para a realização de uma abordagem significativa dos objetos se não dispusessem de mediações técnico-metodológicas. Elas se constituem pelo conjunto de recursos e instrumentos adequados para a exploração das fontes primárias mediante procedimentos operacionais. (SEVERINO, 1996, p. 72).

Considerando as idéias explicitadas por Severino (1996), frente ao desafio de definir os caminhos da pesquisa, se percebeu a necessidade de estabelecer como etapa inicial de pesquisa e produção científica, uma revisão da literatura sobre o tema. Nesse processo de revisão literária, foram sendo elaboradas resenhas sobre essas leituras e, paralelamente, debates sobre as questões teóricas relacionadas à aprendizagem docente, junto ao grupo do Laboratório de Aprendizagem, Desenvolvimento e Subjetividade (LADES) do curso de Psicologia da UECE. Assim, nasceram as opções metodológicas que serão explicitadas nos itens que se seguem.

1. 1. Natureza e método da pesquisa

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, permitindo que o objeto de estudo, a aprendizagem docente, seja investigado de forma dinâmica e ao mesmo tempo, próxima de um conjunto de fatos reais que se pretende investigar, assim, como afirma Deslandes (1994) “o

trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo” (p. 56).

Mesmo que não se possa generalizar, a abordagem qualitativa possibilitou a esta pesquisa científica aprofundar-se no tema sobre aprendizagem docente, lançar novas questões a partir daquelas que foram elaboradas nos momentos iniciais, quando o investigador elaborava as primeiras questões centrais e investigar com maior flexibilidade, estabelecendo relações diversas.

Como método de investigação foi escolhido o método dialético. Essa opção justifica-se pela escolha do referencial teórico, ancorado no paradigma histórico-cultural de Vigotski, que tem como base epistemológica os fundamentos da teoria marxista, pautados no materialismo dialético.

Com tal escolha, se defini também o procedimento de coleta e análise de dados, que estabelece entre a fala dos sujeitos investigados e a ação docente, o princípio da contradição inerente à formação da pessoa em virtude de seu trabalho.

Segundo Lakatos (1992) o método dialético penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade, é, portanto, dessa maneira, que se investigou de perto a concepção de aprendizagem do professor, constituindo assim, uma metodologia que permita ir da abstração, inerente às falas dos sujeitos investigados para o concreto, percebido através de suas ações pedagógicas.

A utilização desse método de pesquisa científica possibilita ao pesquisador investigar os fenômenos desejados sempre a partir de uma concepção, na qual as coisas e as pessoas se constituem sempre como passíveis de mudanças. A dialética empregada como método de pesquisa contribuiu para que o investigador procurasse estabelecer padrões de análise levando em consideração os vários opostos que foram percebidos entre a intenção da ação e a fala dos sujeitos pesquisados.

1.2. O tipo de pesquisa: estudo de caso

Estudar de forma aprofundada um fenômeno social presente no campo da educação, por exemplo, as concepções de aprendizagem do professor a partir de sua formação inicial exige por parte do investigador, um planejar metodológico rigoroso e consciente de cada passo necessário para a realização da pesquisa.

Realiza-se, portanto, um estudo de caso investigando a trajetória de vida que constitui as concepções de aprendizagem do professor a partir de sua formação inicial, e de suas práticas educativas desenvolvidas dentro da escola. Essa prática docente é percebida como experiências sociais que estão inseridas em um determinado contexto histórico-cultural.

Para Bogdan e Biklen (1999), *“o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil”*. Dessa maneira, se verifica a necessidade que tem o investigador em articular em seu planejamento, perguntas que partam do macro para o micro, para que se realizasse assim, um afunilamento.

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção (CHIZZOTTI, 1991, p. 102).

A partir da leitura acima, se percebe que um estudo de caso permite ao investigador uma série de possibilidades. Na presente investigação, o que se pretende é realizar uma discussão dos resultados, expor uma avaliação analítica tendo por base a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a respeito da forma como os professores do ensino fundamental discorreram sobre as suas concepções de aprendizagem.

Para atingir tal finalidade foi feito um confronto das idéias apresentadas pelos professores pesquisados no processo de entrevista com as atividades desenvolvidas a partir da observação de suas práticas profissionais junto a seus alunos em sala de aula. Dessa forma, o pesquisador

poderá perceber e analisar elementos que não tenham aparecido na fala dos sujeitos investigados, mas que se mostraram observação de sua prática pedagógica.

Segundo Chizzotti (1991), “esses procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades léxicas, classificando-o segundo categorias ou relevando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados”.

É importante salientar que a questão da originalidade da atividade de pesquisa. Não quer dizer nesse sentido, que a pesquisa seja inédita, mas ela propicia ao investigador um “retorno à origem, à essência, à verdade, ainda que esta verdade tenha sido perdida, obscurecida ou esquecida, pois, Originalidade, a rigor, significa pela própria etimologia da palavra, “voltar as fontes” (origem quer dizer princípio)” (ASTI VERA, IN SALOMON, 2001, p.255)

Assim, ao estudar a aprendizagem docente focamos nosso olhar específico na constituição do ser docente, quando se analisa e interpreta as várias características que compõem este sujeito histórico e sua prática profissional.

1.3. O universo e os sujeitos da pesquisa.

O ambiente selecionado para a pesquisa de campo foi uma escola pública de ensino fundamental e médio localizada no município de Aquiraz, situada na região metropolitana da cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. A Escola de Ensino Fundamental e Médio Telina Matos Pires, selecionada para a realização da pesquisa, possui duas escolas anexo². Uma localizada no distrito do Camará e outra na comunidade do Tapuio. Foi neste último estabelecimento de ensino que a pesquisa se desenvolveu.

Trata-se de um prédio novo, entregue a comunidade do final de 2007, tendo início de suas atividades escolares no ano seguinte, janeiro de 2008. Equipada com laboratórios de

² A Secretaria de Educação municipal de Aquiraz desenvolve parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará. A primeira constrói os prédios e administra toda a regulamentação escolar destinada ao funcionamento do ensino fundamental nos turnos manhã e tarde, enquanto a segunda instituição disponibiliza os meios necessários para o funcionamento das atividades destinadas aos alunos do ensino médio. Essas duas unidades anexo, são de responsabilidade do grupo gestor da EEFM Telina Matos Pires.

informática e de ciências, a escola conta também com ampla área de lazer, biblioteca, videoteca, rádio escola, creche e um anfiteatro.

A escola agrega alunos remanescentes de três escolas menores, localizadas em diferentes distritos do município de Aquiraz. A diferença, portanto, não se limita à localidade de origem desses alunos, mas, aos aspectos culturais que diferenciam a maioria dos alunos que agora, fazem parte apenas de uma só escola. Esse fator foi decisivo na seleção da escola pesquisada.

O pesquisador ouviu inicialmente o diretor da escola e seus coordenadores. Nesse contato as duas partes acertaram as melhores formas de se realizar a pesquisa, desde a seleção dos professores, quanto aos dias de visita, horários e as reuniões de planejamento que o pesquisador poderia estar presente. Segundo Bogdan e Biklen (1999), “(...) *o investigador tem de observar a organização para escolher quais os locais, grupos ou programas que proporcionam agrupamentos realizáveis. Após várias visitas à escola poderá fazer as suas escolhas.*”

Nesse diálogo entre pesquisador e gestores da escola, ficou acertado que o nome verdadeiro da escola poderia ser exposto, contudo, a identificação dos professores pesquisados ficaria sob responsabilidade dos mesmos.

Foram selecionados três professores já formados, todos trabalhando na mesma instituição de ensino e que tivessem no máximo cinco anos de experiência profissional. Essa escolha intencional está relacionada a própria experiência profissional do pesquisador, pois o que se verifica em muitas escolas é que professores com mais de cinco anos de formação não utilizam com frequência de experiências advindas da sua formação inicial, limitam-se em muitos casos a repetir suas práticas metodológicas, não inovando, não mudando, acomodando-se.

Para a composição da amostra, foram escolhidos profissionais de diferentes áreas de conhecimento, a saber: um professor da área das ciências e suas tecnologias, outro da área de linguagem e códigos e suas tecnologias e um terceiro da área de concentração das humanidades e suas tecnologias.

A escolha de professores que tivessem formações acadêmicas diferenciadas foi proposital. Partiu-se da premissa que cada área de conhecimento adota diferentes paradigmas de interpretação científica que compõem um determinado fenômeno, utilizam-se de variados

meios metodológicos para investigá-los e, sobretudo, assumem distintas posturas em relação à formação de seus estudantes em nível de graduação nos cursos de licenciatura.

Dessa forma, o pesquisador assumiu o risco de observar, de igual modo, três concepções de aprendizagem distantes entre si, mesmo que essa possível variação do modo como cada um desses sujeitos históricos aprendeu em sua formação inicial e como esse aprendizado repercute em sua prática profissional, tende a permitir a essa investigação científica maior possibilidade de análise de dados.

Foi realizado um contrato verbal entre o pesquisador e os sujeitos investigados nos momentos anteriores a coleta de dados. O objetivo desse contrato foi de tornar o mais transparente possível os objetivos principais desta etapa do projeto de pesquisa e garantir aos sujeitos pesquisados que todos os aspectos éticos seriam respeitados, resguardando acima de tudo, o direito a preservação do nome dos professores pesquisados.

Foram selecionados três professores. Um professor de Matemática, formado pela Universidade Federal do Ceará – UFC, com três anos de formação inicial, uma professora de Língua Portuguesa, recém formada pela Universidade Vale do Acaraú – UVA e uma professora de Geografia formada pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, estando no exercício do magistério desde 2004, todos os professores temporários, sendo o professor de Matemática e a professora de Língua Portuguesa pertencentes apenas ao quadro de funcionários do estado, enquanto a professora de geografia, das duas esferas administrativas.

O professor de Matemática que pertence exclusivamente à Secretaria de Educação do Estado do Ceará tem uma carga horária de 200 horas aulas, e ainda desenvolve a função de bolsista de monitoria do seu atual curso de formação, de Engenharia, na Universidade Federal do Ceará. A professora de Língua Portuguesa tem a mesma carga horária, 200 horas aulas exercidas integralmente no Estado, já a professora de Geografia soma um total de 300 horas aulas, sendo 200 horas na Prefeitura de Aquiraz, ensinando alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 100 horas aulas no Estado, ministrando aulas para alunos do primeiro ano do ensino médio.

1.4. Os instrumentos de pesquisa

A coleta de dados foi realizada a partir do uso de dois instrumentos de pesquisa. Num primeiro momento foi utilizado um modelo de entrevista exploratória que possibilitou ao professor pesquisado expor alguns aspectos de sua trajetória de vida. Isto permitiu que discorram sobre momentos importantes que marcaram as etapas de constituição deles como docentes e sobre elementos da subjetividade da pessoa humana em suas relações sociais e familiares. Essas informações forneceram indícios ao pesquisador sobre as formas como esses professores aprendiam no seu lar, na sua escola e na sua comunidade. A respeito dessa técnica de coleta de dados, é fundamental salientar que:

A história de vida é um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes (...), o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência e se situa no interior de uma trama de acontecimentos aos quais atribui uma significação pessoal e diante dos quais assume uma posição particular (CHIZZOTTI, 1991, p. 95-96).

A entrevista exploratória é um instrumento de pesquisa imprescindível para essa investigação, uma vez que, pois a partir desse primeiro contato, o pesquisador poderá reconhecer, na narrativa dos sujeitos investigados, os elementos que foram continuamente analisados nas etapas seguintes de coleta de informações.

Através do uso desse tipo de instrumento de coleta de dados, afirmam Bogdan e Biklen (1999); “o investigador leva a efeito entrevistas exaustivas com uma pessoa, tendo como objectivo coligir uma narrativa na primeira pessoa, destinados a ser utilizados como veículos para a compreensão de aspectos básicos do comportamento humano”.

Esse ‘veículo de acesso a novas informações’, finalidade maior desse instrumento, permite, que o pesquisador se apodere de dados relevantes sobre as maneiras como esses professores aprenderam. Aspectos que talvez não apareçam em uma entrevista semi-estruturada ou ainda em observações em sala de aula podem surgir como pontos-chave para o cruzamento a análise de informações na discussão dos resultados.

Fez-se necessário desenvolver mecanismos de aproximação entre entrevistador e entrevistados, que possibilitem a ambos, confiança e credibilidade. O ato de entrevistar resulta em um conjunto de técnicas previamente estipuladas pelo pesquisador para que o sujeito investigado possa sentir confiança em falar, relevar fatos pessoais, ele precisa, portanto, de um espaço e de um tempo para que esse vínculo se manifeste.

Na elaboração de um estudo de história de vida, quando o sujeito e o investigador não se conhecem bem, a conversa gira em torno de assuntos neutros. Com a passagem do tempo, o conteúdo torna-se mais revelador, o investigador sonda mais intimamente e acaba por aparecer um foco” (BOGDAN & BIKLEN, 1999, p. 93).

Além da entrevista exploratória foram utilizadas uma entrevista semi-estruturada e observações das atividades práticas desses professores em suas salas de aula. A pré-testagem do material que compõem a documento da entrevista semi-estrutura foi realizada com algumas professoras que atuam na mesma instituição de ensino na qual o pesquisador desenvolve suas atividades profissionais.

No decorrer desse processo foi observada a necessidade de modificar alguns questionamentos que apresentavam dualidade, outros que apareciam de forma repetitiva e ainda aqueles que necessitavam de ajustes quanto à organização das idéias centrais.³

Vale destacar que, o pesquisador expôs para os sujeitos pesquisados que essas entrevistas acontecerão em pelo menos dois momentos distintos. Ficou estabelecido, portanto, que o entrevistado poderia interromper a entrevista, caso houvesse necessidade para que num momento seguinte, ela pudesse ser concluída.

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores,

³ Os pontos que apresentavam dualidade se referiam à aprendizagem do professor e ao mesmo tempo sugeriam um entendimento sobre aprendizagem dos alunos. Haviam também duas perguntas repetidas sobre o que o professor entendia por aprendizagem e por fim, se fez necessário organizar quais perguntas deveriam ser executadas primeiro, momento em que ficou definida a necessidade de se investigar primeiro o processo de formação inicial do professor.

enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (DESLANDES, 1994, p.57).

A entrevista semi-estruturada possibilita ao pesquisador obter dados objetivos e subjetivos dos professores pesquisados. O uso, portanto, dessa técnica de coleta de dados se caracteriza por um diálogo intenso com os diversos atores participantes, tanto quanto a observação das atividades docente do professor e as análises dos discursos que foram realizadas.

Essa triangulação no confronto de dados foi fundamental, pois os aspectos subjetivos inerentes à fala do professor permitiram que o pesquisador analisasse a dialética existente na prática docente, criasse categorias e percebesse as influências do contexto social na história de vida dos sujeitos envolvidos. Segundo Sautu (2005); “la flexibilidad de los diseños cualitativos constituye una ventaja en estudios como este, el que que trata de explorar um “campo” relativamente nuevo. El investigador establece una relación de ida y vuelta permanente entre la teoría y los datos”.

A etapa seguinte, da observação da prática docente, aconteceu paralelamente à realização das entrevistas. Dessa forma, o pesquisador interpôs à ação de entrevistar, momentos de observação da prática docente em sala de aula, com o objetivo específico de ter maiores subsídios e tempo para reformular quaisquer perguntas que fossem necessárias, em virtude das informações obtidas a partir da prática pedagógica do professor com seus alunos.

A prática pedagógica do professor pode demonstrar de fato, o que de mais importante ele assimilou em sua formação inicial em relação à aprendizagem, as estratégias mais utilizadas por eles durante as suas aulas e sua interação com os alunos.

Enfim, o olhar do pesquisador, durante a observação na sala de aula foi muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois nestes instantes as expressões da fala dos professores, seus gestos, seus olhares para os alunos, suas angústias e os mecanismos de ação a favor de uma metodologia foram registradas, para no momento de análise dos dados o pesquisador ter cruzado essas e outras informações às respostas concedidas por cada um dos professores entrevistados.

1.5. O trabalho em campo

O período destinado à realização dessa pesquisa em campo foi de quatro meses. No período de maio e junho do ano de 2008, foi realizado o primeiro contato com os dirigentes da escola, o que caracterizou a aproximação inicial entre pesquisador e o ambiente selecionado. Nesse mesmo período, foi realizada a primeira parte de entrevista exploratória com os três professores. Após esta etapa o pesquisador iniciou a entrevista semi-estruturada.

As entrevistas foram realizadas em dois locais. Primeiro foram feitas entrevistas na escola sede, localizada no centro do município de Aquiraz. Esse primeiro contato com os professores durou cerca de três semanas, sendo necessário adequar o tempo do pesquisador ao tempo disponível dos professores.

Nessa primeira parte da entrevista, o pesquisador não utilizou o gravador de voz, pois optou por registrar as informações no bloco de notas. Cada professor lia na íntegra as anotações realizadas pelo pesquisador ao final de cada momento da entrevista e assim liberava os registros para futuras análises e interpretações do pesquisador.

Em um segundo, momento as entrevistas foram realizadas no prédio anexo a escola sede, localizada no distrito do Tapuio. Essa mudança ocorreu em virtude dos professores pesquisados ministrarem a maior parte de suas aulas nesta unidade de ensino.

Todas essas entrevistas foram gravadas. Ficou acertado que, neste segundo momento, em virtude do pouco tempo livre dos professores na escola, as entrevistas seriam divididas em dois blocos de noventa minutos cada. Apenas a professora de Língua Portuguesa optou por disponibilizar uma tarde inteira para responder as perguntas do pesquisador.

A reação dos professores às entrevistas, de modo geral, foi bastante diferente. O professor de Matemática respondia as perguntas de modo espontâneo, sem rodeios, mas com uma certa atenção aquilo que estava falando, sobretudo, quando o assunto girava em torno da sua formação inicial.

O apego deste profissional à sua formação inicial ficou evidente nos diversos momentos em que era possível ele tecer elogios à maioria de seus professores formadores e, também, a instituição de ensino, a Universidade Federal do Ceará.

A professora de Geografia era menos participativa. Limitava-se a responder as perguntas, com poucos comentários extras, nem mesmo quando o equipamento de gravação estava desligado. A ênfase de suas respostas era mais perceptível para o pesquisador quando eram feitas indagações sobre a situação da educação no Brasil hoje e, como também, sobre a falta de estímulos que contribuem para a desvalorização da carreira docente.

A professora de Língua Portuguesa, sempre atenciosa, demonstrava acima de tudo, interesse em um dia estar na mesma posição do pesquisador. Deixou claro que tem um objetivo específico na área da educação e para alcançá-lo, pretende iniciar o mais breve possível seu curso de especialização, mestrado e doutorado.

O mês de julho, período de férias escolares e, portanto, de descanso dos professores da Rede Municipal de Educação, foi utilizado pelo pesquisador para as primeiras análises dos discursos elaborados pelos professores.

Nesse período, também, foram transcritas todas as entrevistas iniciais concedidas pelos três professores. Essa verificação possibilitou uma olhar mais atencioso do pesquisador em relação à prática dos sujeitos investigados, pois as informações obtidas a partir da entrevista exploratória começavam a ser cruzadas com aquelas obtidas pela entrevista semi-estruturada.

Nos meses de agosto a outubro, a observação foi realizada em sala de aula. As atividades pedagógicas utilizadas por esses profissionais dentro de suas respectivas salas de aula, foram vistas como espaço importante para coleta de informações. Foi aplicada também, a segunda parte da entrevista semi-estruturada, que aconteceu de forma paralela às observações em sala.

Diferente das primeiras entrevistas realizadas anteriormente, nesta segunda etapa os professores já demonstravam mais confiança no pesquisador. Esse novo contato permitiu que os professores pesquisados entendessem que o pesquisador era também um profissional da educação que da mesma forma que os sujeitos investigados, compreendia muito bem algumas daquelas situações, isso, sem dúvida alguma, facilitou a conclusão do trabalho de pesquisa.

A análise dos dados foi desenvolvida entre os meses de novembro de 2008 a março de 2009. Nesse período, o investigador procurou cruzar as informações obtidas a partir dos três instrumentos de coletas de dados.

Um dos objetivos dessa análise foi formular conceitos mais específicos, os quais podem ser visto no apêndice categorias de análise. No decorrer das atividades de coleta de dados, os sujeitos investigados falavam e respondiam à questões sobre a sua aprendizagem na formação inicial de maneira muito geral, o que levou o pesquisador a enquadrar essas respostas em grupos mais específicos;

A partir dessa formulação das informações em partes menores, o pesquisador se debruçou sobre os documentos obtidos e projetou seu olhar. Assim teve início às elaborações constantes de rascunhos, mais leituras, elaborações teóricas e diálogo com autores, na tentativa de analisar as concepções de aprendizagem docente em sua formação inicial.

Em relação a esse ato de escrever, Bogdan e Biklen (1999), afirmam que: *“muitos autores referem que a escrita auxilia o pensamento. Contudo, este não constitui a única razão da escrita. A maior parte das pessoas escreve para obter um produto – um manuscrito que partilha com os outros”*, que neste caso específico, denomina-se de dissertação de mestrado.

A análise dos dados foi realizada através da elaboração de categorias temáticas. Essas categorias foram sendo constituídas a partir da análise realizada nas falas dos sujeitos investigados.

CAPÍTULO II

2. Um breve olhar sobre algumas das diferentes Teorias de Aprendizagem que antecedem o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski

A cada momento histórico, os diferentes grupos humanos constituídos em comunidades, estabelecem formas distintas de aprendizagem. Suas tradições, costumes e culturas são percebidas como elementos de grande relevância, e que necessitam, ser transmitido para futuras gerações.

Cada sociedade, cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem, sua cultura de aprendizagem. Desse modo, a aprendizagem da cultura acaba por levar a uma determinada cultura da aprendizagem. As atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram. (POZO, 2002, p. 24).

A aprendizagem, hoje, torna-se um campo de estudo e investigação científica que precisa ser analisado sob diferentes aspectos, um deles, sem dúvida nenhuma refere-se a formação docente. A multiplicidade de informações geradas a cada dia, em virtude também do avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação, faz com que diferentes grupos sociais desenvolvam novas formas de ensino e aprendizagem.

Esses cenários sociais contemporâneos, entendidos por Pozo (2002) como um contexto de uma nova cultura da aprendizagem, refletem a velocidade com que as informações são tratadas em variados espaços na sociedade. Na escola, por exemplo, segundo Pozo (2002), estão sendo criadas “[...]novas demandas de aprendizagem relativamente novas suplantando velhos conteúdos que antes eram rigorosamente necessários e que agora parecem obsoletos e condenados ao esquecimento cultural” (POZO, 2002, p.26)

O processo de aprendizagem relaciona-se intrinsecamente ao próprio espaço e ao tempo histórico de uma determinada sociedade. Essa relação dialética conduz o Homem a aprendizagens múltiplas, faz com que ele reflita sobre suas concepções, crenças e valores e lhe permitem dar novo significado à sua realidade.

Nessa dissertação, entende-se a aprendizagem como um processo pelo qual o Homem utiliza-se de determinadas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2000), como o pensamento e a linguagem para apreender conhecimentos, atitudes e sentimentos, atribuindo-se a cada um deles um significado próprio.

Pozo (2002) afirma que: *“a função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dela. Fazemo-nos pessoas à medida que personalizamos a cultura”* (p.29) dessa forma, o Homem como sujeito histórico nasce, aprende, cresce, revê seu aprendizado e interfere no meio social do qual faz parte.

Visto desse ângulo e sob essas perspectivas, a aprendizagem docente está vinculada, de igual modo, à trajetória de vida de cada um professor. Sua escolha pela carreira docente, de forma intencional, motivada ou, por acaso, contribui decisivamente para as suas atividades profissionais, e interferem nas suas concepções de aprendizagem.

Essa investigação científica trata basicamente de um aspecto a respeito deste tema tão amplo e complexo que é a aprendizagem. A concepção de aprendizagem internalizada por professores a partir de sua formação inicial e, por conseguinte, as formas como essa concepção repercute em suas práticas profissionais, que são situadas num contexto histórico-cultural.

Nesse sentido, consideramos necessário fazer um breve percurso pela história da aprendizagem humana, para visualizar esse conceito em algumas das teorias psicológicas relativas ao tema.

2. 1. Aprendizagem nos diferentes períodos históricos: a evolução do sistema de educação formal

O desenvolvimento da espécie humana está relacionado diretamente com a capacidade dos diferentes grupos sociais em suprir as suas necessidades básicas e desenvolver mecanismos de articulação entre o pensamento e a linguagem. Dessa forma, o Homem conseguiu atingir estágios bastante elevados em relação aos demais animais na escala evolutiva.

Diversos agrupamentos humanos, que viveram em sociedade mesmo antes do desenvolvimento da escrita, já elaboravam diferentes maneiras de transmitir a outros membros de sua comunidade, determinados fatos considerados importantes. Homens que representavam parte de seu cotidiano no interior das cavernas, hoje, cientificamente denominadas de pinturas rupestres.

Em que medida esses desenhos pintados em paredes de caverna, e em outros lugares sociais, podiam estar relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem entre os povos primitivos? Há meios de se justificar que o processo de comunicação entre esses homens se desenvolveu também em virtude desses desenhos? É o que explica DYNNIK (1968), pois

los dibujos primitivos, antecedentes remotos de la escritura, servían de instrumento merced al cual los hombres se relacionaban en la comunidad, así como de medio por el que se comunicaban, en forma de imágenes, sus pensamientos. Reflejaban, asimismo, sus observaciones sobre la vida de la naturaleza y los conocimientos acumulados acerca de la vida de las plantas, y, por último, expresaban la fantasía creadora del hombre (p.32).

Essa capacidade de elaborar e projetar um pensamento permitiu que várias comunidades de nossa espécie pudessem se tornar mais influentes. Para Dynnik (1968), esse processo tem início a partir da sedentarização do homem neolítico na região da Mesopotâmia, também denominada de crescente fértil (área geográfica localizada entre os rios Tigre e Eufrates a leste da península arábica), há pelos menos, 5.000 atrás.

Essa organização social, agora baseada na escrita, utiliza-se de blocos feitos de argilas, denominadas de tabuinhas, para registrar os números relativos à produção e ao controle dos alimentos agrícolas. Os sumérios dão início a partir daí, a um novo e surpreendente instrumento capaz de reproduzir e deixar registrado as idéias e as concepções do homem em forma de texto escrito.

Com o surgimento e incremento da escrita, o processo de aprendizagem também é transformado. As produções e interpretações de símbolos, sobretudo, os desenhos, deixam de ser os únicos e exclusivos meios de se formular, guardar e compartilhar um pensamento, e passam a fazer parte de um sistema mais complexo de relações entre os homens.

No Egito antigo o uso da escrita atinge um nível de importância social considerado pelos seus próprios governantes como sendo fundamental para a sobrevivência de suas famílias e para a manutenção do poder dos faraós. Dos diferentes instrumentos sociais, presentes na civilização egípcia, a escrita era o mais difundido, aperfeiçoado e ensinado entre os escribas e os sacerdotes.

A aprendizagem, compreendida como assimilação e ressignificação de um conhecimento, era desenvolvida de forma mais aprofundada, em virtude também das trocas de informações entre alguns povos antigos, entre eles, os fenícios. Isto se dava, sobretudo, entre aqueles povos que tinham como atividade econômica principal, o comércio marítimo, pois a partir dele, configurou-se a necessidade de aperfeiçoar o conhecimento sobre a escrita.

Os Fenícios destacam-se na história da humanidade em virtude do seu desenvolvimento marítimo, principalmente no mar mediterrâneo. Essa sociedade utilizavam-se da escrita para prover suas necessidades comerciais. Aprenderam a trabalhar com códigos, aperfeiçoaram a técnica da escrita e assim, estruturaram a base do alfabeto ocidental, primordial para o desenvolvimento histórico do homem.

Em decorrência do desenvolvimento da escrita e dos estudos sobre as coisas da natureza, pode-se perceber que, em várias dessas civilizações antigas, começa a se acentuar uma separação do trabalho corporal, exercido principalmente por escravos e camponeses, das atividades intelectuais. Para DYNNIK (1968), o desenvolvimento da *“ciência, es decir, la generalización más o menos sistemática de la experiencia práctica de los hombres, el desarrollo de la escritura contribuyó a que el hombre alcanzará éxitos cada vez mayores en su actividad cognoscitiva”* (p.37).

