

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO - UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TAISE SOETH

**SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS NAS AÇÕES DE ENSINO DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o Antonio Serafim Pereira

**CRICIÚMA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S681s Soeth, Taise.

Significações e sentidos nas ações de ensino dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental /

Taise Soeth; orientador: Antonio Serafim Pereira. – Criciúma, SC: Ed. Do Autor, 2014.

97 p. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2014.

1.Prática de ensino. 2. Projeto político-pedagógico. 3. Alfabetização. 4. Educação – Finalidades e objetivos. 5. Escolas – Aspectos sociais. 1. Título.

CDD. 22. ed. 371.207

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

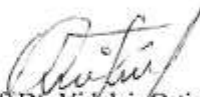
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Orientador – UNESC)

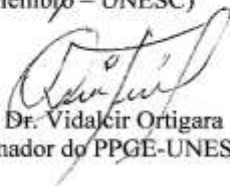


Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris
(Membro – UNISINOS)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Taise Soeth
Mestranda

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Fábio e Líbia, aos meus irmãos, Marcelo e Gabriel (*in memoriam*), e ao Wilson pelo apoio aos meus estudos.

Aos professores(as) do mestrado: Ademir Damazio, Alex Sander da Silva, Angela C. de Palma Back, Gladir da Silva Cabral e Vidalcir Ortigara. Um agradecimento especial ao meu orientador Antonio Serafim Pereira pelo respeito e apoio as minhas ideias e pela orientação constante.

À professora Elí Terezinha Henn Fabris que gentilmente aceitou o convite para participar da banca de defesa da dissertação.

Aos professores e equipe gestora da Escola em que realizei a pesquisa, pela receptividade, disponibilidade e carinho com que sempre me receberam.

RESUMO

A pesquisa realizada numa escola pública estadual envolveu quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e teve como objetivo compreender as significações e sentidos expressos nas ações de ensino desses professores. Os objetivos específicos que orientaram a pesquisa foram: analisar o sentido que os professores atribuem as suas ações de ensino a partir das significações que tem se apropriado sobre a função social da escola e a organização do ensino; confrontar os sentidos que os professores atribuem as suas ações de ensino com as significações e sentidos sobre a atividade de ensino no PPP. O conjunto de procedimentos metodológicos incluiu: questionário exploratório aplicado aos professores, observação em sala de aula e entrevista semiestruturada. A análise dos dados valeu-se da triangulação dos procedimentos metodológicos e teve como embasamento teórico a concepção Histórico-Cultural e a pedagogia Histórico-Crítica. O estudo demonstrou que os professores usam termos semelhantes aos que estão explicitados no PPP para anunciar a compreensão de função social da escola. Nas ações de ensino dos professores o conhecimento científico, que assume o papel central no ensino escolar, de acordo com a abordagem Histórico-cultural, nem sempre assume essa valoração, uma vez que, dois dos professores enfatizam o conhecimento cotidiano como finalidade do ensino. Há cisões e contradições entre os fins das ações de ensino dos professores e a previsão do que eles dizem querer atingir socialmente com o ensino. Nas ações de ensino prevalecem significações e sentidos da alfabetização enquanto conhecimento técnico, codificação e decodificação dos sinais gráficos. Aprendizagens conceituais, mencionadas no PPP, não ficam explícitas na fala e na ação de ensino dos professores. O sentido de memorização e reprodução de procedimentos operatórios é o que se sobressai. A pesquisa sugere a necessidade de que se possa refletir coletivamente acerca das significações e sentidos da atividade pedagógica na escola.

Palavras-chave: Ações de Ensino. Ensino Fundamental. Significações e Sentidos.

ABSTRACT

The research was performed at a state public school, it involved four Fundamental Education teachers and aimed to comprehend the significances and senses expressed in these teachers' teaching actions. The specific goals which guided this research were: analyze the senses that the teachers assign to their teaching actions from the significances they have appropriated about the social function of school and teaching organization; confront the meanings that teachers assign to their teaching actions with meanings and senses about teaching activity at the PPP (Political Pedagogical Project). The set of methodological procedures included: exploratory questionnaire applied to the teachers, classroom observations and semi-structured interview. The data analysis utilized the methodological procedures' triangulation and it had as theoretical embasement the Cultural-historical conception and the historical-critical pedagogy. The study demonstrated that the teachers utilize similar terms to those which are explicated at the PPP, to announce the comprehension of the social function of school. In the teachers' teaching actions the scientific knowledge - which assumes the central role at school's teaching according to cultural-historical approach – does not always assume that rating, since two of the teachers emphasize the everyday knowledge as purpose of teaching. There are splits and contradictions between the teachers' purposes of teaching and the prediction of what they want to achieve socially with teaching. In teaching actions predominates significances and senses of the alphabetization as a technical knowledge, as codification and decodification of graphic signs. Conceptual learning, mentioned at the PPP, do not be explicit at the teachers' speech and teaching actions. The sense of memorization and reproduction of operative procedures is what stands. The research suggests the need that the teachers can think collectively about the significances and senses of pedagogical activity at school.

Key words: Teaching Actions. Fundamental Education. Significances and Senses.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2. METODOLOGIA	19
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	19
2.1.1 O contato com a instituição escolar	20
2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	23
3.ATIVIDADE DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL	26
4. ATIVIDADE DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	36
5. ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS NAS AÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES	45
5.1 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	46
5.2 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	50
5.3 SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS NAS AÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES E O PPP	63
5.3.1 PPP versus significações e sentidos nas ações de ensino dos professores.....	66
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES.....	76
Apêndice A - Termo de consentimento para a pesquisa – Diretor (a) da escola	77
Apêndice B - Termo de consentimento para a pesquisa – Professor (a).....	78
Apêndice C - Questionário realizado com os professores.....	79
Apêndice D - Categorias de análise do PPP (Projeto Político Pedagógico).....	81
Apêndice E - Roteiro de observação em sala de aula	82
Apêndice F - Notas de Campo da observação em sala de aula	83
Apêndice G - Entrevista semiestruturada de aprofundamento.....	84
ANEXOS	86

1 INTRODUÇÃO

- **Motivação pessoal para o estudo: a necessidade sentida no contexto escolar**

O tema básico da pesquisa versa sobre as significações e os sentidos assumidos nas ações de ensino dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, área em que atuo como professora. A pesquisa desenvolveu-se numa escola pública estadual que tem como referência na atividade de ensino a Proposta Curricular de Santa Catarina. Esta tem como eixos fundamentais uma concepção de pessoa humana e concepção de aprendizagem, sustentados pelo materialismo histórico-dialético e pela Concepção Histórico-Cultural.

A motivação para a pesquisa surgiu da insuficiência sentida no contexto escolar de momentos de estudo entre os docentes que integram prática de ensino e conhecimentos teóricos sobre aprendizagem, critérios de seleção e sistematização dos conhecimentos disciplinares. Enfim, há carência de espaços que fortaleçam uma prática coerente entre as finalidades de ensino almejadas e seus resultados, e que, em consequência, possibilitem uma reflexão permanente sobre os sentidos consolidados na organização de ensino. Percebo que os momentos formais nos quais o coletivo pedagógico se reúne são ocupados, prioritariamente, por questões de caráter informativo, administrativo e burocrático. Somam-se ainda outros fatores como, por exemplo, a tendência de muitos ministrantes de cursos de formação continuada repassar procedimentos didáticos como modelos a serem aplicados em sala de aula, sem apresentar e discutir suas bases filosóficas, epistemológicas e pedagógicas.

Percebo que esses formadores por oferecerem um repertório de procedimentos pedagógicos, com frequência, acabam sendo extremamente valorizados no meio educacional, visto que há ausência de condições dignas ao professor de tempo remunerado para estudo e planejamento e uma formação inicial e continuada suficiente tanto em termos de conhecimentos disciplinares específicos bem como de conhecimentos pedagógicos mais abrangentes (como psicologia da educação, história da educação, entre outros). Ou seja, o professor, não rara vezes, fica desprovido de instrumentos de compreensão da natureza das suas motivações para o ensino e de possibilidades de fazer escolhas pertinentes nas opções didático-metodológicas.

Esses fatores constituem-se, na minha percepção imediata, em empecilho no desenvolvimento de planejamentos de ensino bem estruturados que envolvam prever as implicações da escolha dos conteúdos e da sistematização sob as bases conceituais em que se situam tais conhecimentos e a transmissão da lógica histórica dos mesmos. Assim, o ensino dos conteúdos termina, por vezes, descolado das necessidades humanas concretas que geraram tais conhecimentos, das suas finalidades e das funções adquiridas no seu uso na prática social.

Além do que já foi exposto, acrescento a ideia de que a consciência do professor sobre qual seria a necessidade formativa da escola alicerça-se sobre as significações sociais fixadas acerca do papel dessa instituição e do ensino. Por sua vez, tais significações se situam dentro de um determinado modo de produção econômica - o capitalismo. A organização material das condições de subsistência do homem influi diretamente em todas as instâncias sociais, inclusive na formação acadêmica do professor e nas condições presentes no dia-a-dia de trabalho da escola.¹

Todo esse contexto me fez pensar em que medida o ensino tem sido organizado na direção das finalidades educativas, ou seja, como se encontram a motivação e os fins das ações de ensino na consolidação de uma atividade educativa intencional. Da reflexão inicial sobre essa questão é que se desdobrou o problema de pesquisa: quais as significações e sentidos expressos nas ações de ensino dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Na intenção de pesquisar acerca dessa questão é que assumo como objetivo geral Compreender as significações e sentidos expressos nas ações de ensino dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e se desdobraram os objetivos específicos:

- Analisar o sentido que os professores atribuem as suas ações de ensino a partir das significações que tem se apropriado sobre a função social da escola e a organização do ensino;
- Confrontar os sentidos que os professores atribuem as suas ações de ensino com as significações e sentidos sobre a atividade de ensino no PPP.

Antes de iniciar propriamente a pesquisa, buscou-se, no contexto das produções já realizadas, observar o que já havia sido desenvolvido

¹ Essa compreensão foi sendo constituída nas sucessivas reaproximações dos conhecimentos mediados pelas novas leituras e discussões suscitadas nas disciplinas cursadas no mestrado.

acerca do problema e da temática pretendida a fim de certificar a necessidade e a relevância do estudo.

- **Justificando a importância da pesquisa**

Ao empreender a busca no Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)² por pesquisas que tratassem da temática foram selecionados três trabalhos considerados representativos acerca da mesma. São eles: ASBAHR (2005), FRANCO (2009) e NURNBERG (2008).

Asbahr (2005) em sua dissertação “Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural” pesquisou um grupo de professores de uma escola estadual de Ensino Fundamental. A autora valeu-se da observação participante, da análise de documentos e da realização de entrevistas como procedimentos investigativos a fim de entender o funcionamento da escola, o relacionamento entre os professores e demais profissionais na construção coletiva do PPP escolar enquanto eixo articulador entre sentidos pessoais e coletivos. Os resultados da pesquisa demonstraram o quanto a forma como estão dadas as condições objetivas na escola influi nas motivações e sentidos individuais e que há uma dissonância entre motivos individuais e motivos coletivos, pois, as ações dos diversos sujeitos escolares não se movem em torno do projeto em comum da escola. A consciência fragmentada, na análise de Asbahr (2005), reflete as condições de trabalho produzidas na sociedade capitalista, mas, por outro lado, as contradições presentes no próprio trabalho educativo e na organização escolar apontam possibilidades de revelar outros sentidos pessoais.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa é que os professores, ao falarem da sua atividade, denunciam a fragmentação entre as motivações e os fins das ações, ou seja, entre o que se projeta e os resultados. Eles constatarem que seu trabalho nem sempre produz o efeito desejado e os alunos nem sempre aprendem o que poderiam.

Nas considerações finais, Asbahr (2005) aponta como recomendação a participação coletiva em torno do PPP como possibilidade de integrar os motivos pessoais e motivos coletivos, engajando-se na construção de planos de ações que se destinem a

² O levantamento de antecedentes no banco de teses da CAPES abrangeu o período de janeiro de 2005 a agosto de 2013. Os descritores utilizados foram: “Educação escolar”; “Finalidade educativa” e “Teoria da atividade”.

apropriação por todos do conhecimento universal. Tal conclusão me provocou para a possibilidade de abordar, na pesquisa a ser empreendida, as ações de ensino dos professores também em relação às significações das ações de ensino postas no PPP da escola visto que é na atividade coletiva que as ações individuais vão adquirir significado.

A intenção de pesquisa aproxima-se ao estudo de Asbahr (2005) com relação ao campo de análise – o sentido da atividade pedagógica. Contudo, na especificidade de seus objetivos a autora enfocou a dinâmica institucional na atribuição dos sentidos pessoais à atividade pedagógica e o estudo que desenvolvo tem como centro a relação entre os fins das ações de ensino e a forma como se efetivam na relação com as motivações em torno da educação escolar.

Na pesquisa denominada “Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba/MG”, Franco (2009) analisa os motivos que induziram, ou não, os professores a participarem da formação continuada proporcionada pela rede de ensino e qual a natureza dessas motivações, além do conteúdo da formação continuada em relação às necessidades do professor. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, observação informal e análise documental. Os dados evidenciaram que as necessidades docentes não estavam contempladas nessas ações formativas, bem como não se articulavam às ações de trabalho do professor. Dessa forma, esses espaços de formação não estavam auxiliando o professor a pensar nas diversas operações que desenvolve diariamente (planejamento, dentre outras), voltando ao seu trabalho e repetindo-as da mesma forma como já fazia antes da formação. Para além da crítica, a autora sugere que a escola ofereça momentos e espaços formativos aos professores dentro da própria escola, tendo por base as necessidades formativas dos mesmos a partir do sentido e o significado que tem sua atividade de ensino.

Entendo que a pesquisa de Franco (2009) indica que o estudo pretendido pode constituir-se em uma das referências na elaboração de planejamentos de formação continuada. Visto que, a autora ao levantar os motivos da participação ou não dos professores na formação continuada, indica o imperativo de ações formativas que contemplem a unidade teoria-prática pedagógica com base nas necessidades formativas e, nos sentidos atribuídos pelos professores.

Em sua dissertação “Tabuada: significados e sentidos produzidos pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental”, Nurnberg (2008) buscou entender quais os significados e sentidos produzidos pelos professores em relação ao ensino da tabuada por meio do levantamento das concepções e ações de ensino em entrevistas com oito

professores e as analisou a luz da Teoria da Atividade³. Na abordagem eleita pela pesquisadora a tabuada é considerada produto da síntese histórica das significações do sistema conceitual multiplicativo.

Entre as constatações da pesquisa está a forte presença da tabuada no planejamento de ensino. Os professores procuram métodos novos no ensino da tabuada, mostrando ojeriza pela memorização e repetição, associadas por eles ao ensino tradicional, concebido como negativo. Nurnberg (2008) também sugere que tendências pedagógicas contemporâneas que valorizam o desenvolvimento de competências e habilidades, contribuem para os professores assentarem, em um plano secundário, o papel da memorização e da repetição na formação do pensamento teórico. Contudo, os procedimentos didáticos adotados pelos professores deixam dúvidas se auxiliam ou não a desenvolver o pensamento multiplicativo. Como percepção positiva dos professores sobre o ensino da tabuada a autora destaca o seu uso na vida diária, a agilidade na resolução de cálculos e situações-problemas.

Em suas considerações finais, a autora (2008) ainda ressalta que o conhecimento é tratado como “imutável, perfeito e distante de serem produções históricas da humanidade” (NURNBERG, 2008, p. 86). Ela complementa dizendo que os métodos de ensino usados deixam dúvidas se desenvolvem novas estratégias de pensamento no aluno ou apenas lhe fornecem uma base prática para suas ações.

Interpreto que no contexto pesquisado por Nurnberg (2008) está evidenciada a dicotomia entre a forma e conteúdo das ações de ensino dos professores que, possivelmente, também ocorre em outros contextos escolares. Nesse sentido, pesquisas que visem compreender o sentido que o professor atribui as suas ações de ensino podem subsidiar reflexões que o ajudem a se apropriar conscientemente dos fundamentos teóricos de sua prática. Como a natureza da atividade do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é marcada por uma atuação simultânea dos conteúdos disciplinares a fim de entender as ações de ensino num conjunto, optamos por abranger a observação de todas as disciplinas.

Em síntese, fica o desejo de que o presente estudo alie-se a outros estudos no que diz respeito ao ensino na Educação Básica ampliando as produções científicas nessa área de conhecimento. Creio que a

³ Com relação a esta teoria, Nurnberg (2008) tomou por referência as obras *Actividad, conciencia e personalidad* (1978) e *O desenvolvimento do psiquismo* (1978), ambas de Leontiev, A., um dos principais representantes da Teoria da Atividade.

contribuição mais específica será na possibilidade de acrescentar novos elementos ao debate sobre o ensino entre os professores da escola em questão e, quem sabe, auxiliar em propostas locais de formação continuada.