Assim, tanto no desenvolvimento da Filosofia, das bases que permitiram o aprimoramento dos métodos científicos, quanto nos estudos da Matemática e Química das sociedades antigas, percebe-se as implicações sociais do processo de aprendizagem formal. Esse processo era restrito a um seleto grupo social que preservava o seu status através da força do poder militar e da influência do poder político-religioso dos clãs.

El pensamiento filosófico del antiguo Egipto no solo surgió em virtud de la necesidad de resolver los problemas planteados imperiosamente por la vida

social, sino también como resultado de la aparición de los primeros brotes de las ciencias naturales, es decir, de la acumulación de ciertos conocimientos científicos (DYNNIK, 1968, p.40).

Outro exemplo trazido pelo autor acima citado, em relação ao processo de aprendizagem formal, seja a aprendizagem na área da Educação, da Filosofia, da Matemática, da Biologia e dos demais campos de pesquisa científica, pode ser observado a partir das narrativas de Confúcio, a respeito da administração das escolas chinesas; *“al frente del Estado debían hallarse los hombres más sábios, quienes debían proponerse como tarea fundamental educan com su ejemplo personal a sus súbditos”* (p.59).

O aprendizado a partir de um preceptor, uma das propostas de educação de Mao-tsé, também é observado na Grécia Antiga, pois segundo MARROU (1975):

Encontramos assim, na origem da civilização grega, um tipo de educação nitidamente definida: aquele que o jovem nobre recebia dos conselhos e dos exemplos de um mais velho a quem tinha sido confiado, em vista de sua formação (...), pois para o homem grego, a educação residia essencialmente nas relações profundas e estreitas que uniam, pessoalmente, um espírito jovem a um mais velho, (...) a educação, era, em princípio, menos um ensino, uma doutrinação técnica, do que o conjunto dos cuidados dispensados por um homem mais idoso (p. 23-24,59).

Com o crescimento dos aglomerados populacionais, nas principais pólis da civilização grega, esse forma de promover a educação, restrita a poucos, não beneficiava a maioria da população. A possibilidade de democratizar o ensino, destinando-o a um número cada vez maior de crianças, não interessava à aristocracia ateniense, e como descreve Marrou: *“foi a pressão dessa realidade social que fez nascer a instituição da escola”* (idem, p.72)

Tem início uma formalização entre a aprendizagem e a instituição escolar. Em Atenas, o pitagorismo *“realiza esta ambição pedagógica numa instituição apropriada ligando mestres e discípulos no âmbito de relações pessoais; é uma verdadeira escola, que absorve o homem por inteiro e lhe impõe um estilo de vida; é uma instituição organizada, com sua sede, suas leis, suas reuniões regulares”* (idem, p.82)

Em contrapartida, a escola dos sofistas não tinha uma estrutura espacial definida. Não havia necessidade de um prédio fixo, em virtude da inexistência de uma ‘clientela’ prontamente formada; não existia, portanto, uma demanda de estudantes definida em um único local, em uma única cidade, conforme Platão: *“os sofistas não encontraram, pois, uma clientela já feita: foi-lhes necessário granjeá-las, pois persuadir o público a recorrer a seus serviços, o que explica toda uma série de expedientes publicitários; o sofista vai de cidade em cidade à cata de alunos”* (In. MORREAU, 1975, p.86).

O período helenístico na Grécia Antiga é marcado principalmente pela expansão de seus aspectos culturais em vários outros Estados a partir do mediterrâneo até as regiões localizadas no extremo oriente, verdadeiras áreas de influências do Império Macedônio de Alexandre Magno, onde se desenvolvem inúmeras instituições de ensino, escolas e estabelecimentos de difusão do pensamento grego, como por exemplo, a Biblioteca de Alexandria.

A educação na Grécia antiga tinha como finalidade maior a formação do homem, deslocando o que desloca para um segundo plano a necessidade em criar estratégias pedagógicas muito diferenciadas, a fim de promover o desenvolvimento, considerado por eles, satisfatório para a aprendizagem infantil.

Diferentemente do mundo grego, descreve Platão “em Roma, não é um escravo, mas a própria mãe quem educa seu filho, e quando a mãe não podia desempenhar sua função, escolhia-se para governante dos filhos da casa alguma venerável parenta de idade madura, que soubesse criar em torno de si, até nos brinquedos, uma atmosfera de alto teor moral e de severidade” (In MORREAU, p.362).

Contudo, essa orientação familiar tornava-se menos freqüente a partir dos dezesseis anos, idade em que o jovem romano começa seguir as orientações projetadas por algum homem com mais experiência, como demonstra Marrou (1975), a partir desse momento a aprendizagem se fazia com um instrutor “sobre quem pesassem os anos, a experiência e as honras, contribuindo para o aprendizado da vida pública, antes de iniciar este jovem, o serviço militar”.

O cristianismo introduz uma série de inovações dos saberes escolares e também metodologias aplicadas à educação do Homem; principalmente a partir do governo do Imperador Constantino, que proclama um período de paz com os cristãos.

Os princípios fundamentais dessa educação, voltada para o estudo das escrituras sagradas, estava alicerçado no conhecimento da verdade, mas não as verdades platônicas,

pitagóricas, socráticas, mao-tsenianas, ou ainda aquelas pensadas no Egito, na Mesopotâmia ou entre os fenícios, mas, a verdade que cada Homem precisaria acreditar para que seu espírito fosse salvo das profundezas do mal.

Durante os quase dez séculos que transcorrem desde a queda do Império Romano até o renascimento, se observam mudanças na cultura da aprendizagem. As mudanças mais notáveis se devem a uma nova revolução na tecnologia da escrita. A invenção da imprensa, ligada a cultura do Renascimento, permitirá não só uma maior divulgação e generalização do conhecimento como também um acesso e conservação mais fáceis do mesmo. (POZO, 2002, p.28).

A partir das relações sociais renascentistas o processo de aprendizagem entre os homens, sobretudo o Homem moderno, adquire um novo e mais dinâmico formato. Esse processo de aprendizagem, vinculado à escola possibilita a alfabetização crescente da maioria da população, permitindo se perceber uma descentralização do processo de produção do conhecimento, predominante em períodos históricos anteriores.

Nesta perspectiva, a partir do final de século XIX e início do século XX com o advento da revolução industrial, a escola se massificou. A Psicologia vivia um momento de tornar-se ciência, nos moldes de outras ciências como por exemplo a Física e a Medicina, expandindo seu campo de estudos. Deste modo, o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano tornam-se temas bastante pesquisados, contribuindo com o desenvolvimento de diferentes teorias, dentre elas o trabalho de Vigotski, aporte central dessa dissertação. Antes, porém, de incursionarmos em suas idéias, consideramos necessário desenvolvermos uma pequena abordagem acerca de outras teorias da aprendizagem.

2.2. Teorias da aprendizagem.

Historicamente diversas teorias psicológicas abordaram o desenvolvimento humano. Dentre elas podemos destacar o Behaviorismo (Watson e Skinner); o Cognitivismo (Ausubel e

Bandura); a Gestalt (Kohler, Koffka, Wertheimer); a Psicanálise (Freud), a Epistemologia Genética (Jean Piaget), a Psicologia Histórico-cultural (Lev Vigotski) e Psicologia Genética (Henri Wallon). Segundo Pozo (2002), os fundamentos epistemológicos que serviram de base para a constituição dessas teorias da aprendizagem, estão diretamente ligados aos princípios filosóficos descritos pelos estudiosos da Grécia antiga, Platão e Aristóteles, e ainda podem apresentar relações com os estudos de Kant.

A primeira teoria elaborada sobre aprendizagem de que temos notícia devemos a Platão, que, no século IV a.C. escreveu A República, em que expõe o mito da caverna, (...) No extremo do pêndulo oposto ao racionalismo situa-se o empirismo. E curiosamente é Aristóteles, aluno destacado da Academia de Platão, que inicia a tradição empirista (POZO, 2002, p.42-44).

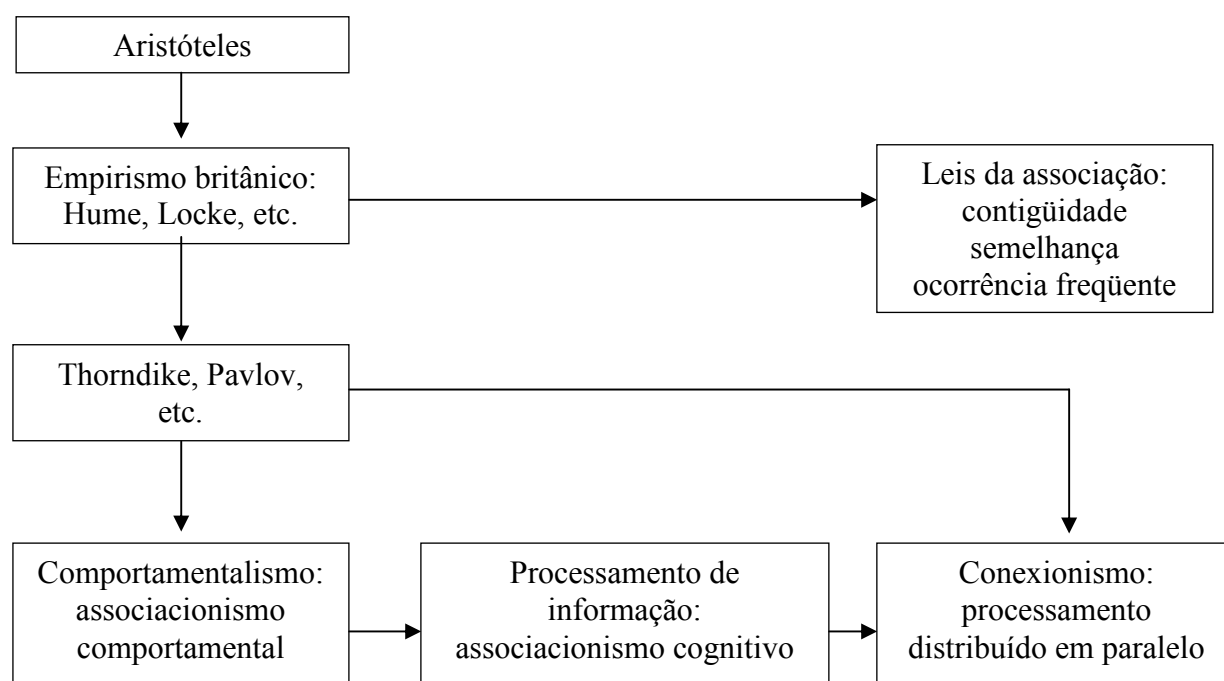


Figura 1. POZO (2002), p. 45.

2.2.1. A Teoria Comportamentalista

O comportamentalismo, também denominado Behaviorismo, do inglês “*behavior*”, surgiu nos Estados Unidos em 1913 com John Watson (1878-1958). Este movimento, também denominado Behaviorismo Clássico, teve como um de seus importantes precursores o fisiólogo russo Ivan Pavlov (1849-1936). Este cientista acreditava que o processo de aprendizagem se dava por condicionamento. Dentre suas experiências, aquela que mais se difundiu foi a realizada com cães, que condicionava a salivação dos animais a partir do som de campainhas, estendendo suas conclusões ao comportamento humano, denominado de condicionamento respondente.

Nessa perspectiva, Watson definia como objeto de análise da Psicologia o estudo dos comportamentos observáveis. Para ele os comportamentos eram “as manifestações reflexas, as respostas que o organismo emite quando estimulado e a atividade do organismo como um todo” (NUNES e SILVEIRA, 2008, p.32). Por conseguinte, o autor considerava que todos os comportamentos humanos eram aprendidos, como respostas aos estímulos externos, mesmo as reações instintivas e emocionais.

Outro cientista, o psicólogo americano Burrhus Skinner, analisando o processo de interação entre o organismo e o ambiente, prossegue com os estudos e desenvolve os princípios dessa teoria, tornando-se um dos pesquisadores comportamentalistas de maior referência no campo da educação. Ele fez acréscimos ao Behaviorismo Clássico e elabora o Behaviorismo Radical.

Segundo a teoria do condicionamento operante, a aprendizagem está relacionada a um sistema de reforços. Quando o comportamento é seguido de um reforço (positivo ou negativo), a frequência deste comportamento aumenta, e assim desenvolve-se a aprendizagem.

Segundo a tecnologia do ensino proposta por Skinner, uma boa gradação de objetivos e tarefas, apoiada em certas técnicas de aprendizagem específicas e acompanhada de um programa de reforços, levará a uma aprendizagem eficaz. Os processos de aprendizagem são universais, são os mesmos em todas as tarefas em todas as pessoas e inclusive em todas as

espécies. Isto é o que afirma o princípio de equipotencialidade (POZO, 2002, p. 45).

Dentre os pressupostos principais do Behaviorismo, podem-se destacar dois, a saber: o comportamento do homem pode ser analisado sem que seja estabelecida uma relação direta com os processos psicológicos internos desse sujeito e a fonte desse comportamento, ou seja, os estímulos necessários para que estas ações se realizem são externas, ligadas ao ambiente externo.

O condicionamento operante, elaborado por Skinner é diferente do condicionamento respondente de Pavlov porque, no comportamento operante, o comportamento do homem é condicionado pela expectativa de um estímulo se seguir à resposta condicionada.

Pode-se afirmar que a teoria de Skinner é baseada também na idéia de que a aprendizagem ocorre em razão de mudança do comportamento, como resultado de respostas individuais a eventos (estímulos) que ocorrem no meio. Uma resposta pode ser algo como lançar uma bola ou a resolução de um problema matemático.

Quando um estímulo-resposta (ER) particular é reforçado, o indivíduo é condicionado a responder. Essa teoria tenta dar explicações comportamentais a uma ampla quantidade de fenômenos cognitivos.

No caso do ensino, essa perspectiva defende o papel do professor que “organize, avalie e especifique a atividade do aluno, as circunstâncias em que o aprendizado pode ocorrer e suas consequências” (NUNES e SILVEIRA, 2008, pg.40). Deste modo, o processo de aprendizagem requer um ensino planejado e com recursos externos bem estruturados.

2.2.2 A abordagem cognitiva

O cognitivismo reúne uma série de teorias que têm em comum o foco na cognição como elemento central nos processos de aprendizagem. Nessa abordagem, há o privilégio sobre o modo como as informações, conteúdos e conhecimentos são assimilados e processados

em nossas estruturas mentais. Por conseguinte, processos psicológicos como a memória, inteligência, pensamento e a percepção são essenciais para o ato de aprender. Alguns autores dessa abordagem ganharam destaque no campo educacional brasileiro como David Ausubel e Jerome Bruner.

Ausubel, nascido nos EUA em 1918, criou sua teoria defendendo a aprendizagem como organização e integração de conhecimentos às estruturas cognitivas do aprendiz. Deste modo, podemos falar em aprendizagens significativas e memorísticas. No primeiro caso, o novo conteúdo a ser aprendido deve ser relacionado ao que o aluno já sabe, que servirá como gancho cognitivo. Para que uma aprendizagem seja significativa o conteúdo deve ser estruturado, organizado e relevante para o aluno, que precisa estar motivado. Na aprendizagem memorística acontecem poucas associações com o que o aluno já traz em sua estrutura cognitiva.

Ausubel entende que o papel da escola e do professor é fundamental, no sentido de oferecer aos alunos conhecimentos significativo, levando em conta seus conhecimentos prévios e a organização para que os conteúdos possam ser assimilados pelos alunos.

Outro autor bastante citado em publicações científicas é o americano Jerome Bruner que defende a construção do conhecimento por parte do aluno, através da elaboração de categorias ou da modificação daquelas que já existem em sua estrutura cognitiva. Para Bruner o ensino que propicia aprendizagens deve ser ativo, com o professor facilitando a investigação e a descoberta pelos alunos.

Neste sentido, defende que o currículo deve ser trabalhado em forma espiralar com os conteúdos mais simples inicialmente, avançando para os mais complexos, sempre privilegiando os conhecimentos já assimilados e a resolução permanente de desafios e problemas diversos.

2.2.3 A Psicologia da Gestalt.

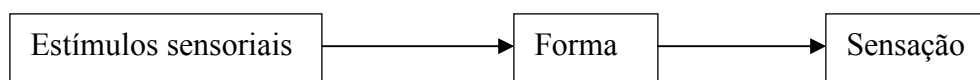
Da língua alemã o termo *gestalt* tem aproximação ao vocábulo “forma” em português. Assim, a Psicologia da Gestalt, surgida a partir dos trabalhos de Köhler, Kofka e Wertheimer,

tem como um de seus pressupostos fundamentais para a aprendizagem, a relação com a forma de como os homens percebem o mundo.

Para os gestaltistas, a aprendizagem representa uma reestruturação do campo da percepção de forma a superar os obstáculos ou os problemas que cada indivíduo se depara no transcorrer de sua vida.

Desenvolvida na Alemanha no princípio do século XX, a teoria da Gestalt simbolizava uma forma de pensar contrária à teoria psicológica vigente naquele contexto histórico, que formalizava a sua maneira de entender a percepção do homem a partir da soma de várias partes menores, correspondendo assim a uma adição de elementos psicológicos.

O posicionamento principal de um dos grupos de teóricos da Gestalt, os monistas, defendia a idéia de que é necessário que haja estímulos sensoriais, formas e sensações para que o Homem desenvolva a sua percepção, como mostra o esquema a seguir.



Para esse grupo, os monistas, ‘forma’ e ‘matéria’ são constituídos de maneira inseparáveis. Assim cada parte de um determinado fenômeno seria formador de um elemento como um todo, e esse todo nunca se repete se os dados que o constituem diferirem de algum modo.

Segundo essa teoria, o ser humano encontra-se ao redor de inúmeros estímulos físicos e para que possa compreender como esses estímulos interferem no seu cotidiano, é necessário formar uma organização perceptiva, que ocorre dentro e fora da consciência, que acontece de maneira quase sempre espontânea.

Por fim, pode-se citar um exemplo desta teoria da organização perceptiva através da formalização do conceito de figura e fundo, no qual, para os gestaltistas, um sempre se sobressai ao outro e o que permite diferenciá-los é justamente a diferenciação do contorno de um sobre o outro.

2.2.4. A Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Jean Piaget, biólogo e epistemólogo, nasceu em 1896 na Suíça e morreu em 1980. Ao longo de sua vida produziu diversas obras resultados de suas pesquisas sobre como o ser humano constrói o conhecimento. Deste modo, buscava a gênese dos conhecimentos, tendo como estratégia de investigação o método clínico baseado na resolução de problemas por parte dos sujeitos, especialmente crianças. Vale salientar que o sujeito piagetiano é um ser ativo, construtor de conhecimentos a partir de sua ação no mundo.

O conceito de estrutura cognitiva é central para a teoria de Jean Piaget. Existem quatro estruturas cognitivas primárias - estágios de desenvolvimento - de acordo com Piaget: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

No estágio sensório-motor (0-2 anos), a inteligência assume a forma de ações motoras. A inteligência no período pré-operatório (3-7 anos) é de natureza intuitiva simbólica, tendo como marco a aquisição da linguagem e da função simbólica. A estrutura cognitiva durante o estágio de operações concretas (8-11 anos) é lógica, mas ainda depende de referências concretas. No estágio final de operações formais (12-15 anos) o pensar envolve abstrações e hipóteses.

As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação, que são os invariantes funcionais, ou seja, o processo de construção do conhecimento acontece da mesma forma seja na criança ou no adulto, variando apenas os níveis. A assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas existentes enquanto a acomodação se refere à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio. O desenvolvimento cognitivo, dessa maneira, consiste de um esforço constante para se adaptar ao meio em termos de assimilação e acomodação.

Embora os estágios de desenvolvimento cognitivo, identificados por Piaget, estejam associados a faixas de idade, eles variam para cada indivíduo. Além disso, cada estágio tem diversas formas estruturais detalhadas. Basta observar que o período operacional concreto tem mais de quarenta estruturas distintas, cobrindo classificação e relações, relações espaciais, tempo, movimento, oportunidade, número, conservação e medida.

Piaget explorou as implicações de sua teoria em muitos aspectos do desenvolvimento da cognição e da moral. Muitos dos experimentos de Piaget foram focalizados no desenvolvimento de conceitos matemáticos e lógicos. A partir desses experimentos exprime uma idéia acerca do que é a aprendizagem:

A aprendizagem no sentido restrito é uma aquisição em função das estruturas lógicas, não é redutível à experiência física: enquanto nesse último caso a experiência se dirige aos objetos mesmos (...), a experiência lógico-matemática se dirige às ações que utilizam os objetos e emprega uma abstração a partir dessas ações como tais. É essa abstração a partir da ação que favorece então a aprendizagem específica das estruturas lógicas (Piaget, 1977, p. 25-27).

Assim, os materiais de aprendizado e atividades devem envolver um nível apropriado de operações motoras ou mentais para uma criança de uma dada idade. No entanto, não se faz necessário evitar que os aprendizes tentem realizar tarefas que supostamente estejam além de suas capacidades cognitivas para aquela etapa, ou seja, que não ultrapassem o estágio em que cada uma dessas crianças se encontra. Além do mais, as atividades devem sempre apresentar desafios cognitivos aos alunos.

2.2.5. A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

Conforme já mencionei ao longo dessa dissertação, esta teoria foi escolhida como aporte central deste trabalho. Por conseguinte, terá capítulo específico para melhor detalhamento de seus conceitos básicos. Contudo, considero relevante incluir, em linhas gerais, suas idéias centrais ao lado das demais teorias até aqui apresentadas. Penso que assim se pode visualizar melhor suas singularidades e semelhanças.

Lev Seminovich Vigotski nasceu na Bielorrússia em 1896 e faleceu ainda jovem aos 37 anos, vítima de tuberculose. Mesmo com uma curta vida produziu importantes trabalhos em diversos campos do conhecimento como Literatura, Direito, Medicina, Educação Especial e

Psicologia. Esta última na qual desenvolveu seus principais escritos, tornou-o mais conhecido mundialmente.

A partir da pergunta: como o Homem se constitui Humano, Vigotski buscou constituir categorias e princípios para que fosse desenvolvida uma teoria psicológica suficientemente ampla, capaz de compreender a mente humana em sua totalidade, desenhando assim uma ciência psicológica diferente para sua época, sobretudo por utilizar-se de princípios metodológicos e teóricos marxistas.

Fundamentado numa perspectiva dialética, baseada nos princípios do materialismo histórico, formulado por Marx, o autor se distingue de outros cientistas, pois não estuda e analisa de forma separada a questão da consciência e do comportamento humano. Uma de suas motivações estava na tentativa de identificar o mecanismo do desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo (formação da consciência) por meio da aquisição da experiência social e cultural.

Uma das idéias básicas na teoria psicológica de Vigotski é a do caráter histórico e cultural dos processos psicológicos superiores (únicos dos seres humanos), ou seja, a idéia de que esses processos, como, por exemplo, a capacidade que o homem desenvolveu da linguagem, originam-se e se desenvolvem na e a partir das interações sociais mediadas por signos.

As funções mentais superiores do homem (percepção, memória mediada, pensamento, atenção seletiva, linguagem, etc) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural; relação essa mediada por signos.

O pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. Nesse processo de desenvolvimento das funções mentais superiores têm prioridade, então, o plano interpsíquico, o interpessoal, o social.

A internalização/apropriação é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com os objetos com os quais o ser humano entra em interação. A formação da consciência e das funções psicológicas superiores ocorrem, então, a partir da atividade do sujeito, com a ajuda de instrumentos socioculturais, que são os conteúdos externos da realidade objetiva.

Nesta perspectiva, ao abordar a aprendizagem humana duas funções superiores se destacam: o pensamento e a linguagem, pois a partir da interação e da socialização do conhecimento, expresso através do pensamento e da linguagem se estabelece, portanto, entre os sujeitos, neste caso, professores e alunos, um vínculo social. A esse respeito Vigotski (2000) diz que:

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (p. 11).

Nesse processo de comunicação está se desenvolvendo o processo de aprendizagem. O uso do pensamento e da linguagem estão vinculadas à significação das palavras. Os sujeitos envolvidos nesse processo formam um conjunto de unidades menores e as utilizam na medida de suas necessidades.

O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra (VIGOTSKI, 2000, p.398).

Dessa forma, se estabelece uma relação entre pensamento, linguagem e o processo de aprendizagem a partir dos signos de uma determinada palavra. É, portanto, através do diálogo, das trocas de informações e experiências verbalizadas que o ser professor, também se forma como sujeito histórico.

O processo de aprendizagem é articulado então às significações composta em cada palavra falada pelo professor. Esse significado dessas palavras como afirma Vigotski (2000), *“se desenvolvem (...) e assim (...) a palavra lembra o seu significado da mesma forma que um casaco de um homem conhecido lembra esse homem (...) desse ponto de vista, o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações”* (p. 399).

Ao projetarmos essas afirmativas sobre o pensamento e a linguagem no processo de como os professores em formação inicial atribuem significados às suas concepções acerca da aprendizagem, podemos levantar as seguintes proposições:

a) entendendo que o pensamento e a linguagem não podem ser vistos de forma separada, da mesma maneira, não se pode pensar em um processo de ensino, sem que haja aprendizagem, pois, se a elaboração do pensamento articulado em forma de linguagem reflete a intenção do mestre em expressar uma informação, do mesmo modo, verifica-se que o aprendiz atribui significado aos conhecimentos e idéias veiculados pelo professor.

b) como as palavras não podem ser analisadas fora de seu contexto de significados, pois neste caso elas não seriam mais palavras, e sim apenas sons vazios, a fala entre professor e aluno se constitui como uma verdadeira realização de manifestações culturais, atreladas a um contexto histórico pertencente a uma determinada sociedade. Essas palavras faladas/escritas constituem uma estrutura de formalizações de conceitos, produto indispensável para o processo de aprendizagem do ser professor;

c) da mesma maneira que os significados dessas palavras se modificam no tempo e no espaço, sendo alterados pela ação do homem sobre esses significados, o processo de aprendizagem também é passível de sofrer modificações, em virtude da própria característica do ser professor, do ser humano, objetivada na capacidade de adaptação deste ao meio, à sua interação com o espaço social, e, sobretudo, a velocidade com que esse ser histórico é capaz de se inserir numa determinada situação de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que para se investigar essa relação entre o pensamento e a palavra, a que se refere o autor, se faz necessário, em primeiro lugar, compreender a dinâmica que esta inserida nesse contexto.

A relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento (...) essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios (...) o pensamento não se exprime na fala mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2000, p. 409).

A aprendizagem vista como um processo pelo qual o homem utiliza determinados mecanismos psicológicos superiores, como a atenção, a memória, o pensamento e a linguagem, reflete acima de tudo, a capacidade que o ser professor desenvolve em atribuir significados próprios em todos os conceitos e aspectos da sua vida profissional e pessoal.

CAPÍTULO III

3. Aprendizagem e docência na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski

O processo de aprendizagem docente não está explícito nas obras de Vigotski, pois não tinha ele a intenção de desenvolver uma teoria que estudasse de forma aprofundada questões educativas, e sim psicológica. Contudo, a partir da análise de suas afirmativas, caso da citação abaixo, sobre o processo de desenvolvimento psicológico entre os homens vê-se uma possibilidade de relacionar seus estudos com a formação docente, pois o fato de que é na prática que o professor aprende, seja essa prática exercida enquanto mestre de uma sala, aprendiz em uma escola ou universidade que estuda, lê, se apropria de informações e conhecimentos necessários para o ser docente.

A par da necessidade da edificação de uma psicologia histórica e cultural da formação e desenvolvimento histórico do psiquismo humano, a atividade prática humana é vista como a unidade básica da vida, a partir da qual pode ser estudado, explicado e analisado o movimento concreto – histórico e dialético – do psiquismo humano. Marx já apontara, nas Teses sobre Feuerbach e em A Ideologia Alemã, o equívoco do materialismo vulgar em não compreender a história como produto da atividade humana concreta, tomando o homem abstratamente. “A principal insuficiência de todo o materialismo até aos nossos dias – o de Feuerbach incluído – é que as coisas, a realidade, o mundo sensível, são tomados apenas sobre a forma do objeto ou da contemplação; mas não [são tomados] como atividade sensível humana, práxis (VECCHIA e PASQUALINE, 2006, p.3).

A teoria de Vigotski pode ser compreendida como um método de estudo e de análise do Psiquismo. O psiquismo humano estudado a luz de uma metodologia capaz de modificar determinados posicionamentos quase dogmatizados pela Psicologia tradicional idealista.

Vigotski utiliza como paradigma científico, a filosofia sociológica de Karl Marx e suas interpretações acerca da importância da história para a compreensão do desenvolvimento do Homem e de sua relação com o trabalho e com os meios de produção inseridos neste.

Vigotski elabora uma teoria psicológica histórico-cultural que compreende, portanto, o ser humano em sua totalidade. Não corrobora com a dualidade entre corpo e mente. Em sua

psicologia dialética estabelece uma relação entre o desenvolvimento da consciência intelectual do homem, a partir da inserção dele numa determinada cultura, e as suas experiências históricas, provenientes das resignificações que este sujeito é capaz de elaborar e internalizar.

Para entender melhor as suas idéias, é necessário explicitar o cenário no qual ele viveu, posto que sua obra reflete um determinado tempo e espaço. Também é interessante apresentar seus conceitos centrais em tópicos separados de modo a torná-los mais didáticos, embora tenha clareza de que dado seu caráter dialético todas as idéias estão intrinsecamente relacionadas.

3.1 O contexto sócio-histórico da teoria vigotskiana

São poucos os autores que trazem a biografia do autor ligada aos acontecimentos da URSS e o impacto destes em seu pensamento. Quando isso ocorre, embora de maneira sucinta e, algumas vezes, com interpretações político-ideológicas evidentes, considera-se um avanço, no sentido de possibilitar a leitura de um Vygotski histórico na atualidade, rebatendo grande parte das “classificações” que têm sido realizadas de sua teoria, idéias e conceitos (TULESKI, 2002, p. 06).

A realidade social vivenciada pela maioria da população russa no início do século XX tem semelhança com aquelas vividas pelos servos de muitos países europeus no período da Idade Média. Uma imensa população camponesa, era submetida, quase que exclusivamente, as determinações de um governo absolutista do Czar Nicolau II.

Essa dependência econômica frente ao Estado, agravada pela fome e a miséria da maioria desses camponeses, como também, pelos milhares de soldados russos mortos na guerra com os japoneses em 1905, pela disputa imperialista de territórios chineses, foram determinantes para gerar vários focos de insubordinação dessa população frente ao sistema político dominante na Rússia. Dentre essas revoltas pode-se destacar a Revolução Vermelha de 1917.

Nesse panorama, algumas mudanças na economia desse país foram importantes para a difusão e o desenvolvimento de novas idéias, dentre elas o pensamento socialista de Karl Marx e Friedrich Engels. Para Newman e Holzman (2002), “*a intensidade e a excitação da tarefa do*

revolucionário socialista – construir uma sociedade nova – para aqueles, como Vygotsky, que estavam dispostos a levá-la até o fim, implicaram construir uma nova cultura, novos modos de relacionamento, de aprendizagem (...) por meio da reorganização da totalidade” (p.163).

O processo de industrialização, financiado por grandes somas de capitais estrangeiros formou imensas massas de trabalhadores assalariados. Esses operários que trabalhavam por péssimos salários, viviam ainda, sob precárias condições de trabalho. Dessa forma, diferentes ideologias políticas começavam a ganhar adeptos dentro de uma sociedade esperançosa por mudanças. Uma delas, baseada na crítica da exploração capitalista e na defesa da construção do socialismo fora introduzida pelo Partido Operário Social-Democrata, o qual havia sido inspirado no marxismo.

A partir de 1914, ano da eclosão da Primeira Guerra Mundial, a situação da maioria da população russa tornou-se ainda mais grave. Em virtude das inúmeras derrotas dos exércitos russos contra os soldados da Alemanha, onde aproximadamente três milhões de combatentes russos morreram, a relativa estabilidade econômica conseguida até então pela industrialização entrou em crise.

As perseguições dos soldados czaristas ao povo judeu tornaram-se mais intensas, os salários dos operários ficaram ainda menores, e dessa forma as passeatas e as manifestações públicas contra o governo ditatorial de Nicolau II ganharam mais força e popularidade.

Essa perseguição aos judeus na Rússia pré-revolucionária quase impediu Vygotsky de entrar na Universidade de Moscou, apesar de suas excelentes notas, e de prosseguir seus estudos nas áreas que amava, como história e filologia, que levariam a uma carreira docente (os judeus eram impedidos de ocupar postos governamentais). A educação primária de Vygotsky foi conduzida em sua casa por Solomon Ashpiz, um preceptor particular que tinha sido exilado na Sibéria por seu ativismo revolucionário (BLANCK, 1990: 32, IN NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 176).

Em 1917, ano da Revolução Russa, Vigotski em meio a essa situação social e aos conflitos políticos que iam constituindo a sua trajetória de vida, forma-se em Direito. A partir da tomada do poder por parte dos bolcheviques, ou partido da maioria, liderados por Lênin, uma série de novas imposições políticas iam sendo tomadas, dentre elas pode-se destacar duas:

- a) o confisco de propriedades particulares dos nobres e, sobretudo, da Igreja Ortodoxa e a imediata distribuição dessas terras aos camponeses e;
- b) a estatização da economia através da nacionalização de bancos e fábricas.

Nos anos que se seguiram à Revolução Socialista, não se pode dizer que a aparência da sociedade soviética correspondesse à sua essência, ou à essência do projeto coletivo que a impulsionou, pois o fato de ter sido abolida juridicamente a propriedade privada, não garantia que, automaticamente, as relações burguesas haviam sido eliminadas. Esta contradição, intrinsecamente ligada à luta de classes no interior da Rússia e ao período de reconstrução da sociedade, que ora imprimia características burguesas, ora socialistas às relações de produção (TULESKI, 2002, p. 07).

No momento seguinte à revolução se desenvolve uma Guerra Civil (1918 a 1920). De um lado estava o partido da situação, os bolcheviques, do outro o da oposição, liderados pelos representantes do partido mencheviques e financiados por países capitalistas do ocidente europeu, que temiam que o socialismo se difundisse pela Europa. Para Lênin, líder do partido da situação:

Uma revolução, uma revolução real, profunda, do povo, para usar a expressão de Marx, é o processo incrivelmente complicado e penoso de morte de uma velha ordem social e o nascimento de uma nova, o ajustamento das vidas de dezenas de milhares de pessoas. Uma revolução é a mais aguda, mais furiosa e desesperada luta de classes e guerra civil. Nenhuma grande revolução da história escapou da guerra civil. Se não houvesse circunstâncias excepcionalmente complicadas, não haveria revolução (TULESKI, 2002, p.77).

O resultado desse conflito pode ser percebido como o início de uma outra época de ditaduras e controle do governo sobre a população russa, a ditadura stalinista.

Nesse período Vigotski lecionava literatura em Gomel, uma vez que a partir da Revolução a legislação contrária aos judeus fora extinta. É também nesta cidade, antigo reduto dos judeus na época czarista que Vigotski funda uma editora de obras do gênero literário.

No mesmo ano da morte de Lênin 1924, tem início então a disputa entre Stalin e Trotsky pelo poder sobre a URSS. Nesse mesmo ano, Vigotski recebe um convite para trabalhar no

Instituto de Psicologia de Moscou, juntamente com Alexander Luria e Alexei Leontiev, ambos companheiros de inúmeras pesquisas científicas.

A partir daí, suas pesquisas na área de Psicologia e sua produção teórica se tornam mais intensas. Alguns de seus artigos são publicados fora da URSS, ganhando assim uma repercussão internacional. Vigotski investiga, analisa e desenvolve suas interpretações acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e publica a obra *Pensamento e Linguagem*. Tudo isso se dava em meio à ditadura stalinista que buscava reprimir formas de expressão não convenientes ao seu governo.

Antes de sua morte em 1934, vê ainda o estabelecimento de uma educação pública através do ensino obrigatório e gratuito, ampliando o número de alunos, diminuindo o analfabetismo, e, por fim, a construção de diversas escolas e universidades pelo mesmo governo que, por outro lado, continuava prendendo, torturando e matando seus opositores políticos.

Pode-se concluir, portanto, que a formação desse cientista está diretamente relacionada às suas experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória de vida. A compreensão da história como um processo dialético, fora tanto entendido a partir de suas leituras teóricas, quanto pela sua práxis política. Contudo, segundo Tuleski (2002), *“para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica”*. É sobre este aspecto que analiso seguir.

3.2 O materialismo dialético como método de pesquisa científica.

A metodologia científica utilizada por Vigotski, em suas diversas atividades de pesquisa, fora constituída a partir de uma revisão metodológica dos escritos e interpretações sobre o materialismo dialético elaborado por Karl Marx. Nesse sentido, é importante salientar que o psicólogo russo ressalta a importância e amplitude dos diversos conceitos criados pela teoria

socialista de Marx e Engels, sobretudo, no que diz respeito à análise da relação entre a sociedade e o capitalismo.

No livro ‘O Capital’, Marx descreve e constitui sua análise científica sobre as múltiplas formas de expropriação do trabalho humano por uma economia massificadora, que é regida pelo lucro do capital. O materialismo dialético requer uma metodologia que elabora e investiga categorias a partir de um processo de movimento, como afirma Teixeira:

O materialismo dialético tem como pressuposto básico que a natureza, a história e o espírito se desencadeiam num constante processo de movimento, mudança e transformação, mesmo quando em determinados momentos as coisas tenham uma aparência externa que pareça estática. Por isso, nessa filosofia a verdade científica nunca é entendida como uma espécie de coleção de teses fixas (TEIXEIRA, 2005, p.28).

Implica dizer então que, a produção de conhecimento pensada a partir do método criado por Marx, ou seja, o materialismo dialético entende que a verdade científica tem significados na própria constituição desse conhecimento, o qual se forma a partir do desenvolvimento histórico, partindo sempre do micro para o macro, da mais simples a mais complexa formulação do pensamento humano.

O pressuposto desse método, segundo Teixeira (2005) está na compreensão que as leis que regem a matéria são as mesmas que estruturam o pensamento. Dessa forma, as categorias criadas por Marx no campo da Sociologia e por Vigotski no campo da Psicologia, estruturadas a partir dessa dialética materialista são práticas e coerentes, se constituindo, portanto, como teorias do conhecimento.

Para Teixeira (2005); *“essa filosofia opera com categorias que traduzem relações de reciprocidade entre o lógico e o histórico. O histórico diz respeito ao processo de mudança do objeto, o lógico é o processo através do qual o pensamento realiza a tarefa de desvelar o processo de desenvolvimento do objeto”* (p. 30).

Todo esse movimento do pensamento configura-se como um processo em constante alteração. O histórico, que para o materialismo dialético antecede o lógico, reflete as transformações que sofre um objeto num determinado período de tempo e de espaço. Para

Vigotski apud Sirgado (2000); *“a questão da história é uma questão-chave na análise da natureza do social e do cultural”*. Já o lógico é o modo, a forma como o pensamento elaborado investiga as significativas mudanças desse objeto.

Na Introdução à crítica da economia política, ao descrever seu método, Marx estabelece as relações entre as categorias do lógico e do histórico (...), defende que a compreensão da essência do objeto exige que a análise não se dirija primeiramente ao todo, porque o que o pensamento reproduz imediatamente é apenas uma representação caótica do todo (TEIXEIRA, 2005, p. 29).

Essa mediação, na análise entre histórico e lógico, realizada pelo pensamento sobre um determinado fenômeno, refletido, portanto, num conhecimento científico internalizado na mente humana, provem de um caminhar no qual, segundo Teixeira (2005);

“Apesar do fato de que as representações sejam abstratas, o pensamento passa a ser concreto (...), pois (...) o processo de construção do pensamento parte do empírico (real concreto), passa pela análise (abstrato) e só então chega ao concreto, por isso no materialismo dialético, o concreto no pensamento é uma síntese de múltiplas determinações” (p.29).

Outros autores brasileiros vêm na obra de Vigotski a estreita relação entre as formulações metodológicas de análise da Psicologia e das concepções acerca das funções psicológicas superiores e a história. Na compreensão de Sirgado (2000, p.48); *“a questão da história é fundamental porque nos remete a matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas”*.

O posicionamento adotado pela equipe de cientistas que compunham o Instituto de Psicologia de Moscou (Kornilov, Luria, Leontiev, Vigotski e outros), no sentido de definir uma filosofia de análise da Psicologia como ciência foi constituída a partir das leis gerais que regem o materialismo dialético.

Outros psicólogos assumiam uma postura filosófica diferente, mesmo que adotassem como método o materialismo. É o caso dos materialistas mecanicistas, ou os behavioristas, ou

ainda em outro plano, os idealistas, que partiam do pressuposto que o pensamento precede a matéria.

A análise sobre os diversos campos da Psicologia humana desenvolvida por Vigotski utilizou-se de outros postulados importantes descritos por Marx e Engels. Para Teixeira (2005), quando Vigotski define que a consciência procede da experiência, o mesmo tem como fundamento epistemológico uma lei marxista na qual “*a experiência determina a consciência*”, sobretudo, a experiência social. Vê-se que a categoria social é bastante utilizada por Vigotski em vários de seus artigos. Trabalhar com essa difícil questão, no que diz respeito à interferência social na formação do indivíduo, é algo que algumas vertentes filosóficas da Psicologia já fazem há muito tempo.

Para Sirgado (2000), se para essas correntes tradicionais da Psicologia o desenvolvimento é percebido como um processo individual no Homem que se relaciona com as coisas da natureza, a inserção nessa sociedade pelo Homem pode se caracterizar como um problema grave de ordem psicológica e social, e afirma:

(...) a socialização assemelha-se ao fenômeno migratório humano que exige uma adequação das características sociais e culturais do imigrante às condições do meio. Vigotski inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade. No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, diz ele, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais (SIRGADO, 2000, p. 52).

Verifica-se, portanto, que Vigotski utiliza-se de elementos centrais formulados na teoria do conhecimento elaborada por Karl Marx, o materialismo dialético, no sentido de investigar de forma mais complexa os fenômenos psicológicos no Homem.

Para Vigotski, então, o marxismo nunca foi uma espécie de ‘etiqueta ideológica’ para ser utilizada nos domínios da psicologia. Para ele, a única possibilidade legítima da aplicação do marxismo na psicologia consistiria na criação de uma psicologia geral (...) pois segundo Vigotski (...), A psicologia necessita de seu O Capital, seus conceitos de classe, base, valor etc. através dos quais possa expressar, descrever e estudar o objeto. (TEIXEIRA, 2005, p. 27-28).

Para entender melhor a questão do método na obra de vigotski é interessante olhar suas idéias acerca do problema do pensamento e da linguagem. Neste caso, em suas pesquisas trata o método como imprescindível e indissociável da pesquisa. Estabelece, portanto, uma metodologia baseada na unidade.

fica evidente que o método de investigação do problema não pode ser outro senão o método da análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra. Nessa via é lícito esperar resposta direto à questão que nos interessa – a da relação entre pensamento e linguagem, porque essa relação mesma faz parte da unidade por nós escolhida, e quando estudamos a evolução, o funcionamento, a estrutura e o movimento dessa unidade, podemos aprender muito (VIGOTSKI, 2000, p. 10).

Dessa forma, pode-se perceber que investigar o processo que constitui a aprendizagem docente requer do investigador, utilizar-se de uma proposta metodológica que compreenda esse sujeito em sua totalidade, e da mesma forma, precisa esse pesquisador, entender que aprender, se constitui igualmente, como um mecanismo integrado entre sujeitos e objetos, entre espaço e tempo, entre história e cultura. Para Vigotski esse procedimento dialético permite que se desenvolva uma análise a respeito da evolução, o funcionamento, a estrutura e, sobretudo, o movimento das relações estabelecidas pelo Homem.

De acordo com o autor *“a questão das relações interfuncionais era um campo inteiramente inacessível à pesquisa, hoje ele está aberto aos pesquisadores que desejem aplicar o método da unidade e substituir por ele o método dos elementos”*, e, portanto, ao se investigar as concepções de aprendizagem dos professores, se entende que nesse processo há um conjunto de relações interfuncionais que precisam ser observadas.

Sobre essa interfuncionalidade verifica-se que a aprendizagem se constitui como um elemento que agrega aspectos individuais e coletivos. O sujeito, então, aprende de modo singular, único, sempre mediado por outros e pela cultura.

Há também um conjunto de fatores objetivos e subjetivos a que está ligado esse aprendizado. O professor em sua formação inicial assimila determinados conteúdos que foram estabelecidos de forma objetiva por seus formadores, mas ao mesmo tempo, ele agrega àqueles

conteúdos, mecanismos de interpretação e de significados, diferentes do original. Segundo Vigotski (2000).

A separação entre a parte intelectual de nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem (p.16).

Assim, o professor em formação em virtude de suas necessidades, vontades e desejos refaz a informação de modo a integrar aqueles dados a um conjunto de idéias e conhecimentos seus, já internalizados a partir de outras experiências, mesmo que essas experiências tenham acontecido fora do ambiente formativo.

Visto as idéias vigotskianas sobre o método, passamos agora a uma discussão que é central em sua obra, e que está ligada ao próprio sentido de suas pesquisas em Psicologia, caracterizando o desenvolvimento do Homem como espécie, a saber, as funções psicológicas superiores.

3.3 As funções psicológicas superiores

O que pode ser entendido como funções psicológicas superiores na teoria de Vigotski? Que mecanismos o ser humano se utiliza para internalizar tais funções? De que forma esses processos interferem no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano em suas relações sócio-culturais?

A resposta a essas perguntas pode ser encontrada a partir de inúmeras leituras e releituras nos diversos artigos escritos por Vigotski. Analisando o termo, função psicológica superior, pode-se, inicialmente, reconhecer que existem determinados mecanismos na mente humana, que são expressos em um conjunto de valores constituídos historicamente a partir de uma

relação, que para Vigotski é fundamental: a relação entre o pensamento humano e os aspectos culturais que fazem parte de um contexto social mais amplo e provocativo.

Compreende-se que uma função psicológica superior no Homem como, por exemplo, a atenção seletiva, a memória mediada ou a linguagem, é originada na relação entre o meio externo e o indivíduo. Por conseguinte, se constitui como processo na medida em que este Homem desenvolve a sua capacidade, através do processo de aprendizagem, de internalizar essas funções, atribuindo a cada uma delas, um significado social em meio a suas experiências.

Nas pesquisas desenvolvidas com crianças em idade escolar, Vigotski (2000) defende que o aparecimento de “conceitos científicos” e dos “conceitos espontâneos” nessas crianças ocorrem de modos distintos. Para chegar a essa e outras conclusões, o pesquisador elaborou uma metodologia experimental, sendo colocadas diante de cada uma dessas crianças questões tanto estruturadas como livres ou espontâneas, sobre as quais ele concluiu que:

No campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimento leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundando na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar (VIGOTSKI, 2000, p.243).

Com base neste achado de Vigotski pode-se retomar a questão das funções psicológicas superiores, sobretudo, quando se identifica à relação entre pensamento científico, aprendizagem e tomada de consciência. Ainda segundo tal teoria, o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança *“se deve ao fato de que o momento da reviravolta no seu desenvolvimento é determinado pela definição verbal primária que, nas condições de um sistema organizado, descende ao concreto”*.

Pode-se chegar, portanto, a uma interpretação pela qual se permite dizer que: uma das funções psicológicas superiores no Homem, a linguagem, desenvolvida de modo dialético a partir da relação entre as palavras e o pensamento, possibilita ao Homem expressar

determinados conceitos elaborados de forma conscientes, partindo de uma simplificação para uma complexidade.

Essas transformações qualitativas expressam o que vêm a ser uma função psicológica superior para o Homem, ou seja, funções que permitem ao Homem aprender na relação com o meio cultural o qual é integrante e modificador desse Homem.

O desenvolvimento psicológico não pode ser pensado como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real (KOHL, 2005, p. 09).

Nesse sentido, tomando ainda como exemplo, a linguagem como uma função psicológica superior, verifica-se que o pensamento verbalizado, isto é, a língua utilizada como sistemas de signos, fundamental para o desenvolvimento do homem reflete o que denomina Kohl (2005), o momento *“em que o biológico transforma-se no histórico e em que emerge a centralidade da mediação semiótica na constituição do psiquismo humano”*.

Retomando a pesquisa realizada por Vigotski, verifica-se que para o autor, um conceito não pode ser visto como algo isolado, fora de um contexto, muito pelo contrário, deve esse conceito ser percebido como um produto derivado de uma soma de *“vínculos associativos formados pela memória”*, o que, por conseguinte, não tem como ser assimilado em sua totalidade a partir apenas, de um mecanismo de memorização.

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados (VIGOTSKI, 2000, p. 246).

Nesse sentido percebe-se que a elaboração de um conceito ou um conhecimento científico pautado em uma estrutura de análise dialética exige daquele que se propõe a fazê-lo, a compreensão de

que esse desenvolvimento é complexo e que para tal finalidade é necessário usar diversas capacidades inerentes ao ser humano.

3.4 A Psicologia e a Educação em Vigotski

Segundo Vigotski o processo de internalização dos conceitos ou significados de palavras exige do Homem o domínio e a utilização de diversas funções psicológicas superiores, a fim de que, essas palavras não sejam apenas memorizadas, e sim, internalizadas, relacionadas, portanto, com algum objeto cultural de um meio social específico.

Esse processo em que revemos mentalmente quais significados pode-se atribuir a essas palavras, se faz mediante o uso, por parte de nosso pensamento, aspectos da cultura, de símbolos e signos que servem como mediadores entre o que já sabemos e o que o nosso contexto social nos permite saber. Neste sentido, ao falarmos da Psicologia e da Educação em Vigotski estamos nos referindo em sua obra a elementos centrais como o papel da escola e do professor, o processo de formação de conceitos científicos, a aprendizagem formal etc.

Uma vez internalizados, os significados das palavras que expressam, por parte do pesquisador, a intenção em analisar as formulações teóricas de Vigotski na esfera da educação, sobretudo, na questão da aprendizagem, se precisa agora, estabelecer o método que se fará essa análise.

O objetivo então, é partir de diálogos mais simples, iniciar essa discussão pela base, pelas palavras, pelos conceitos, pois como diz Vigotski, somente assim será possível num momento seguinte, se analisar a parte complexa, aquelas situações ou fenômenos que demandam mais atenção por parte tanto do pesquisador, quanto do leitor.

A fim de organizar as idéias de Vigotski que podem ser observáveis e analisáveis nas pesquisas de cunho pedagógico, caso desta dissertação, é preciso deixar evidente que, sobre o desenvolvimento intelectual da criança Vigotski evidencia no livro: “*A construção do pensamento e da linguagem*”, que o seu ponto de partida é exatamente uma crítica em relação aos conceitos científicos voltados à pedagogia desenvolvidos por Piaget.

No momento em que Piaget afirma, segundo Vigotski (2000), que o desenvolvimento intelectual da criança pode ser entendido como um conjunto de propriedades do pensamento infantil que se extinguem na medida em que esta criança se relaciona socialmente com um adulto, sofre este desenvolvimento, portanto, uma espécie de repressão das propriedades do pensamento.

Nesse sentido se percebe por qual viés Vigotski contradiz Piaget e postula hipóteses fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois na compreensão da teoria vigotskiana, não existe tal repressão, e sim uma relação, como se pode ler abaixo acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos.

O desenvolvimento de conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que os desenvolvimentos de conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio no início da idade escolar (VIGOTSKI, 2000, p.267).

Vê-se dessa maneira que, as experiências de pesquisa do autor lhe possibilitam enxergar aquilo que se torna contraditório à teoria genética de Piaget. Esta dissertação se apropria da idéia de Vigotski em relação a esse desenvolvimento de conceitos e entende a necessidade em se relacionar à teoria psicológica vigotskiana a educação, sobretudo pela questão do desenvolvimento intelectual, ou da aprendizagem.

Há uma influência decisiva entre os dois tipos de conceitos, sobretudo, porque, a formulação de um conceito mais complexo por parte de uma criança, mesmo que fosse contrário ao conceito espontâneo, o que não é, estaria utilizando-se do outro para chegar a uma determinada conclusão, negando-o.

Em resumo, para que o desenvolvimento intelectual da criança se manifeste é impar que todas as suas formulações e convicções sobre as coisas ao seu redor, os objetos e as pessoas sejam acrescidas de uma importância histórico-cultural.

Desta feita, pode-se afirmar que o processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual no homem é social, pois este aprendizado articula-se há um contexto muito maior

que si mesmo, e também histórico, em virtude de o homem utilizar-se das suas múltiplas experiências para amadurecer novos pensamentos, utilizando-se do princípio da contradição entre essas práticas cotidianas, como num certo ir e vir que está vinculado há um determinado tempo.

Outra conclusão de Vigotski, plenamente aceita por esta dissertação, se baseia na idéia de que mesmo adulto, o ser homem, ainda se apodera de conceitos internalizados que possuem suas formas mais elementares, no pensamento infantil, pois segundo Vigotski; “*o desenvolvimento dos conceitos científicos deva revelar em toda a sua plenitude as peculiaridades dessa natureza ativa do pensamento infantil*”. Assim o autor permite que novas investigações no campo da educação se utilizem dessas hipóteses.

Uma dessas investigações é realizada por Kohl (2005). Apresenta que o pensamento verbalizado e a língua se caracterizam como fundamentais para o desenvolvimento da espécie humana. Importantes, contudo, para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que se relacionem de um lado o adulto, e do outro, a criança.

Os processos educacionais são mecanismos culturais de desenvolvimento, que introduzem novas funções, alterando o curso dos processos naturais. A relação pedagógica, seja em contextos formalizados como a escola, onde a intencionalidade educativa está claramente presente, seja em contextos onde a educação se dá de forma mais difusa, menos deliberada, é sempre uma relação que promove o re-equipamento do sujeito cultural pela introdução de meios artificiais em seus processos psicológicos. (KOHL, 2005, p. 13).

Na citação acima se verifica a relevância da resignificação de conceitos e estruturas sociais por parte daqueles sujeitos envolvidos num processo educacional. Segundo Kohl, a capacidade que esse indivíduo adquiriu em assimilar e reorganizar as funções daquele aprendizado caracteriza a influencia dos mecanismos culturais ao comportamento e ao próprio desenvolvimento do sujeito.

Para Vigotski (DANIELS, 2003); “*o pré-requisito fundamental da pedagogia exige inevitavelmente um elemento de individualização, isto é, uma determinação consciente e rigorosa das metas individualizadas da educação para cada aluno*” (p. 130).

Vê-se dessa forma que, o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer, segundo Vigotski, a partir de um conjunto de atividades pedagógicas orientadas por um sujeito com experiência necessária, a outro indivíduo que naquele momento, se encontra numa situação de aprendiz.

Essas atividades devem, portanto, ser individualizadas, não servindo, portanto, a todo um grupo de alunos, pois dessa forma, perde-se a essência da formação do processo psicológico superior, que igualmente, se faz de modo individual.

Outro autor que investiga essa influencia da individualização do ensino é Davydov. Ele afirma que: *“os mais valiosos métodos para o ensino-aprendizagem e a educação dos alunos correspondem a seu desenvolvimento e a suas particularidades individuais, o que impede tais métodos de serem uniforme”*. (IN DANIELS, 2003, p. 131).

Com isso percebe-se que o desenvolvimento em sala de aula, através da relação entre professores e alunos, tem de ser pautada numa constituição científica planejada através de atividades pedagógicas que estejam de acordo com essa metodologia, a qual, compreende sempre a história como anterior ao pensamento formalizado, resguardando sempre o imprevisto e a capacidade de inovação do professor em sua prática cotidiana.