2. METODOLOGIA

Quanto mais nos indagamos acerca da realidade, mais possibilidades temos de compreendê-la. No âmago de toda pesquisa está o questionamento. Por isso, ter em conta a percepção e a sensação que determinadas práticas de ensino consolidadas socialmente nos suscitam de imediato é a base para avançarmos em uma compreensão mais aprofundada operando com conceitos teóricos. Segundo Davidov (1988), a especificidade do pensamento teórico é a procura da essência do objeto de estudo, a possibilidade de transformá-lo mentalmente e compreendê-lo dentro de um sistema de relações em que se encontra. A diferença qualitativa do pensamento teórico é que ele opera na direção de entender o para que, o porquê, ou seja, a origem das coisas, seu movimento e transformação, além da conexão com outras coisas.

A pesquisa oportunizou o exercício do pensamento teórico na medida em que se depreenderam os elementos que mediatizam as ações de ensino do professor e se tentou reproduzi-los teoricamente. Fundamentalmente, foi uma tarefa de análise dos elementos em separado e ao mesmo tempo em relação, chegando à síntese. Como expõem Davidov (1988), a recriação do concreto está ligada a um processo de síntese, ainda que a análise aconteça permanentemente.

Visando o alcance dos objetivos da pesquisa, é que se buscou construir um conjunto de procedimentos metodológicos, bem como, selecionou-se uma escola em que se pudessem coletar dados significativos acerca do fenômeno em questão, preocupação fundamental em pesquisas de caráter descritivo e interpretativo (TRIVIÑOS, 1987).

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Compreender as significações e sentidos expressos nas ações de ensino dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituiu-se em objetivo geral da pesquisa. Essa finalidade exigiu um olhar atento aos professores deste nível de ensino, no ambiente natural aonde desenvolvem suas ações de ensino: o espaço escolar, em especial a sala de aula.

A opção em realizar a pesquisa empírica numa escola da rede pública estadual, se deu pela afinidade entre a proposta pedagógica dessa rede de ensino e a minha opção teórica. Partiu-se para a escolha de uma escola estadual que tivesse turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que é possível e se pode investigar o

contexto em que se trabalha, optei em investigar uma escola estadual próxima do local em que trabalho tendo em vista minha trajetória de pesquisadora iniciante. Pois, não tinha a convicção de que conseguiria o distanciamento necessário, em alguns momentos, de pontos de vista particulares e pré-conceitos sobre a atividade de ensino desenvolvida na escola onde leciono. Assim, chegou-se à opção pela Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto.

A escola está localizada no bairro São Basílio, município de Braço do Norte, Estado de Santa Catarina. Funciona no turno matutino e vespertino, atendendo um total de 575 alunos compreendidos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.⁴

A unidade escolar conta com 37 funcionários, sendo: uma diretora, uma assistente de direção, uma assistente de educação, uma assistente técnico-pedagógica, quatorze professores na situação funcional efetivo, dezesseis professores na situação funcional ACT (Admitido em Caráter Temporário) e três serventes (EEBEAG, 2012).

Os anos iniciais do ensino fundamental estão organizados em dois blocos de ensino (1º ao 3º ano e 4º e 5º ano), atendendo às normativas advindas da SED/SC (Secretaria Estadual de Educação). A secretaria estadual estabeleceu como expectativas de aprendizagem: de 1º ao 3º ano - acesso e consolidação das habilidades essenciais de leitura, escrita e cálculo e nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental - aprofundamento e complexificação das habilidades de leitura, escrita e cálculo, para compreensão do ambiente natural e social, das artes, da cultura e dos valores que fundamentam a sociedade. Com relação à avaliação da aprendizagem, adotou o registro descritivo bimestral e a reprovação só no último ano de cada bloco (SANTA CATARINA, 2011).

2.1.1 O contato com a instituição escolar

O primeiro contato com a escola pesquisada aconteceu por telefone, na última semana do mês de setembro de 2013. Em conversa com a diretora geral ficou agendado um horário para que fosse apresentada a proposta de pesquisa. No dia combinado, ao expor o

⁴ A instituição também cede espaço para o funcionamento do Ensino de Educação de Jovens e Adultos que possui direção, professores e legislação própria, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

projeto de pesquisa e perguntar sobre a possibilidade de realizá-lo na escola, ela se dispôs de imediato em ajudar no necessário e disse que é muito importante para a escola quando pessoas que não fazem parte da comunidade escolar se interessam em estudar a escola, demonstrando expectativa com relação à contribuição da pesquisa, o que ficou bem evidente em sua fala: “Eu gostaria que depois da pesquisa você falasse aos professores o que você analisou”. Neste momento também foi solicitado o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola para análise e ficou combinado o dia que eu poderia encontrar os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para uma conversa inicial e verificação de quem aderiria à pesquisa.

Assim, conforme combinado, retornei à escola para conversar com os professores. Com o auxílio da diretora, consegui reunir em um só horário os professores de 1º ao 3º ano e dois segundos professores das turmas de 4º e 5º ano. Os demais professores (um de 4º ano e dois de 5º ano), nesse dia, estavam em curso na GERED (Gerência Regional de Educação), então fiquei de retornar no dia seguinte para falar com os mesmos.

A conversa com os professores transcorreu conforme o planejado, houve as apresentações pessoais, em seguida, uma conversa sobre o propósito da pesquisa e explicação que o estudo trata-se de compreender a atividade pedagógica e não avaliar e foi solicitado que ficassem bem à vontade para participar ou não da pesquisa e, de que forma, quem desejasse participar, iria contribuir.

Em seguida, abriu-se um espaço para esclarecer eventuais dúvidas sobre o exposto e um professor comentou que achava interessantes atividades de pesquisa ou estágio na escola, pois, considera que ajudam a repensar sua prática e que, nesse ano, a Escola já havia recebido alunas estagiárias do curso de magistério e outras pessoas que desenvolveram atividades relacionadas as bolsas de estudo da graduação. Nesse momento, outro professor questionou quais seriam as etapas da pesquisa. Houve também um professor que manifestou receio porque sua turma era muito difícil quanto à disciplina e comportamento por parte de alguns alunos e, talvez, com uma pessoa diferente na sala iriam querer chamar a atenção com atitudes de indisciplina. Devido a este comentário, foi pontuado que realmente ao serem observados, os alunos, inicialmente, poderiam ter comportamentos distintos do habitual e que também eu estava ciente desse fato, mas, que de forma alguma, estava ali para julgar.

Encerrando o diálogo, verifiquei que todos os professores de 1º ao 3º ano iriam participar da pesquisa, com exceção de um professor que

lecionava somente no período matutino, pois a minha disponibilidade para a pesquisa se restringia ao período vespertino. Aproveitando o momento, agendou-se um horário para os professores responderem um questionário em suas próximas horas-atividade⁵.

No dia seguinte, ao retornar à escola para conversar com os professores de 4º e 5º ano (do período vespertino), encontrei os mesmos na quadra de esportes desenvolvendo uma atividade de gincana com os alunos. Dois deles se dispuseram a participar da pesquisa. Por iniciativa de dois professores (que lecionam em anos iguais), em consenso entre eles combinaram que apenas um iria participar da pesquisa, pois recentemente um já tinha recebido estagiária em sua turma.

Feita a negociação com a escola e professores conseguiu-se a adesão de cinco professores que lecionam de 1º ao 5º ano de um total de oito, mas na etapa da observação em sala de aula ocorreu que um deles esteve ausente (atestado de saúde) e, devido aos prazos das próximas etapas da pesquisa, conversamos e acordamos em não incluí-lo na pesquisa. Portanto, essa pesquisa foi realizada com quatro professores.

Considero importante informar quem são os professores envolvidos na pesquisa, pois as descrições apresentadas os representam e indicam o lugar de onde falam. Todos eles possuem graduação em Pedagogia com habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Quanto ao tempo de serviço no magistério, o menor é de seis anos e o maior é de trinta e um anos. Referente ao tempo de serviço na escola varia entre sete meses e vinte e dois anos. Dentre os quatro docentes, três são professoras e um é professor, este possui o maior período no magistério e é o único na situação funcional efetivo.

Os professores autorizaram o uso das informações concedidas, porém, combinamos que seus nomes não seriam divulgados. Visando resguardar a identificação dos mesmos e facilitar a descrição e interpretação dos dados usei as siglas: professor A, professor B, professor C e professor D.

Em seguida, descrevo os instrumentos eleitos para obter os dados empíricos e os porquês das escolhas feitas nesse sentido em coerência com os objetivos almejados.

⁵ Hora-atividade é um momento em que os professores têm, sem alunos, para desenvolverem atividades de planejamento, avaliação, momentos de estudos, etc. Na rede pública estadual de educação do Estado de Santa Catarina os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem direito à cinco horas-atividade por semana.

2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O alcance dos objetivos da pesquisa foi o que determinou o conjunto de procedimentos metodológicos. A complexidade do objeto de pesquisa e as limitações envolvidas, especialmente, na questão do tempo disponível, também foi um dos fatores determinantes na escolha metodológica.

Primeiramente, aplicou-se um questionário exploratório na intenção de ter familiaridade com os professores e indícios sobre as significações incorporadas por eles em relação à: função social da escola, organização didático-metodológica e aspectos do PPP em relação ao ensino considerados relevantes.

Antecedendo à formulação definitiva dos questionários (Apêndice C) a sua aplicação prévia a dois professores que não estariam envolvidos na pesquisa, mas, apresentavam a mesma condição dos professores que fazem parte da pesquisa. Essa aplicação teve a finalidade de verificar se as questões estavam claras e adequadas ao que se buscava obter de informação com as mesmas. Com isso, constatou-se a necessidade de pequenas modificações na redação de duas questões, a saber: na questão 2.3, inseriu-se a explicação “Como e em qual momento você tomou conhecimento”; na questão 2.4, acrescentou-se o termo “da sua escola”.

A versão final do questionário esteve composta por quatro questões abertas, as quais os professores deveriam responder livremente, de acordo com suas ideias e percepções, usando o tempo que julgassem necessário. Após os questionários respondidos, procedeu-se a classificação das respostas nas categorias, definidas anteriormente com o apoio na teoria e objetivos da pesquisa. Em seguida, em cada categoria inferiu-se os núcleos de sentidos, esses são trechos das falas que respondem mais diretamente ao que foi questionado, conforme sugere Bardin (2004). Apresento as três categorias em suas denominações e núcleos de sentido que as compõem: a- função social da escola – relaciona-se ao reconhecimento da visão do professor sobre qual seria o principal objetivo da educação escolar. b- organização do ensino – relativa à preocupação principal do professor no que se refere à organização didático-metodológica do ensino visando à formação do aluno; c- PPP *versus* significações e sentidos na atividade de ensino dos professores – confronta as significações e sentidos das ações de ensino dos professores com os do PPP.

Após a aplicação dos questionários, fez-se a análise do PPP (Apêndice D) da escola para então proceder à observação em sala de aula. A observação aconteceu em 8 horas de aula de cada professor,

totalizando 32 (trinta e duas). Foram registrados os acontecimentos ocorridos e as minhas impressões pessoais em notas de campo (apêndice F), conforme modelo elaborado por Pereira (2007). No modelo utilizado, estão distinguidas as informações quanto aos diferentes interlocutores e separadas as minhas inferências, de forma que, posteriormente, se pudesse proceder à análise interpretativa. As anotações de campo foram acrescidas por gravações de momentos das aulas, nos quais os professores explicavam ou encaminhavam suas ações e operações de ensino junto aos alunos.

A observação foi entendida como um processo sistemático, no qual se recolheram informações relacionadas ao problema, envolvendo a percepção do observador guiada pelos referenciais e objetivos estabelecidos na interpretação do observado. (GÓMEZ, 1996). Assim, previamente, foram eleitos temas a serem observados que contemplaram (de acordo com a minha interpretação) aspectos essenciais que a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica trazem com relação à organização do ensino. Esses temas foram: a. conteúdos e procedimentos didático-metodológicos; b. sistematização dos conteúdos; c. ações e operações coletivas e cooperativas entre professor-aluno e entre aluno-aluno; d. trato com o conhecimento e aprendizagem.

O material originário da observação foi submetido a uma releitura e pré-seleção dos dados a serem analisados. Nessa tarefa, ficou considerado como critério a recorrência nas ações de ensino observadas no conjunto dos professores, a partir desse, fez-se o recorte para a análise.

Considerando os dados desta pré-seleção e do questionário foi elaborado o roteiro das entrevistas (Apêndice G) com o propósito de esclarecer e aprofundar com os professores alguns tópicos. Nesse sentido, optou-se por um roteiro semiestruturado, pelo fato de ser desenvolvido sobre um esquema básico, mas flexível. As entrevistas foram gravadas, transcritas em sua íntegra, depois foi feita uma limpeza de vícios de linguagem e do texto escrito segundo as normas ortográficas e de construção gramatical.

Percebendo o movimento que a narração exigiu na exposição do conhecimento, penso que a entrevista assumiu um caráter reflexivo (SZYMANSKI, 2010) na medida em que criou uma possibilidade do professor repensar sobre as significações apropriadas sobre a educação escolar, seus objetivos e organização do ensino. Ainda os dados obtidos por meio da entrevista deram uma maior confiabilidade na interpretação dos dados levantados no questionário e na observação. Como evidência Bardin (2004) é necessário atingir uma leitura válida e generalizável,

compreendendo o conteúdo das comunicações além de seu significado imediato e subjetivo.

Nesse sentido, a triangulação dos procedimentos metodológicos foi relevante, pois assegurou a análise de todos os dados em conjunto, favorecendo uma interpretação mais aprofundada, objetiva e válida. Como expõem Denzin e Lincoln (2006), nessa técnica o mesmo fenômeno é retratado de forma completa, já que os dados são coletados numa variedade de situações e com fontes variadas de informação. Assim, há uma concordância em torno de uma leitura mais ampliada e fiel da realidade.

3.ATIVIDADE DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

A concepção Histórico-Cultural entende o homem como produtor e produto histórico da sociedade. Essa psicologia tem como objeto de estudo a atividade humana enquanto mediação entre o homem e a realidade, pois concebe que nesse processo desenvolvem-se as características que nos distinguem dos animais, que são próprias do homem. Nesse sentido, pensar em formação humana requer considerar que cada indivíduo precisa se apropriar, no decorrer de sua existência, das aptidões e capacidades humanas e isso ocorre num processo mediado por outras pessoas.

A compreensão de formação humana presente nessa Concepção penetra toda a proposta de educação escolar, ensino-aprendizagem e desenvolvimento, pois de acordo com essa, promover a humanidade em cada indivíduo singular e ampliar as capacidades mentais superiores, tornando-o capaz de fazer uma leitura inteligível da realidade é tarefa do ensino escolar. Para tanto a escola precisa propiciar condições que contribuam na ascensão da criança a níveis superiores de desenvolvimento psíquico, e isso acontece quando o processo de ensino é organizado de forma adequada a fim de que a principal atividade da criança que conduza ao desenvolvimento seja a atividade de estudo.

Davidov (1988) dedicou grande parte de seus estudos a compreensão dos princípios didáticos adequados a introduzir o aluno realmente em atividade de estudo, desenvolvendo o pensamento teórico. O autor fundamentou-se na Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev (2004), a qual é composta em sua estrutura por: finalidades conscientes, ações – operações, motivo e necessidade. Usou essa estrutura básica ao analisar a atividade de estudo, com o acréscimo de um elemento novo, o papel do desejo.

Para exemplificar a estrutura da atividade proposta por Leontiev (2006), apresento uma situação descrita em sua obra: a leitura de um livro de história por um estudante preparando-se para um exame. A leitura não é uma atividade e, sim, uma ação, pois o motivo (passar no exame) não coincide com seu objetivo (dominar o conteúdo do livro). Seria tal leitura uma atividade, se seu objetivo fosse uma necessidade de conhecer, de entender o conteúdo do livro. Conforme sugere o autor, o objetivo da ação, por si mesmo, não estimula o indivíduo a agir, mas a ação e sua execução têm relação com o motivo que induz a atividade. As diferentes maneiras, conforme as aptidões pessoais ou disponibilidades

de recursos materiais, que se poderia realizar a ação de ler, o autor denomina de operações.