3.5. Aprendizagem docente na visão histórico-cultural.

É no processo de desenvolvimento histórico que o Homem se constitui como ser social. Assim, altera suas formas de pensar e entender as coisas ao seu redor organiza e designa novas maneiras de atuar no mundo. Esse desenvolvimento histórico, percebido em vários momentos da vida desse Homem, relaciona-se à sua vida social, familiar e profissional, etc.

No caso do ser professor essa correlação histórica aparece fortemente, na formação inicial, no instante que esse sujeito histórico começa a perceber a relevância de seus estudos e de sua vivência na universidade para sua prática profissional. Vai internalizando o

conhecimento, remodelando o saber e projetando novas formas de viver, de se relacionar e de desenhar o seu futuro.

Esses mecanismos de intervenção social projetam no professor em formação, diferentes formas de perceber e lidar com todas as situações presentes no processo de ensino-aprendizagem.

De qualquer forma o que se percebe é que há uma materialização das situações que compõem a aprendizagem docente. Este ser professor influenciado pelas diversas situações culturais ao seu redor elabora e cria o seu estilo de comportamento, o seu modo de ser professor, como também, formaliza a sua concepção sobre aprendizagem docente.

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica as atividades das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema do comportamento humano no desenvolvimento. É um fato fundamental e cada página da psicologia do homem primitivo que estuda o desenvolvimento psicológico cultural em sua forma pura, isolada, convence-nos disso. No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (Vigotski, 2000, p.34).

É importante destacar, contudo, que o desenvolvimento humano, e, portanto, do ser professor, não se dá apenas pela inserção desse homem ao ambiente natural em que vive, mas pela mediação dos diversos aspectos sociais a sua volta pela sua condição de ser aprendiz.

Dessa maneira, esse ser professor acaba por se apropriar, em parte, das diferentes situações de aprendizagem apresentadas por seus mestres, no decorrer de sua formação, como também, aquelas expostas por seus companheiros de curso. Usa, portanto, signos e instrumentos que servem para mediar a relação entre os aspectos culturais e sociais, ambos percebidos como elementos pertencentes à história do desenvolvimento humano.

Essa aprendizagem, que estabelece uma relação entre instrumentos e signos, seria para Vigotski a base do desenvolvimento do psiquismo humano, sobretudo, porque o processo de aprendizagem se daria em virtude das relações sociais.

Segundo González (2003), para que se compreenda o psiquismo humano em sua totalidade, se faz necessário entender que: *“o conceito de internalização ou interiorização não basta para expressar todo o processo de organização e desenvolvimento do psiquismo humano, pois essa visão enseja uma visão mecanicista e fragmentada do que constitui-se cultura, sujeito e subjetividade”*.

A cultura é, portanto, segundo Vigotski (2000), um elemento-chave na formação dos processos psicológicos superiores. Dessa maneira, pode-se observar que, a cultura acadêmica pode ser compreendida como um elemento fundamental da constituição deste ser professor, uma vez que, fazendo parte dessas situações culturais diversas, que se desenvolvem principalmente dentro das instituições de ensino, o Homem pode organizar suas experiências, transformar suas estruturas mentais e gerar novos mecanismos de adaptação nos ambientes a sua volta.

Assim, afirma Vigotski (2000), *“as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento o homem reflete a realidade de modo generalizado”*. Essas atividades mentais, os processos psicológicos superiores, representados, por exemplo, pela atenção, a memória lógica e a formação de conceitos permitem o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento deste sujeito histórico.

A Aprendizagem docente pode ser percebida como um instrumento capaz de estimular o desenvolvimento docente, na medida em que, essa aprendizagem lhe possibilita atribuir significados diversos a fenômenos científicos, fatos históricos, relações pessoais, processo de grupos, conceitos e observações empíricas no decurso da sua formação.

Compreende-se, no entanto que, embora a aprendizagem formal, nas instituições de ensino seja um elemento importante na constituição do ser professor, outros elementos culturais também interferem diretamente na formação inicial e na sua concepção sobre o aprender, promovendo diferentes estruturas de generalização conceituais.

Neste sentido, para Vigotski (2001), a aprendizagem é um processo que tem início num momento anterior ao ingresso do aprendiz à escola. Deste modo, esse processo para o professor em formação está relacionado a sua trajetória de vida, e não somente, ao seu percurso na faculdade. O autor afirma que o desenvolvimento dos processos psicológico superiores nos

homens se manifesta de forma não homogênea, e, por conseguinte, nem a aprendizagem. Afinal, aprendemos em interação permanente com muitas subjetividades e contextos.

O professor em formação ao aprender irá constituir-se docente mediado por diversos objetos e pessoas. Assim, a relação com seus formadores e com colegas será fundamental para avançar em seu desenvolvimento. Sobre isto cabe trazer o conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal definido como: *“a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas (...) em colaboração com companheiros mais capazes”* (Vigotski, 1998, p. 112).

Este é um conceito revolucionário no qual a aprendizagem assuma um papel protagonista na evolução humana, considerando que ao longo de milhares de anos novas aprendizagens foram possibilitando novas zonas de desenvolvimento das funções superiores. No caso do aprendiz há a necessidade de que não fique preso apenas ao que ele já internalizou de conhecimento, mas ao contrário, é preciso que o mesmo olhe adiante para que tenha potencial para aprender, mediado pelo outro.

Por fim, vale ressaltar que esta concepção teórica considera que a experiência e a vivência não só possibilitam ao educando aprender, como oportunizam mudanças significativas, caracterizando, portanto, uma relação estreita entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

3.6 A formação de professores e as múltiplas aprendizagens na perspectiva histórico-cultural

O processo de formação de professores se constitui como uma etapa bastante complexa e significativa. A cada novo desafio, este sujeito histórico tem a oportunidade de aprender e formar-se. Essa formação acontece muito antes do futuro professor ingressar em uma instituição de ensino superior. Desde sua vida estudantil, no ensino fundamental e médio, o

aprendiz acaba por se aproximar de alguns professores e de se distanciar de outros. Alguns fatores interferem nessa atitude, como por exemplo, a disciplina ensinada, as práticas pedagógicas adotadas por seus professores, o afeto e a relação pessoal entre os sujeitos envolvidos, a didática utilizada em sala de aula, as posturas tomadas por seus professores fora da sala de aula, entre outros.

O trabalho docente é uma atividade exercida pelo professor, dentro e fora de uma sala de aula. O acúmulo de experiências nesse ramo profissional submete o professor a uma série de transformações em diversas áreas de sua vida pessoal, envolvendo mais que a instituição de ensino, também a família e os amigos, o que acaba por proporcionar uma transformação que envolve este sujeito como um todo.

Por conta dessa complexidade, escrever sobre formação de professores é uma ação que exige um planejamento específico. Nessa dissertação entende-se que alguns elementos são fundamentais, para que se possa analisar esse processo de formação, dentre os quais podemos citar o contexto atual das pesquisas sobre a formação do professor, o próprio sujeito em formação, o papel da didática enquanto ciência fundamental na vida profissional docente, o processo formativo e o estágio supervisionado.

A atividade profissional do professor tem sido analisada a partir de um ramo específico das inúmeras pesquisas científicas sobre educação, desenvolvidas em diversas instituições de ensino superior, as quais analisam o trabalho docente sob olhares variados, como por exemplo: o estágio acadêmico, a didática usada em seu exercício profissional, os modelos de avaliação utilizados em suas práticas educativas, seu desempenho, sua participação política no contexto social da escola, a formação continuada e em muitas outras áreas, sendo que na maioria delas, o principal ponto de análise é o trabalho docente.

Na citação abaixo, Almeida (2007), desenvolve uma pesquisa sobre os trabalhos de Borges e Tardif (2001), Lessard e Gauthier (2001), e identifica que tanto a quantidade como também a qualidades das pesquisas científicas tem melhorado no campo das metodologias de ensino. Desse forma, lê-se:

Segundo os autores, o crescimento substancial das pesquisas é quantitativo e qualitativo, tanto no que diz respeito aos enfoques e às metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos adotados. A essa produção, é possível acrescentar inúmeros trabalhos que abordam temáticas próximas ao saber docente, as quais podem ser categorizadas como crenças, concepções, competências, pensamento do

professor, suas representações, entre outros. Um dos aspectos que caracterizam os estudos sobre a constituição do trabalho docente é a valorização dos diferentes aspectos da história individual e profissional do docente, utilizando uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, sendo compreendido como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições da profissão (ALMEIDA, p.283).

É fácil compreender e concordar com a idéia de Almeida (2007) de que o professor *“adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições da profissão”*, contudo, essa dissertação de mestrado enxerga na formação inicial, também essa possibilidade de confrontar saberes e práticas um fenômeno histórico-cultural de fundamental importância para que se verifique e analise quais as maneiras que o professor aprende e manifesta esse trabalho docente no contexto de sua profissão.

Lüdke, Moreira e Cunha (1999), investigam sobre as repercussões fora do Brasil do processo de formação do profissional brasileiro. Essa pesquisa foi desenvolvida a partir dos trabalhos dos autores Popkewitz, Bourdoncle e Nóvoa. Nela se observa a necessidade de que as pesquisas existentes atualmente no meio acadêmico, sejam também, direcionadas à formação docente.

Ao longo da década de 1990, ou mesmo um pouco antes, algumas idéias relativas à formação de professores começaram a circular em âmbito global, atravessando fronteiras e exercendo uma influência maior ou menor em diferentes países. Autores como Popkewitz, Bourdoncle, Nóvoa, entre outros estudiosos da profissão docente e de sua evolução, têm procurado analisar a importância dessas idéias e de suas repercussões (Lüdke, Moreira e Cunha p. 279).

No Brasil, segundo a pesquisa organizada por BRZEZINSKI (2001), foram investigadas centenas de dissertações e teses na área de educação entre os anos de 1990 a 1996. Verifica-se a partir da tabela abaixo que o número de pesquisas que investigam a formação do professor nunca ultrapassaram a média de 7.1% do total de trabalhos registrado no meio acadêmico brasileiro, o que pode ser considerado pequeno, em virtude do grau de relevância do tema para que se compreenda ainda mais o trabalho do professor e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Total de Dissertações e Teses na Área de Educação Dissertações e Teses sobre Formação de Professores		
ANO	N ^o	PORCENTAGEM %
1990	46028	6.0
1991	46132	7.1
1992	62439	6.0
1993	61431	5.0
1994	69838	5.4
1995	80256	6.9
1996	83460	7.1
TOTAL	4.493284	6.3

O tema Formação de Professores nas dissertações e teses (1990-1996) Marli André e Joana Paulin Romanowski (2002)

A distribuição dos trabalhos sobre formação inicial do professor foram enquadrados nas seguintes categorias de análise:

- a) Método;
- b) Concepções;
- c) Bons Professores;
- d) Prática Docente;
- e) Atuação;
- f) Didática;
- g) Compromisso Político;
- h) Representação;
- i) Leitor.

Constata-se então, que mesmo sendo amplos os campos de pesquisa sobre formação de professores, o estudo sobre a aprendizagem docente é sem dúvida um campo bastante propício para o desenvolvimento de novas pesquisas científicas. É nesse panorama atual, que essa

dissertação de mestrado se propõe a desenvolver uma investigação que analise as concepções de aprendizagem do professor sobre a sua formação inicial, projetando as vozes desses professores, esperamos contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas científicas na área de educação.

3.6.1 O sujeito em formação: o futuro professor

Diversos aspectos podem ser listados quando se investiga um processo tão amplo, contínuo e complexo como a formação inicial do professor. Para começar a entendê-los, não basta apenas ler sobre formação de professores, mas, ouvir os sujeitos investigados, questioná-los sobre suas concepções e desejos, observá-los no decorrer de suas atividades profissionais, fazer parte de sua rotina para assim se perceber as repercussões desse aprendizado em sua prática.

Dessa forma, se faz necessário analisar o conjunto de fatores subjetivos e objetivos que interferem em sua vida cotidiana, desde o período de sua formação inicial. Os cursos de licenciatura formam professores que, em sua grande maioria, obtém daquela experiência acadêmica os seus primeiros contatos com o universo profissional da carreira e por conta disso, esse cenário se torna fundamental para a concepção de aprendizagem que este sujeito forma.

Assim, vários daqueles momentos de discussões e debates em sala de aula vivenciada ainda na universidade, as participações em congressos e seminários e os trabalhos apresentados, acabam por se constituir instrumentos que poderão ser utilizados pelo futuro professor para a constituição de seu exercício profissional. A esse respeito, pode-se observar que:

A articulação da formação com a atuação profissional não pode dar-se senão no relacionamento, sempre conflitivo porque dialético, das agências formadoras, atentas a seu papel, com organizações profissionais flexíveis, abertas e críticas, de maneira a resgatarem-se algumas das utopias mínimas da valorização do exercício cotidiano da profissão na reflexão crítica, no acompanhamento do estado das ciências concernidas, no rompimento com os fetichismos ideológicos e com o dogmatismo das teorias (Gil, 1990, p.115 IN MARQUES, 2006, p.56).

Essa reflexão indicada pelo autor sugere uma postura mais crítica das agências formadoras e também de seus profissionais, possibilitando uma valorização da atividade docente, que repercute diretamente na vida do sujeito em formação. Por agregar valores ideológicos condizentes ao trabalho docente, as instituições formadoras acabam vinculando ao professor em formação suas idéias políticas, culturais, condizentes com as suas tradições e costumes, e dessa forma, contribuem para a constituição subjetiva do ser docente.

“Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo (...) Como ressonância original de um amplo contexto histórico, em que se processa o mundo social da vida, formação significa ruptura com o imediato e natural, suspensão das posturas e comportamentos de rotina” (MARQUES, 2006, p.43).

Na citação acima o autor fala sobre a importância do contexto histórico para a formação social da vida do professor. Situa a capacidade que o professor deve ter de refletir sobre a constituição do mundo ao seu redor, e a sua própria formação pessoal. Alerta ainda para a necessidade de que neste processo de aprendizagem inicial, no decorrer de sua formação, se estabeleça uma tomada de consciência que faça daquele momento, uma nova etapa de sua vida, agora mais reflexiva e crítica, nesse sentido, conclui o autor.

A identidade do educador, pressuposto fundamental da reconstrução dos cursos de formação, constrói-se no jogo das relações sociais no contexto da sociedade ampla diversificada, em que se correlacionam a divisão social do trabalho e a distribuição social do conhecimento, especificando-se responsabilidades e comprometimentos (MARQUES, 2006, p. 46).

A identidade do professor está amplamente relacionada às aprendizagens dentro e fora das instituições formadoras. Deve, portanto, ser reconhecida a importância do processo de constituição do ser docente antes mesmo que ele esteja inserido num contexto de formação acadêmica. Torna-se primordial então, entendê-lo como uma pessoa que traz consigo para a

formação docente, as suas experiências que o constituem como ser que aprende e ensina a cada momento, e expressa, através deste jogo da vida, suas condições materiais e simbólicas.

Não se dão as relações educativas entre subjetividades abstratas, como se subtraídas de seu contexto vital e do contexto sociocultural mais amplo. Objetivam-se os sujeitos-atores sociais nos resultados de seu pensamento e ação e pela mediação do mundo social humano que lhes é anterior e fundante ao mesmo tempo que desafio que se coloca, de um projeto de vida e ação (MARQUES, 2006, p.166).

Dessa forma o professor em formação refaz a cada novo momento a mediação entre o contexto social que está a sua volta e às suas práticas educativas, ou seja, o que pode e deve ser aprendido no meio acadêmico e aquilo que é vivenciado em sua vida pessoal e familiar, religiosa e política.

3.6.2 O processo formativo e a atividade docente

O processo de formação do profissional da educação no Brasil não é capaz de possibilitar ao aprendiz, cursos e disciplinas obrigatórias que possibilitem a este futuro professor se responsabilizado por tantas situações adversas com as quais este profissional se depara cotidianamente, pois é comum nas escolas públicas, o professor ser responsável por inúmeras situações adversas que ocorrem no cotidiano da salas de aula.

É comum identificar diversos sinônimos que estão enraizados no contexto educacional brasileiro à figura do professor, pois deste profissional é exigido o companheirismo, a atenção, a complacência, o perdão, o amor, como também o julgamento e a reprovação, entre outras capacidades de sabedoria e conhecimento.

Nesse sentido, pode-se verificar que o processo que compõe toda essa atividade do ser professor faz parte de um conjunto de aspectos culturais de cada sociedade, assim, pode-se perceber que, a figura do professor é composta por valores e crenças tradicionais ou renovadas, que estão diretamente ligadas à estrutura da sociedade em que esse profissional foi formado.

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. Outra característica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, de aprender, pesquisar e avaliar, reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática (VEIGA, 2006, p.469).

Outro ponto chave na formação docente pode ser extraído da passagem do texto acima, compreende-se que não é somente a postura, a subjetividade e os valores que integram os mecanismos de formação do professor, mas por outro lado, entende-se que a formação profissional agrega uma série de competências e habilidades fundamentais para o exercício da profissão.

Essa caracterização do saber docente tende a permitir ao professor por em prática uma série de inovações e posturas pedagógicas que fazem a diferença em determinadas salas de aula. Segundo a pesquisa da professora Veiga (2006), é preciso que se analise e investigue algumas características importantes no processo de formação do professor, dentre elas podemos destacar as seguintes:

- a) a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica;
- b) o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui-se um ato político;
- c) a formação implica preparar professores para o incerto, para a mutação;
- d) a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas;
- e) a formação é um processo coletivo de construção docente.

A ação contínua de que trata o texto acima está ligada à relação intrínseca entre formação inicial e a formação continuada deste profissional. Através dos diferentes cursos de capacitação e das inúmeras ferramentas de acesso as informações, esses profissionais deveriam estar cotidianamente revisando seus materiais, reformulando e ordenando novos planejamentos

didáticos de suas atividades escolares, readaptando as suas formas de avaliar para os seus diferentes alunos, por fim, deveria ele estar valorizando a sua própria condição de ser docente.

Essa valorização está ligada diretamente à propriedade política inserida na formação do professor. Esse profissional, portanto, necessita reconhecer que toda e qualquer atitude adotada por ele dentro de uma instituição de ensino pode refletir diretamente nas condições políticas dessa escola, contribuindo com possíveis prejuízos e vantagens para a comunidade escolar como um todo. Assim, o contexto histórico no qual este sujeito estava inserido em sua formação inicial reflete sem dúvida alguma, em seu exercício como professor, pois o mesmo assume posturas e define sua condição política a cada ação docente.

Outro ponto de destaque que a Veiga (2006) apresenta é a questão da preparação do professor para as diversas situações de mudança, ou como ela chama, de mutação nas condições da vida do professor. Esse aspecto da formação poderá ocorrer com mais frequência, pois possibilita aos novos professores que são inseridos no mercado de trabalho a cada novo ano, uma melhor adaptação às diversas funções e situações correntes num ambiente escolar, contudo, essa preparação ainda é insuficiente.

E por fim, cabe salientar a questão da formação pessoal, profissional e coletiva deste professor. Segundo Nóvoa (1992), vê-se que *“na construção da identidade docente, três dimensões são fundamentais: o desenvolvimento pessoal, que se refere a vida do professor; o desenvolvimento profissional que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional”*.

A primeira não deve estar desvinculada das questões inerentes à profissão docente, e por isso, somente podem ser analisadas em conjunto, pois o pessoal e o profissional no educador, não se distinguem, mesmo quando suas atitudes pessoais e profissionais acontecerem fora da sala de aula da instituição de ensino que trabalha o professor.

3.6.3 O estágio na formação acadêmica

O que significa para o aluno em formação a atividade acadêmica do estágio? O que significou para você saber que estava sendo avaliado (a)? Que planejamento utilizou? Quais

materiais didáticos foi capaz de adaptar a sua realidade? Que circunstâncias de aprendizagens foram significativas para você no decorrer de seu estágio? Estas foram interrogações que consideramos importantes para captar o nosso objeto de estudo: a aprendizagem na formação para a docência. Afinal, a literatura da área aponta a relevância do estágio supervisionado.

Participar de um estágio supervisionado é experimentar algo novo. Pode-se afirmar que esse processo envolve uma série de circunstâncias, e uma delas é o ato de interagir com o professor formador, planejando aulas, escolhendo a metodologia, discutindo abordagens, etc. Nessa interação, o professor em formação percebe uma série de elementos teóricos e também outros provenientes das experiências do formador. Em muitos casos, o aluno (futuro professor) repetirá em sua prática essas formas de ministrar aulas no sentido de garantir a proposta do professor formador.

Para Garrido (1997) *“a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”* (p.103).

Nesse sentido, pode-se perceber que o aprendiz tende a repetir muito das atividades realizadas pelo professor formador, mesmo entendendo que apesar dessa semelhança, a realização das atividades são singulares, específicas a cada sujeito, pois estão envolvidas num campo dialético de forças, às vezes contrárias, entre o formador e o formando.

Contudo, pode-se perceber também que nessa preparação do professor em formação há uma estreita similaridade entre aquilo que o formador deseja e aquilo que o aprendiz deve executar, sobretudo porque, aquele processo está sendo avaliado pelo primeiro, e é ele que estabelece, quase sempre, a decisão final sobre a aprovação do aprendiz naquela disciplina.

o exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto *formação teórica* (onde a unidade teórica e prática é fundamental) para a práxis transformadora (GARRIDO, 1997, p.105).

O processo de estagiar em uma escola, de conhecer de forma sistemática a realidade do ensino-aprendizagem corre o risco de ficar limitado para aquele que está em formação, pois na grande maioria das vezes, a finalidade dessa atividade tem sua essência descontextualizada. O que deveria servir para capacitar o aprendiz, proporcionando-lhe o exercício de uma práxis transformadora, como cita a professora Garrido, serve basicamente para formalizar a sua conclusão no curso de licenciatura.

Através desse modelo de formação, no qual o aprendiz só tem o contato com a escola e a sala de aula em seu último semestre do seu curso de formação inicial, o estágio supervisionado, acaba muitas vezes, sendo um processo com uma finalidade burocrática.

Além das questões objetivas precisa ser percebida ainda a subjetividade do professor em formação, como mais um elemento que deve ser contemplado nesse período do estágio. Aquilo que ele aprendeu no decorrer do curso de formação inicial, as vivências que teve no decorrer desse percurso, aquilo que lhe foi cobrado executar durante o seu estágio supervisionado estão sempre relacionadas à sua visão sobre si nesse percurso, suas aspirações como docente, suas experiências como aluno, sua disponibilidade para enfrentar o novo etc. Aliás, é preciso considerar que nas práticas o docente vive uma situação dúbia: é aluno em formação, mas deve assumir responsabilidades ligadas à vivência profissional. Portanto, nesse processo de formação inicial, e, sobretudo no decorrer do estágio, o aprendiz determina a sua própria condição e papel como sujeito histórico. Segundo Danilov (1985, p.26):

No processo de ensino e aprendizagem se percebe uma relação entre “o objetivo e o subjetivo, cuja essência é a experiência social em toda sua multilateralidade e complexidade que se transforma em conhecimentos, habilidades e hábitos do educando, em idéias e qualidades do homem em formação, em seu desenvolvimento intelectual, ideológico e cultural geral. Neste processo, as potências próprias do aluno, tendência à atividade, estímulos internos, experiência vital e vivência, se desenvolvem e adquirem um caráter objetivo que se expressa em qualidades concretas e em propriedades da personalidade que afloram à vida, como também em seu aporte positivo à prática, à construção da nova vida (GARRIDO, 1997, p.113).

Essa transformação do mundo objetivo, que cita Danilov (1985), em conhecimentos, habilidades e hábitos é necessária para que a formação do professor seja dinâmica, servindo como uma condição necessária para a realização de suas atividades dentro e fora das inúmeras salas de aula, onde o profissional deverá exercer o seu papel de formador.

CAPÍTULO IV

4. A aprendizagem na voz dos professores.

O exercício teórico de análise das informações obtidas no decorrer das atividades de uma pesquisa de caráter qualitativa, que procura investigar aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos, exige do pesquisador um nível de percepção e atenção bastante aprimorado, sobretudo quando se procura investigar e interpretar a fala dos sujeitos pesquisados.

Nesse sentido, a produção de idéias se faz necessário, uma vez que não cabe apenas ao pesquisador analisar detalhadamente o registro de anotações sobre as atividades desenvolvidas pelos professores investigados. Cabe ao pesquisador, portanto, olhar atentamente sobre aquilo que lhe é mostrado, resignificando os fenômenos visíveis tendo como base suas leituras teóricas.

O trabalho de campo exige do pesquisador a produção permanente de idéias, é ele quem deve conservar o curso de seu pensamento em anotações não só orientadas para registrar dados, mas para o seguimento de idéias produzidas, que se integrarão em produções teóricas mais complexas, que podem converter-se em momentos relevantes do processo de construção teórica gerado pela pesquisa (González, 2003, p.97).

A compreensão por parte do pesquisador da afirmativa acima de González (2003) sobre a complexidade do trabalho de campo é fundamental. O pesquisador necessita entender que toda a sua produção teórica de interpretação de dados não se limita apenas ao que está respondido no roteiro das entrevistas, muito pelo contrário, suas interpretações são orientadas pelas informações que chegam à mente do pesquisador através de um conjunto múltiplo de dados.

Vale ressaltar que esses dados são fornecidos desde o momento inicial da pesquisa de campo. Quando da primeira visita à escola, ao primeiro contato com gestores e professores, todos esses momentos, se caracterizam, portanto, como fundamentais para a análise de dados.

Não há uma lógica unidimensional, uma representação exata daquilo do modo como os professores aprendem, ou seja, não existe para o pesquisador uma regra pronta e definida dos passos que ele irá desenvolver exatamente, pois o contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o espaço onde se desenvolvem as entrevistas e as observações, o tempo de vida de cada pessoa, suas intenções e perspectivas diferem de modo que, numa pesquisa de cunho qualitativo, torna-se difícil criar um modelo de generalização.

Assim o desenvolvimento da informação desejada pelo pesquisador se faz através das interações entre os personagens. Mediante essa troca de conhecimentos uma nova informação é gerada, e dessa maneira, legitimada, como afirma González (2003):

A fonte das idéias não está só nos dados, mas no confronto entre o curso do pensamento, conduzido por múltiplas vias, e os dados; o confronto de onde surgem novas idéias, cuja legitimidade só pode se entender dentro do processo de pensamento em que se originaram, e não por sua correspondência com os dados produzidos no cenário de onde surgiram (p. 111).

Tendo como objeto de estudo e análise as entrevistas e observações realizadas durante a pesquisa dentro das escolas, pode-se elaborar três grandes categorias: a percepção do professor sobre a sua aprendizagem na formação inicial, as estratégias utilizadas para a consolidação dessa aprendizagem e, por fim, a repercussão dessa aprendizagem inicial em sua prática pedagógica.

Percepção, estratégias e significação prática da aprendizagem são mediadas pela subjetividade do professor, que articula e integra essas categorias num processo de aprendizagem. Para González (2003), *“a subjetividade está em desenvolvimento constante e é alterada pelas condições em que o sujeito se expressa (...), contudo (...), essas mudanças não ocorrem de forma imediata, mas expressam indicadores que devem ser seguidos por categorias amplas, flexíveis e abertas”* (p. 112).

Nesta discussão serão apresentadas as falas dos sujeitos integrantes da pesquisa, em forma de siglas, pela disciplina de atuação de cada um deles: PM = Professor de Matemática; PG = Professora de Geografia e PLP = Professora de Língua Portuguesa. Do mesmo modo será exposta a interpretação do investigador a respeito dos diversos momentos de observação

realizada tanto nas salas de aula dos professores pesquisados, quanto nas atividades de planejamento e outras reuniões que se desenvolveram enquanto durou a atividade de pesquisa.

O tempo de duração da pesquisa na escola foi de aproximadamente 8 (oito) meses, tendo início em maio e conclusão em dezembro de 2008. No primeiro mês, foram realizados os contatos iniciais entre o pesquisador e a direção da EEFM Telina Matos Pires, localizada no município de Aquiraz-CE.

Nos diálogos preliminares com os coordenadores pedagógicos pode-se constatar que a escola possui três (3) unidades de ensino, sendo: uma sede e duas unidades de apoio, também chamadas de anexo, como já foi explicado anteriormente, no capítulo da metodologia.

A comunidade chamada de Tapuio, distante da sede do município aproximadamente dezoito (18) quilômetros, de difícil acesso, tanto em razão da má conservação do espaço físico de suas ruas (ainda de calçamento e muitas de piçarra), quanto pela dificuldade de transporte coletivo, uma vez que há somente uma linha de ônibus que atende a comunidade.

Outro fator decisivo para escolha da escola foi por contemplar um requisito básico da pesquisa, no qual, todos os professores pesquisados deveriam ter no máximo cinco (5) anos de formação inicial, mas principalmente, por demonstrarem esses professores interesse em contribuir com essa pesquisa.

Adotou-se, por fim, como fundamento de discussão, análise e interpretação dos resultados a teoria histórico-cultural de Vigotski. Estudar sobre formação de professores sob esta óptica, requer dos pesquisadores envolvidos, o desenvolvimento de técnicas de análise que perceba o docente em sua totalidade.

Ao iniciar seus estudos sobre Formação de Professores, numa cidade próxima a Moscou, Vigotski entrava em contato com pensamentos filosóficos sobre os princípios da educação que serviriam de base para suas futuras teorias, dentre elas, destaca-se o entendimento e a racionalização da formação das funções psicológicas superiores no homem, a exemplo, a memória, a atenção ou ainda, a linguagem.

Um desses pensamentos, elaborado por seu professor, Pável Blonski, versava sobre o conceito de educação, na qual *“educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo”* (Vigotski, 2003).

Segundo Martins (2006), uma das análises que pode ser feita acerca desse conceito, deve partir da interpretação de cada termo, para assim, entendê-lo de forma completa. Nesse sentido, a autora destaca que:

Premeditar, do verbo latino *praemeditari*, significa resolver antecipadamente, ou ainda, planejar, intencionar a ação. Vigotski remete-nos à dimensão teleológica da educação, a exigir conhecimentos sobre quem é o indivíduo que se educa, portanto, se a educação é uma influência premeditada, compreendê-la em sua totalidade e finalidade demanda situá-la no âmbito das formas políticas e econômicas pelos quais se reveste historicamente a organização social (Martins, IN Mendonça & Miller, 2006, p. 49).

Assim é importante entender a educação como um processo organizado e prolongado, que influencia diretamente vários aprendizes, e que exerce sobre eles uma ação intencional. É também, por essa linha de raciocínio que essa pesquisa analisar as falas dos professores investigados, compreendendo, portanto, que o professor em formação é capaz de atribuir significados as suas diferentes atividades pedagógicas desenvolvidas em suas salas de aula.

A respeito dessa intencionalidade Vigotski (2003), afirma que: *“a meta da educação não é a adaptação ao ambiente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio”*. Assim, este professor em formação inicial analisando de forma mais crítica o mundo ao seu redor, deve entender que as suas ações intencionais provocam resultados imediatos em seu meio.

A dimensão subjetiva do sujeito investigado deve ser contemplada, assim como suas experiências através das relações materiais, sociais e culturais que permitem, entre outras coisas, a socialização do saber historicamente produzido e a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O desenvolvimento das formas superiores de comportamento está sujeito à evolução da cultura humana e muda em função das transformações histórico-sociais. A defesa desse pressuposto, por Vigotski, pauta-se em Marx, quando este concebe o trabalho como o motor de todo processo histórico, como a característica fundamental do homem (...). E com base no trabalho que o ser humano, ao transformar a natureza, se constitui enquanto

ser humano, construindo a sociedade e fazendo história.(Facci, IN Mendonça & Miller, 2006, p. 127).

Portanto, o pesquisador a fim de investigar o processo de formação inicial do professor, que escolhe a carreira docente como atividade principal de trabalho, tem que perceber que, todo as ações desenvolvidas pelo docente, que envolve desde o planejamento de suas aulas às avaliações de seus aprendizes estão relacionadas às atitudes intencionais desses sujeitos históricos, que são vinculadas à influência e as transformações da sociedade, como afirma Facci.

4.1. A escolha pelo trabalho docente

Antes de começar a análise propriamente dita da escolha da profissão docente é de fundamental importância perceber o contexto que influenciou cada um dos sujeitos investigados nesse processo de seleção pessoal e profissional. Entender os motivos que contribuíram para suas escolhas e analisar parte de suas experiências anteriores, formam um conjunto de características subjetivas inerentes à pessoa, que interferiram nesse processo de formação inicial.

Nossos comportamentos, em toda a sua diversidade de manifestações, nossas produções de sintomas, nossas ações no mundo, aqui incluindo o nosso processo de aprendizagem, não seguem um curso aleatório em relação à nossa história de vida. Sendo assim, a possibilidade de aprender não pode ser pensada apenas sob a perspectiva de um arranjo de condições externas ideais métodos, recursos técnicos, etc.. Ela não está desconectada da compreensão de que existe uma subjetividade, uma história particular para cada sujeito em sua trajetória na construção de conhecimentos (NUNES e SILVEIRA, 2008, p.59).

Para os professores PG e PM a opção pela escolha da profissão se deu pela crença de que a profissão de professor combinava com suas características individuais. Quando perguntados sobre como chegaram a ser professor, PG afirmou que foi por “*vocação, desde criança queria*

ser professora”, já PM respondeu: “Achei atraente a idéia de ser professor, pois eu gosto de matemática, cálculos e estudos sobre engenharia e sou monitor em outra instituição”.

O último pela afinidade com a Matemática, a primeira pela vocação de ensinar. Pode-se dizer que, as experiências de vida de ambos, influenciaram pela escolha da profissão. No caso de PM, a sua formação escolar no decorrer dos vários anos de estudo até a escolha da profissão, vivenciadas durante o ensino fundamental e médio, podem ter contribuído de modo positivo nesse processo.

A atração especial pelo conteúdo nas disciplinas de cálculo, ou ainda, das metodologias utilizadas por seus professores, também contribuiu, respectivamente, para que cada um a seu modo optasse pela profissão de professor. Dessa forma, pode-se perceber que o meio social torna-se parte integrante da natureza psicológica do homem. Essa afirmativa deve ser entendida como uma das principais finalidades dos estudos científicos desenvolvidos por Vigotski a partir do materialismo histórico-dialético de Marx.

Essa escolha pela profissão docente, então, não foi produzida por estes professores de maneira involuntária. No texto que fala sobre a mediação da Psicologia Histórico-Cultural e a atividade docente, a professora Tanamachi (2006) explica que Vigotski:

Destaca o cérebro como órgão material da atividade mental, que também se adapta às transformações no meio físico e social; o processo de internalização que permite a apropriação de conceitos, de valores e de significados a partir da atividade cognitiva e da consciência em relação à atividade externa; o conceito de mediação, possível por meio dos sistemas simbólicos que representam a realidade. Conclui que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura (no plano social, interpsicológico), por meio de instrumentos psicológicos internalizados (movimento intrapsicológico), produzindo o movimento de individualização (que é singular, mas socialmente construído). (Tanamachi IN Mendonça & Miller, 2006, p. 67).

Por meio dessa passagem, a autora nos mostra a importância para Vigotski do processo cultural no desenvolvimento do indivíduo, assim, vê-se que o processo de escolha pela profissão docente para PM e PG, tem relação com a soma de experiências acumuladas a partir

das mediações sociais e culturais, não havendo, portanto, um determinismo, mas sim, uma construção.

No caso específico da PLP, a certeza pela profissão somente aconteceu a partir de sua prática profissional. Ao término de seu ensino médio, a professora tomou conhecimento de um processo seletivo para vestibular na área da docência e por intermédio de amigas do curso, resolveu se inscrever, como cita PLP: *“Ao término do ensino médio, soube por algumas amigas que iria haver vestibular para professor, aí resolvi fazer a prova, mas naquele momento não tinha certeza se era aquilo que queria realmente”*.

Mesmo após ter sido aprovada a dúvida pela escolha da profissão permanecia. Contudo, foi através de sua prática profissional que a PLP teve certeza que sua escolha foi bem sucedida, pois, mediante as várias situações observadas tanto dentro das salas de aula, quanto no desenvolvimento das atividades extraclasse, verifica-se uma intensa satisfação e prazer pelo exercício da atividade docente.

Interessante registrar que, através dessas observações realizadas em sala de aula, nos corredores da escola e nas reuniões de planejamento percebeu-se que, o interesse e o desejo de ministrar aulas, de maneira mais motivada tornam-se muito mais evidente na PLP do que nos demais professores.

Podem-se citar, a título de esclarecimento, algumas atitudes e comportamentos dos professores que contribuem para tornar essa afirmativa acima confiável. O compromisso com os horários de entrada e saída das aulas, a atenção especial aos planejamentos de aula, o respeito e a preocupação com a aprendizagem de cada aluno, de forma individualizada, e, sobretudo, a participação efetiva da PLP nas atividades complementares da escola para além do dever de ministrar sua aula.

Verifica-se, então, que, foi a partir do exercício prático com a atividade docente, do contato com as dificuldades inerentes à escola, da percepção de como contribuir para o aprendizado dos alunos, que a escolha da PLP se consolidou.

Ao contrário dessa convicção demonstrada por PLP, a PG, que se dizia “predestinada por vocação” mesmo antes de sua adolescência, comentou em dois momentos, sem que o gravador estivesse ligado, que permanecerá na profissão de professor enquanto não passar em algum

concurso público para a área administrativa, pois algumas amigas suas, que exercem outras profissões já possuem um meio de transporte próprio, e ainda, vivem menos estressadas.

González (2003), afirma que: *“nenhuma experiência nova do sujeito adquire sentido pelo que ela significa de forma “objetiva”. Toda nova experiência adquire sentido dentro do processo de subjetivação que caracteriza o desenvolvimento da personalidade”* (p.44).

4.2. A percepção do professor sobre a aprendizagem na formação inicial

Antes de iniciar a análise sobre a percepção do professor de seu processo de aprendizagem, considera-se necessário primeiramente entender a idéia que este professor tem a partir de sua formação inicial do que seja aprender, definindo uma concepção internalizada das características que envolvem esse processo.

A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno. K. Lewin diferencia a análise fenomenológica, que se baseia em características externas fenótipos, daquilo que chamamos análise genotípica, através da qual o fenômeno é explicado com base na sua origem, e não na sua aparência externa (VIGOTSKI, 1998 p.82).

Nesse sentido, como afirma o autor, não basta ouvir o professor pesquisado, se faz necessário entender as razões que originaram determinadas percepções. Constatamos basicamente que para os professores participantes desta pesquisa, o conceito de aprendizagem está relacionado, a um processo de assimilação de conhecimentos. Deste modo, o professor de Matemática diz que: *“Aprendizagem seria basicamente um ato de aprender, ou seja, adquirir um conhecimento em sala de aula ou em qualquer outro local”*. A professora de geografia relata o seguinte: *“Aprendizagem é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados num processo de ensino ou naturalmente”*, e por fim, PLP argumenta que aprendizagem; *“é tudo aquilo que se pode absorver na vida escolar”*.

Como se pode perceber a aprendizagem para os professores está ligada as situações formais de ensino, especialmente aquelas desenvolvidas na escola. Mas como informa Vigotski (1998) o processo de aprendizagem é muito mais amplo, torna-se necessário, para a compreensão de um determinado fenômeno histórico a análise do contexto que envolve essa aprendizagem inicial dos professores.

A professora de Língua Portuguesa destaca que o processo de aprendizagem acontece, principalmente, no decorrer da vida escolar dos alunos sob a mediação de um orientador, portanto, esse conceito de aprendizagem está vinculado à assimilação de conhecimentos por parte dos sujeitos envolvidos neste processo que são oriundos especificadamente das instituições de ensino.

Vê-se a partir dessas concepções que, o processo de aprendizagem não é percebido de forma estanque por nenhum dos professores pesquisados. Essa dinamicidade que se verifica nas observações acima mostra que o aprender está relacionado a um contexto amplo de mudanças, sejam essas mudanças oriundas unicamente das instituições escolares ou fora delas, mas é interessante que eles reafirmem a escola como lócus de aprendizagem.

Pozo (2002), afirma que o processo de aprendizagem está inserido num contexto cultural em constante processo de mudança. Nesse sentido, a forma de se perceber as concepções de aprendizagem, tanto quanto, as metodologias utilizadas no processo de ensino nas salas de aula devem igualmente, passar por modificações, adequando essas alterações no espaço e no tempo de cada grupo social. O professor, segundo Pozo, deve ser capaz de se adequar às novas tecnologias, estando preparado assim, para reconhecer e vivenciar essas mudanças.

Outro aspecto pode servir de análise acerca da percepção do professor sobre a sua aprendizagem, é a motivação para aprender. Nesse caso, percebe-se que os professores PG e PLP se tornam motivados para aprender em virtude do prazer que o processo de transmissão do conhecimento lhes trás. Assim, a motivação para aprender para esses professores está ligada diretamente ao processo de ensinar.

A esse respeito PG afirma que: *“o que mais me motiva a aprender é o prazer em transmitir novos conhecimentos”*; PLP indagada sobre a mesma questão responde: *“o que mais me motiva a aprender é saber que os alunos dependem de mim para aprender e por isso me*

sinto tão motivada e com vontade de aprender cada vez mais, até mesmo com os próprios alunos”.

A motivação do professor em formação em aprender, uma vez associada ao prazer de ensinar e transmitir esses conhecimentos pode contribuir de certa forma, para que esse profissional se mantenha sempre buscando novas formações. Cada nova etapa de formação e assimilação de conhecimentos geraria uma satisfação pessoal e profissional em participar do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Assim, motivado o docente tem mais possibilidade de instigar que os seus alunos desenvolvam o mesmo tipo de motivação.

Segundo Nunes 2008: *“essas reflexões sobre motivação e aprendizagem nos remetem a inter-relação dos elementos cognitivos e afetivos no desenvolvimento humano ... Aprender, então, necessita de diversos processos que se auxiliam; a motivação é um deles, com papel protagonista”* (p.167).

Há, porém, um aspecto relativo à aprendizagem importante que deve ser analisado a partir dos dados acima. No decorrer das observações em sala de aula, ficou claro a posição de PLP e PG sobre os alunos, no que diz respeito à dependência desses alunos ao estado de motivação de seus respectivos professores.

Nesse sentido, se percebeu que em muitas ocasiões, quando o professor não chegava aparentemente motivado em sala de aula, ou mesmo, quando essa motivação diminuía no decorrer das atividades a motivação e o interesse dos alunos também diminuía consideravelmente.

O professor precisa incentivar o aluno a motivar-se, possibilitando que ele vá identificando aquilo que mais lhe agrada, que lhe faz motivar-se. O professor não deve ser o centro das atenções, embora seja uma figura muito importante no processo de ensino e aprendizagem.

Outro questionamento contido na entrevista, importante para o entendimento da percepção do professor em formação inicial sobre a sua aprendizagem, está relacionado à motivação para o aprender. Para PLP, o que é necessário para que um professor aprenda durante a sua carreira docente são *“sem dúvida nenhuma o interesse e a vontade de ser professor”*.

Para os entrevistados, quando o professor em formação inicial quer, quando ele deseja aprender determinado conhecimento, ele aprende, pois traz consigo a principal ferramenta de apoio ao aprendizado, o interesse. Dessa forma, a instituição de ensino, as estratégias utilizadas por seus professores, o livro, as propostas educativas, os projetos desenvolvidos dentro das escolas ou universidades, tanto quanto as políticas educacionais servem de suporte e instrumentos para que esse processo seja efetivado com sucesso.

“Aulas criativas para despertar o interesse”, é o que afirma PG ser necessário para que o professor aprenda, porém, nesse caso específico esse interesse dependerá de outro, e não de si. Mantendo a mesma linha de incentivo extrapessoal, tanto no aspecto da motivação, quanto do interesse, PG ratifica através de suas atividades desenvolvidas em sala de aula, o incentivo externo como fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, Daniels (2001), cita as cinco propostas desenvolvidas por Vigotski e defendidas por Davydov na tentativa de reformulação do sistema de educação soviético. Dentre elas, Davydov aborda a questão do potencial criativo de cada sujeito; *“A segunda idéia é que a personalidade humana está ligada a seus potenciais criativos; por isso, o desenvolvimento da personalidade no sistema educacional, exige, antes de tudo, a criação de condições para descobrir e manifestar os potenciais criativos dos alunos”* (p.130).

Com um argumento diferente do apresentado acima, PM considera que para o professor aprender no decorrer de sua vida profissional, se faz necessário que este professor possa *“saber que estar errado quando estiver errado e obter uma experiência acadêmica*, pois é através dessa experiência que o professor saberá reconhecer aspectos que possibilitem um maior aprendizado, sobretudo, para saber lidar com *“as atitudes e os problemas dos alunos”*.

Em sala de aula, PM deixava claro para seus alunos que o conteúdo ministrado de Matemática, por ser bastante complexo, possibilitava erros. No entanto, ensinava que saber administrar aqueles equívocos no sentido de procurar corrigi-los, desenvolvendo novos exercícios era a parte que mais importava naquela etapa do aprendizado.

4.3. Estratégias para aprender

A percepção do professor sobre o processo que envolve a aprendizagem é constituída a partir das diversas vivências experimentadas ao longo de sua vida, tanto pessoais quanto acadêmicas. Nesse percurso o professor atribui significados as ações envolvidas no ato de aprender a docência.

Uma vez formado um conceito próprio sobre a aprendizagem docente, pode o professor analisar os meios e as estratégias mais condizentes com as suas características pessoais, no sentido de consolidar essa percepção em sua prática profissional.

As diversas estratégias de como aprender permitem ao professor ao longo de sua formação inicial selecionar o modo mais simples, ou ainda, o mais eficiente para que determinado conhecimento seja internalizado em sua prática de modo satisfatório.

Desde a sua formação acadêmica o aprendiz seleciona o tipo de estratégia que mais se adequa a sua pessoa. O sujeito avalia os esforços que tem de desenvolver para realizar uma determinada atividade sem depender de ninguém, ou através da ajuda de outro. Mesmo antes dessa etapa de formação, o indivíduo já vai identificando as melhores formas de aprender determinadas atividades. Característica determinante na formação do ser humano.

A esse respeito Vigotski (1998), traz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, a partir do qual: *“usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver”*.

Assim, observa-se que a zona de desenvolvimento proximal se constitui como um processo que repercute diretamente na aprendizagem, a qual se consolida através de mecanismos já desenvolvidos pelo homem, como também pelos mecanismos que ainda estão em processo de desenvolvimento, aquilo que está projetado como possibilidade, mas ainda não adquiriu um significado próprio, não amadureceu.

Depois de concluído o seu curso de formação inicial, o professor continuará aprendendo em outros lugares sociais, como fez antes do início dessa trajetória. A sua prática profissional em sala de aula, as suas atividades extraclasse, os seus diálogos nas reuniões escolares, durante

os planejamentos, os cursos de capacitação que são realizados por esses professores, continuam alimentando esse processo de aprendizagem.

Essa afirmativa pode ser comprovada na análise das entrevistas concedidas pelos professores pesquisados, como também nas observações cotidianas em diversos momentos na escola. Verifica-se então que; *“a informação que aparece nos momentos informais da pesquisa é tão legítima como a procedente dos instrumentos usados”* (Gonzalez, 2002, p.57).

Ao longo de suas trajetórias profissionais PG e PLP afirmam que são justamente com os colegas de trabalho que eles mais tem aprendido durante sua carreira docente. Esse contato com outros professores de suas respectivas áreas, com mais experiências profissionais, servem de suporte para o aprendizado. A esse respeito, PLP afirma que tem aprendido: *“com alguns professores que se dispõe a me ajudar quando surgem algumas dificuldades”*, enquanto PG sintetiza: *“com os colegas de trabalho”*.

Assim, seja durante um intervalo de aula, ou mesmo nos planejamentos mensais, tirar uma dúvida acerca de um determinado conteúdo torna-se um meio importante e recorrente para consolidar a aprendizagem. Do mesmo modo, esses professores afirmam ainda, que quando há uma dúvida sobre como desenvolver uma determinada atividade, ou seja, qual estratégia metodológica aplicar é também com os colegas de trabalho que eles costumam aprender.

Verifica-se, portanto, que a aprendizagem continuada do professor se desenvolve de modo ímpar no seio da instituição escolar, justificando a idéia de que a sala de aula é um laboratório importante na formação docente. Neste espaço, o professor constantemente realiza novas experiências profissionais, coloca em prática as informações e conhecimentos trocados com seu colega de trabalho, consolida sua aprendizagem e contribui, assim, com o ensino e a aprendizagem de seus alunos.

Na sala de aula o professor continua aprendendo na interação com seus alunos e com a sua prática. Ele se utiliza dessa estratégia de aprendizagem por acreditar que a opinião de alguns alunos é constituída a partir de um olhar diferenciado, capaz de perceber detalhes que apenas quem escuta, observa e analisa, tem como apontar.

No caso de PM a mais comum estratégia de aprendizagem utilizada é o reforço, visto como mecanismo de consolidação daquilo que foi analisado. Os estudos e os exercícios realizados fora da universidade ou da escola contribuem essencialmente para esse aprendizado.

Segundo PM uma vez interessado, o professor em formação, responsável por seu aprendizado não se limita a participar do processo educativo apenas dentro da instituição de ensino, no tempo destinado a cada aula; *“procuro sempre estudar em casa”*, fazendo, portanto, de outros lugares sociais, uma verdadeira extensão acadêmica.

Outra estratégia de aprendizagem citada pelos professores, sobretudo pelo PM, envolve a leitura de livros atualizados sobre a sua área de conhecimento. Ele afirma que são três os principais fatores que contribuem para a sua aprendizagem: *“os professores do curso de formação, excelentes livros e o cotidiano em sala de aula”*.

A aquisição de livros torna-se um meio importante para que o professor seja capaz de manter-se atualizado, assimilar determinadas informações que surgem em virtude das novas pesquisas científicas, contribuindo de modo significativo com o processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que a eficácia dessas estratégias de aprendizagem do professor no decorrer de sua trajetória profissional depende diretamente do tempo disponível que esse profissional tem para trocar idéias com colegas de trabalho, ou ainda, para ler, entender e resignificar novos conhecimentos científicos.

Durante a sua carreira docente é necessário, segundo PLP, que o professor tenha identificação com a escolha de sua profissão. O interesse e a vontade de ser professor, de ter a possibilidade de contribuir com a aprendizagem de alguém, se caracterizam como um instrumento essencial para a aquisição de novas aprendizagens, pois uma vez satisfeito com sua própria escolha, o profissional consegue superar obstáculos e continuar criando estratégias de aprendizagem, *“pois se não gostar da profissão certamente não fará um bom trabalho”*, diz PLP.

Essa identificação profissional relatada acima é sinônimo também de resultados. Quando o professor valoriza o seu trabalho ele transmite aos seus alunos, de forma direta ou indireta, a idéia de conquista, de realização, enfim, de superação. Alguns de seus alunos assimilam essa identidade docente como uma postura positiva, que estimula o processo de aprendizagem.

“Leitura, debate e confecção de cartazes”, essas são para PG algumas estratégias que dão resultados quando se pretende aprender. A sequência proposta nos permite analisar os meios utilizados pela professora para consolidar a aprendizagem: ler, falar e escrever.

Essa forma de aprender é também uma forma recorrente que a professora se utiliza para ensinar. O início de suas aulas é proposto aos alunos que realizem uma leitura, após a professora sugere uma discussão entre grupos e por fim, a apresentação oral daquilo que foi analisado pelos alunos.

“Procuró interagir com os professores, sempre atenta naquilo que é repassado aproveitando o momento para esclarecer todas as minhas dúvidas, quando dá”. Analisando essa estratégia de aprendizagem utilizada por PLP, pode-se verificar mais uma vez que os meios encontrados pelos professores de aprender são geralmente, aqueles utilizados para ensinar.

No caso de PLP, a ênfase dada a interação com professores e a atenção são, em determinados momentos da aula, fatores determinantes para o processo de aprendizagem. Em alguns momentos, PLP pedia para que seus alunos conversassem sobre as observações mais importantes, perguntas, interagissem, exigindo sempre atenção e concentração nas atividades.

“Procuró sempre estudar toda a matéria em casa e quando chego do curso tiro as minhas dúvidas e novamente estudo o conteúdo para obter êxito total”. Essa estratégia utilizada por PM para aprender, também pode ser entendida como um reflexo de seu comportamento como educador em sala.

Dos três professores que fazem parte desta pesquisa, PM pode ser apontado como aquele que mais exige do aluno a resolução de exercícios em casa. O chamado “dever de casa” faz parte do cotidiano de ensino e aprendizado nas aulas de Matemática, reforçando, ressalta o professor, o conhecimento do aluno.

Por fim, dentre as estratégias utilizadas pelos professores pesquisados, observamos a preocupação com a sistematicidade e organização do conhecimento para que ele possa ser apreendido, reforçando as idéias que encontramos em Vigotski sobre a importância da escola na aquisição dos conceitos científicos e, portanto, na formação humana em geral.

Acerca do espaço social no qual esses professores desenvolveram essas estratégias, o mais citado foi o curso de graduação, justamente por sua importância. Essa formação inicial, mesmo sendo deficiente em alguns aspectos, fator este que será analisado mais a frente, se constituiu como importante *locus* de aprendizagem docente. A partir dessa formação, as novas

experiências foram se ajustando aquilo que foi internalizado durante os vários anos de trocas de experiências entre mestres e aprendizes na vida acadêmica.

O ser professor reconhece a seriedade do seu curso de formação. Estabelece vínculos de afetividade entre pessoas e situações que duram por um longo período, e podem, facilmente, ser percebidas nos primeiros anos de atividade docente. Segundo PM; *“A graduação me ajudou muito na minha formação e na forma com dar aulas, para dizer a verdade ela foi o principal fator de aprendizagem”*.

É importante destacar que por ter pouco tempo de prática profissional este professor não está viciado por experiências de outros professores, ele mesmo opta por gerar ou não encantamento para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, pois acima de tudo, ainda está motivado pelas ideologias que lhes foram apresentadas durante o seu curso de formação, tanto quanto pela subjetividade que envolve todo esse processo.

A subjetividade é um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito. A subjetividade não se caracteriza por invariantes estruturais que permitam construções universais sobre a natureza humana. A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que, por sua vez, leva à reconstituição da subjetividade, tanto social quanto individual (Gonzalez, 2002, p.37.)

A subjetividade do professor se constitui pelo contexto que envolveu e envolve o entorno das atividades desenvolvidas por este profissional. Foi, portanto, através do curso de formação inicial que as emoções de ser professor começaram a fluir e ser percebida com mais frequência. Por este motivo que o curso de graduação, através dos estudos, das avaliações, dos trabalhos, das festas, das viagens, dos encontros universitários, enfim, do cotidiano vivido por cada um desses professores é destaque no processo de aprendizagem.

4.4. O processo de formação inicial

Muito embora a formação inicial do professor tenha sido apontada pelos professores pesquisados como um dos instrumentos mais positivos em relação à aprendizagem docente, é válido desenvolver uma análise de outros pontos a respeito dessa temática.

O primeiro tópico que salta aos olhos é quanto às disciplinas de didática que são fornecidas ao longo do curso de graduação. Para PM a principal lacuna de sua formação inicial, foi *“a parte da didática, que não foi muito abordada e foi bastante fraca, deveria ter aulas práticas expositoras para ver os defeitos e qualidades na forma de ensinar para cada professor na universidade”*.

No caso de PLP a principal lacuna no curso de formação foi *“o estágio que fizemos na faculdade, o que faltou foi que nos nossos estágios os conteúdos e as formas que temos que montar nossas aulas são completamente diferentes da realidade que vejo hoje em minha prática em sala de aula, assim faltou que no estágio, a realidade fosse mais parecida com o nosso dia-a-dia de professora”*.

A fragilidade das disciplinas de didática, no que diz respeito à distância entre o que o professor em formação inicial estuda para ser aprovado no curso e o que ele deveria de fato vivenciar, que é a realidade da vida escolar que futuramente ele experimentará, sem dúvida, compromete o desenvolvimento profissional do ser docente que não se sente plenamente preparado para enfrentar a realidade da sala de aula, pois não a experimentou naqueles primeiros semestres da faculdade.