Leontiev (2004; 2006), Vigotski (2001; 2006; 2010), Davidov (1988; 1999) comungam uma visão de homem, sociedade e educação. Defendem que na escola o homem deve se apropriar dos mais altos processos culturais e científicos desenvolvidos pelo gênero humano. Consideram que a apropriação de conhecimentos deve estar voltada à formação de uma consciência coletiva orientada ao estabelecimento de relações coletivas pautadas na liberdade em torno da produção de seus meios de subsistência. Na minha síntese interpretativa, seria a sociedade em que não triunfe o domínio dos homens sobre os próprios homens, onde apenas uma minoria tenha condições de usufruir os mais altos bens culturais e materiais produzidos pelo gênero humano e todos os indivíduos possam ter uma formação humana plena, multilateral.

A atividade vital do sujeito, situada histórica e socialmente, influi na apropriação (em maior ou em menor medida) das riquezas produzidas pelo gênero humano. Da mesma forma, para que as aquisições humanas produzidas no desenvolvimento histórico tornem-se aptidões individuais também são necessárias mediações específicas. Como exemplo, os conhecimentos e aptidões que estão corporificadas nos instrumentos de trabalho precisam ser transmitidos para serem apropriados, ou seja, necessitam de um processo de aprendizagem para que se criem as aptidões e funções psíquicas necessárias ao seu uso, como explica Leontiev (2004, p. 290):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens [...] Para se apropriar desses resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um *processo de educação*.

O processo de educação, no contexto destacado por Leontiev (2004), é, em sentido amplo, o processo de formação humana, formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano. Essa formação se efetua quando o indivíduo participa de uma atividade coletiva, interagindo com outros seres humanos porque é na linguagem que estão

fixadas as aquisições do gênero humano, o que permite a apropriação dessas aquisições ao nível individual.

Os processos e produtos do gênero humano a serem transmitidos carregam significações sociais (tanto palavras como conteúdos da consciência social) próprias do tempo e do contexto em que ocorreram. A apropriação pelo indivíduo ocorre independentemente da sua relação pessoal com essas significações. Por isso, mesmo como fato individual, Leontiev (2004) explica que a significação nunca deixa de ter seu conteúdo objetivo. Por conhecimento objetivo da realidade podemos entender a “representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das “leis” e dos determinantes que regem esse desenvolvimento [...]”, conforme explica Martins (2011, p. 214).

A relação individual com as significações, ou seja, o sentido pessoal que se cria na vida pelas atividades em que o sujeito se insere aliado ao conteúdo sensível⁶ são os fatores decisivos na formação da consciência humana. Contudo, “[...] para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo correspondente” (LEONTIEV, 2004, p. 104). Isso é reforçado por Longarezi e Franco (2013) quando dizem que os próprios sentidos também são resultados de vivências pessoais de cada um e essas vivências acontecem em certas condições sociais que se refletem no indivíduo.

Pensando acerca da intenção de pesquisa de compreender o sentido que determinadas significações assumem na atividade de ensino, nas condições específicas em que essa se realiza devemos conhecer suas finalidades e analisar a forma como as ações e operações de ensino ocorrem em relação à motivação do professor a respeito da atividade de ensino como um todo.

Ao professor cabe a organização do ensino definindo conhecimentos a serem ensinados e condições em que ocorrerá esse ensino e ao aluno compete apropriar-se do conhecimento sócio-histórico por meio da execução das ações de estudo, controle e avaliação tornando-se cada vez mais humano. Assim, o conteúdo das ações do professor e dos alunos deve corresponder quanto aos motivos e finalidades das ações e operações de ensino, o que é possível quando educadores e alunos têm consciência do lugar que ocupam na sociedade letrada (BERNARDES, 2009).

⁶ Leontiev (2004) faz referência ao conteúdo sensível (sensações, imagens, percepção, representações), dizendo que esse cria a base e as condições de toda a consciência.

Promover a humanização dos alunos requer planejar intencionalmente as mediações e condições (ações e operações) em torno do conhecimento científico na atividade educativa, superando práticas pedagógicas guiadas por uma existência empírica. O que representa considerar não somente os acontecimentos atuais no conhecimento a ser ensinado ou se limitar a reproduzir conteúdos de ensino sem resgatar os processos de produção desse conhecimento, seu contexto histórico-cultural.

Outro ponto é que superar práticas empíricas não significa que o professor não possa ter modelos de referência nas suas ações de ensino. Porém, que possa identificar as relações essenciais que sustentam tais modelos, pensando teoricamente sobre a própria atividade de ensino. Pensar teoricamente seria perceber o que deu origem, o que formou as coisas (as mediações), além de dirigir a atenção à própria compreensão de suas ações cognitivas (DAVIDOV, 1999). Aprender empiricamente um conceito seria identificar o que tem em comum cada objeto dentro de uma classe; aprendê-lo teoricamente seria descobrir a relação entre elementos isolados num todo de sua formação e o seu “vir a ser”. “En el materialismo dialéctico esta integridad objetiva, existente por medio de la conexión de las cosas singulares, se llama *lo concreto*.” (DAVIDOV, 1988, p. 131).

O pensamento teórico do professor também é imprescindível para que desenvolva ações e operações de ensino dirigidas intencionalmente à organização da atividade de estudo do aluno na apropriação dos conceitos científicos e do pensamento teórico. Isso é viabilizado quando o professor organiza o ensino em ações que coloquem o aluno diante de circunstâncias em que perceba as necessidades e problemas com que os homens se depararam no desenvolvimento histórico. Isto é, ensinar pela lógica histórica dos conhecimentos; é o que propõe Davidov (1988, p. 243):

La enseñanza y la educación son los medios con que los adultos organizan la actividad de los niños, gracias a cuya realización éstos reproducen en sí las necesidades surgidas históricamente, indispensable para la solución exitosa de las diversas tareas de la vida productiva y cívica de las personas.

Davidov (1988) complementa essa ideia explicando que quando as pessoas conseguem identificar porque e em quais condições um acontecimento se reproduz, põe em descoberto a forma universal, que

deve ser utilizada para estudar um caso específico onde determinado fenômeno se reproduz. Pensar por conceitos é entender como as coisas se transformam, mas conservam em sua natureza a relação universal. Em Freitas (2013) encontra-se um exemplo válido a esse respeito quando ela diz que ao analisar o ser humano em suas particularidades, primeiramente, deve-se considerá-lo em seu caráter global.

O conhecimento prévio que os alunos trazem à escola de sua vivência cotidiana, algumas vezes, possui base científica, pois alguns conhecimentos científicos vão sendo incorporados no cotidiano das pessoas. Desta forma, o professor precisa analisar em que medida o que o aluno já sabe precisa ser ensinado de forma sistemática e contextualizada dentro de uma gama de outros conceitos em que se insere um conhecimento em específico (GASPARIN, 2011).

Ainda sobre a relação sujeito e conhecimento, Santos e Gasparin (2012, p. 11) contribuem dizendo que...

a atividade de muitos seres humanos transfere-se para o conhecimento e a partir daí para o indivíduo. Quando o indivíduo adquire um conhecimento torna-se capaz de se movimentar a partir do movimento produzido pela humanidade.

O indivíduo busca os meios de ação nos procedimentos socialmente elaborados, ou seja, dentro de uma gama de possibilidades já alcançadas pelo gênero humano no conjunto da prática social. O conhecimento científico parte da prática social e retorna à prática social quando o indivíduo se apropria e faz uso de tais conhecimentos. Neste sentido, penso que o conhecimento científico retorna à prática social não necessariamente numa atuação direta sobre a matéria, mas primeiramente sobre a consciência do indivíduo que se situa nessa prática social. Pois, como explica Davidov (1988), os conceitos teóricos por evidenciar as relações universais entre diferentes fenômenos históricos, contraditórios e apreender o movimento de transformação que conserva algo do que foi superado, oferecem condições para que o indivíduo faça uma avaliação das coisas que encontra empiricamente.

O conhecimento teórico também fundamenta uma avaliação dos próprios ideais assumidos pelo indivíduo, compreendo-os não como criações suas, mas percebendo a presença desses no mundo das representações historicamente formadas e as relações sociais vivenciadas que os confrontam com a psique individual. Ou seja, o indivíduo percebe que as necessidades, interesses e posições de outras pessoas podem ser meios de valorar e contemplar sua atividade

individual, posicionando-se como se fosse um observador externo de si mesmo, segundo expõe Davidov (1988) fundamentado em Iliénkov. Sem isso não existe, por exemplo, a objetividade científica.

A presença de uma imagem ideal da própria atividade permite ao indivíduo redirecionar suas ações, controlar intenções, sentimentos e desejos, bem como formular e anunciar verbalmente a atividade a ser concretizada. Segundo Davidov (1999), o desejo, base sobre a qual funcionam as emoções, é que faz o indivíduo colocar tarefas vitais a si mesmo. No entanto, é preciso o cuidado em perceber que o desejo e o interesse, além da dimensão individual, têm a dimensão sócio-histórica e que, na sociedade capitalista, os problemas sociais colocam, muitas vezes, o indivíduo no limite da sobrevivência imediata. Isso também pode restringir o acesso a conhecimentos que lhe dariam condições de ter uma nova compreensão desse cotidiano e a buscar alternativas coletivas a superação das desigualdades decorrentes da organização econômica social.

Nesse sentido, o professor precisa compreender os motivos dos alunos, ou seja, o que dirige seus interesses e pensamentos, nas relações e contradições entre as duas dimensões. Produzindo no aluno a necessidade de adquirir conhecimentos científicos e instrumentalizá-los com esses conteúdos.

Davidov (1999) considera que a necessidade e motivação do aluno para assimilar o material; aliada a formação gradual dessa necessidade e um direcionamento para a experimentação (dos conhecimentos teóricos mais gerais para os mais particulares) e ações de avaliação e controle (referentes à autorregulação dos próprios processos de aprendizagem) são requisitos necessários para a atividade de estudo efetivamente acontecer.

Fazendo uma leitura da proposta de ensino davidoviana, Freitas (2013) entende que essa organização do ensino implica que o professor, em primeiro lugar, faça uma análise prévia sobre o núcleo conceitual a ser transmitido, sobre a gênese dos conceitos e a relação com outros conceitos. Aliando uma análise dos motivos dos alunos e do conteúdo das práticas sociais o professor deve buscar as metodologias adequadas.

Vigotski (2001) sugere que somente por meio do processo de ensino e de aprendizagem é que o indivíduo desenvolve as funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a linguagem e o pensamento abstrato. De forma similar, Davidov (1988) considera que com uma adequada organização do ensino é possível atingir o objetivo da educação escolar, que na sua visão é desenvolver o pensamento

teórico, a consciência e as capacidades necessárias, como a reflexão e a análise.

Na Teoria Histórico-Cultural, desenvolver as funções psicológicas superiores representa seguir uma das vias no processo de humanização, pois “as Funções Psicológicas Superiores (FPS) regulam o comportamento do homem e o diferencia dos animais por meio da tomada de consciência” (FACCI, 2004, p. 206).

O aprendizado age como propulsor do desenvolvimento; as funções psíquicas superiores são apropriadas culturalmente e internalizadas sob as mediações no processo de aprendizagem, provocando alterações qualitativas no psiquismo. Como fala Vigotski (2010, p. 103), o aprendizado é a chave do desenvolvimento das funções psicológicas pois,

[...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

É neste sentido que o autor afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao que a criança já sabe e o que ela hoje consegue fazer com a ajuda de alguém representa possibilidades futuras que poderá executar de forma independente. Desta forma, ao pensar nas mediações a serem desenvolvidas no ensino escolar devemos examinar o nível de desenvolvimento infantil, considerando o desenvolvimento já alcançado - que é o desenvolvimento real e o desenvolvimento que tem condições de atingir com o auxílio de alguém ou já está em ocorrendo - que seria a zona de desenvolvimento proximal.

A teoria de Vigotskii (2006) acerca da interação entre aprendizado e desenvolvimento se diferencia de teorias sobre a aprendizagem que aceitam o desenvolvimento como consequência da maturação biológica e esse como requisito para determinadas aprendizagens ou de teorias que tratam aprendizagem e desenvolvimento como dois processos distintos e não relacionados. Diferencia-se ainda de teorias que identificam aprendizagem e desenvolvimento como um único processo, considerando que ambos desenvolvem-se paralelamente e que qualquer operação aprendida pode ser transferida para uma série estrutural de outras operações. As inúmeras pesquisas com crianças normais e especiais acerca da relação

aprendizagem e desenvolvimento que Vigotskii (2006, p. 115) fez lhe permitiram afirmar que...

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos do desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Vigotskii (2006) considera que para a aprendizagem contribuir com o desenvolvimento essa deve se estabelecer sobre hábitos ou operações que ainda não estão completas. Dizendo que, aprendizagens que se valem de processos psicointelectuais que já estão consolidados não contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, as mediações na tríade professor-aluno-conhecimento devem requerer graus de complexidade que sejam compatíveis com o que a criança pode alcançar com o auxílio; atuando no sentido de tornar o que está na zona de desenvolvimento proximal em desenvolvimento atual (possível de realizar sozinha) e em decorrência, criar novas necessidades que venham gerar desenvolvimento.

Um elemento importante ao mediar o conhecimento seria observar a capacidade do aluno em imitar ações e procedimentos realizados por outra pessoa, pois, conforme Vigotskii (2006), a imitação é um indicativo de que houve a compreensão de ações específicas porque só é possível imitar o que se compreende. Imitar nesse caso, não seria reproduzir mecanicamente, mas entender e realizar em cooperação para alcançar muito mais do que conseguiria sozinho naquele momento; isso seria atuar na zona de desenvolvimento proximal, conquistando um novo desenvolvimento atual.

Ao conceito de mediação associa-se a aquisição e desenvolvimento da linguagem. A linguagem possibilita a superação da representação imediata sensorial da realidade, ou seja, amplia a construção de ideias; exercendo papel de regulação do próprio comportamento e não apenas a função de comunicação (VIGOTSKI, 2010).

Vigotski (2010) desenvolveu experimentos nos quais observou a atividade prática da criança. Num grupo de experimentos, observou

inicialmente que elas usavam a fala para comunicar as ações a si mesmas na solução de tarefas, mas quando se deparavam com tarefas complexas e não conseguiam resolver sozinhas, pediam ajuda ao experimentador. Na ação conjunta as crianças conseguiam se apropriar dos meios cognitivos usados na solução das tarefas, ou seja, começavam a interiorizar esses procedimentos com o auxílio de signos e instrumentos usados na mediação com outras pessoas. Os signos são definidos pelo autor como estímulos do pensamento, a exemplo de esquemas, mecanismos mnemotécnicos e a língua, que são meios auxiliares nesse processo de interiorização no desenvolvimento da mente, da consciência e da linguagem.

As atividades mediadas envolvendo o uso de instrumentos ou signos proporcionam um desenvolvimento das operações psicológicas, ampliando, por exemplo, suas capacidades de memorização, percepção, atenção, etc. Vigotski (2010) considera o signo como um meio de dirigir o controle do próprio indivíduo, ele afirma:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga a invenção e uso dos instrumentos, só que agora no campo psicológico. [...] Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica em identidade desses conceitos similares. (p. 52)

As funções psicológicas trabalham em conjunto e o desenvolvimento de um aspecto cognitivo amplia e influencia o desenvolvimento de outros. As funções psíquicas elementares que têm um funcionamento involuntário, também se alteram e se transformam ao desenvolver as funções superiores. Por exemplo, o lugar ocupado pela atenção involuntária vai cedendo espaço à atenção dirigida. A memória infantil exerce a função de recordar, e aos poucos, assume cada vez mais a função de pensar logicamente a partir dos fatos recordados.

Desenvolver as funções psicológicas superiores é premissa de um processo educativo que tenha como motivo a formação humana individual das mais altas capacidades já alcançadas pelo gênero e, nesse aspecto destaca-se a importância de mediações que contemplem a colaboração do professor com o aluno e a cooperação entre os alunos que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento proximal.

Bernardes (2009) considera que, nessa visão, o objeto do ensino seria a apropriação do conhecimento e a transformação do psiquismo, a

seleção/identificação dos conhecimentos teórico-científicos e a organização das ações de ensino. Então, dada as dimensões do objeto de ensino, há necessidade de integração epistemológica de duas áreas, a psicológica e a pedagógica “as quais são áreas de conhecimento que compõe caminhos para a compreensão e a efetivação da educação escolar” (BERNARDES, 2009, p. 237).

A concepção pedagógica, sugerida pela autora, como coerente nos fundamentos da Concepção Histórico-Cultural acerca da formação humana, concepção de sociedade e educação escolar seria a Pedagogia Histórico-Crítica. Outros pesquisadores também consideram essa interface entre as duas teorias, a exemplo de Saviani (2005), Facci (2004) e Gasparin (2011). Por esse motivo, no âmbito pedagógico, recorreremos às contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

4. ATIVIDADE DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma proposta que tem como referencia basilar as obras Escola e Democracia e Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, ambas escritas por Saviani (1991; 1994). Essa é resultado da análise do autor sobre as funções que a educação assume no desenvolvimento histórico em meio ao confronto de interesses de classes sociais antagônicas. Participando dos debates emergentes no meio educacional na década de 1970 e 1980 acerca do sentido político da educação, analisa qual deveria ser a contribuição da educação escolar na formação de um indivíduo com possibilidades de entender e intervir no contexto social na direção da superação da sociedade atual, marcada pela desigualdade social.

Na perspectiva da transformação da sociedade, a relação pedagógica deve partir e retornar à prática social e a socialização do saber elaborado a todas as classes sociais é a via de um processo educativo democrático (SAVIANI, 1991; 1994). Uma educação que atenda ao interesse da maioria, uma educação revolucionária, só pode surgir da compreensão dessa atividade em seu movimento histórico e contraditório. Sob este fundamento, a concepção Histórico-Crítica de educação entende que a educação não depende totalmente e nem tem autonomia absoluta em relação à prática social global tampouco é capaz de cumprir a função de solucionar e atuar diretamente na questão da marginalidade. Mas, pode colaborar para a transformação social, uma vez que ela mesma é mediação no seio da prática social (SAVIANI, 1991).

Nessa direção, o saber objetivo, a ampla gama de conhecimentos produzidos pelo gênero humano que deve ser objeto de apropriação pelo indivíduo na educação escolar é o elemento central da PHC, assim a atividade educativa é definida como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1991, p. 21)

Aqui está implícito o conceito de educação num sentido amplo, desenvolvido por Leontiev (2004), que é o processo de formação humana, das capacidades humanas que devem ser apropriadas por meio das atividades desenvolvidas coletivamente na prática social, processo que exige transmissão de conhecimentos. Contudo, como a escola diz respeito ao saber elaborado (sistematizado) é especificamente à transmissão deste conhecimento que vem descrito como objeto da educação.

Cabe à educação escolar produzir a humanidade em cada indivíduo singular e, concomitantemente a reprodução do gênero humano. O educador, imbuído dessa visão, busca desenvolver sua atividade não só para satisfazer a necessidade de sua sobrevivência física, mas tem como necessidade própria formar indivíduos de maneira humanizadora. A atividade educativa torna-se processo de desenvolvimento pessoal para o professor quando ele consegue vislumbrar como produto da sua atividade a constituição de individualidades que se relacionem de forma consciente com as produções histórico-sociais (DUARTE, 2007).

Com base na teoria do cotidiano de Heller⁷, Duarte (2007) coloca o papel da educação escolar como mediadora entre o âmbito cotidiano e não cotidiano das atividades humanas. De acordo com a respectiva teoria, o homem não se desenvolve plenamente se viver ao nível da reprodução espontânea do cotidiano. Assim, a formação do indivíduo deve almejar que ele tenha uma compreensão do cotidiano mediado por conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos, produzindo reflexões por meio da incorporação das categorias de pensamento e ação de determinada área. Sobre o fato de pensar com base na imersão conceitual em uma área específica de conhecimento, seguimos com um exemplo de Duarte (2007, p.64) que representa essa ideia:

[...] quando um indivíduo utiliza conhecimentos históricos para buscar compreender sua situação como membro de uma classe social, está ultrapassando (tendencialmente) a consciência de classe em-si e está buscando uma consciência de classe para-si. A ciência historiográfica torna-se, assim, o meio homogêneo através do qual esse

⁷ HELLER, A. Sociología de la vida cotidiana. 4. Ed Barcelona: Península, 1994.

indivíduo busca se relacionar conscientemente com sua condição de classe.

Nesse aspecto, o autor ainda acrescenta que é necessário que o indivíduo supere as aspirações e pontos de vista particulares, bem como se concentre em uma única tarefa, exigindo esforço e disciplina intelectual. Em outro trecho, Duarte (2007, p. 68) esclarece:

Trata-se aqui não de que o indivíduo deixe de ver o mundo a partir do seu ponto de visão no qual está situado, mas sim que ele torne-se capaz de se distanciar desse ponto de visão e olhar o mundo tomando um ponto de referência externo a si mesmo.

O autor complementa a ideia, dizendo que não necessariamente em todos os momentos da sua vida cotidiana que o indivíduo precisa se fundamentar dessa forma, entretanto precisa reconhecer em quais momentos e em quais aspectos essa forma é necessária.

Portanto, cabe à educação escolar buscar a superação (num processo dialético de superação por incorporação) do pensamento cotidiano, produzindo novas carências humanizadoras (diferentes das que o aluno se apropriou de forma determinada na sociedade alienada), como a necessidade de teorização científica, da reflexão filosófica e da configuração artística da realidade (DUARTE, 2007).

O conhecimento elaborado será um instrumento que mediará uma nova leitura dessa prática em que está inserido o aluno, uma nova visão da prática social, passando de uma visão sincrética (não clara dos elementos que constituem a totalidade) à visão mais sintética (percebendo claramente a relação entre os elementos que integram a totalidade), mediada pela análise (identificação desses elementos) (SAVIANI, 1991). Reforçando o que já disse anteriormente: para que o aluno se aproprie do conhecimento, o autor considera que a atividade educativa tem como primeira implicação a análise de quais são os conhecimentos que devem ser transmitidos e, em segundo lugar, descobrir formas de organizá-los de maneira progressiva e sistemática para que sejam apropriados pelo indivíduo.

Na questão do saber elaborado referente à produção de conhecimento, o que é essencial no âmbito escolar é a organização do saber advindo das experiências desenvolvidas na prática social para que se tornem conhecimentos escolares a serem apropriados pelos alunos. As escolhas em torno dos conhecimentos não é neutra, nunca é

desinteressada, mas, segundo Saviani (1991), nem por isso o conhecimento deixa de ser objetivo. Não obstante, é preciso considerar que,

[...] os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites. É nesse terreno que se desencadeiam os embates e as lutas do campo intelectual [...](SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 66).

Os interesses que os autores (2012) explicam são interesses sócio-histórico, sendo que há os que impedem a objetividade do conhecimento e distingui-los requer uma análise, questionando o por que e em que proporção os conteúdos são relevantes. Igualmente, a identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelo indivíduo implica em um posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar que tem implicações objetivas na humanização dos indivíduos.

Ainda sobre a escolha dos conhecimentos escolares, Saviani (1991) afirma que a noção de clássico pode ser muito útil ao estabelecer o que é essencial e o que é secundário. O clássico, para ele, seria o conhecimento que se concretizou como essencial ao longo do tempo, que resistiu ao tempo.

Outra noção essencial na escolha dos conhecimentos seria a noção de que o conhecimento espontâneo (cotidiano) não necessita da escola para ser transmitido, mas o conhecimento sistematizado não é apropriado espontaneamente. O saber sistematizado é exigido na prática social, especialmente em espaços da sociedade em que circula a classe dominante. Esse é um dos motivos por que todos devem ter a possibilidade de se comunicarem por meio do saber sistematizado.

O conhecimento sistematizado nem sempre é do interesse do aluno empírico⁸ mas, a exigência desse conhecimento lhe será necessária na sociedade. O aluno na escola, muitas vezes, vai demonstrar interesse pelos assuntos e fatos que lhe são imediatos, que vivencia espontaneamente. Entretanto, esse interesse nem sempre corresponde aos interesses do aluno concreto. É também nesse âmbito

⁸ Saviani (2005; 2012) faz a distinção entre indivíduo empírico e concreto. Considerar o indivíduo empírico seria entendê-lo como distinto dos demais pela sua originalidade, criatividade e autonomia, como se desenvolvesse por suas disposições internas. Compreender o indivíduo enquanto ser concreto seria considerar as múltiplas determinações e relações sociais que nele se sintetizam.

que Saviani (2005) situa a relevância da apropriação do conhecimento sistematizado.

A educação é posta na PHC como mediação no seio da prática social, porque é entendida como uma das instâncias, no conjunto de fenômenos da prática social, que medeia diversas modalidades dessa prática, podendo contribuir para com essas (OLIVEIRA; DUARTE 1990).

Coerente a essa visão, Saviani (1991) estruturou o método de ensino da PHC preconizando a prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo, além de sugerir-lo como orientação na busca científica de conhecimentos (SAVIANI; DUARTE, 2012). O método de ensino proposto é composto de cinco passos que devem ser momentos articulados do mesmo movimento. São eles: a prática social (ponto de partida), a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social (ponto de chegada) (SAVIANI, 1994).

O primeiro passo, a prática social inicial, é comum ao professor e ao aluno, mas ambos situam-se de forma diferente com relação à mesma. A prática social engloba a totalidade, o modo como os homens organizam e produzem suas vidas e a contradição das relações de classes sociais com interesses antagônicos. Os conteúdos dessa prática, entre eles, os conhecimentos escolares, são os que interessam ao ensino (GASPARIN, 2011).

Nesta etapa, assim como nas demais, é de fundamental importância a mediação do professor, pois este deve ter a apreensão sintética das relações sociais. O aluno, no início do processo educativo, ainda tem uma visão precária e confusa dessas relações. Gasparin (2011) diz que a visão inicial do aluno, apesar de ser uma visão muitas vezes naturalizada, é uma totalidade da realidade que ele possui naquele momento, o que é esperado, pois “[...] para o educando, consiste no primeiro contato que mantém com o conteúdo sistematizado que será trabalhado posteriormente pelo professor [...]” (p.17). Compete ao professor, tendo o conhecimento sintético (mesmo que limitado por ainda não conhecer todas as possibilidades do que desenvolverá com os alunos), antecipar o caminho que o aluno precisa percorrer para desenvolver uma visão sintética (SAVIANI, 1991).

Duarte (2007) afirma que se o professor não possuir essa visão sintética no início do processo o trabalho educativo será alienado, estando restrito à reprodução da prática social. As condições objetivas e subjetivas do trabalho educativo, segundo o autor, podem dificultar essa visão sintética pelo professor no início do processo. Sem a antecipação do indivíduo que se quer formar, o que é humanização e como ocorre a

dialética entre patrimônio genérico e a constituição individual, o trabalho educativo não acontece como mediação consciente entre o cotidiano do aluno e as esferas não cotidianas da prática social.

A clareza da finalidade do seu trabalho é uma das condições necessárias ao professor para realizar a mediação a fim de que o aluno amplie a visão inicial sobre a prática social (na qual se insere o conteúdo a ser apropriado), ou seja, que constitua uma visão sintética sobre a realidade em questão. Prevendo o que se pretende alcançar com o aluno o professor estabelece objetivos que levam em conta as dimensões “O que aprender” e “Para que aprender”. Essas tratam da escolha dos conteúdos a serem ensinados e da relevância dos mesmos na formação do aluno (GASPARIN, 2011).

Propriamente, inicia-se a problematização, segundo passo proposto por Saviani (1991, p.80), que é o momento em que ocorre “[...] a identificação dos principais problemas postos pela prática social”. Essa etapa é traduzida por Gasparin (2011) como o momento em que se faz a análise dos elementos que compõem a totalidade em cada área de conhecimento. Evidenciam-se para o aluno as diversas dimensões e questões que se colocam na prática social e o encaminhamento de conteúdos específicos que podem ajudar a pensar e a solucionar os questionamentos. “O conteúdo é entendido como uma construção histórica, não natural, portanto, uma construção social para responder às necessidades humanas” (GASPARIN, 2011).

A terceira etapa que Saviani (1991) apresenta é a instrumentalização. Essa representa a apropriação dos instrumentos produzidos socialmente ao encontro do que foi levantado na problematização. Em outros termos, seriam as ações didáticas pedagógicas para a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Conforme Saviani (1991, p. 81) trata-se da “[...] apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diariamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

Outro aspecto em relação à instrumentalização seria a abordagem de como ocorre mentalmente à assimilação dos conceitos científicos. Nesse aspecto, Saviani (2005) aponta a necessidade de desenvolver e sistematizar elementos psicológicos dentro da PHC considerando as contribuições da Teoria Histórico-cultural. Por sua vez, a Concepção Histórico-cultural, como se apontou no capítulo 3 (três), considera relevante as contribuições da PHC na definição de procedimentos didático-pedagógicos. Entendo que as duas teorias se complementam em muitos pontos numa visão de educação escolar muito semelhante.

A via dos conteúdos científicos possibilita tratar a concreticidade do aluno e sua realidade (Saviani 2005). A relação conteúdo e método (forma) é uma relação dialética e não se podem opor esses aspectos. Essa questão fica bem evidenciada no exemplo:

Se o fundamental é que o aluno aprenda o método, ou seja, como se situar historicamente, como apreender o movimento da história, então se trata aí do método da história. E ele só irá apreender isso através da familiaridade com a história propriamente dita. Logo, com os conteúdos históricos (SAVIANI, 2005, p. 145).

Nesse ponto, o autor alerta para o cuidado essencial ao analisar os conhecimentos disciplinares, sobre em que medida as divisões em disciplinas podem estar relacionadas à divisão social do trabalho. Ele coloca que há uma divisão das atividades na sociedade capitalista que estabelecem uma hierarquia de disciplinas e um sentido diferenciado, entretanto numa sociedade em que aparece o socialismo essa hierarquia tenderia a não existir, apesar de haver possivelmente uma divisão de funções com base nas necessidades e potencialidades de cada pessoa.

O quarto ponto da PHC é o momento entendido como catarse, em que ocorre uma “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1991, p. 81). Esse momento relaciona-se ao salto qualitativo produzido pela apropriação de uma objetivação genérica pelo indivíduo em que ele toma consciência da sua relação com a mesma enquanto indivíduo do gênero humano.

É necessário destacar dois aspectos interessantes dessa aceção do momento catártico. Em primeiro lugar, trata-se de um momento de apreensão pela consciência, de uma força existente objetivamente. Essa força transforma-se, de uma força externa e estranha ao homem, numa força do homem, numa força que ele emprega na modificação da própria realidade objetiva. Em segundo lugar, trata-se de um processo no qual o homem deixa de se relacionar espontânea e passivamente com essa força objetiva e passa a se relacionar conscientemente com ela, isto é, estabelece uma relação intencional com essa força, uma relação para-si. (DUARTE, 2007, p. 71)

Assim, o que ocorre no momento catártico é uma nova elaboração do conhecimento inicial, agora numa compreensão teórica que integra os elementos que antes lhe “apareciam” como separados. O aluno percebe as relações e determinações histórico-sociais em torno do conhecimento, estabelecendo um novo sentido para essas significações e se apropria delas como instrumento de luta, trabalho, construção de realidade pessoal e social. (GASPARIN, 2011)

O quinto passo da PHC é a prática social. Saviani (1991, p. 82) coloca que a prática social após o momento catártico é e não é a mesma...

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica [...] A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.

A educação propicia mediações que levam ao desenvolvimento de uma nova consciência do indivíduo. O indivíduo modifica qualitativamente sua maneira de pensar e se inserir na prática social, sendo agente desta, a sua transformação transforma o contexto social, como enfatiza Saviani (1991, p. 86),

[...] dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social.

Entendo que ao propor que a educação seja democrática, Saviani (1991) quer representar a democracia referente à atividade pedagógica no sentido de acesso e possibilidade de todos os alunos se apropriarem dos mais altos conhecimentos desenvolvidos na história da humanidade. Vislumbra uma educação que considera o aluno concreto e entende o seu potencial formativo, o seu vir a ser, instrumentalizando com

conteúdos a fim de que ele “retorne” à prática social com novas possibilidades de pensamento e atuação.

5. ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS NAS AÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES

O presente capítulo trata da análise das significações e sentidos nas ações de ensino dos professores, desdobrando-se em três subtítulos correspondentes às categorias descritas na metodologia. Primeiramente, o foco são os elementos presentes na expressão dos professores (questionário e entrevista) sobre a função social da escola. Na sequência, são analisados as significações e os sentidos sobre a organização do ensino a partir dos dados do questionário, da entrevista e da observação de sala de aula. Num terceiro momento, apresentam-se significações das ações de ensino no PPP e os confrontam com os sentidos que foram identificados nas ações de ensino dos professores.

Antes de entrar na análise propriamente dita, faz-se o resgate de pontos básicos do referencial teórico sobre significações e sentidos e como se constituem. As significações referem-se às produções humanas desenvolvidas no processo histórico-social, são expressões da ciência, da religião, da filosofia, da educação, dentre outras atividades. As significações só existem porque, por meio da atividade, o indivíduo se relaciona com um sistema de significações já elaborado e se apropria dessas significações de maneira peculiar.