Essa deficiência apontada recai, sobretudo, sobre dois pontos fundamentais: a ausência de conhecimentos e habilidades para que o professor possa lidar de forma mais segura com o cotidiano das salas de aula e a divergência entre o que é exigido nas disciplinas de estágio supervisionado e a realidade enfrentada pelo professor no seu exercício profissional.

Assim, vê-se que mesmo sendo de áreas diferentes, o professor de Matemática e a professora de Língua Portuguesa concordam que não basta para a instituição formadora e seu corpo docente, apenas preocuparem-se com as notas nas avaliações sobre os conteúdos ministrados; é necessário também que se incentive o acesso dos professores, em formação

inicial, à escola ainda nos semestres iniciais. A esse respeito é interessante observar o que diz o Daniels (2001):

A importância da interação entre os conceitos científicos obtidos na aprendizagem teórica e os conceitos espontâneos formados na aprendizagem empírica é essencial a essa descrição de desenvolvimento. Se as duas formas não “se conectam”, o verdadeiro desenvolvimento conceitual não ocorre. Dessa forma, o ensino teórico baseado no conteúdo que não é projetado para se conectar com a aprendizagem empírica cotidiana dos aprendizes permanecerá inerte e ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento (p.129)

Como cita o autor, essa interação entre o processo de investigação e análise científica e atividade prática é fundamental para o desenvolvimento do sujeito em formação. Essa educação voltada para o acesso à escola, que designa o aluno em formação inicial para o contato com a realidade de sua futura atividade profissional possibilita, por intermédio dessas experiências, uma percepção mais clara, já em sua vida acadêmica, sobre as possibilidades e dificuldades que a carreira docente exige do profissional da educação.

A partir das observações feitas nas aulas ministradas pelos professores pesquisados, chega-se à conclusão que essa deficiência didática, a qual se depara grande parte dos professores recém formados, caminha basicamente para dois tipos clássicos de solução: ora o professor vai enfrentando essa dificuldade avaliando por sua conta e risco cada aula ministrada nos dias anteriores, como pode-se observar nas ações de PLP, ora ele vai se adaptando a um sistema de ensino precário, visto em grande parte das escolas públicas brasileiras, nas quais os coordenadores e supervisores pedagógicos não dispõem de tempo e, às vezes, de capacidade técnica suficiente para avaliar e propor mudanças nas aulas ministradas por seus professores, caso da professora de Geografia.

O aluno que fica refém dessa situação, por vezes tem a sorte de ter em sua classe, em um determinado ano letivo, um professor que desenvolve um compromisso diferenciado com a sua turma, consigo mesmo e com a sociedade, caso específico dos professores de Matemática e de Língua Portuguesa, renovando aquelas estratégias mal sucedidas; atualiza-se e enfim, cria mecanismos de ensino e aprendizagem capazes de atender as necessidades dos adolescentes deste século XXI.

O segundo tópico de relevância listado pelos professores pesquisados, sobre a formação inicial, é em relação à qualidade das aulas teóricas exposta por seus professores no decorrer das diversas atividades apresentadas nas disciplinas de conteúdo na universidade.

De forma geral, a pesquisa permite identificar que um ponto positivo da formação inicial foi à capacidade dos professores orientadores de ensinar a maioria dos conteúdos curriculares, principalmente àqueles que estão sendo trabalhados, hoje, pelos professores pesquisados em suas respectivas salas de aula.

O professor de Matemática ressalta que: *“um dos pontos positivos de minha formação foi a parte teórica, a parte dos conteúdos que aprendi, assim tenho mais confiança para transmitir para os alunos”*, do mesmo modo, a professora de geografia afirma que a *“graduação ajudou a ter maior conhecimento na matéria”*, enquanto a de Língua Portuguesa se diz preparada para trabalhar os conteúdos obrigatórios exigidos pela secretaria de educação.

Por quais motivos a parte teórica de assimilação de conteúdos ministrados aos professores em formação inicial em suas respectivas universidades e cursos de licenciatura, ser considerado um ponto positivo na formação inicial?

Será a forma como os professores orientadores das universidades ministraram essas aulas, o fato de essas disciplinas serem expostas desde o primeiro dia do curso, a exigência na forma de avaliar, o interesse dos alunos em formação em aprender aquilo que serão obrigados a ensinar, ou ainda, pelo fato de que nossas universidades formadoras de professores não adequarem seus currículos a real necessidade daquele estudante que pretende ministrar aulas?

Sem dúvida, não é somente um fator que determina tal causa. Estão em jogo vários pontos que uma vez articulados fazem com que, as aulas teóricas, sejam, reconhecidamente, percebidas como um fator positivo na formação docente. Explorando um pouco mais as entrevistas, podem-se interpretar algumas respostas concedidas pelos professores a partir das observações em sala de aula. Nessa análise de informações, outro e importante dado obtém destaque. O jeito de ensinar e a forma de trabalhar hoje em dia em sala de PLP têm influência direta do seu curso de formação inicial.

A própria professora relata que: *“os modelos de ensino que trago desde a faculdade tento trabalhar em sala como me foi ensinado; o modo de como planejar as aulas e como avaliar os*

alunos, portanto, a minha graduação me ajudou a aprender algumas metodologias ensinadas por alguns professores”.

A forma encontrada para ministrar aulas por esta professora foi semelhante àquelas apresentadas por seus mestres durante o seu curso. De algum modo mantêm-se uma estrutura de ensino semelhante para pessoas completamente distintas.

A idade dos aprendizes, o desenvolvimento corporal, a formação social da mente, as experiências, as perspectivas profissionais, e, sobretudo, o tempo e o espaço que cada um desses grupos de alunos experimenta essas propostas metodológicas são completamente diferentes.

Os adolescentes de hoje manifestam suas angústias, suas vontades, opiniões e satisfações de modo muito mais rápido e inconstante que fazíamos há anos atrás. Melhor adaptados ao uso freqüente das novas tecnologias de informações no cotidiano, a maioria dos alunos que cursam o ensino médio hoje afirmam ser ultrapassadas muitas dessas maneiras que a maioria dos professores são acostumados a ministrar suas aulas. Geralmente, como mostra essa pesquisa, utilizam-se das estratégias apresentadas por seus mestres que mais lhe agradaram durante a sua formação inicial.

Lacunas, deficiências, problemas. Essa pesquisa aponta situações que precisam ser ainda, melhor estudadas, a fim de que, se possa projetar e propor algo diferente, contudo, a intenção deste olhar sobre a formação inicial é acima de tudo de apontar os pontos positivos, os benefícios e, principalmente, as influências dessa formação para a prática do professor em sala de aula.

Satisfaz neste momento a afirmativa conclusiva de que é no curso de graduação, portanto, no decorrer da formação inicial do professor, que estão as mais significativas informações e experiências que serão utilizadas no decorrer das práticas pedagógicas da maioria dos profissionais que iniciam sua carreira docente.

Resignificar essas experiências, tornando-as mais condizentes com a realidade de nossos jovens alunos, se constitui como um dos maiores e mais importantes desafios para todos aqueles que de forma direta ou indireta estão envolvidos nas atividades relacionadas à educação.

Pesquisas científicas que tratem sobre a formação inicial de professores: o contexto, as concepções e as estratégias de aprendizagem, se apresenta como um campo que necessita ser intensamente pesquisado, a fim de que, a sociedade de um modo em geral venha a obter benefícios na melhoria do ensino e aprendizagem de milhões de jovens em idade escolar.

4.5. O processo continuado de formação

É bem verdade que, para os professores pesquisados o processo de formação inicial se constitui como a mais importante etapa na formação do professor, mesmo tendo essa formação acadêmica apresentado falhas na estrutura e no funcionamento das disciplinas de didática e prática docente.

No caso particular das formações continuadas, o que se observa é que muitas dessas atividades vêm se tornando uma etapa cansativa e com poucos atrativos, resultando em baixíssimos índices de satisfação dentre os profissionais que destinam seu tempo para a realização desses cursos. Um dos principais motivos apresentados pelos professores pesquisados e que nos levam a determinada afirmativa, tem relação com a qualificação dos cursos de formação continuada.

A esse respeito a PG é extremamente objetiva em relatar que uma das dificuldades dos cursos é justamente a qualidade dos cursos e seus formadores; *“esses cursos deixam a desejar é um curso que não muda, não traz idéias, os métodos são formação de grupos e apresentação”*, e as aulas deveriam ter *“professores capacitados e materiais adequados”*.

Questionados sobre a parcela de contribuição dos formadores nos cursos de formação continuada, PG diz que: *“algumas foram boas e outras razoáveis”*, PLP cita: *“Positiva, pois eles contribuíram para o meu aprendizado”* e PM preferiu não se manifestar a esse respeito.

Analisando os relatos dos professores entrevistados com as observações realizadas durante as visitas às escolas, sobretudo, no momento em que aconteceu a reunião de planejamento escolar, verifica-se que a qualidade do professor formador que ministra as aulas nos cursos continuados é sim de fundamental importância para motivar o professor a frequentar essas atividades.

Nas conversas entre professores mais experientes e os “novatos” fica claro a mesma insatisfação. Os cursos de capacitação realizados pelos professores, coordenados pelas Secretárias de Educação do Município de Aquiraz e do Estado não contemplam a necessidade maior do professor, que é de aprender novas metodologias para lidar com jovens e adolescentes cada vez mais dinâmicos, com baixa perspectiva futura de trabalho e com pouco interesse em estudar, seja por que nestes cursos não há quase nada de novo, ou principalmente, porque em sua maioria os professores não se sentem motivados.

Percebe-se através das conversas e entrevistas realizadas com os entrevistados, que aquele docente que tem poucos anos de formação e experiência profissional, caso específico dos três professores entrevistados, ainda costumam tornar-se assíduo nos cursos de formação continuada ofertados pelas secretarias de educação ou outras instituições ligadas à educação pública de ensino.

Diferente dessa realidade, muitos dos professores com mais tempo de formação e trabalho docente, acaba por relacionar a formação continuada somente com a possibilidade de ascensão profissional, uma vez que, para esse grupo, a insatisfação pelos cursos de formação também recaem, principalmente, na qualidade do formador.

Interessante observar que, muitas vezes, a insatisfação apresentada pelos professores pesquisados em relação à qualidade técnica dos formadores nos cursos de formação continuada está diretamente relacionada à intenção do professor em participar dessas formações na expectativa de nelas, se deparar com modelos de como ministrar aulas, ou ainda, de como lidar com determinados comportamentos.

Interpretando as informações obtidas, pode-se perceber que, para os três professores entrevistados a lacuna relatada quando se investigava o processo de formação inicial, sobre a prática de ensino e as disciplinas obrigatórias de didática e metodologia de ensino, pode ser estendida a expectativa dos professores quando da realização dos cursos continuados.

Essa formação continuada deveria ser para PLP um momento em que o formador ensinasse novos meios de ministrar aulas; *“essas atividades deveriam nos ajudar, a saber, lidar em sala de aula com os nossos alunos, pois nos cursos de formação não temos muita oportunidade em ver estes assuntos”*.

O professor espera encontrar, na grande maioria das vezes, aquilo que faltou ou que apresentou falhas em sua formação inicial. Sendo assim, aquela atividade que deveria servir para contribuir com o aprendizado do professor, acaba por se transformar em mais um curso ofertado pelas secretarias de educação com determinado número de horas aula, extremamente necessário para a obtenção de mais um nível, uma melhoria salarial.

As chamadas ‘receitas prontas’ que não existem são, portanto, um dos motivos que contribuem para que o professor frequente os cursos de formação continuada. A não existência desse modelo de aula, que sirva para diversas pessoas, se dá pelo fato de que uma sala de aula é sempre constituída de pessoas diferentes, com anseios e vontades distintas, e, portanto, com necessidades dispares.

Sabe-se, no entanto, que a troca de experiências entre professores, seja sobre aspectos de aprendizagem de seus alunos ou mesmo sobre as metodologias utilizadas por cada um desses profissionais é extremamente válido, pois a partir dessas trocas de informações, o professor pode reelaborar uma atividade de acordo com as suas intenções, seu planejamento e as características principais de seus alunos.

Outro dado possível de identificar após as entrevistas e observações é em relação ao pouco incentivo que a escola fornece para a capacitação continuada de seus professores. Na pesquisa realizada, verificou-se que houve apenas um curso de capacitação fornecido pela escola.

Questionados se a escola em qual trabalham tem alguma proposta de formação continuada, os professores afirmam o seguinte: “*Não, a não ser o curso de informática que fizemos nos meses de setembro e outubro deste ano*”, relata PLP; “*Só alguns cursos que a secretária de educação nos convida a participar*”, expõe PG, e por fim, um simples “*Não*” é o que nos fala PM.

A respeito da produtividade em relação ao nível de aprendizagem dos professores deste único curso realizado pela escola, pode-se verificar que o pouco tempo de duração do curso também é um fator que interfere nessa aprendizagem, PLP informa que: “*Sim tenho, aprendido algumas coisas que ainda não sabia ao certo, mas tem muita coisa que não deu tempo para aprender direito*”.

Em conversa com a coordenação geral da escola, diretor e coordenador pedagógico, foi informado que a grande maioria dos recursos financeiros disponíveis para a escola, que chegaram desde o início do mandato daquele grupo gestor no ano de 2004, são verbas com destino certo como merenda escolar, materiais de escritório, limpeza e manutenção da infra estrutura do prédio.

Esses professores ficam, portanto, limitados a cursos de capacitação elaborados pelas secretárias de educação, que avaliam em que áreas os professores precisam se reciclar, ou ainda, por iniciativa própria. A escola não consegue propiciar cursos que versem sobre essa temática, mesmo sabendo das reais dificuldades enfrentadas por alunos, professores e funcionários, como, por exemplo, a questão da indisciplina e segurança que afeta a toda comunidade escolar.

4.6. Relação entre o aprender na formação inicial e a prática pedagógica

Além da concepção de aprendizagem formada por estes professores ao longo de suas experiências sociais, vale ressaltar também o processo que estabelece relações entre a concepção e a prática pedagógica dos professores no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

A repercussão dessa aprendizagem inicial em sua atividade docente pode ser observada, principalmente sob dois aspectos. Um dos mais enfatizados pelos professores entrevistados nesta pesquisa está relacionado às metodologias e as práticas de ensino expostas por seus respectivos professores formadores, vinculados as instituições de formação de professores, o outro se relaciona a assimilação de conteúdos necessários para o exercício de suas atividades em sala de aula.

Nesse sentido, se percebe que o modelo de planejamento das aulas apresentadas no decorrer das observações nas escolas, expostas pelos professores pesquisados através de suas práticas profissionais segue em sua grande maioria os padrões e estilos daqueles apresentados em suas formações. Assim, é importante ratificar a importância da influência que os cursos de licenciatura exercem sobre as práticas profissionais dos professores.

Sobre esse aspecto, a importância e a influência das experiências adquiridas a partir da formação inicial durante o curso de graduação para a prática pedagógica do professor, PLP diz que: *“A minha graduação me ajudou a aprender algumas metodologias, meios de como eu ensinar para os meus alunos os conteúdos de português, a disciplina que trabalho”*.

Para o PM, a graduação ajudou: *“muito na minha formação e na forma de como dar aulas, pra dizer a verdade ela foi o principal fator de aprendizagem. Ela ajudou na base dos conteúdos e em alguns momentos na parte da didática para melhor forma de ensinar e de entender os alunos”*.

Para a professora de geografia, apenas uma frase resume a contribuição da formação inicial para sua prática pedagógica atual: *“A graduação me ajudou a ter maior conhecimento na matéria”*.

Mediante essas afirmativas pode-se levantar alguns questionamentos geradores de novas análises, dentre as quais se ressalta pelo menos dois pontos fundamentais: os cursos de licenciatura na área de formação de professores apresentam em seus currículos a maior parte das disciplinas que enfocam sobremaneira a necessidade do aluno assimilar conteúdos como instrumento incondicional do trabalho docente e, por outro lado, as disciplinas de didática vêm sendo entendidas pelos professores como mecanismos de estratégias de ensino ou simplesmente como modelos que devem ser copiados e colados.

Dessa maneira, pode-se ressaltar que a formação inicial do professor é um instrumento de ensino e aprendizagem fundamental para o desenvolvimento de profissionais da educação. Contudo, essa formação deve ser caracterizada de forma bem mais complexa, sobretudo quando se percebe que nela é de fundamental importância que se compreenda a dialética das relações sociais, culturais e políticas existentes nesse processo, como afirma Gil:

A articulação da formação com a atuação profissional não pode dar-se senão no relacionamento, sempre conflitivo porque dialético, das agências formadoras, atentas a seu papel, com organizações profissionais flexíveis, abertas e críticas, de maneira a resgatarem-se algumas das utopias mínimas da valorização do exercício cotidiano da profissão na reflexão crítica, no acompanhamento do estado das ciências concernidas, no rompimento com os fetichismos ideológicos e com o dogmatismo das teorias (GIL, 1990, p.115 IN MARQUES, 2006, p.56).

Na citação acima o autor explicita o papel das agências formadoras dos profissionais que devem atuar no campo da educação. A valorização do exercício do magistério deve, portanto, está vinculada a compreensão da dialética nas mais variadas instâncias da educação. O saber fazer não está relacionado ao saber repetir. O saber pensar, dessa maneira, não pode se limitar ao saber copiar/colar. A relação da prática pedagógica do professor, não deve apenas limitar-se à repetição de estratégias metodológicas e a consolidação de conteúdos programáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Pesquisar o processo de aprendizagem docente levando em conta a subjetividade que envolve o professor em formação inicial, sem dúvida, se constituiu em um imenso desafio. A linha imaginária que separa o processo de formação inicial, desenvolvido na universidade, e o do trabalho docente, verificado a partir das atividades realizadas nas escolas, se desfaz no instante em que se percebe o ato de ensinar como um mecanismo de fundamental importância no processo de aprender e de constituição do professor nos planos profissional e pessoal.

Esse contexto de formação inicial está, portanto, intrinsecamente relacionado ao livre exercício da prática pedagógica e a trajetória docente ao longo de sua vida. A história singular de cada sujeito histórico, suas mais variadas experiências na escola e fora dela, influencia o seu aprendizado seja na infância, na adolescência ou na fase adulta, refletindo-se de modo significativo na concepção de aprendizagem desenvolvida por cada um dos professores.

As estratégias de ensino escolhidas por esses sujeitos históricos, quando confrontados com a obrigação de enfrentar a sala de aula, como professor regente, estão relacionadas, em sua grande maioria, com aquelas estratégias de ensino que seus professores lhes apresentaram durante a sua vida escolar.

Essa relação entre a figura do professor formador e a do aluno, futuro professor, não se limita ao momento presente da execução de uma aula. Cada atividade desenvolvida pelo docente atinge de modo e intensidade diferente a cada aprendiz. Dessa forma, os contextos, as concepções e as estratégias de ensino de professores em formação inicial, refletem a história de vida de cada um deles. Não podemos então pensar nos cursos de licenciatura apenas em conteúdos e métodos específicos de ensino. É preciso refletir sobre tais conhecimentos e estratégias, à luz das concepções que os alunos em formação já trazem consigo. É preciso, ainda, não esquecer que cada um deles vai atribuir significados particulares ao que aprende nas disciplinas, compondo seus repertórios de docência.

Vigotski nos ensina que uma importante característica do ser humano é justamente o fato de que este sujeito, no caso específico, o professor desenvolve ao longo de sua vida a capacidade de mediar as suas ações sobre os instrumentos técnicos, os objetos e os

instrumentos psicológicos, as pessoas, e, dessa forma, segundo Facci (2006): *“é com base no trabalho que o ser humano, ao transformar a natureza, se constitui enquanto ser humano, construindo a sociedade e fazendo a história”*. Neste sentido, o processo de formação inicial já deve ser tomado como uma etapa do trabalho docente, na qual o professor já deverá transformar as suas concepções, crenças e idéias, no sentido de também poder transformar cotidianamente a realidade na qual está inserido como aluno em formação e na qual está inserido como professor. O trabalho docente desde a formação precisa ser entendido como uma trama em permanente movimento que não só aporta novos significados ao campo educacional, mas ao campo subjetivo das pessoas que constituem o espaço escolar.

A conclusão inicial que se desenvolve, a partir desta pesquisa, é a de que o contato entre o professor em formação inicial e a realidade das escolas, e suas respectivas salas de aula, deva acontecer nos primeiros semestres de seu curso de licenciatura. A prática do aprendizado docente deve começar, portanto, no preâmbulo da formação inicial. Afinal, se a aprendizagem é uma das funções primordiais que nos humanizou como espécie e segundo Vigotski (1982) é promotora de desenvolvimento, ela deve ocupar espaço central nos objetivos a serem alcançados pelos cursos de licenciatura. Por conseguinte, é preciso considerar o professor como permanente aprendiz e formar os formadores para que eles se preocupem com o que e para que os professores aprendem.

Dessa forma, o professor em formação inicial poderá alcançar uma consciência e uma dimensão aproximada daquilo que ele enfrentará num futuro próximo. Começará a estruturar o que ele, de fato, enfrentará como profissional. Inclusive para dar conta de seus desejos e motivações como docente, ou seja, estando consciente de si como aprendiz e tendo clareza de si como mediador de aprendizagens para outros, ele poderá caminhar pela docência tendo clareza de suas possibilidades e limites, bem como de desafios a serem enfrentados.

Portanto, se faz necessário uma modificação na estrutura dos currículos dos cursos de licenciatura, no sentido de incentivar através do estudo nas diferentes disciplinas inseridas no contexto sócio-cultural da instituição de ensino superior, que o aluno em formação possa vivenciar a realidade de seu futuro ambiente de trabalho ainda nos primeiros semestres do seu curso. Faz-se necessário também que essa relação entre teoria e prática seja dialética, sendo permanente ressignificada. Ao aprender o professor avança, se transforma, incorpora novos

elementos ao seu mundo e pode, assim, potencializar zonas de desenvolvimento proximal para seus colegas, alunos, familiares e para si.

A fala dos sujeitos investigados nessa pesquisa, tanto quanto os seus atos, simbolizam a necessidade dessa mudança, desse contato teoria e prática para que o professor possa elaborar um conceito próprio, sistematizado, sobre o que significa ser um professor em nossa atual sociedade. Isto pode contribuir, ainda mais, com esse processo de aprendizagem.

Cada vez que o indivíduo organiza novas estruturas ele reorganiza e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores. Mediante o domínio de um novo princípio em uns poucos conceitos, devido as leis estruturais, estes se estendem e se transferem para a totalidade da esfera dos conceitos. Nesse sentido, cada conceito que o indivíduo internaliza, mobiliza a reelaboração de vários conhecimentos já apropriados. (...) Essa é, portanto, uma atividade muito complexa que exige muita sistematização. (...) Graças ao pensamento em conceito, as pessoas chegam a ter uma compreensão da realidade, das outras pessoas e delas mesmas. (Facci, IN Mendonça & Miller, 2006, p. 131).

A fala da autora corrobora a nossa defesa de que o professor, em formação inicial, estabeleça, desde cedo, um nexos entre os princípios da formação e as atividades da profissão docente, formando dessa maneira, os seus próprios conceitos sobre o ato de aprender e como isto se traduz na sua prática e na sua vida como um todo. Afinal, não podemos dissociar o pessoal do profissional. Contudo, embora muito se tenha falado sobre isto, observamos em nossa investigação que essa consideração da subjetividade docente e dele como aprendiz adulto ainda não é realidade nos cursos de licenciaturas.

Não se está propondo aqui que desde os primeiros semestres dos cursos de licenciatura o aprendiz em formação deva ministrar aulas. Deve-se pensar em diferentes modos pelos quais esses alunos possam ter contato imediato com a escola. Já nos primeiros semestre, este professor em formação pode começar a participar daquela realidade que ele viveu como aluno. Inclusive, refletindo sobre ela, analisando casos, tendo tutorias, fazendo observações sistemáticas, analisando vídeos, interpretando textos literários sobre o tema da prática docente, participando de atuações teatrais, elaborando memoriais, etc. Poderá, ainda, analisar as

estruturas de ensino que fazem parte daquela instituição escolar, elaborar relatos e apresentar aquilo que foi percebido, propor modificações e, acima de tudo, relacionar a prática de ensino com as diversas teorias estudadas ao longo de sua trajetória como professor em formação inicial.

Nesta perspectiva, o aluno (futuro professor) deverá observar o ambiente escolar com um olhar diferenciado, sob outro ângulo, agora de forma mais crítica. Por conseguinte, as diversas teorias psicológicas da aprendizagem, trabalhadas nos cursos de licenciaturas, não podem ser vistas como uma colcha de retalhos e nem de forma estanque. Elas precisam ser analisadas, criticadas, comparadas e o aluno em formação deve buscar identificações importantes que irão nortear suas práticas, tendo clareza dos pressupostos epistemológicos que embasam cada uma das teorias, muitas vezes contraditórios entre si, e que definem visão de homem e de sociedade.

Nesse sentido, o resultado da pesquisa, de aproximar de forma mais rápida o aluno a realidade das escolas, não significa de modo algum, diminuir o tempo e a obrigatoriedade que tem cada um desses professores em formação inicial para com o conhecimento advindo da teoria, pois ela não se consolida sem a prática, sendo o inverso também verdadeiro. Afinal, aprender não é um ato mecânico. Ao contrário, é profundamente dialético, e, portanto, envolve o humano em todas as suas dimensões. Nessa pesquisa, ficaram evidentes as muitas contradições que pudemos observar no diálogo com os professores, mas, foi à própria escolha do método de abordagem histórico-cultural que nos levou a tal caminho. Assim, embora a formação inicial tenha sido apontada como tendo limites e obstáculos, é também fonte primordial de aprendizagens e de fazer-se como docente.

BIBLIOGRAFIA.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri e BIAJONE Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores:** implicações e desafios para as propostas de formação. REVISTA Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ANDRÉ Marli e ROMANOWSKI Joana Paulin. **O tema Formação de Professores nas dissertações e teses (1990-1996).** In: Formação de Professores no Brasil (1990-1998) – Organização: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. – Brasília: MEC – Inep – Comped, 2002.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. e GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998.** Revista Brasileira de Educação. ANPED Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18 p. 82-83. (a)

_____, **Contribuição apresentada pela ANPED nas audiências públicas sobre “Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em curso de nível superior”** Revista Brasileira de Educação. ANPED, jan-abr., 2001, Nº 016. (b)

CAMPOS, Dinah. M. S. **Psicologia da aprendizagem.** 20^a ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1987.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica.** REVISTA CIÊNCIA & EDUCAÇÃO 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1991.

DANIELS, Harry. **Vigotsky & a Pedagogia.** – Tradução: Milton Camargo Mota – São Paulo. Edições Loyola, 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade – Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DYNNIK, M. A. **Historia de la filosofia. De la antigüidad a comienzos del siglo XIX.** Editora Juan Grijaldo, México. D. I., 1968.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Sueli Guadalupe de Lima Mendonça & Stela Miller (orgs.). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

_____, **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. (Tese de doutorado) Araraquara: UNESP/FCLAR, 2003.

FREITAS, Maria. E. **Viver é preciso.** IN. A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. / Lucídio Bianchetti. Ana Maria Netto Machado, organizadores. – Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada.** 2ª ed. Campinas, SP. Papirus, 1995.

GARRIDO, Pimenta Selma. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade teórica e prática. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

GONZÁLEZ Rey, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** – Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JAPIASSU, Hilton F. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Ed. F. Alves, 1934.

KIRK, G. S. ; RAVEN, J. E. & SCHOFIELD, M. **Os Filósofos Pré-Socráticos.** História crítica com seleção de textos. 4ª ed. Trad. Carlos Alberto Louro Fonseca. Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 1994.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4ª ed. – São Paulo: Atlas, 1992.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Aprendiz da prática docente: a dialética no exercício do magistério.** Maria Socorro Lucena Lima, Josete de Oliveira Castelo Branco Sales. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LUDKE Menga, MOREIRA Antônio Flávio Barbosa, CUNHA Maria Isabel da. **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores.** REVISTA: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação.** 5. ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **Implicações pedagógicas da escola de Vigotski:** algumas considerações. IN. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça & Stela Miller (orgs.). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação inicial de professores para a educação básica:** uma (re)visão radical. São Paulo Perspec. Vol.14 nº 1Jan.[Mar. 2000 ISSN 0102-8839 SCIELO.