Nas diferentes práticas sociais que vivencia, o professor se apropria de modo peculiar de significações sociais acerca da escola e do ensino, objetivando-as de maneira singular em suas ações docentes. Longarezi e Franco (2013) reforçam que a necessidade é o que impulsiona o indivíduo à atividade e orienta a busca de um conjunto de ações nessa direção. Por conseguinte, se as ações estabelecidas satisfizerem a necessidade, pode-se dizer que essa se constituiu em motivo formador de sentido.

Assim, as motivações dos professores referentes ao ensino escolar podem ou não se efetivar na sua atividade de ensino, constituindo uma atuação pedagógica intencional. Isso se deve ao fato de que essas motivações e a prática pedagógica do professor estão relacionadas a diferentes fatores (como a existência de uma proposta pedagógica comum, condições efetivas de trabalho, formação inicial e continuada, dentre outros) e, portanto, não dependem exclusivamente de suas atitudes e escolhas pessoais.

No próximo tópico, discutem-se os dados obtidos junto aos professores, no questionário e na entrevista, relativos à significação de função social da escola.

5.1 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A socialização do conhecimento científico demanda ações intencionais e sistematizadas, requer a existência da escola enquanto momento e lugar organizado especificamente nesse sentido. Na perspectiva teórica adotada neste trabalho entende-se que a apropriação do conhecimento científico possibilita o desenvolvimento do pensamento por conceitos que, por sua vez também se processa por meio da apropriação do conhecimento científico. Segundo Duarte (2007), o desenvolvimento desse tipo de conhecimento e de pensamento como função precípua do ensino escolar é defendido pelo potencial de libertar o ser humano de interpretações imediatas com base apenas em situações particulares, atingindo uma leitura articulada do contexto social.

Sobre a função social da escola o professor A afirma no questionário que “a escola tem vários objetivos a serem atingidos, mas o principal é o de ensinar o conhecimento científico”. A intenção do professor sobre o que quer alcançar com o processo educativo (conhecimento científico) é o que está posto na concepção Histórico-cultural, mas é necessária uma organização do ensino que legitime ou não essa intencionalidade. Na sua fala (questionário) ele destaca a importância de usar uma metodologia que “estimule o aluno a aprender”. A motivação do aluno para assimilar o material é importante, mas há outros requisitos para que ocorra a transmissão do conhecimento científico. Essa transmissão exige também ações metódicas e intencionais na direção da apropriação conceitual.

Ainda sobre a finalidade da educação escolar, o professor A ressalta que o ensino da leitura e da escrita considerando a função social é o principal objetivo na turma em que leciona. Ele afirma a importância de que o aluno “não só dentro da escola, mas lá na sociedade, possa usar essa escrita e a leitura” (entrevista). Complementa essa ideia, explicando que o aluno deve entender o para quê e a quem ele escreve.

Entendo que essa fala demonstra que o professor considera necessário que a alfabetização aconteça de modo que fique evidente ao aluno a necessidade social da aprendizagem da leitura e escrita. Isso é relevante pois, se o ensino ocorre dessa forma, o aluno poderá constituir um sentido pessoal acerca da linguagem correspondente à significação social desse conhecimento. Além de que, produzir o encontro entre as significações sociais e os motivos pessoais dos alunos isso também é fundamental para que o estudo adquira um sentido de promoção do desenvolvimento humano, como explica Asbahr (2011).

O professor B, por sua vez, defende que a formação escolar deve propiciar uma atuação social do indivíduo com vistas a modificar a sociedade existente. Ele afirma (questionário) que o objetivo da educação escolar é: “formar cidadãos críticos, pensantes, que saibam dos seus direitos e deveres. Instruídos para atuar na sociedade e transformar sua realidade”. Na entrevista, sobre o mesmo tema, ele argumenta da seguinte forma: “todas as atividades a gente faz pensando na aprendizagem do aluno.” Considerando o que disse sobre a função social da escola, é possível inferir que os elementos destacados pelo professor em questão devem estar presentes no processo de aprendizagem.

Isso é importante porque na relação entre formação crítica e a aprendizagem, é necessária uma reflexão da qualidade dessa aprendizagem, pois não é qualquer aprendizagem que propicia um entendimento crítico da realidade. Como explica Duarte (2007), a capacidade de entender as articulações e interesses presentes na atividade cotidiana demanda conhecimentos das categorias de pensamento e ação da esfera não-cotidiana, como a ciência, a arte, a filosofia. O processo educativo modifica a forma da atuação do indivíduo na sociedade quando faz as mediações na direção dessas aprendizagens.

Nesse sentido, refletir sobre os conhecimentos que possivelmente estão sendo objeto das ações de ensino do professor B faz-se necessário para compreender se podem atuar ou não na direção da função social anunciada por ele. Apresento a finalidade de uma ação de ensino, afirmada por ele na entrevista, que pode ser representativa dos conhecimentos eleitos nas suas ações de ensino, vejamos: ele diz que ensina mecanismos de cálculo porque “já está no plano de curso e faz parte do dia a dia deles [alunos]”. Complementa, dizendo que quando faz problemas matemáticos, é “tudo envolvendo as coisas do dia a dia, tipo: figurinha, bolinha e bala”. E exemplifica como entende que ocorreria aprendizagem: “Aprendizagem... porque assim [...] faço alguns problemas [...] tipo: Eu tinha quinze balas, minha mãe me deu mais quinze. Quantas ficaram?” A finalidade da ação de ensino sugere que o professor privilegia conhecimentos necessários ao dia a dia.

Semelhantemente, o cotidiano como referência nas atividades escolares está sugerido na fala do professor D ao expressar que o objetivo principal da educação escolar é:

a mudança de comportamento no educando [...] A educação deve facilitar as chances de viver dignamente, aprendendo em todos os aspectos,

distinguindo o que é melhor para si e para a sociedade.

Essa fala suscita perguntar: para o professor seria significativo ensinar qualquer conhecimento para que assim o aluno possa viver dignamente na sociedade? A expressão “aprender em todos os aspectos”, dentro do contexto da frase, sugere um sentido de que não há conhecimentos específicos a ser o foco do ensino escolar, o que se confirma em dois outros momentos. O primeiro é quando o professor D diz que sua principal preocupação na organização didático-metodológica é

tornar o ambiente de ensino (que não precisa ser a sala de aula) mais atraente, para que o aluno suporte um pouco mais o que é transmitido [...] estamos fazendo concorrência com a vida lá fora, informatização que eles têm em casa. (questionário).

Percebe-se que o professor considera que a escola, frente às tecnologias de que o aluno dispõe, é desinteressante e seu papel é torná-la atraente para que este “suporte um pouco mais o que é transmitido”.

O segundo momento é quando o professor justifica a fundamentação de uma ação de ensino cujo foco é situações-problemas de Matemática. Ele argumenta que o aluno “precisa saber o cálculo do dia a dia dele. Então é baseado no dia a dia do aluno, na experiência realmente que ele precisa [...] para ele se dar melhor na vida”.

Nesses dois momentos fica reforçado que o professor D atribui um sentido à educação escolar no qual o cotidiano do aluno aparece como referência básica nas atividades escolares. Entende-se que a escolha que o referido professor faz dos conteúdos e da metodologia fica circunscrita a um contexto específico vivido pelo aluno.

Pode-se questionar: que atuação social está sendo possibilitada ao aluno quando os professores B e D delimitam os conteúdos com base no cotidiano?

É o saber sistematizado que vai dar condições do aluno construir um entendimento sintético das relações sociais na medida em que possibilita uma análise das múltiplas determinações que levaram historicamente a constituição da realidade social que ele vivencia cotidianamente. Apenas reforçar o que o aluno pode aprender espontaneamente em seu cotidiano pode levar a escola a efetivar uma reprodução desse cotidiano, mantendo o indivíduo na esfera das necessidades da existência individual (empregabilidade, salário...).

Mantendo todas as desigualdades e injustiças sociais inerentes a sociedade capitalista que está “estruturada sobre relações sociais de dominação” (Duarte, 2007, p. 53).

Nesse sentido, retomando a fala do professor B, entendo que a transformação social como finalidade da escola, posta por ele, não pode encontrar suporte em ações de ensino que se limitem ao conhecimento cotidiano.

Outra significação expressa como representativa da função social da escola foi a questão da “transferência cultural”, trazida pelo professor C (questionário) ao afirmar que “a educação tem como princípio a transferência cultural para que as pessoas se adaptem à sociedade, a capacidade de desenvolver suas possibilidades e como resultado a revolução da sociedade”. Retomada essa discussão na entrevista, o professor esclarece que “transferência cultural seria repassar os conteúdos, tento repassar o que sei para os alunos. O aluno que aprende pode até... fazer uma revolução na sociedade”.

Na fala do professor existe uma imprecisão sobre a formação escolar desejada. Ao mesmo tempo em que cita que essa deve propiciar a adaptação, refere-se à transformação social. Perceber como o “repasso dos conteúdos” está ocorrendo nas ações de ensino desse professor pode sinalizar a natureza da formação escolar que se efetiva. É o que se fará mais adiante ao resgatar indicações da sua prática.

Aqui também cabe questionar a que revolução o professor C se refere. Perguntamos isso, porque como afirma Saviani (1991), uma educação revolucionária, que atenda aos interesses da maioria, só pode surgir na compreensão da educação em seu movimento histórico e contraditório. Bem como, no entendimento de que a educação depende da prática social global e não é capaz, de isoladamente, atuar diretamente nessa transformação. Mas, pode colaborar na formação da consciência das pessoas que atuam nas diversas instâncias sociais.

O que se pôde perceber dos professores é que dois (B e D) ressaltam nas finalidades das ações de ensino o conhecimento cotidiano. Por outro lado, ao que indica, dois professores (A e C) privilegiam o conhecimento científico ao invés do cotidiano, enquanto que um deles (A) aponta uma metodologia que estimule o aluno para fazer a mediação, o outro (C) indica o repasse do conteúdo.

A ênfase no conhecimento cotidiano ou no conhecimento científico, atribuída pelos professores, exige ações de ensino diferenciadas. Para empreender tais ações, primeiramente, é necessário reconhecer que, mesmo compondo um único processo, a apropriação dos conceitos cotidianos e científicos tem suas especificidades. O

conhecimento cotidiano, como define Gasparin (2011), pode ser apropriado pelo aluno na sua vivência empírica, no contato direto com os objetos ou fenômenos. Os conceitos científicos para serem apropriados, precisam do intermédio de outros conceitos previamente elaborados, incluindo os conceitos apropriados espontaneamente.

Feita essas considerações acerca das motivações dos professores ao ensino e a necessidade de ações diferenciadas na efetivação dessas, cabe ressaltar que as condições socioculturais nas quais ocorre a atividade de ensino na sociedade atual, nem sempre são favoráveis no sentido de que o professor consiga efetivar esse processo dialético entre o que se pretende atingir socialmente com a formação escolar e as ações pedagógicas necessárias (GASPARIN, 2011). Não obstante, o professor com base na prática social, por meio de sua atividade de ensino também interfere na realidade que está posta.

Cada professor lida de forma peculiar com as limitações e relações históricas do ensino, organizando sua atividade de maneira pessoal, que pode ou não promover o encontro com as significações e sentidos acerca da função social da escola. No próximo tópico, problematiza-se o aspecto intencional das ações de ensino dos professores em relação à orientação do que querem atingir socialmente. Espera-se com isso ter uma aproximação do sentido das suas ações de ensino.

5.2 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Nesse tópico, em direção a tarefa anunciada no parágrafo anterior, centram-se esforços em entender os fins das ações observadas em sala de aula, valendo-se para isso do questionário exploratório e da entrevista de aprofundamento com os professores. Como já mencionado na metodologia, foi feita uma releitura e pré-seleção dos dados do material originário da observação a serem submetidos à análise tomando como critério a recorrência nas ações de ensino observadas no conjunto dos professores. Desse modo, as ações descritas a seguir envolvem a leitura, o ditado, a tabuada e as quatro operações matemáticas.

Um dos encaminhamentos observados nas aulas dos professores foi a proposição da leitura de livros literários. Essa ação de ensino (diariamente, no início de cada aula, quinze minutos de leitura) está contemplada no Projeto de Leitura, incluso no PPP da Escola. Esse fato é destacado pelos professores para justificar a proposta de leitura observada, além de lhe atribuírem objetivos específicos. Na sequência,

apresento observações das aulas acerca da proposta de leitura, que constam nas notas de campo e os objetivos em torno desta, elencados pelos professores.

O professor A distribui, a seu critério, livros literários e instrui que cada aluno os leia silenciosamente. Ao ser entrevistado, diz que o ensino da leitura envolve dois aspectos: “que possam [alunos] interpretar o que está ali nem que seja através das figuras, mas que também consigam decifrar o código escrito”. Sobre esse último objetivo, explica como visou atingi-lo na ação de ensino em questão: “No caso quando eu perguntei se eles conseguiam ler o nome da história, alguns lêem, outros não”. Ainda, ao falar sobre como entende que ocorreria a aprendizagem, coloca que o livro é um recurso “para despertar o gosto da leitura [...] naquele momento foi mais oferecer o contato com o livrinho em si”. Também comenta que assim os alunos “vão tentando descobrir o que está escrito ali e conseguem fazer uma leitura”.

O professor A apesar de expressar dois objetivos em torno da leitura, na sua mediação é visível apenas o objetivo de “decodificar a escrita”. Infiro isso considerando que sua ação restringiu-se a auxiliar alguns alunos na leitura das palavras e não no sentido de que estabelecesse relações de sentido com o conteúdo da leitura.

O professor B distribui, aleatoriamente, dois livros literários a cada aluno e pede que leiam. Após o tempo pré-determinado, encerra esse momento, sem fazer qualquer comentário. Posteriormente, diz (entrevista) considerar que a aprendizagem, nessa proposta, acontece quando os alunos tentam ler, se deparam com dúvidas e questionam. Exemplifica essa afirmação, relatando que quando os alunos perguntam “professora, como é que é mesmo essa palavra?” é que consegue aproximar-se e ajudá-los. Esse argumento sobre a aprendizagem e a intervenção do professor (observada em sala de aula), centrada na leitura de sílabas ou palavras desconhecidas pelos alunos, sugerem que o objetivo nessa proposta é decodificar os sinais gráficos.

Vê-se que, apesar de expressarem finalidades diferenciadas ao momento da leitura, nas ações de ensino dos professores A e B são efetivados objetivos semelhantes: a decodificação dos sinais gráficos, a relação fonema/grafema em detrimento à compreensão do texto lido a partir da análise de seu contexto e dos possíveis sentidos expressos. É interessante recordar que o professor A, em sua fala, destaca a centralidade da função social da leitura no processo de alfabetização, motivação que não adquire sentido na ação de ensino analisada. Por sua vez, o professor B apesar de demonstrar, em sua fala, valorizar o conhecimento cotidiano no ensino escolar, não parece considerá-lo na

ação analisada. Pois, se observa que não organiza uma mediação da interpretação do texto considerando os conhecimentos prévios dos alunos, oriundos da sua vivência cotidiana.

O professor C propõe a leitura silenciosa e individual de um livro de literatura e após alguns minutos avisa: “agora, eu vou tomar a leitura individual de alguns alunos que estão com dificuldade.” Como nenhum aluno se dispôs a falar, então, ele chama alguns deles, os auxilia sugerindo questões como: “quem era o personagem principal?; o que ele fez ou aconteceu com ele?; como terminou a história?” Sobre a aprendizagem intencionada, diz que “a aprendizagem não se dá num só dia... em várias atividades de leitura para daí a criança aprender”. Informalmente, o professor me relata que procura, nessas propostas de leitura, chamar os alunos que ainda não lêem com fluência.

Esse relato sugere que esse professor também atribuí à leitura o objetivo dos professores A e B (decodificação). Porém, apresenta uma diferença significativa ao tentar introduzir junto aos alunos uma compreensão da história lida a partir do tema, do quadro espaço-temporal das informações, do conhecimento dos personagens; estabelecendo um diálogo acerca do discurso escrito. Apesar de que, ao falar sobre a aprendizagem intencionada não destaca essa intenção restringindo-se a afirmar que “a aprendizagem não se dá num só dia [...] em várias atividades de leitura para daí a criança aprender”. Em outro momento informal, revela que acredita que se perde muito tempo com essa estratégia de leitura mas, há de ser realizada pois é um projeto da escola.