MARROU, H. I. **História da educação na antiguidade.** Trad. Prof. Mário Leônidas Casanova. São Paulo. Ed. E. P. U.; Brasília, INL, 4ª Reimpressão, 1975.

NAHOUM, Charles. **La entrevista psicológica.** – Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S. A., 1961

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky:** cientista revolucionário. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NUNES, Ana Ignez Belém e SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos** – Ana Ignez Belém Lima, Rosemary do Nascimento Silveira – Fortaleza: Liber Livro, 2008.

Piaget, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Revista Mente & Cérebro – Coleção Memória da Pedagogia. Lev Semenovich Vygotsky - Uma educação dialética. Ed 2.

SALOMON, Dêlcio Vieira. **Como fazer uma monografia.** 10ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de Psicologia da Aprendizagem**. 2ª ed. Volume 18. São Paulo: CIA Editora Nacional, 1967.

SAUTU, Ruth. **Manual de Metodologia**; construcción Del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. 1ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; organizadores: Aida Maria Monteiro Silva... [et al;]. – Recife: ENDIPE, 2006.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e Sociedade, Campinas, Ano XXI, n. 71, jul. 2000.

TANAMACHI, Elenita de Rício. **A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo**. IN. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça & Stela Miller (orgs.). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E. S. **Vigotski e o Materialismo Dialético**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural. Pato Branco: FADEP, 2005.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2002.

VECHIA, M. D e PASQUALINI, J. C. **A Psicologia Marxista e a transformação socialista do homem**. Especial para o Portal PSTU. UERJ – PPFH, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; Org. Michel Cole. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, **Psicologia pedagógica**. Tradução: Claudia Shiling. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____, **Obras escogidas**. V. 1. Madrid: Visor, 1982.

APÊNDICE I.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome:
2. Sexo:
3. Idade:
4. Estado Civil:
5. Grau de Instrução:
6. Em que nível de ensino atua?
- 6.1. Em que série atua?
7. Escola:
8. Tempo de magistério:

HISTÓRIA DE VIDA

Como você chegou a ser professor?

Com quem mais tem aprendido ao longo de sua trajetória profissional?

1. Qual o seu conceito sobre “aprendizagem”?
2. Em sua opinião, de forma geral, como uma pessoa (o aluno) aprende?
 - 2.1. E qual seria a melhor forma de aprender?
3. Quando você participa de um curso, um grupo de estudo ou de uma capacitação,
4. O que é necessário para que um professor aprenda durante sua carreira docente?
5. O que mais te motiva a aprender?
6. Em sua opinião, quais os saberes necessários ao bom desempenho do trabalho docente?
7. Quais as determinações pedagógicas feitas pela equipe gestora da escola e como essas determinações influenciam na forma como você trabalha hoje?

8. Como você define seu método de trabalho?
9. Você considera que, em sua formação pedagógica inicial, apreendeu os princípios e elementos básicos para trabalhar a proposta da Secretaria da Educação?
 - 9.1. Como essa proposta é trabalhada?
10. Com quem você mais tem aprendido ao longo de sua trajetória profissional?
11. Você sente dificuldades em seu trabalho?
 - 11.1. Quais dificuldades são essas?
 - 11.2 O que você faz quando as sente?
12. Como você prepara as suas aulas?
13. No seu dia-a-dia em sala de aula, você consegue identificar quais as formas de aprender utilizadas pelos seus alunos?
 - 13.1. Como você identifica essas formas e quais são elas?
14. O que você faz quando seus alunos apresentam dificuldades de aprendizagem?
15. Em sua opinião, qual o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem?
16. Refletindo sobre sua prática atual você considera que falta algo para sua formação?
17. Você tem aprendido nos cursos e capacitações ofertados pela Secretaria de Educação? (**Repete-se na 4ª**)
18. Como deveriam ser as atividades de formação continuada para facilitar a sua aprendizagem?
19. Que características você atribui a uma escola em que a maioria dos alunos sabe ler e a outra em que a maioria não sabe?
20. O tempo em sala de aula interfere na aprendizagem?
21. Quais são os métodos desses cursos e quais as formas de utilização? (**4,26,22,21**)
22. Ainda com relação à sua formação existe algo que dificulte o seu aprendizado durante os cursos de capacitação?
23. Em sua opinião os formadores da SEDUC/SEM preocupam-se com a metodologia adequada à apropriação do conhecimento pelos professores que estão formando?

24. Você poderia citar um exemplo prático de seu aprendizado durante esses cursos, algo que realmente tem sido relevante para a sua prática?

25. Hoje, avaliando sua prática docente, você considera esse seu jeito de ensinar / sua forma de trabalhar, tem influência maior da formação continuada, das outras aprendizagens na escola ou das experiências extra-escolares?

26. E a graduação, em que ela te ajudou?

Você teve disciplinas de Psicologia? Quais?

Eu tive algumas cadeiras de Psicologia como psicologia da aprendizagem e Psicologia do adolescente.

Você aprendeu nessas disciplinas? O quê? Por quê?

Quais aprendizados obtidos durante essa disciplina você considera mais significativos?

27. Qual a parcela de contribuição dos formadores na sua aprendizagem durante as atividades de formação continuada?

Como deve atuar o formador para facilitar sua aprendizagem?

28. Você troca experiências com seus colegas de trabalho?

Você aprende com essa troca?

29. Esta escola tem alguma proposta de formação continuada?

Da forma que tem ocorrido, você tem aprendido?

Além da escola, que outro espaço pode contribuir para seu desenvolvimento profissional?

30. Como você chegou a ser professor (a)? Qual a sua formação acadêmica?

31. Para você, o que significa ser professor?

32. Quais as dificuldades enfrentadas ao longo de seu exercício profissional?

33. Em sua opinião, a educação escolar hoje necessita de alguma modificação? Em que aspectos?

34. Que pontos positivos você destaca na formação inicial como professor?

35. Quais lacunas aponta em sua formação inicial como professor?

36.. Quais as alternativas de formação continuada são empreendidas por você no curso do seu exercício profissional?

37. Qual a sua concepção sobre a estrutura e o funcionamento administrativo-pedagógico desta instituição?
38. Como você identifica o perfil de seus alunos?
39. Você exerce outra atividade profissional? Como você a relaciona com a área educacional?
40. Como é desenvolvido o trabalho da coordenação pedagógica desta instituição junto aos alunos e professores?
41. Quais os avanços e recuos percebidos por você na política educacional vigente?
42. Poderia citar três aprendizagens que você teve, ao longo da sua carreira que são essenciais.

APÊNDICE II.**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO****IDENTIFICAÇÃO**

Nome da escola: _____

Número total de alunos: _____

Número de alunos por sala: _____

Sala em observação: _____

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Que tipo de escola é essa?

A comunidade tem acesso? A escola é aberta a comunidade?

Que trabalho é efetivado pela escola?

Oferece projetos extra-curriculares (projetos que são para a comunidade)?

ASPECTOS FÍSICOS

Ventilação: ventiladores: () Sim () Não () Ligado () Desligado

Iluminação: () Luzes Todas Ligadas () Algumas Ligadas () Nenhuma Ligada

Janelas: () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Pintura: () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Carteiras: () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Número de cadeiras é suficiente para todos os alunos? () Sim () Não

Portas: () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Tipos de quadro: ☐ Giz ☐ Pincel

Quadras de Esportes: Coberta? ☐ Sim ☐ Não Equipada? ☐ Sim ☐ Não

Limpeza: ☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim

Organização: ☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim

Biblioteca: ☐ Sim ☐ Não

Sala de Vídeo: ☐ Sim ☐ Não

Refeitório: ☐ Sim ☐ Não

QUANTO AO PROFESSOR

Início da Aula

O professor dá boas vindas? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

O professor se apresenta para a turma? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Como o professor organiza a sala? ☐ Fileiras ☐ Semi-Círculo ☐ Outros

Obs.: _____

O professor informa o que será tratado na aula? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

O professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema em estudo? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

O professor associa o conteúdo atual com os anteriores? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Exposição de Conteúdos

Apresenta de forma clara e objetivamente o assunto? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Possui domínio de conteúdo? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Estimula o senso crítico? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Vincula teoria e prática? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Faz uso de exemplos? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Contextualiza o conteúdo? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Utiliza metodologia/técnicas/recursos visando a aprendizagem do aluno? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Acompanha o processo/progresso do aluno com base no conteúdo trabalhado? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Atua como facilitador/mediador entre o conhecimento e o aluno? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Estímulo

Possui senso de humor? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Demonstra entusiasmo? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Movimenta-se em sala de aula? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Interage e provoca interação do grupo? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Usa artifícios verbais: pausas, paradas, destaques? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Tem voz audível? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Sabe gesticular? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Distribui bem o tempo? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Estimula a investigação e a pesquisa? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Estimula a criatividade e a criticidade permitindo convivência de pontos de vista divergentes?

☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Participação

Sabe formular perguntas? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Valoriza o diálogo? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Aceita a opinião do aluno? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Transfere indagações para o aluno? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Usa palavras e gestos de reforço positivo? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Estimula o interesse? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Comunicação

Estimula a manifestação oral do aluno? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Coloca-se em postura de escuta? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Sabe lidar com ruídos e conversas? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Sabe usar vocabulário preciso e correto? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Fechamento

Conduz o aluno a destacar pontos centrais do assunto? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Faz revisão da aula? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

Possibilita o exercício do assunto estudado? ☐ Sim ☐ Não

Obs.: _____

QUANTO AOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Trabalha os itens acima observados com os Portadores de Necessidades Especiais? ()
Sim () Não

Obs.: _____

CLIMA ESCOLAR**Relacional**

Como é o relacionamento dos professores com os alunos?

Como é a relação entre a gestão escolar, professores e demais funcionários?

Como é a relação dos alunos entre si?

Comportamento dos Alunos

Os alunos:

- Possuem atitudes violentas? () Sim () Não
- Danificam as instalações? () Sim () Não
- Transitam em sala durante as aulas? () Sim () Não
- Participam das atividades propostas pelo professor? () Sim () Não
- Respeitam os professores? () Sim () Não
- São passivos ao processo avaliativo? () Sim () Não

Obs.: _____

AValiação

Como se dá o processo avaliativo?

- ☐ Prova escrita
- ☐ Prova oral
- ☐ Trabalhos escolares
- ☐ Processual
- ☐ Outros

Como é utilizada pelo professor? (Nota, castigo, sondagem, etc)

Existe auto-avaliação docente? ☐ Sim ☐ Não

APÊNDICE III.

CATEGORIAS DE ANALISE.

1) Desenvolvimento Pessoal – Subjetividade:

1.1 História de Vida (Experiências individuais).

1.2 Relações Interpessoais;

1.2.1 – Auto-estima (Confiança no trabalho desenvolvido).

1.2.2 – Desenvolvimento pessoal, social e profissional a partir das interações entre os sujeitos.

1.2.3 – Problemas pessoais e familiares relacionados à dificuldade de aprender.

1.2.4 – Incentivo ao diálogo = Afetividade (Relação Professor Aluno)

1.3 Escolha da Profissão.

1.3.1 – Contribuir para a formação e aprendizado de outras pessoas.

1.3.2 – Satisfação e realização com a carreira docente.

2) Formação Docente:

2.1 Formação Inicial;

2.1.1 – Metodologias de ensino apresentadas na Universidade.

2.1.2 – Prática de ensino:

2.1.2.1 – Deficiência no ensino da disciplina de Didática (Pedagogia) na Universidade.

2.1.2.2 – Divergência entre a realidade das aulas (estágio) apresentadas na faculdade e das aulas na vida profissional.

2.1.3 – Referência acadêmica para a prática profissional.

2.1.4 – Importância dos conteúdos e das disciplinas estudadas na Universidade (Base Teórica).

2.1.5 – Influência das disciplinas no ramo da Psicologia (Comportamento Pessoal).

2.1.6 – Período de influência das ideologias e utopias difundidas na universidade divergentes da vida e do trabalho na prática educativa.

2.2 Formação Continuada;

2.2.1 – Necessidade de renovação de estratégias de ensino (Receitas prontas de como ministrar aulas).

2.2.2 – Carência de incentivo pela instituição de ensino (Escola).

2.2.3 – Formação na prática profissional do professor (Sala de aula).

2.2.4 – Melhor qualificação dos formadores dos cursos de Formação Continuada.

2.2.5 – Incentivo para melhorar a qualificação dos professores.

2.2.6 – Formação através de situações práticas da realidade no domínio do conteúdo.

2.2.7 – Melhorar os cursos de capacitação para melhorar a formação do professor.

3) Aprendizagem Docente:

3.1 Conceito;

3.1.1 – Influência dos meios externos (Escola, Professor, Família).

3.2 Estratégias de Aprendizagem;

3.2.1 – Aprendendo com os alunos na prática.

3.2.2 – Aprendendo com os professores (Colegas de Trabalho).

3.2.3 – Aprendendo com os livros (Autodidata).

3.2.4 – Auto-avaliação de sua prática de ensino (Instrumento de Aprendizagem).

3.2.5 – Aprendendo com os Formadores, perguntando e tirando dúvidas.

3.2.6 – Aprendendo através de exposições de idéias, apresentação de seminários.

3.3 Motivação;

3.3.1 – Pessoal, Individual (Interna).

3.3.2 – Importância para o ser humano do processo de obtenção de conhecimento.

3.3.3 – Extra-pessoal, aquela advinda por incentivo de terceiros.

3.3.4 – Ato ou atitude de transmitir conhecimentos gera motivação.

3.3.5 – Relação com os primeiros anos de Graduação, ou os primeiros anos de Magistério.

3.3.6 – Superando as dificuldades que surgem a cada dia na prática docente.

3.4 Saberes;

4) Prática Docente:

4.1 Planejamento;

4.1.1 – Orientação pedagógica da coordenação.

4.1.2 – Pesquisa e análise do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

4.1.3 – Uso do Planejamento Escolar para preparar os planos de aula.

4.2 Estratégias de ensino;

4.2.1 – Aulas criativas, interativas e dinâmicas.

4.2.2 – Valorização da capacidade de aprendizagem dos alunos.

4.2.3 – Elaboração de sínteses, resumo, para os alunos.

4.2.4 – Diagnósticos do conhecimento prévio dos alunos.

4.2.5 – Desenvolvimento de atividades vinculadas a projetos.

4.2.6 – Exposição dos conteúdos de forma clara e objetiva.

4.3 Relação Profissional;

4.3.1 – Coordenação Pedagógica & Professores.

4.3.1.1 – Trabalho em conjunto para favorecer a aprendizagem do aluno.

4.3.2 – Escola & Pais (Comunidade).

4.3.2.1 – Desestrutura familiar e baixo índice de aprendizagem.

4.3.2.2 – Necessidade de aproximar os pais da vida escolar e da realidade dos alunos.

4.3.3 – Gestão & Alunos.

4.3.3.1 – Pouca rigidez na disciplina com os alunos. (Chamada de Atenção e Suspensão)

4.3.4 – Professor X Profissão.

4.3.4.1 – Problemas no ato de reprovar alunos em virtude das orientações políticas da SEDUC.

4.3.4.2 – Reconhecimento da profissão docente.

4.3.4.3 – Compromisso do professor com sua profissão.

4.3.5 – Escola & Política educacional.

4.3.5.1 – Reformulação das políticas públicas para melhorar o ensino nas escolas.

4.3.5.2 – Aumento no número de vagas para os alunos das escolas públicas → Baixo rendimento.

4.3.5.3 – Constante criação de novos projetos para as escolas, pouco funcionais.

4.4 Dificuldades;

4.4.1 – Desinteresse dos alunos pelos conteúdos expostos em sala de aula.

4.4.2 – Comportamento indisciplinar dos alunos.

4.4.3 – Deficiência da maioria dos alunos no processo de assimilação dos conteúdos → Base insatisfatória.

4.4.4 – Baixa frequência dos alunos nas salas de aula → Evasão escolar.

4.4.5 – Alguns conteúdos do currículo.

4.4.6 – Trabalho individual dos membros que compõe a escola, falta de comunicação.

4.4.7 – Falta de recursos e equipamentos de uso pedagógico nas escolas.

4.5 Aprendizagem dos alunos;

4.5.1 – Ato de decorar.

4.5.2 – Repetição de exercícios.

4.5.3 – Falta de perspectiva profissional na vida.

4.5.4 – Aprendizagem participativa.

4.5.5 – Adequação do nível de ensino ao rendimento da maioria dos alunos em sala de aula.

4.5.6 – Baixo rendimento nas avaliações.

4.5.7 – Relação entre a teoria (Sala de Aula) e a prática (Laboratórios).

4.5.8 – Influência do lúdico no processo de aprendizagem.

4.5.9 – Incentivo do professor e da escola.

4.5.10 – Influência da leitura.

4.5.11 – Atenção, interesse e responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem durante as aulas.

4.5.12 – Acompanhamento do aluno na sua casa, fora do ambiente escolar.

4.5.13 – Influência dos pais no processo de aprendizagem dos alunos.

4.6 Condições de trabalho;

4.6.1 – Recursos pedagógicos.

4.6.2 – Influência do tempo no trabalho pedagógico.

4.6.3 – Falta de incentivo profissional.

4.6.4 – Pouco tempo para o planejamento e para os estudos e pesquisas dos professores.

4.6.5 – Necessidade de valorização do trabalho docente.

APÊNDICE IV.

ENTREVISTA TRANSCRITA PROFESSOR DE MATEMÁTICA

IDENTIFICAÇÃO:

9. Nome: J.I.C.S.
10. Sexo: Masculino
11. Idade: 23
12. Estado Civil: Solteiro
13. Grau de Instrução: Superior
14. Em que nível de ensino atua? Médio
- 6.1. Em que série atua? 1^o, 2^o e 3^o ano.
15. Escola: Centro de Educação e Cidadania Maria de Castro Bernardo
16. Tempo de magistério:

HISTÓRIA DE VIDA

Como você chegou a ser professor?

Achei atraente a idéia de ser professor, pois eu gosto de matemática, cálculos e estudos sobre engenharia e sou monitor em outra instituição. (1.1) + (1.3)

Com quem mais tem aprendido ao longo de sua trajetória profissional?

Com os professores do curso de graduação (2.1.1), com os excelentes livros (3.2.3) e com o cotidiano em sala de aula (2.2.3).

1. Qual o seu conceito sobre “aprendizagem”?

Aprendizagem seria basicamente um ato de aprender, ou seja, adquirir um conhecimento (3.1), em sala de aula ou em qualquer outro local, sendo que esse aprendizado é adquirido via experiência (1.1) ou se instruindo (3.2.3). Já o aprendizado é o tempo na qual o aprendiz adquire o conhecimento.

2. Em sua opinião, de forma geral, como uma pessoa (o aluno) aprende?

O aluno aprende quando quer, ou seja, quando quer o aluno aprende (3.3.1), a partir daí surgem as dúvidas, estas podem ser tiradas pelo professor, logo o aluno aprende o conteúdo de sala de aula, quando estuda em casa (3.2.3) e depois tira suas dúvidas com o professor em sala de aula (4.5.9).

2.1. E qual seria a melhor forma de aprender?

Fazendo umas interações, o professor interage com o aluno e o aluno adquire o conhecimento de forma fácil e criativa (4.5) + (4.5.4). Ou seja, aulas criativas, interativas, atuais, divertidas e que desperte o desejo do aluno à aprender (4.2.1), faça que o aluno seja capaz de buscar o conhecimento sozinho de forma saudável e dinâmica (3.3.1), interagindo o conteúdo com as coisas e os fatos atuais.

3. Quando você participa de um curso, um grupo de estudo ou de uma capacitação, quais estratégias você utiliza para obter êxito na sua aprendizagem?

Procuro sempre estudar toda a matéria em casa (3.2.3) e quando chego do curso tiro minhas dúvidas (3.2.2) e novamente estudo o conteúdo para obter êxito total. (3.2.3)

4. O que é necessário para que um professor aprenda durante sua carreira docente?

Saber que está errado quando estiver errado (3.2.4), obter uma experiência acadêmica, pois para mim a experiência conta muito em sala de aula (1.1), pois a partir daí o professor terá uma boa postura e já terá dominado o conteúdo programático e saber lidar com as atitudes e os problemas dos alunos (3.2.1).

5. O que mais te motiva a aprender?

O conhecimento é muito prazeroso (3.3.2). Ter conhecimento é poder se interagir com outras pessoas de qualquer classe social (1.2.2).

6. Em sua opinião, quais os saberes necessários ao bom desempenho do trabalho docente?

Aqueles saberes que ele considera importante, como leitura e estudos aprofundados (3.4).

7. Quais as determinações pedagógicas feitas pela equipe gestora da escola e como essas determinações influenciam na forma como você trabalha hoje?

As determinações são mais sobre as provas e os planejamentos ai tenho de seguir essas orientações para poder cumprir meus horários e obrigações (4.1.1).

8. Como você define seu método de trabalho?

Trabalho valorizando a capacidade de aprender dos alunos (4.2.2) a partir de exercícios e treinos (4.5.2).

9. Você considera que, em sua formação pedagógica inicial, apreendeu os princípios e elementos básicos para trabalhar a proposta da Secretaria da Educação?

Sim (3.4).

9.1. Como essa proposta é trabalhada?

Dentro de sala de aula (4.3.4), analisando os conteúdos matemáticos e os problemas, as equações e os exercícios.

10. Com quem você mais tem aprendido ao longo de sua trajetória profissional?

Com os professores da faculdade (3.2.2) e comigo mesmo (3.2.1).

11. Você sente dificuldades em seu trabalho?

Não. Na verdade é muito prazeroso. É muito bom dar aulas, ver que tem pessoas que estão aprendendo por sua causa (3.3.4). E me sinto melhor ainda quando sou retribuído com elogios nas aulas (4.3.4.2) e no desempenho dos alunos (3.3.4).

11.1. Quais dificuldades são essas?

11.2 O que você faz quando as sente?

12. Como você prepara as suas aulas?

Estudo conteúdo que será abordado (4.1.2), faço um pequeno resumo para os alunos dos principais tópicos (4.3.2) e deixo que estes alunos possam aprofundar esse conteúdo sozinho (4.2.2).

13. No seu dia-a-dia em sala de aula, você consegue identificar quais as formas de aprender utilizadas pelos seus alunos?

Sim . Eles “Aprendem” decorando os conteúdos (4.5.1). Se o professor fizer uma pergunta do conteúdo do mês passado o aluno lembrará que viu, mas não saberá responder a pergunta, pois o aluno apenas decorou e não aprendeu nada.

13.1. Como você identifica essas formas e quais são elas?

No meu caso seja isso, pois sempre busco fazer interações do conteúdo aplicado com conteúdos já vistos. Assim, a reação dos alunos é sempre o mesmo, “ Já vi isso mas não lembro”.

14. O que você faz quando seus alunos apresentam dificuldades de aprendizagem?

Tento diminuir o nível do conteúdo e repeti-lo (4.5.5). Passo testes e deveres em sala de aula para ver as dificuldades deles e me direciono nessa dificuldade (4.2.4).

15. Em sua opinião, qual o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem?

O professor é a parte do conhecimento do aluno, o intermediador do aprendizado. O aluno é o aprendiz, aquele que adquire o conhecimento às vezes sozinho outras vezes com ajuda do professor (4.5.4).

16. Refletindo sobre sua prática atual você considera que falta algo para sua formação?

A parte pedagógica é uma grande lacuna na minha formação acadêmica foi bastante fraca (2.1.2.1) Tive muitas cadeiras, mas nenhuma me direcionou ou ensinou a como me comportar diante dos alunos e como seria a melhor forma de abordagem do conteúdo para cada tipo de aluno ou turma. Deveria ter aulas praticas expositoras para ver os defeitos e qualidades na forma de ensinar para cada professor na universidade.

17. Você tem aprendido nos cursos e capacitações ofertados pela Secretaria de Educação? (**Repete-se na 4ª**)

Ainda não fiz nenhum.

18. Como deveriam ser as atividades de formação continuada para facilitar a sua aprendizagem?

Eu acho que com bastantes exercícios e análise de conteúdos (2.2).

19. Que características você atribui a uma escola em que a maioria dos alunos sabe ler e a outra em que à maioria não sabe?

A escola em que o aluno domina a leitura e a escrita basicamente este aluno domina a interpretação de texto que por sua vez ajuda muito na aprendizagem, pois o aluno que sabe o que esta lendo sabe o que quer e o que fazer, assim aprende cada vez mais (4.5.10). No caso dos alunos que não dominam a leitura e a escrita não dominam a interpretação de texto e por sua vez diminui a processo de aprendizagem. Logo esta escola terá alunos que aprendem pouco ou quase nada, terá alunos com rendimentos baixos em todas as matérias, alunos desqualificados e despreparados culturalmente e socialmente.

20. O tempo em sala de aula interfere na aprendizagem?

Sim, quanto mais tempo se têm em sala mais atividades podemos desenvolver (4.6.2).

21. Quais são os métodos desses cursos e quais as formas de utilização? (4,26,22,21)

Métodos que incentivem os alunos a estudarem.

22. Ainda com relação à sua formação existe algo que dificulte o seu aprendizado durante os cursos de capacitação?

Não.

23. Em sua opinião os formadores da SEDUC/SEM preocupam-se com a metodologia adequada à apropriação do conhecimento pelos professores que estão formando?

Sim (2.2).

24. Você poderia citar um exemplo prático de seu aprendizado durante esses cursos, algo que realmente tem sido relevante para a sua prática?

25. Hoje, avaliando sua prática docente, você considera esse seu jeito de ensinar / sua forma de trabalhar, tem influência maior da formação continuada, das outras aprendizagens na escola ou das experiências extra-escolares?

A maior influencia e da minha formações acadêmica superior (2.1).

26. E a graduação, em que ela te ajudou?

A Graduação me ajudou muito na minha formação e na forma de como dar aulas, pra dizer a verdade ela foi o principal fator de aprendizagem (2.1.3). Ela ajudou na base de conteúdos (2.1.4) e em alguns momentos na parte da didática para melhor forma de ensinar e de entender os alunos (2.1.2.1).

Você teve disciplinas de Psicologia? Quais?

Eu tive algumas cadeiras de Psicologia como psicologia da aprendizagem e Psicologia do adolescente (2.1).

Você aprendeu nessas disciplinas? O quê? Por quê?

Eu aprendi a como me comportar com crianças e adolescentes problemáticos e alunos que tem muita deficiência de aprendizado. **Aprendi um pouco também no comportamento desses adolescentes e as possíveis causas de problemas pessoais (2.1.5).**

Quais aprendizados obtidos durante essa disciplina você considera mais significativos?

Eu aprendi que todo aluno pode passar por algum problema em determinado tempo, **mesmos aqueles ótimos alunos, podem estar passando por algum problema em casa com seus pais ou irmão o que vai dificultar sua aprendizagem (1.2.3)** na escola e diminuir seu desempenho em sala de aula, **aprendi que temos que conversar com esse aluno e ver o que esta acontecendo em sua casa ou no meio da rua (1.2.4)** e **caso não tenha solução chamar seu pais para analisar a situação (4.3.2).**

27. Qual a parcela de contribuição dos formadores na sua aprendizagem durante as atividades de formação continuada?

Como deve atuar o formador para facilitar sua aprendizagem?

28. Você troca experiências com seus colegas de trabalho?

Não. **Na verdade eu não troco muita experiência com outros professores. Acho que cada professor tem que ter um método de ensino, aprendizado (3.3.1),** mesmo tendo os lados bons e ruins.

Você aprende com essa troca?

29. Esta escola tem alguma proposta de formação continuada?

Não (4.6.3).

Da forma que tem ocorrido, você tem aprendido?

Além da escola, que outro espaço pode contribuir para seu desenvolvimento profissional?

A universidade (2.1.3).

30. Como você chegou a ser professor (a)? Qual a sua formação acadêmica?

A partir do gosto pela matemática e pela possibilidade de ensinar aquilo que sei. Matemática (1.1).