Na situação observada, o professor C assume o papel de mediador, pois tem a atitude de ajudar o aluno a lembrar, organizar e analisar as diferentes partes do texto, propiciando condições para que o mesmo se aproprie dessas ações a nível intrapsíquico e também estabeleça relações de sentido com o material lido (GASPARIN, 2011). Ou seja, a sua mediação fornece um modelo geral de ação que o aluno pode utilizar na interpretação de outras leituras que fizer. Essa ação do professor, a meu ver, sugere que o “repasso” de conteúdos indicado na sua fala quando descreve a função social da escola, adquire o sentido de mediação. A mediação coloca o aluno numa posição ativa na relação com o conhecimento, o que pode contribuir para que esse assuma uma posição ativa na construção da realidade social mais ampla.

O professor D usa duas estratégias de ensino diferenciadas. Numa delas distribui livros para que cada aluno leia silenciosamente e depois conte livremente o que leu (sem a interferência do professor). A outra consiste na leitura e interpretação do poema “Lengalenga do Vento”

escrito por Maria A. Menéres. O professor lê o poema e questiona sobre o significado de algumas palavras e expressões, ao que ele mesmo antecipa as respostas. Ao responder, ele explicita o significado fixo da palavra (dicionarizado), sem contextualizá-la dentro do texto. Antes de explicar as questões de interpretação, avisa: “vão memorizar para anotar depois”. Ele diz que quer respostas completas. Um aluno comenta que as perguntas são fáceis e o professor argumenta dizendo: “Mas tem que ter memória, para depois saber fazer!”. Sobre a intencionalidade desse procedimento, ele diz que: “a leitura é foco principal da nossa escola [...] na verdade tem surtido um efeito muito grande, porque o aluno não só faz a leitura como depois também conta aquilo que entendeu” (entrevista).

A orientação do professor, na segunda proposta de leitura, exige do aluno que foque a atenção na memorização de informações e, como o campo da atenção deliberada é restrito (Vigotski, 2010), fica difícil para que simultaneamente pense sobre o texto. Inclusive, dificulta ao aluno fazer a relação do que lê com suas compreensões empíricas. Por isso, entendo que o conhecimento cotidiano, valorizado por este professor em sua fala (tópico 5.1) não adquire centralidade nessa ação de ensino.

Ainda sobre essa sequência da aula, o que se percebe é que o professor D ao impor um único significado às palavras para que o aluno memorize e reproduza, está considerando apenas uma parte da significação do discurso, como afirmou Vigotski (2001). A significação da palavra, como explicou o autor, é instável e a palavra só adquire sentido no contexto da frase, a frase no parágrafo, esse no texto, o texto na obra do autor. Enfim, para entender o discurso é preciso entender as motivações por trás deste. Nessa perspectiva, é questionável se a proposta de leitura contribui na criação de esquemas exploratórios interpretativos pelo aluno.

Em geral, as intervenções dos professores nos momentos de leitura observados não favorecem que por meio da linguagem (oral ou escrita), os alunos compartilhem com os colegas e professor as impressões sobre o texto e mobilizem a reflexão, ampliando a capacidade de entendimento. Penso que outro ponto frágil que não potencializa a compreensão leitora do aluno é a insuficiência de situações de ensino que dêem condições para que ele analise os significados do conteúdo lido no contexto social, uma vez que a leitura engloba uma rede de relações teóricas que sintetizam a realidade objetiva. Dito de outro modo, há carência de uma atuação do professor de modo que as representações imediatas individuais dos alunos sejam superadas em direção a uma compreensão mais complexa, pois o

conteúdo da leitura não se torna um elemento desencadeador de pensamento conceitual do aluno.

Em seguida, analisa-se o ditado e os sentidos que os professores lhe atribuem, pois, nas sequências de aulas observadas, foi recorrente nas ações de ensino dos professores A, B e C.

O professor A dita quatro palavras (mala, lata, rolo, cama) para que os alunos, individualmente, registrem no caderno. Ele apenas observa silenciosamente o que os alunos registram. Anota no quadro as palavras e pede que corrijam. Ao justificar em que se baseou ao organizar o ditado, o professor afirma: “eu gosto de fazer um ditadinho [...] na verdade eu vou diagnosticando, se eles [alunos] já conhecem ou não algumas sílabas”. Sobre o encaminhamento pedagógico que realiza a partir desse diagnóstico explica: “Eu penso assim... é um processo. Se não conseguir [escrever as palavras] através do ditado, uma hora o aluno vai estar lendo um livrinho, vai perceber, vai reconhecer [...] num outro momento ele vai conseguir [escrever]”.

A intencionalidade do professor nessa ação de ensino é perceber quais sílabas e palavras o aluno já consegue escrever. Em sua fala não se evidencia preocupação com mediações pedagógicas a serem realizadas a partir desse diagnóstico. Ao que indica, considera a escrita enquanto um processo, no qual o aluno por si mesmo, no contato espontâneo com o material escrito, vai se apropriando do código linguístico. Em sua fala sobre a intencionalidade da leitura, esse sentido também fica reforçado, pois, não indica mediações sistemáticas e intencionais, sobressaindo-se o objetivo de “despertar o gosto da leitura” e “oferecer o contato com livro” (Professor A - entrevista).

Ao deixar de organizar ações sistematizadas e intencionais em torno da escrita e leitura, o professor não está incitando a criança a desenvolver operações de pensamento diferentes das quais já atingiu. Ou seja, o ensino foca no nível de desenvolvimento real da criança, por conseguinte, não desenvolve as FPS, como explica Vigotski (2010). Como o desenvolvimento das FPS é ao mesmo tempo condição e resultado da apropriação dos conceitos científicos, então se o professor não organiza ações de ensino que as desenvolvam, de certo modo, pode estar se afastando do objetivo da educação escolar de “ensinar o conhecimento científico”, expresso em sua fala (tópico 5.1).

O professor B dita quatro frases e na sequência avisa: “iremos corrigir as frases, vou chamar um aluno para ler cada frase e anotar no quadro para que vocês corrijam”. Alguns alunos conseguem acompanhar a leitura das frases em seu caderno, outros dirigem a atenção ao aluno que está lendo ou sem se preocupar conferir no seu

caderno se escreveu correto. Na entrevista, justifica que na correção geralmente põe as palavras no quadro para que os alunos tenham a oportunidade de ver os erros alheios e desta forma aprender. Tal posição suscita perguntar: como fica a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos que não conseguiram, autonomamente, proceder à revisão das palavras em seus cadernos?

Percebe-se, nesse caso, que a intencionalidade pedagógica foca na relação entre fala e registro dos sinais gráficos e a linguagem no sentido de interação e comunicação não é contemplada. Na correção, o que se nota é que o professor não intervém para auxiliar os alunos a adquirir o próprio controle da aprendizagem. Pelo contrário, demonstra conceber que por si mesmo os alunos conseguem ter esse controle, o que a meu ver, pelas atitudes dos alunos observadas na correção, nem sempre acontece. Justamente porque, talvez, falte ao professor criar condições para que o aluno desenvolva tal controle, pois, como explica Leontiev (1978), é a partir de mediações externas que o indivíduo se apropria de ações que irão conduzir sua própria conduta.

O professor C entrega um ditado feito no dia anterior para que os alunos corrijam em outra folha, ele não orienta como deve ser feita a correção, apenas anota as palavras do ditado no quadro (palavras retiradas do hino nacional). Avisa que quem não corrigir certo vai ter que copiar mais vinte vezes a palavra. Os alunos parecem confusos quanto ao que fazer e agitam-se. Sobre qual ideia se fundamentou ao fazer o ditado, o professor fala que: “muitas crianças cantavam errado o hino nacional”. Sobre como a aprendizagem ocorre, explica que seria quando os alunos podem olhar na sua escrita e “ver se o que escreveram está correto e se corrigir”.

O objetivo intencionado no ditado pelos professores foi a grafia correta das palavras e abordou a ortografia não como uma operação necessária a uma ação comunicativa. Por outro lado, se a ortografia fosse trabalhada pelo professor no ensino quando se tornasse necessária à realização de ações em torno do discurso escrito, e de forma que esse conteúdo ficasse explícito ao aluno, possibilitaria a ele compreender o significado dessa singularidade. Desta maneira, o professor estaria tratando o conhecimento do singular como universal, é o que sugerem Galuch e Sforini (2009) fundamentadas na proposta davidoviana. Ou seja, compreenderia que a forma convencional de grafar as palavras permite dizer de diferentes modos o que se quer de forma que o outro compreenda.

Percebeu-se que o ditado ocupa espaço e tempo relativamente grande dentro do contexto das aulas observadas. Da forma como é

planejado e organizado, distancia a escrita de um significado de comunicação, de interação entre os alunos e o mundo pois, o conhecimento da linguagem não parte da prática social e não retorna a ela. O que nos provoca a pensar que a agitação, a conversa e a insegurança dos alunos quanto ao que fazer, por que e para que fazer durante esse momento pode ter relação com o fato que escrever exclusivamente por uma exigência do professor coloca a escrita como algo distante, sem sentido para eles. Assim, cabe questionar se essa significação arraigada no contexto escolar contribui para a constituição de um conceito do uso adequado da escrita na vida (Smolka, 2003), uma vez que é uma situação envolvendo a linguagem que não existe na prática social mais ampla.

Situações em que a linguagem fica distante do contexto social foram percebidas na leitura e no ditado, notou-se a ausência ou escassez de espaços nos quais questões da vida das crianças, surgidas nas condições de interação entre elas, evidenciassem seus modos de sentir, agir, pensar. Assim, fica afastada a constituição de um processo de escrita que inicia pelo que a criança traz de seu discurso cotidiano, integrando as “marcas da realidade sócio-cultural dos indivíduos” (SMOLKA, 2003, p. 100). Para Gasparin (2009), isso representa que o ensino não é sistematizado de forma que os conhecimentos prévios dos alunos sejam considerados e a partir desses, estabelecidas ações de ensino que visem instrumentalizar o indivíduo com conhecimentos científicos, a fim de que consiga reinterpretar e ampliar a compreensão inicial sobre determinado assunto. Nesse sentido, penso que o ditado não é uma prática significativa dentro da previsão do que os professores dizem (tópico 5.1) querer atingir socialmente. Ele encerra objetivos que pouco contribuem no desenvolvimento do pensamento científico e também não envolve o conhecimento cotidiano.

O conhecimento da linguagem, eleito nas ações de ensino observadas, prevalece o sentido de técnica, na qual o reconhecimento e memorização das letras, sílabas, palavras é o foco. A possibilidade discursiva, de o aluno entender e assumir o seu dizer e o dizer do outro, estão distantes no contexto pesquisado. Ou seja, a metodologia do professor não possibilita o encontro entre o conteúdo das práticas sociais envolvendo a linguagem e os motivos dos alunos. Essa constatação está ratificada na análise de Smolka (2003) sobre a alfabetização nas escolas brasileiras, a qual sugere que: “A escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura [...]” (p. 112).

A autora (2003) ainda diz que se a escrita e a leitura ficam reduzidas à técnica podem contribuir na reprodução acrítica da cultura. Ou seja, faz com que a pessoa se mantenha passiva diante do processo cultural. Isso representa reforçar as relações culturais presentes na sociedade, que numa sociedade capitalista estão marcadas por reflexos da desigualdade econômica. Nesse sentido, entendo que a eleição em torno do conhecimento da alfabetização não é significativa, frente à intencionalidade presente na fala dos professores B e C (tópico 5.1), que afirma o papel da escola na formação do aluno para a transformação social.

Analiso a seguir as operações matemáticas de adição, subtração, multiplicação e divisão, enquanto significações sociais e o sentido que adquirem na ação de ensino dos professores.

O professor C chama alguns alunos individualmente para que digam os fatos básicos da multiplicação (tabuadas) para a turma. Alguns alunos estudam a tabuada em seu caderno, outros ouvem o colega que está falando a tabuada e ainda alguns tentam corrigir os colegas que cometem erros. Ao lado do quadro há uma tabela; nela está o nome de cada aluno, com os dias e a tabuada que foi tomada. Os alunos que não conseguem dizer corretamente a tabuada são solicitados a estudar mais, para, no dia seguinte, dizê-la novamente. Na entrevista, o professor C explica que a aprendizagem ocorre porque “o aluno que não sabe tem outra chance, outro dia para dizer de novo, ele estuda mais e sabe dizer. Mas, antes de fazer a tabuada assim, eu construí com eles a tabuada com adições”. Também afirma que a aprendizagem ocorreria porque “o aluno decora, mas, também tem que saber e entender a tabuada. Ele também fica mais ligeiro nas contas de multiplicação”.

Apesar de justificar que o aluno deve entender a tabuada, da forma como o professor C organiza o ensino, percebe-se que sua preocupação é a cobrança para que o aluno venha com a tabuada decorada. Não se identifica, na ação do professor, que a memorização é usada como estratégia para que o aluno possa estabelecer sentido entre as expressões numéricas de multiplicação e a generalização das ideias multiplicativas. Nota-se que a finalidade da aprendizagem intencionada pelo professor é facilitar a realização dos cálculos de multiplicação, o que é um objetivo válido. No entanto, a finalidade do ensino para que o aluno resolva situações-problema não é expressa pelo professor e apenas abordar isoladamente os cálculos, limita a exigência ao aluno de análises considerando outros elementos, como explica Nurnberg (2008, p. 82),

[...] ao resolver uma multiplicação, tendo como uma das operações a tabuada, o aluno se envolve com apenas um elemento: o simbólico. Nesse caso, a síntese pode realizar-se ao nível de análise elementar. Para resolução do problema, são exigidas sínteses em nível de análise complexa que solicita a combinação dos diversos componentes: o valor procurado, a informação dada no texto e a relação entre eles.

O professor B propõe cálculos de adição e subtração para que os alunos copiem do quadro e resolvam individualmente. Questionado sobre qual seria sua ideia ao organizar essa proposta e como ocorreria a aprendizagem dos alunos, ele diz que elegeu as operações porque...

[...] já tá no plano de curso e faz parte do dia a dia deles [alunos] [...] tudo envolvendo as coisas do dia a dia, tipo figurinha, bolinha, bala... E, às vezes, eu boto a continha seca mesmo para verificar se realmente aprenderam. [...] agora, eu já entrei na divisão porque quanto mais eles aprenderem, melhor eles vão para o terceiro ano.

A fala do professor evidencia que elege enquanto conteúdo os procedimentos algorítmicos, demonstrando que no ensino prioriza os mecanismos operatórios em detrimento a aprendizagem do conceito aditivo e multiplicativo. Apenas reproduzir mecanismos operatórios pouco acrescenta em termos de desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Outra ocasião em que nota-se que a aprendizagem conceitual não é posta como finalidade por este professor é quando justifica por que “toma” a tabuada dos alunos. Ele diz (entrevista) que a aprendizagem ocorreria porque “estimula a aprendizagem do aluno que não sabe [...] é uma forma diferente de estudar [...] então é para estimular mesmo a aprendizagem da tabuada.” É perceptível que a tabuada não foi eleita por ser um dos meios possíveis de desenvolver o conceito multiplicativo ou como operação na resolução de uma ação mais complexa (que seria uma situação-problema), considerando que a tabuada na concepção Histórico-Cultural é entendida como síntese histórica de elaborações de significações acerca do sistema conceitual multiplicativo, como explica NURNBERG (2008).

Numa sequência da aula, o professor A propõe cálculos de adição e subtração. Sem explicar aos alunos o que será feito, apenas vai chamando em sua mesa um aluno por vez e ordenando que peguem X

palitos, menos Y palitos e anunciem o resultado da operação. Após fazer isso, entrega uma folha com dezesseis contas de subtração (os numerais presentes nas contas vão de zero a seis) para que individualmente resolvam com ou sem o auxílio de palitos.

Quando contempla números de zero a seis e somente cálculos de subtração, o professor expõe que entende que o ensino deve respeitar uma ordem linear, ou seja, que deve seguir passos fixos na sistematização do conteúdo. O que também é visto em outra fala deste professor quando ele justifica para uma aluna que primeiro ela precisa aprender a letra caixa alta (script), para depois aprender a letra cursiva. Por que o professor considera que as duas formas de letras não podem ser aprendidas ao mesmo tempo?

Na organização dos conteúdos do professor B também se nota essa forma de sistematização linear do conteúdo. Um exemplo é sua afirmação (já citada anteriormente) de que recentemente, após ter trabalhado a adição, subtração e multiplicação, introduziu a divisão por considerar que “quanto mais eles aprenderem, melhor, vão para o terceiro ano.” O que se percebe é que o professor fragmenta o ensino das quatro operações matemáticas, ensina uma a uma separadamente, o que dificulta ao aluno apropriar-se da relação entre o campo conceitual aditivo e multiplicativo.

Tendo em vista essa forma de sistematização do conteúdo pelos professores, pode-se recorrer a Davidov (1988) que explica que a sistematização linear do conteúdo não contribui para que o aluno perceba as relações entre diferentes situações particulares. O que desenvolve a generalização teórica é o ensino de procedimentos gerais de dada área do conhecimento, que concomitantemente desenvolve habilidades práticas (Davidov, 1988). Assim, desenvolvendo ações visando que o aluno aprendesse aos conceitos aditivos e multiplicativos, os professores também poderiam incluir os procedimentos de cálculos (que é uma situação particular).

Voltando a situação dos cálculos matemáticos, proposta pelo professor A, vê-se na entrevista que ele justifica que ofereceu palitos para os alunos fazerem os cálculos de adição e subtração para que pudessem aprender, ele diz que,

[...] os alunos que não conseguiam realizar cálculos [...] depois que eu comecei a trabalhar com os palitinhos assim, eles se interessaram e passaram a conseguir [...] eu pensei que a aprendizagem acontece para esses alunos através

do concreto e para outros não precisam do concreto, de forma abstrata outros conseguem.

Quando o professor afirma que algumas crianças “não precisam do concreto”, na realidade, o que ocorre é que essas possivelmente já assimilaram um método de resolução sem que lhes fosse exigido pensarem sobre a solução. A ação de calcular usando palitos não contribui para que desenvolvam a faculdade de análise, pois a comparação de grandezas não é feita por meio de ações mediadas. As referidas ações limitam-se ao empírico e apenas se utilizam do número enquanto quantidade discreta.

Outros temas a serem analisados na organização de ensino dos professores dizem respeito ao objetivo que tinham na forma como dispuseram os alunos na sala e o propósito nas correções das atividades. Primeiramente, vejamos duas situações que demonstram a organização dos alunos na sala.

O professor A alterna, diariamente, a disposição dos alunos na sala, colocando-os sentados em duplas e individualmente. Ele afirma que o objetivo dessa forma de organização “é que eles aprendam a trabalhar [...] tanto com o colega do lado, quanto sozinho”.

O professor B na entrevista afirma que os alunos sentam individualmente para que não se distraiam com conversas “que não tem nada a ver com a aula” e assim consegue um melhor controle desse aspecto.

As justificativas dos professores A e B sobre a disposição dos lugares dos alunos deixa claro que o objetivo deles com essa organização não se relaciona com a aprendizagem dos conteúdos. No caso do professor A, o objetivo é o desenvolvimento de atitudes comportamentais, o que pode deslocar o foco em torno do conhecimento. No caso do professor B, o controle disciplinar, pode cercear o espaço para que as questões da vivência cotidiana dos alunos sejam por eles expostas na aula, contradizendo a fala do próprio professor (tópico 5.1) que sugere que nas ações de ensino visa inserir o cotidiano dos alunos.

A excessiva atenção dos professores A e B com o comportamento e a disciplina dos alunos, é um elemento a ser pensado, inclusive em relação à influência que essas atitudes podem ter sobre as significações

que são constituídas acerca da atividade de estudo⁹ pelo aluno. Sobre isso, é interessante a reflexão que Asbahr (2011) traz, ela diz que as ações disciplinares nem sempre contribuem para que o aluno regule seu próprio comportamento de maneira saudável, pois podem se tornar ações de conformação para as crianças, ou seja, ações que “reproduzem e mantêm a ordem vigente e poucas transformações produzem em termos de aprendizado para as crianças”. (p.151)

A interação entre os pares e entre professor e alunos em sala de aula, nos dois exemplos relatados (A e B), não é objeto de atenção na mediação pedagógica do professor. Isso é preocupante, pois, não é qualquer interação que favorece a aprendizagem. Asbahr (2011) lembra que na organização do ensino onde há cooperação entre os pares são favorecidas as ações de criação de modelos, avaliação e controle do próprio aluno, essenciais na atividade de estudo.

Sobre o motivo dos alunos sentarem individualmente nas aulas o professor C justifica que foi por uma determinação da direção escolar, ele afirma: “no início do ano eu trabalhava em duplas, mas, um dia, a diretora veio na sala e disse que eu deveria separar as carteiras”. A situação descrita pela professora é intrigante no sentido de que nenhum outro professor manifesta algo semelhante.

Em relação à disposição dos alunos em sala de aula, o professor D justifica que quando feita a observação em sua sala, os alunos estavam sentados individualmente, mas que ele geralmente os dispõe em duplas. Isso porque considera que a aprendizagem “também ocorre desta maneira”. Ele também explica que a escola precisa ensinar o aluno a trabalhar em dupla (e tem feito isso), pois os alunos, às vezes, são individualistas e a própria sociedade tem essa característica.

Na referida fala do professor fica evidente que ele tem um entendimento de que o aluno traz comportamentos para a escola que são reflexos do que vivencia no cotidiano e que preocupa-se em buscar meios que façam o aluno ter outras atitudes em relação a esse cotidiano. Essa posição do professor reitera o sentido expresso em sua fala de que o principal objetivo da educação escolar é “a mudança de comportamento do educando”. Assim, infiro que apesar do mesmo professor sugerir nas finalidades de suas ações de ensino o reforço aos conhecimentos cotidianos, novos sentidos em relação à escola frente ao conhecimento cotidiano, possam estar sendo constituídos.

⁹ Sobre esse tema indico a leitura da tese de Asbahr (2011) intitulada “Por que aprender isso professora?”: Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural.

Na continuidade da análise, dirijo à atenção as sequências das aulas em que aconteceram correções de atividades e os propósitos dessas na fala dos professores.

Na entrevista, o professor A diz que abriu um espaço, depois dos alunos resolverem os cálculos matemáticos sozinhos, para que se ajudassem mutuamente. No entanto, na observação percebi que somente após a maioria dos alunos ter concluído é que ele autorizou essa interação entre os alunos e o tempo destinado a isso foi relativamente mínimo. Na correção dos cálculos o professor apenas anota os resultados no quadro para que os alunos confirmem e a cada resposta correta dos alunos ele reforça: “ótimo, vai ter muita nota boa nesta turma!”.

O professor B corrige cálculos matemáticos perguntando os resultados aos alunos e os anotando no quadro. Na entrevista ele justifica que a correção no grande grupo facilita para o professor e para o aluno, pois, simultaneamente, todos vão verificando e corrigindo os erros.

O professor C chama alguns alunos no quadro para que resolvam os cálculos propostos, ele os auxilia individualmente a analisar se o mecanismo de resolução estava correto (falando em voz baixa de modo que só o próprio aluno ouvisse). Ele não acompanha a correção dos alunos em seus cadernos. A maioria dos alunos não consegue observar no quadro e no caderno ao mesmo tempo e perde o interesse. Na entrevista, o professor explica que faz a correção no grande grupo e no quadro porque o aluno pode observar o que errou e corrigir os seus erros.

O professor D entrega duas avaliações individuais de matemática, com questões de múltipla escolha e gabarito. Depois de certo tempo, registra no quadro as operações correspondentes a solução dos problemas dados na provas e avisa aos alunos que colocou os cálculos no quadro “para quem não soube fazer”. Ele aguarda em sua mesa enquanto os alunos verificam, mas nem todos conseguem verificar sozinhos, alguns parecem inseguros quanto ao que fazer. Apesar de dizer que sua intenção na correção é “cada um dar sua opinião” e no grupo se chegar a um “denominador comum”, na ação de ensino apenas expõe o resultado para que o aluno verifique. O processo de apreensão conceitual dos alunos, relacionado à operação correspondente ao cálculo, não é problematizado.

Sobre as correções descritas, cabe ressaltar que os professores não privilegiaram ações coletivas balizadas por suas mediações visando que os alunos analisassem as das diferentes respostas por meio da

linguagem, estabelecendo comparações e chegando a sínteses. Isso tem implicações, pois, questionar e corrigir (por exemplo, propiciando ações onde o aluno possa com suas palavras expor, explicar e relacionar dados), pode ser uma das maneiras do professor auxiliar o aluno a reestruturar os conceitos no plano intrapsicológico. Outra implicação de correções nas quais exclusivamente são expostas as respostas corretas, como o que se vê nas descrições acima, é que podem dificultar que o aluno adquira consciência dos porquês de suas ações cognitivas em relação com as condições de realização da tarefa, atitude fundamental do desenvolvimento do pensamento teórico.

Nesse tópico destacaram-se elementos da organização de ensino dos professores, retomando as expressões dos professores sobre a função social da escola. No próximo tópico são confrontadas as significações e sentidos da atividade de ensino dos professores e do PPP.

5.3 SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS NAS AÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES E O PPP

Este segmento aborda as significações e sentidos da atividade de ensino depreendidos da leitura do PPP da escola investigada e os confronta com as significações e sentidos das ações de ensino dos professores.

A leitura do PPP teve como base os aspectos relativos aos seguintes temas: função social da escola; organização do ensino; ações e operações coletivas e cooperativas entre professor-aluno e aluno-aluno; trato com o conhecimento e aprendizagem.

Inicialmente, importa destacar que o documento menciona atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), à Lei Complementar Estadual nº 170/98, à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, à Resolução CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução do CEE/SC nº 17/99¹⁰. Além desses documentos legais, em várias passagens, é referenciada a Proposta Curricular de Santa Catarina.

¹⁰ Lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei Estadual nº 170/98 dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Resolução nº 7/2010 fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Resolução CEE/SC nº 17/99 estabelece diretrizes para a elaboração do projeto político-pedagógico das escolas de Educação Básica e Profissional.

Em seu texto, identifica-se que a escola se propõe a ser “democrática, cidadã e de qualidade para todos, diminuindo as injustiças e desigualdades sociais”, almejando uma sociedade e um mundo com mais igualdade, menos preconceitos, discriminações e mais valores” (EEBEAG, 2012).

Diante desse propósito, a escola assume os princípios presentes na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que deverão nortear suas ações educativas, a saber:

Princípios Éticos: “Justiça solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade humana”, combatendo qualquer manifestação de preconceito [...]

Princípios Políticos: “Reconhecer os direitos e deveres do cidadão, o respeito ao bem comum, à preservação do meio ambiente e da democracia [...] trabalhar para reduzir a pobreza e as desigualdades sociais e locais.”

Princípios Estéticos: “do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade, da valorização das diferentes manifestações culturais [...] (EEBEAG, 2012).

Para a consecução desses princípios o PPP explicita fundamentos teórico-metodológicos relacionados à concepção Histórico-Cultural de aprendizagem, que é a orientação da Proposta Curricular de Santa Catarina, já que a escola é estadual. Nessa concepção, o conhecimento é construído na interação, tendo o professor o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno.

As experiências e os níveis de conhecimento do aluno e do professor possibilitam a troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, de ajuda mútua e conseqüentemente ampliação das capacidades individuais (EEBEAG, 2012).

O texto do PPP reforça essa filiação à concepção Histórico-Cultural quando expressa que a mediação do professor deve desafiar o aluno, ensinando-o a pensar, dialogar, duvidar, discutir e questionar. Neste sentido, destaca que o bom ensino é “aquele que se adianta ao desenvolvimento, que permite os sujeitos darem saltos na aprendizagem e no desenvolvimento” (EEBEAG, 2012).

A organização do trabalho pedagógico indicada para esse fim no documento deve contemplar atividades coletivas e cooperativas, considerando o que o aluno já sabe em relação aos conhecimentos e conteúdos a serem ensinados.

Com relação ao ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental o documento destaca enquanto objetivos: a aprendizagem da escrita, da leitura, o desenvolvimento do raciocínio matemático e a compreensão da realidade; aspectos que devem ser trabalhados de forma lúdica, visando à construção de novos conceitos e ações. Em específico sobre a escrita e a leitura, enfatiza a compreensão das intenções do autor, o suporte, o contexto e a finalidade social do texto.

Dentre os projetos de ensino da escola para o ano letivo de 2013, expressos no PPP, envolvendo os anos iniciais do Ensino Fundamental, vale destacar o Projeto de Leitura que tem como objetivo geral despertar o hábito da leitura. Os procedimentos didático-metodológicos descritos envolvem quinze minutos diários de leitura em aulas das diferentes disciplinas; discussão sobre a importância da leitura e ficha de leitura mensal.

Evidenciado o conteúdo do PPP nas questões condizentes a este trabalho, penso ser relevante tecer algumas considerações sobre a produção desse documento. Primeiro, conforme expressaram os professores (questionário) o PPP foi elaborado coletivamente (equipe pedagógica da escola, alunos e pais). O seu texto traz um entendimento de pessoa humana que se quer formar, além de explicitar as ações de ensino pertinentes à formação intencionada.

Segundo, sendo construção coletiva, o PPP expressa uma síntese de diferentes posicionamentos valorativos e ideológicos. E ainda, no plano jurídico-político é atribuída à escola a liberdade de escolha de sua proposta pedagógica, mas, ao mesmo tempo, é cobrada no sentido de que atenda às demandas legais. Essas contemplam interesses de uma política educacional em nível macro que nem sempre correspondem aos interesses da comunidade escolar.

Sobre a contradição apontada nesse último item, vê-se que a possibilidade de cada professor e a escola poder pensar sobre essa, buscando alternativas para reafirmar seu papel, pode configurá-la como força transformadora. Sobre esse potencial transformador a partir da consciência das contradições, Longarezi e Franco (2013, p. 105) afirmam:

É, pois no enfrentamento das reais condições de trabalho no interior das escolas e destas com o sistema é que podemos criar novas condições para

as ações que compõem as atividades de ensinar e de estudar. Do entendimento das ações de cada um no processo é possível estabelecer e criar objetivos comuns, para que as ações tenham relações entre si e confirmem sentido às atividades, ou seja, que ambas as ações se direcionem e se objetivem de fato em seus objetos, favorecendo a unidade significado/sentido.

Assim, ao confrontar as significações e sentidos das ações de ensino dos professores participantes da pesquisa ao instituído coletivamente (PPP), buscou-se encontrar indicativos de um processo de atribuição dos sentidos pessoais; tendo em vista que, esses não são totalmente fechados, completos e carregam contradições e limitações inerentes as condições particulares em que a atividade de ensino se desenvolve e dos processos vivenciados pelos sujeitos.

No próximo tópico, o foco é a análise de como as significações e sentidos assumidos no PPP vem-se fazendo presentes ou não, nas ações de ensino professores.

5.3.1 PPP versus significações e sentidos nas ações de ensino dos professores

Num esforço interpretativo em direção ao objetivo anunciado no final do tópico anterior, busca-se a aproximação entre o que os professores expressam, tanto na sua fala como nas suas ações de ensino, acerca da função social da escola e organização do ensino frente ao que o PPP aponta.

Termos usados no PPP para explicitar o que se busca enquanto educação escolar, como “escola democrática, cidadã, sociedade com mais igualdade, menos preconceitos e discriminações” aparecem como noções vagas, pois não são contextualizadas em sua natureza histórica. Além do que, esses termos coincidem exatamente com alguns dos princípios oriundos da legislação de ensino citada no PPP. O que faz pensar: teria o coletivo da escola, pensado e discutido sobre isso? O que esses princípios representam para a escola?

Se os professores não puderem pensar sobre a educação escolar de forma mais autônoma, analisando as possíveis diferenças entre diferentes diretrizes e propostas, pode-se a princípio supor que ocorra uma cisão entre significação social e sentido coletivo. As condições objetivas de formação e trabalho do professor podem ser pouco

favoráveis nesse sentido e reforçar a ideia de que uns planejam e outros executam. Se as possibilidades da escola articular um sentido a essas propostas e legislações forem reduzidas, a escola pode se limitar a reproduzir o que está posto, papel que se contrapõem a própria formação crítica que defende.

Na fala dos professores encontraram-se expressões similares às que estão apontadas no PPP, tais como: “formar cidadãos críticos, atender à diversidade e construir uma educação democrática.” No entanto, na observação detectou-se que nem sempre as ações de ensino vão ao encontro do que é exposto na fala dos professores. A explicação de Sommer (2007) sobre a regularidade de certas palavras no discurso didático pode evidenciar uma das causas dessa distancia entre fala e ação.

O autor (2007) diz que há expressões legitimadas por sua origem (textos oficiais, acadêmicos são exemplos) e, por isso, facilmente incorporadas no discurso. Entretanto, essa generalização de termos não chega a ser bem definida ou compreendida. Essa imprecisão dos conceitos, segundo o autor, gera entendimentos diferenciados entre os sujeitos do processo educativo. Considero que o fato descrito por Sommer (2007) pode ser um dos entraves no entendimento do PPP, visto que há falas dos professores que se aproximam do que está descrito neste documento acerca da função social da escola mas, nas ações de ensino evidenciam-se sentidos muito diferenciados. Vejamos, alguns exemplos abaixo.