31. Para você, o que significa ser professor?

Significa ser um guerreiro lutando com olhos vedados e mãos e pernas amarradas. Significa lutar contra longas jornadas de trabalho, classes superlotadas, baixos salários, desrespeito, doenças, sucateamento da escola entre tantos outros fatores que debilitam o profissional (4.6.3). Mas tem coisas boas, o sentimento que você esta ensinando alguém e este alguém esta aprendendo (3.3.4).

32. Quais as dificuldades enfrentadas ao longo de seu exercício profissional?

Não sei, não tive muitas ainda.

33. Em sua opinião, a educação escolar hoje necessita de alguma modificação? Em que aspectos?

A educação precisa de uma reforma drástica e urgente (4.3.5.1), vejo que houve melhoras mas não suficiente. Para mim a educação deveria ser de tempo integral deste o ensino básico. Os alunos deveriam ter aulas teóricas e praticas em laboratórios onde podem ver na pratica o funcionamento dos conteúdos abordados em sala de aula. **Os alunos deveriam também fazer atividades extracurriculares como praticas esportivas, jogos como xadrez, etc. (4.5.8)**

34. Que pontos positivos você destaca na formação inicial como professor?

Um dos pontos positivos na minha formação foi à parte teórica, a parte dos conteúdos que aprendi (2.1.4). Na universidade aprendi bastante conteúdo de Matemática, o que me ajudou a aprender mais, **assim tenho mais confiança para transmitir para os alunos (1.2.1).**

35. Quais lacunas aponta em sua formação inicial como professor?

A parte da didática, que não foi muito abordada (2.1.2.1).

36.. Quais as alternativas de formação continuada são empreendidas por você no curso do seu exercício profissional?

37. Qual a sua concepção sobre a estrutura e o funcionamento administrativo-pedagógico desta instituição?

Boa.

38. Como você identifica o perfil de seus alunos?

Posso dizer que alguns tem dificuldades em Matemática, outros se esforçam em aprender e alguns gostam.

39. Você exerce outra atividade profissional? Como você a relaciona com a área educacional?

Eu sou Monitor em outra instituição, lá eu ajudo alunos com dificuldades em determinadas matérias e participo dos laboratórios na Instituição. NA verdade essa atividade e muito parecida com o Magistério. Por isso não sinto muita dificuldade em exercê-la.

40. Como é desenvolvido o trabalho da coordenação pedagógica desta instituição junto aos alunos e professores?

Sou novo na escola, mais pelo que vejo a coordenação faz o trabalho de apoio aos professores, ajudam a manter a escola na ordem (4.3.3).

41. Quais os avanços e recuos percebidos por você na política educacional vigente?

Avanços: Tem mais gente estudando e aprendendo (4.3.4.2); Recuos: As pessoas terminam o terceiro ano e não sabem interpretar um texto e nem fazer contas simples, ou seja, os professores são forçados a provar alunos que não sabem de nada (4.3.4.1).

42. Poderia citar três aprendizagens que você teve, ao longo da sua carreira que são essenciais.

Meu curso de formação em Matemática (2.1), meus livros (3.2.3) e meus estudos (1.1).

APÊNDICE V.

ENTREVISTA TRANSCRITA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

IDENTIFICAÇÃO:

17. Nome: B.L.L.F.
18. Sexo: Feminino
19. Idade: 26
20. Estado Civil: Casada
21. Grau de Instrução: Superior
22. Em que nível de ensino atua? Fundamental e Médio.
- 6.1. Em que série atua? 6 ano e 1, 2 e 3 ano do ensino médio.
23. Escola: Centro de Educação e Cidadania Maria de Castro Bernardo
24. Tempo de magistério: 1 ano.

HISTÓRIA DE VIDA

Como você chegou a ser professor?

Ao término do ensino médio, soube por algumas amigas que iria haver vestibular para professor, aí resolvi fazer a prova, mas naquele momento não tinha certeza se era aquilo que queria realmente (1.3). Senti muitas dificuldades na faculdade, pois na turma em que estudei a maioria já era bem experiente em sala de aula, pois já eram professores, e isso me deixava um pouco insegura (2.1). No final do ano de 2006 fiz minha colação de grau e só no ano de 2008 comecei a lecionar (1.1).

Com quem mais tem aprendido ao longo de sua trajetória profissional?

Com alguns professores que se dispõem a me ajudar quando surgem algumas dificuldades (3.2.2).

1. Qual o seu conceito sobre “aprendizagem”?

Aprendizagem é tudo aquilo que se pode absorver na vida escolar (3.1).

2. Em sua opinião, de forma geral, como uma pessoa (o aluno) aprende?

Para que o aluno aprenda é preciso que ele tenha interesse e responsabilidade naquilo que pretende absorver (4.5.11), pois não adiantará nada ele ter bons professores e belas escolas (4.5.9) se ele próprio não levar sua aprendizagem a sério (4.5.11).

2.1. E qual seria a melhor forma de aprender?

Tendo incentivo e perspectiva (3.3.3), assim o aluno tem condições por si próprio, de buscar seus conhecimentos (3.3.1).

3. Quando você participa de um curso, um grupo de estudo ou de uma capacitação, quais estratégias você utiliza para obter êxito na sua aprendizagem?

Procuro interagir com os professores e o próprio grupo de estudo (1.2.2), sempre atenta naquilo que é repassado (4.5.11) e procurar compreender aproveitando o momento para esclarecer todas as minhas dúvidas, quando dá (3.2.5).

4. O que é necessário para que um professor aprenda durante sua carreira docente?

Sem dúvida nenhuma o interesse e a vontade de ser professor (1.3).

5. O que mais te motiva a aprender?

É saber que muitos alunos dependem de mim para aprender e por isso me sinto tão motivada e com vontade de aprender cada vez mais (3.3.4), até mesmo com os próprios alunos (3.2.1).

6. Em sua opinião, quais os saberes necessários ao bom desempenho do trabalho docente?

Ter conhecimento dos assuntos tratados em sala de aula (3.4) e gostar muito desta profissão, pois se não gostar certamente não fará um bom trabalho (1.3).

7. Quais as determinações pedagógicas feitas pela equipe gestora da escola e como essas determinações influenciam na forma como você trabalha hoje?

As determinações são formas de como trabalhar na sala de aula, utilização de materiais disponíveis na escola e os horários a cumprir (4.1.1). Para mim tudo isso serve como orientação, pois às vezes fico preocupada se estou ou não trabalhando de forma correta e sempre é mais um aprendizado que adquiro (3.2.5).

8. Como você define seu método de trabalho?

Acho meu método bom, pois procuro sempre passar o conteúdo de forma dinâmica (4.2.1), mas vejo que posso melhorar a cada dia e procurar inovar a forma de passar esses conhecimentos aos alunos (3.2.4).

9. Você considera que, em sua formação pedagógica inicial, apreendeu os princípios e elementos básicos para trabalhar a proposta da Secretaria da Educação?

Sim (2.1.3).

9.1. Como essa proposta é trabalhada?

Essas propostas são trabalhadas por mim quando entro em sala de aula, pois tenho que passar os conteúdos da melhor forma possível (4.3.4.3), pois assim os alunos aprendem (4.5.9), sempre fazendo exercícios (4.5.2) e tirando as dúvidas dos alunos.

10. Com quem você mais tem aprendido ao longo de sua trajetória profissional?

Com alguns professores que se dispõem a me ajudar quando surgem algumas dificuldades (3.2.2).

11. Você sente dificuldades em seu trabalho?

Em algumas vezes sim.

11.1. Quais dificuldades são essas?

Comecei a trabalhar em sala de aula no início de 2008 foram muitas dificuldades como, por exemplo, o modo de lidar com os alunos (4.4.2) e até mesmo com os assuntos a serem tratados (4.4.5), mas pouco a pouco estou superando estas dificuldades (3.3.6).

11.2 O que você faz quando as sente?

Com os alunos estou sempre conversando para conhecê-los melhor e saber o porque daquele comportamento e suas dificuldades (1.2.4). Já em relação ao conteúdo procuro sempre fazer pesquisas e ter livros para servir de apoio na hora das dúvidas (4.1.2) e também converso com os colegas professores (3.2.2).

12. Como você prepara as suas aulas?

Faço pesquisas em outros livros, para trabalhar com maior clareza o assunto, procuro trabalhar também com jornais e revistas (4.1.2). Quando tenho alguma dúvida procuro esclarecer com os colegas e trabalho com atividades (3.2.2).

13. No seu dia-a-dia em sala de aula, você consegue identificar quais as formas de aprender utilizadas pelos seus alunos?

Sim (4.5).

13.1. Como você identifica essas formas e quais são elas?

Quando passo atividades e trabalhos percebo que alguns têm dificuldades, mas não procuram tirar dúvidas e esperam pela correção para colocar as respostas certas e assim decorar sobre determinados assuntos (4.5.1), tornando assim difícil à compreensão (4.4.1).

14. O que você faz quando seus alunos apresentam dificuldades de aprendizagem?

Quando percebo que eles ainda têm dificuldades, sempre estou explicando e esclarecendo através de atividades e leituras (4.5.9), só passo adiante quando vejo melhoras (4.5.5).

15. Em sua opinião, qual o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem?

O professor deve planejar suas aulas de forma dinâmica (4.2.1) para que os alunos possam ter mais motivação (3.3.3), além disso, o professor tem de passar o conteúdo de forma mais clara para que o aluno possa compreender (4.2.6).

Já os alunos é ir a escola com o intuito de aprender (4.5.11) e respeitar o espaço dos professores, que muitas vezes não acontece (4.4.2).

16. Refletindo sobre sua prática atual você considera que faltou algo para sua formação?

Acho que o que faltou foi que nos nossos estágios os conteúdos e as formas que temos de montar nossas aulas são completamente diferentes da realidade que vejo hoje na minha prática em sala de aula, assim faltou que no estágio a realidade fosse mais parecida com o nosso dia-a-dia de professora (2.1.2.2).

17. Você tem aprendido nos cursos e capacitações ofertados pela Secretaria de Educação? (Repete-se na 4ª)

Sim (2.2).

18. Como deveriam ser as atividades de formação continuada para facilitar a sua aprendizagem?

Essas atividades deveriam nos ajudar, a saber, lidar em sala de aula com os nossos alunos, pois nos cursos de formação não temos muita oportunidade em ver estes assuntos (2.2.1).

19. Que características você atribui a uma escola em que a maioria dos alunos sabe ler e a outra em que à maioria não sabe?

Para que a maioria dos alunos já saiba ler e escrever, certamente toda a escola deve trabalhar em conjunto, usando todos os meios disponíveis (4.3.1.1). Já a outra escola não deve se preocupar muito com esse assunto e cada um trabalhar por si (4.4.6).

20. O tempo em sala de aula interfere na aprendizagem?

Acho que não, pois se não aproveitar este tempo certamente o aluno não aprenderá depois deste horário, assim este tempo tem que ser aproveitado ao máximo e fazer com que os alunos se interessem cada vez mais (4.6.2).

21. Quais são os métodos desses cursos e quais as formas de utilização? (4,26,22,21)

No curso de informática tivemos a oportunidade de mexer nos computadores na prática (2.2.6) e quanto ao curso de Língua Portuguesa foram mostrados muitos textos, tivemos que fazer muitas leituras e interpretações dos textos.

22. Ainda com relação à sua formação existe algo que dificulte o seu aprendizado durante os cursos de capacitação?

Acho que não.

23. Em sua opinião os formadores da SEDUC/SEM preocupam-se com a metodologia adequada à apropriação do conhecimento pelos professores que estão formando?

Acho que sim.

24. Você poderia citar um exemplo prático de seu aprendizado durante esses cursos, algo que realmente tem sido relevante para a sua prática?

Sim, os modelos de ensino que trago desde a faculdade e tento trabalhar em sala como me foi ensinado; o modo de como planejar as aulas e como avaliar os alunos (2.1.3).

25. Hoje, avaliando sua prática docente, você considera esse seu jeito de ensinar / sua forma de trabalhar, tem influência maior da formação continuada, das outras aprendizagens na escola ou das experiências extra-escolares?

Tem maior influência de minha formação, pois procuro trabalhar com metodologias ensinadas por alguns professores (2.1.1).

26. E a graduação, em que ela te ajudou?

A minha graduação me ajudou a aprender algumas metodologias, meios de como ensinar para os meus alunos os conteúdos de português, a disciplina que trabalho (2.1.1).

Você teve disciplinas de Psicologia? Quais?

Sim, acho que o nome da disciplina foi Psicologia do ensino.

Você aprendeu nessas disciplinas? O quê? Por quê?

Sim, como tratar o comportamento dos alunos (2.1.5), mas mesmo assim, quando agente chega na sala de aula, sempre é diferente (2.1.2.2).

Quais aprendizados obtidos durante essa disciplina você considera mais significativos?

A questão do comportamento dos alunos, que são diferentes e tem que saber lidar com essas diferenças, mas é difícil (2.1.5).

27. Qual a parcela de contribuição dos formadores na sua aprendizagem durante as atividades de formação continuada?

Positiva, pois eles contribuíram para o meu aprendizado (3.2.5).

Como deve atuar o formador para facilitar sua aprendizagem?

Não sendo muito rígido e só olhar para os aspectos dos conteúdos, e sim, promovendo mais dinâmicas que agente possa usar em sala de aula (2.2.1).

28. Você troca experiências com seus colegas de trabalho?

Troco experiências através de conversas até mesmo quando sinto alguma dificuldade e peço sugestões (3.2.2). A cada troca de experiências me sinto mais segura para aperfeiçoar mais e melhorar minhas aulas (1.2.1).

Você aprende com essa troca?

Sim (3).

29. Esta escola tem alguma proposta de formação continuada?

Não, a não ser o curso de informática que fizemos nos meses de setembro e outubro deste ano (2.2.2).

Da forma que tem ocorrido, você tem aprendido?

Tem as aulas no laboratório de informática com a professora do laboratório. Sim tenho, aprendido algumas coisas que ainda não sabia ao certo, mas tem muita coisa que não deu tempo para aprender direito (2.2).

Além da escola, que outro espaço pode contribuir para seu desenvolvimento profissional?

Nos cursos de formação (2.2).

30. Como você chegou a ser professor (a)? Qual a sua formação acadêmica?

Por que fiquei sabendo que estava tendo uma oportunidade de um vestibular (2.1). Língua Portuguesa (2.1).

31. Para você, o que significa ser professor?

A oportunidade de passar conhecimentos adquiridos no decorrer da faculdade e sempre poder ajudar aqueles que estão com alguma necessidade (1.3.1) e também poder aprender com os próprios alunos.

32. Quais as dificuldades enfrentadas ao longo de seu exercício profissional?

A indisciplina de alguns alunos que às vezes ultrapassam o limite e desrespeitam professores, coordenadores e principalmente, aos seus próprios colegas de classe (4.4.2). Também penso que uma dificuldade é a falta de incentivo profissional, se juntarmos as duas coisas, fica difícil (4.6.3).

33. Em sua opinião, a educação escolar hoje necessita de alguma modificação? Em que aspectos?

Sim (4.3.5.1), em primeiro lugar deveriam incentivar mais os professores e oferecer melhores condições de trabalho, pois algumas vezes sinto que o professor não é tratado como tal (4.6.5), e também oferecer melhores escolas, equipadas, para os alunos (4.4.7) e trazer os pais para trabalhar em conjunto assim a educação se tornaria melhor (4.3.2.2).

34. Que pontos positivos você destaca na formação inicial como professor?

As metodologias que os nossos professores nos ensinaram durante o curso de formação, pois as maiorias dessas metodologias uso ainda hoje nas minhas salas, e muitas delas estão dando certo, outras não (2.1.1).

35. Quais lacunas você aponta em sua formação inicial como professor?

O estágio que fizemos na faculdade (2.1.2.2).

36. Quais as alternativas de formação continuada são empreendidas por você no curso do seu exercício profissional?

Fiz dois cursos até o momento, o primeiro deles foi um curso de Língua Portuguesa, uma capacitação fornecida pela Secretaria de Educação do Município e o outro foi um curso fornecido

pela Escola e pela Secretaria do Estado, foi um curso de informática, para aprender a mexer com um programa chamado Linux (2.2).

37. Qual a sua concepção sobre a estrutura e o funcionamento administrativo-pedagógico desta instituição?

Na estrutura sempre falta alguma coisa, nunca é perfeito, como por exemplo, materiais para recreação e até mesmo materiais de pesquisa (4.4.7).

Já o funcionamento poderia ser mais rígido, pois percebo que algumas vezes os alunos fazem o que querem sem ser interferido e assim vão danificando a própria estrutura da escola, deveriam chamar mais os pais para conversar para que fiquem sabendo do comportamento de seus filhos (4.3.3.1).

38. Como você identifica o perfil de seus alunos?

Sem muitas perspectivas, mas mesmo assim, existem aqueles que querem aprender alguma coisa (4.5.3).

39. Você exerce outra atividade profissional? Como você a relaciona com a área educacional?

Estou exercendo apenas a função de professor. Me relaciono bem com a área e procuro sempre trabalhar de acordo com as normas (1.3.2).

40. Como é desenvolvido o trabalho da coordenação pedagógica desta instituição junto aos alunos e professores?

Acho que deveria ser de forma mais clara e trabalhar unidos para que melhore até mesmo o interesse dos alunos, poderiam juntar todos para conversar juntamente com os alunos e pais para que eles saibam o que se passa na escola toda e não só em sala de aula, assim o aluno se tornaria mais consciente e interessado (4.3.1.1).

41. Quais os avanços e recuos percebidos por você na política educacional vigente?

Os avanços estão nas oportunidades em que a educação abre espaços para crianças e jovens (4.3.5.2), mas por outro lado não vejo incentivo para com os professores e capacitações para que tivessem novas metodologias e que este trabalho tenha um melhor resultado (4.6.3).

42. Poderia citar três aprendizagens que você teve, ao longo da sua carreira que são essenciais.

Minha formação (2.1), minhas trocas de experiências com alguns professores da área (3.2.2) e a minha própria atuação em sala de aula, que está sendo muito importante (3.2.4).

APÊNDICE VI.

ENTREVISTA TRANSCRITA PROFESSORA DE GEOGRAFIA

IDENTIFICAÇÃO:

- 25. Nome: I.K.C.V.
- 26. Sexo: Feminino
- 27. Idade: 26
- 28. Estado Civil: Solteira
- 29. Grau de Instrução: Superior
- 30. Em que nível de ensino atua? Fundamental II e Médio
- 6.1. Em que série atua? Do 6º ano ao 1º ano Médio
- 31. Escola: Maria de Castro Bernardo
- 32. Tempo de magistério: 5 anos

HISTÓRIA DE VIDA

Como você chegou a ser professor?

Por vocação, desde criança queria ser professora (1.3).

Com quem mais tem aprendido ao longo de sua trajetória profissional?

Com professores mais experientes e colegas da mesma profissão (3.2.2).

1. Qual o seu conceito sobre “aprendizagem”?

É um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino ou naturalmente (3.1).

2. Em sua opinião, de forma geral, como uma pessoa (o aluno) aprende?

Lendo diversos textos, pesquisando e fazendo trabalhos (4.5.11).

2.1. E qual seria a melhor forma de aprender?

Lendo textos (4.5.10) e tirando dúvidas (3.2.5).

3. Quando você participa de um curso, um grupo de estudo ou de uma capacitação, quais estratégias você utiliza para obter êxito na sua aprendizagem?

Leitura (4.5.10), debate (1.2.2) e confecção de cartazes e apresentação (3.2.6).

4. O que é necessário para que um professor aprenda durante sua carreira docente?

Ter aulas criativas para despertar o seu interesse (3.3.3).

5. O que mais te motiva a aprender?

O prazer em transmitir novos conhecimentos (3.3.4).

6. Em sua opinião, quais os saberes necessários ao bom desempenho do trabalho docente?

[Saberes múltiplos \(3.4\).](#)

7. Quais as determinações pedagógicas feitas pela equipe gestora da escola e como essas determinações influenciam na forma como você trabalha hoje?

São os projetos pedagógicos. [Às vezes temos sucesso nos projetos, principalmente quando temos tempo para trabalhar com os alunos \(4.6.2\).](#)

8. Como você define seu método de trabalho?

[Bom, mais me esforço para melhorar \(3.3.6\).](#)

9. Você considera que, em sua formação pedagógica inicial, apreendeu os princípios e elementos básicos para trabalhar a proposta da Secretaria da Educação?

Sim.

9.1. Como essa proposta é trabalhada?

[Através de projetos pedagógicos \(4.2.5\).](#)

10. Com quem você mais tem aprendido ao longo de sua trajetória profissional?

[Com os colegas de trabalho \(3.2.2\).](#)

11. Você sente dificuldades em seu trabalho?

Sim, às vezes.

11.1. Quais dificuldades são essas?

[A falta de tempo para estudar, pesquisar \(4.6.4\) e também a falta de comunicação entre os colegas \(4.4.6\) e também a falta de recursos \(4.4.7\).](#)

11.2 O que você faz quando as sente?

[Procuro ir a biblioteca pública ler revistas da Nova Escola, quando posso ir, vou a Internet \(4.1.2\).](#)

12. Como você prepara as suas aulas?

[Nos dias de planejamentos na escola ou no tempo livre, só às vezes \(4.1.3\).](#)

13. No seu dia-a-dia em sala de aula, você consegue identificar quais as formas de aprender utilizadas pelos seus alunos?

[Acredito que através da leitura, às vezes resolve os problemas de alguns alunos \(4.5.10\).](#)

13.1. Como você identifica essas formas e quais são elas?

[Pedindo para que os alunos leiam. Através da leitura identifico se o aluno está aprendendo ou se apresenta alguma dificuldade \(4.5.10\).](#)

14. O que você faz quando seus alunos apresentam dificuldades de aprendizagem?

[Oriento esses alunos a terem uma atenção especial, mais atenção \(4.5.11\).](#)

15. Em sua opinião, qual o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem?

[O professor deve ensinar, tirar dúvidas e está atualizado \(4.3.4.3\) e o aluno deve explorar bem o momento da aprendizagem \(4.6.2\).](#)

16. Refletindo sobre sua prática atual você considera que falta algo para sua formação?

Sim.

17. Você tem aprendido nos cursos e capacitações ofertados pela Secretaria de Educação? (**Repete-se na 4ª) Sim, mas esses cursos deixam a desejar (2.2.1).**

18. Como deveriam ser as atividades de formação continuada para facilitar a sua aprendizagem?
Aulas por professores capacitados (2.2.4) com materiais adequados e com exercícios e idéias para que os professores possam aplicar na sua sala (2.2.1) e depois entregue os relatos comentando como foi e depois fazer um debate com conversa e com trocas de experiências (1.2.2).

19. Que características você atribui a uma escola em que a maioria dos alunos sabe ler e a outra em que à maioria não sabe?

A primeira escola teve um acompanhamento de pais e professores (4.3.1.1). Os pais devem ter ajudado na educação de seus filhos (4.5.13), esses alunos devem ter uma família estruturada e os mesmos professores no decorrer dos anos, além de ter também acompanhamento em casa (4.5.12).

A segunda escola os pais não participam da educação dos seus filhos, talvez tenham uma família destruída e acho que as mães não dão atenção aos filhos. Muitos deles são criados por avós ou parente, esses alunos não costumam ir para as aulas e não tem acompanhamento em casa (4.3.2.1).

20. O tempo em sala de aula interfere na aprendizagem?

Não, às vezes não (4.6.2).

21. Quais são os métodos desses cursos e quais as formas de utilização? (**4,26,22,21**)

Esses cursos patrocinados muitas vezes pela prefeitura no meu ponto de vista é um curso que não muda, não trás idéias, os métodos são formação de grupo e apresentação (2.2.7).

22. Ainda com relação à sua formação existe algo que dificulte o seu aprendizado durante os cursos de capacitação?

Não.

23. Em sua opinião os formadores da SEDUC/SEM preocupam-se com a metodologia adequada à apropriação do conhecimento pelos professores que estão formando?

Sim.

24. Você poderia citar um exemplo prático de seu aprendizado durante esses cursos, algo que realmente tem sido relevante para a sua prática?

Um curso que eu fiz no município de Eusébio em 2007. O curso foi muito bom, onde o grupo gestor deu várias sugestões e metodologias para trabalhar na sala de aula no decorrer do nosso dia-a-dia, era uma apostila com vários métodos de ensino (2.2.1).

25. Hoje, avaliando sua prática docente, você considera esse seu jeito de ensinar / sua forma de trabalhar, tem influência maior da formação continuada, das outras aprendizagens na escola ou das experiências extra-escolares?

Experiências extra-escolares (3.2.6).

26. E a graduação, em que ela te ajudou?

Ajudou a ter maior conhecimento na matéria (2.1.4).

Você teve disciplinas de Psicologia? Quais?

Nós só tivemos uma disciplina de Psicologia de Educação Especial.

Você aprendeu nessas disciplinas? O quê? Por quê?

Aprendi como lidar com crianças especiais. Para se um dia precisar, saber lidar com essas crianças (2.1.5).

Quais aprendizados obtidos durante essa disciplina você considera mais significativos?

As dicas de o que fazer caso uma criança tenha uma crise, como por exemplo, a que foi mostrada através de leitura de livros e documentos mostrando casos de crianças especiais (Idem).

27. Qual a parcela de contribuição dos formadores na sua aprendizagem durante as atividades de formação continuada?

Algumas boas, outras razoáveis (2.2).

Como deve atuar o formador para facilitar sua aprendizagem?

Incentivando o professor (2.2.5).

28. Você troca experiências com seus colegas de trabalho?

Sim (1.2.2).

Você aprende com essa troca?

Sim.

29. Esta escola tem alguma proposta de formação continuada?

Só alguns cursos que a secretaria de educação nos convida a participar (2.2.2).

Da forma que tem ocorrido, você tem aprendido?

Não, só às vezes com alguns professores (3.2.2).

Além da escola, que outro espaço pode contribuir para seu desenvolvimento profissional?

Nos congressos e nos cursos extras (2.2).

30. Como você chegou a ser professor (a)? Qual a sua formação acadêmica?

Acho que por vocação (1.3). Sou Professora de Geografia mais também dou aula de História (2.1).

31. Para você, o que significa ser professor?

Significa passar experiências, ensinar, orientar (3.3.4).

32. Quais as dificuldades enfrentadas ao longo de seu exercício profissional?

Falta de tempo para estudar (4.6.4), falta de respeito de alguns alunos (4.4.2) e o desinteresse de alguns alunos (4.4.1).

33. Em sua opinião, a educação escolar hoje necessita de alguma modificação? Em que aspectos?

Sim, melhorar a qualidade do ensino (4.2.5.1), capacitar melhor o professor pelo menos duas (2) vezes ao ano (2.2.7), dar condições ao professor e um salário digno (4.6.3).

34. Que pontos positivos você destaca na formação inicial como professor?

A tentativa de o professor querer mudar, querer fazer às vezes o que é impossível (3.3.5).

35. Quais lacunas você aponta em sua formação inicial como professor?

Acho que a idéia errada de querer mudar o mundo (2.1.6).

36. Quais as alternativas de formação continuada são empreendidas por você no curso do seu exercício profissional?

Os cursos que faço de vez em quando (2.2).

37. Qual a sua concepção sobre a estrutura e o funcionamento administrativo-pedagógico desta instituição?

Razoável.

38. Como você identifica o perfil de seus alunos?

Alguns interessados, outros, a maioria, não tem muito interesse em querer aprender (4.4.1).

39. Você exerce outra atividade profissional? Como você a relaciona com a área educacional?

Não.

40. Como é desenvolvido o trabalho da coordenação pedagógica desta instituição junto aos alunos e professores?

A coordenação pedagógica organiza os planejamentos e orientam os professores e os alunos (4.1.1).

41. Quais os avanços e recuos percebidos por você na política educacional vigente?

Sempre tem muitos projetos, mais nem sempre eles valem a pena (4.3.5.3).

42. Poderia citar três aprendizagens que você teve, ao longo da sua carreira que são essenciais.

A leitura (3.2.3), as trocas de experiências com alguns professores (3.2.2) e alguns cursos de capacitação que valeram a pena (2.2).