No PPP está exposto que a aprendizagem da leitura e da escrita deve acontecer considerando o seu uso no contexto sociocultural, tendo como objetivo que o aluno compreenda as intenções do autor, o suporte, o contexto e a finalidade social do texto. Nas ações de ensino envolvendo a leitura e a escrita notou-se que o contexto sociocultural do aluno ficou em segundo plano, sobressaindo-se o aspecto técnico da linguagem, a codificação e decodificação dos sinais gráficos.

Com relação às aprendizagens, inclusive as que envolvem os cálculos matemáticos, no PPP está descrito que devem visar à construção de novos conceitos. Nas ações de ensino prevaleceram aprendizagens ligadas aos mecanismos de cálculos e a memorização em detrimento à apropriação do campo conceitual aditivo e multiplicativo. Nota-se por parte dos professores uma maior valorização dos mecanismos operatórios do conteúdo do que a aprendizagem conceitual.

O PPP também destaca a importância da interação na construção do conhecimento, ressalta a necessidade da mediação do professor entre as experiências e níveis de conhecimento dos alunos, a colocação de

desafios e o estímulo à dúvida, ao questionamento e ao debate. Nesse sentido, referencia a relevância de atividades coletivas e cooperativas. Na prática da sala de aula, percebeu-se que a disposição dos lugares dos alunos é definida pelos professores (A e B) com o propósito de desenvolver atitudes comportamentais ou de obter disciplina. Isso se diferencia do sentido da valorização da interação entre os pares e entre professor e aluno na aprendizagem conceitual, como está proposto no PPP. Diferentemente dos professores em questão, o professor D, em sua justificativa em relação a essa disposição, inclui a fala que a aprendizagem ocorre na interação, aproximando-se nesse aspecto do sentido posto coletivamente (PPP). Mas, também se diferencia do PPP no aspecto de que em suas ações de ensino a aprendizagem conceitual também não é o foco.

O PPP defende um ensino que se adiante ao desenvolvimento atual do aluno. No entanto, a mediação docente ocorre, geralmente, com base no desenvolvimento atual.

Cabe enfatizar que o PPP da escola tem como base a concepção Histórico-Cultural e uma das premissas básicas dessa teoria com relação ao ensino escolar é a centralidade do conhecimento científico na formação do aluno. Pois é esse conhecimento que possibilita ao mesmo tempo desenvolver as FPS e ampliar o entendimento da realidade em que vive. Gasparin (2011), explica que a construção metódica e sistemática dos conceitos científicos possibilita ao aluno rever e compreender os seus conceitos espontâneos. Ao mesmo tempo, na visão Histórico-Cultural também se considera que há uma influência recíproca entre desenvolvimento da ciência e desenvolvimento cultural nas diversas relações e atividades humanas. Neste sentido, o professor faz essa ponte entre as relações socioculturais do cotidiano do aluno e os conhecimentos científicos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo estabeleço uma intercomunicação entre o planejado e o caminho percorrido em direção ao objetivo da pesquisa que foi compreender as significações e sentidos expressos nas ações de ensino dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública estadual.

A partir dos dados levantados no questionário, na observação, na entrevista junto aos professores e na leitura do PPP foi possível construir uma compreensão, ainda que parcial, das significações e sentidos que mediatizam as suas ações de ensino.

Ao falarem do que consideram como função social da escola, percebe-se que, em geral, os professores usam termos semelhantes aos que estão explicitados no PPP. Em suas ações de ensino, o conhecimento científico, que numa visão Histórico-Cultural assume centralidade no ensino escolar, não tem para todos os professores essa valoração, uma vez que alguns ressaltam o conhecimento cotidiano como finalidade em suas ações de ensino.

Se a escola como um todo não consegue articular um significado coletivo quanto ao conhecimento e à formação que quer propiciar aos alunos, as ações de ensino individuais esvaziam-se de significados e ficam somente nos sentidos. A concretização da intenção de formação escolar depende de ações de ensino, conscientes e articuladas entre os diferentes sujeitos e também entre seus fins e meios, para que se constitua em atividade de ensino. Ou seja, necessita de um direcionamento comum no conjunto das ações dos professores, pois, como explica Leontiev (2004), o que religa e confere sentido as ações individuais é o motivo da atividade.

Nas ações de ensino de cada professor ocorreram cisões e contradições entre as finalidades destas e a previsão do que se quer atingir socialmente com a formação escolar. No entanto, entendendo que essas contradições, denunciam fragilidades que decorrem, dentre outras coisas, das condições culturais de trabalho e formação em que a escola e professores se encontram.

Uma das contradições evidenciadas foi em torno da eleição do conhecimento a ser ensinado e organizado pelos professores no processo de alfabetização. Valoriza-se o conhecimento da escrita enquanto técnica, a função discursiva da escrita e o contexto do aluno ficam quase ausentes nesse processo. As aprendizagens conceituais mencionadas no PPP não se explicitam na fala e na ação de ensino dos professores. O que prevalece nas ações de ensino é o sentido de

memorização e reprodução de procedimentos operatórios, que, a meu ver, colocam o aluno num lugar de passividade na aquisição do conhecimento sócio-histórico. Essa relação passiva, de certo modo, também limita as possibilidades do aluno pensar e intervir sobre as desigualdades socioeconômicas, objetivo anunciado no PPP.

Frente aos resultados encontrados, a pesquisa sugere que na escola se possa refletir coletivamente acerca das significações e sentidos da atividade de ensino, potencializando o verdadeiro papel do PPP (que consiste em conferir um sentido coletivo à atividade pedagógica).

O compromisso de apresentar e discutir os dados da pesquisa com os professores da escola investigada, o que firmei no contato inicial com a diretora, pode constituir em um pequeno, mas significativo espaço de reflexão sobre as significações e sentidos da atividade de ensino. Esse diálogo tem como intuito colocar em discussão as compreensões advindas da análise e os resultados da pesquisa, pois entendo que o processo de produção de conhecimento precisa ser debatido e questionado, não somente divulgado. Neste sentido, a pesquisa adquire caráter formativo para os participantes e cumpre-se o compromisso firmado com a escola.

Os dados da pesquisa além das evidencias comentadas também suscitaram novos questionamentos, pertinentes dentro de uma proposta crítica de educação. O sentido de controle disciplinar evidenciado nas relações interpessoais que o professor estabelece em sala de aula é um deles. De que formas e em que direções as relações de poder legitimadas historicamente no contexto da escola tradicional, ainda se fazem presentes no contexto escolar atual? Por que se perpetuam? A quem e a que interesses atendem?

Ao mesmo tempo em que gerou questionamentos também se vislumbraram novas possibilidades. Por exemplo, a ampliação da pesquisa dentro da escola, envolvendo outros professores e profissionais da equipe gestora e pedagógica; possibilitaria uma visão mais global da escola e das significações e sentidos presentes nas ações de ensino. Deste modo, fica como proposta futura a ampliação do estudo dentro da própria escola ou até mesmo em outra escola pertencente à rede estadual de educação.

Cabe ainda ressaltar que a percepção diante da minha própria atividade pedagógica (uma vez que também sou professora) se modificou, pois, ao buscar as significações e sentidos das ações dos professores pesquisados, era inevitável a problematização das minhas próprias ações de ensino, o que me fez buscar novas leituras, novos

entendimentos e a constituição de novas relações com os alunos e colegas de trabalho.

Cabe ainda acrescentar que acredito que os resultados atingidos podem potencializar o debate sobre as significações e sentidos do ensino na escola pesquisada, o que tinha como desejo no início da pesquisa. Em outras palavras, entendo que a motivação pessoal para a pesquisa partiu da prática social e o conhecimento que adquiri neste estudo me proporcionou condições mais efetivas de contribuir com essa prática social.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da S. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. 2005. 199 f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24112005-195626/> Acesso em 02 jul. 2013.

ASBAHR, Flávia da S. **“Por que aprender isso professora?”: Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. 2011. 220 f. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php>. Acesso em 02 jul. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BERNARDES, Maria E. M. Ensino e Aprendizagem com unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 13, n. 2, p. 235-242, jul./dez. 2009.

DAVÍDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

_____. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**. N. 7, p.1-7, 1999.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

EEBEAG (Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto). **Projeto político pedagógico**. Braço do Norte, 2012.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor**

reflexivo, do construtivismo e da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRANCO, Patrícia L. J. **Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba/MG**. 2009. 231 f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade de Uberaba, 2009. Disponível em: <www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000181118.pdf> Acesso em: 01 jul. 2013.

FREITAS, Raquel Aparecida M. da M F. Proposições de Davidov para a educação escolar e suas implicações no ensino da matemática. In: Simpósio sobre formação de professores, 5, 2013, Tubarão, SC. RAUEN, Fábio José (Org.). **Anais...** Tubarão, Ed. da Unisul. Disponível em <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/simfop>>. Acesso em 17 nov. 2013.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. De F.. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 e.d. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

GOMÉZ, Gregorio R.; FLORES, Gil J.; JIMÉNEZ, Eduardo G. **Metodología de La investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LONGAREZI, Andréa M.; FRANCO, Patrícia L. J. Educação escolar enquanto unidade significado e sentido pessoal. **Nuances: estudos sobre Educação**. V.01, n. 25, p. 91-108, jan./abr. 2013.

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250f. Tese (Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista) Universidade Estadual Paulista, 2011.

NURNBERG, Jóyce. **Tabuada**: significados e sentidos produzidos pelos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. 2008. 95 f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2008. Disponível em: <www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000038/000038B7.pdf> Acesso em: 04 jul.2013.

OLIVEIRA, Betty A.; DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1990.

PEREIRA, Antonio S. **Análise de um processo de inovação educativa numa escola gaúcha**: a interdisciplinaridade como princípio inovador. 2007. 517f. Tese (doutorado) Universidade de Santiago de Compostela.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado de Educação, Ciência e Tecnologia. **Orientação curricular com foco no que ensinar**: Conceitos e conteúdos para a Educação Básica. Florianópolis. Set., 2011.

SANTOS, N. de O. B. dos; GASPARIN, J. L. O trabalho educativo: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais Eletrônicos**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/> Acesso em: 05 out. 2013

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Mercado das letras, 1994.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 e.d. São Paulo: Cortez: Autores associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SMOLKA, A.M.B. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**. 11 ed. Campinas, SP: USP, 2003.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, p. 57-68, jan./abr. 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 3.ed.Brasília: Liber livro editora, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L, S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A
PESQUISA – DIRETOR (A) DA ESCOLA**



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Linha de Pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos
Pesquisadora Mestranda: Taise Soeth

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DA
DIREÇÃO ESCOLAR**

Pelo presente instrumento declaro que fui informado (a) quanto aos objetivos e tema da pesquisa de mestrado em educação e autorizo a pesquisadora a realizá-la nesta escola, colaborando para o acesso ao Projeto Político Pedagógico e aos professores para aplicar questionários, fazer entrevistas e observações em sala de aula.

Autorizo a identificação da escola na dissertação. Os nomes dos sujeitos pesquisados serão privativos à pesquisadora, não sendo divulgados na dissertação.

Tenho conhecimento de que serei esclarecido se tiver qualquer dúvida sobre os encaminhamentos da pesquisa.

Este termo, uma vez assinado por mim, ficará de posse da pesquisadora.

Mestranda Taise Soeth

Contato pelo fone (48)99664197 ou e-mail: taisesl@yahoo.com.br

Diretor (a)

Braço do Norte/SC, setembro de 2013.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA – PROFESSOR (A)



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Linha de Pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos
Pesquisadora Mestranda: Taise Soeth

TERMO DE CONSENTIMENTO DO (A) PROFESSOR (A)

Pelo presente instrumento declaro que fui informado (a) quanto aos objetivos e tema da pesquisa de mestrado em educação e estou disposto a colaborar.

Concordo em participar deste estudo e autorizo o uso das informações por mim concedidas para fins exclusivos da pesquisa. Fui informado (a) de que meu nome e qualquer informação, que permita me identificar, será resguardada, não sendo divulgada na dissertação.

Tenho conhecimento de que serei esclarecido se tiver qualquer dúvida sobre os encaminhamentos da pesquisa.

Este termo, uma vez assinado por mim, ficará de posse da pesquisadora.

Mestranda Taise Soeth

Contato pelo fone (48)99664197 ou e-mail: taisesl@yahoo.com.br

—
Professor (a)

Braço do Norte/SC, setembro de 2013.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos
Pesquisadora Mestranda: Taise Soeth

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a), este questionário faz parte da pesquisa que comporá minha dissertação de mestrado. Solicito, mui gentilmente, sua colaboração, respondendo-o de acordo com suas percepções. Salientando que, todas as informações são privativas, conforme o termo de consentimento.

Certa de sua indispensável colaboração, agradeço antecipadamente.

Mestranda Taise Soeth

1. Formação e dados profissionais:

1.1 Professor (Nome
opcional): _____

1.2 Formação
Principal: _____

1.3 Tempo de Serviço no
Magistério: _____

1.4 Situação Funcional no Estado: () ACT () Efetivo

1.5 Tempo de Serviço na
Escola: _____

1.6 Turma em que
Leciona: _____

2. Questões específicas:

2.1 Na sua visão, qual deve ser o objetivo principal da educação escolar?

2.2 Qual a sua preocupação principal no que se refere à organização didático-metodológica do ensino visando a formação do aluno? Por quê?

2.3 Você conhece o PPP (Projeto político pedagógico) da escola?

sim não

Justifique (Como e em qual momento você tomou conhecimento):

2.4 Em caso afirmativo, aponte, no mínimo, dois aspectos do PPP (Projeto Político Pedagógico) da sua escola sobre o ensino que você considera relevante.

APÊNDICE D - CATEGORIAS DE ANÁLISE DO PPP (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO)



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Linha de Pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos
Pesquisadora Mestranda: Taise Soeth

CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL

1. Função social da escola;
2. Conteúdos e procedimentos didático-metodológicos;
3. Sistematização dos conteúdos;
4. Ações e operações coletivas e cooperativas entre professor-aluno e entre aluno-aluno;
5. Trato com o conhecimento e aprendizagem.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos
Pesquisadora Mestranda: Taise Soeth

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Professor observado: _____

Dia: _____ **Hora (início):** _____ **Hora**

(final): _____

1. Conteúdos e procedimentos didático-metodológicos;
2. Sistematização dos conteúdos;
3. Ações e operações coletivas e cooperativas entre professor-aluno e entre aluno-aluno;
4. Trato com o conhecimento e aprendizagem.

APÊNDICE F - NOTAS DE CAMPO DA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA



**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL
CATARINENSE
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Linha de Pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos

Pesquisadora Mestranda: Taise Soeth

NOTA DE CAMPO – OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Professor: _____

Data: _____

Horário (início e

final): _____

Considerações/análises	Registro da observação

APÊNDICE G - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE APROFUNDAMENTO



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos
Pesquisadora Mestranda: Taise Soeth

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE APROFUNDAMENTO

1. No questionário você escreveu o que considera o principal objetivo da educação escolar. Você poderia comentar um pouco mais sobre sua ideia a esse respeito?

2. Observei que dentre as atividades que propôs destacaram-se:

2.1 a. Qual a ideia em que você se baseou ao organizar a _____?

2.1 b. Como você pensou que ocorreria a aprendizagem na forma como _____ organizou a _____ atividade de _____?

2.2 a. Qual a ideia em que você se baseou ao organizar a _____?

2.2 b. Como você pensou que ocorreria a aprendizagem na forma como _____ organizou a _____ atividade de _____?

2.3 a. Qual a ideia em que você se baseou ao organizar a _____?

2.3 b. Como você pensou que ocorreria a aprendizagem na forma como _____ organizou a _____ atividade de _____?

2.4 a. Qual a ideia em que você se baseou ao organizar a _____?

2.4 b. Como você pensou que ocorreria a aprendizagem na forma como _____ organizou a _____ atividade de _____?

3. Na disposição dos alunos observei que você trabalhou de forma mais individual. Qual era seu propósito nessa disposição?
4. Observei que a correção das atividades aconteceu mais no grande grupo. Qual a sua intenção nessa forma de correção?

ANEXOS

ANEXO A – Transcrições das entrevistas**Professor A****Data: 26/11/2013****Hora início: 15 h 31 min Hora final: 15 h 49 min**

E: Estou conversando com a professora A, a entrevista semiestruturada de aprofundamento. Então... No questionário, você escreveu o que considera o principal objetivo da educação escolar, naquele questionário inicial ... Você poderia comentar um pouco mais sobre a sua ideia a esse respeito, do que seria o principal objetivo da educação escolar?

[...]

E: Não precisa se preocupar em responder tal e qual ... as vezes você tá tentando recordar exatamente como você respondeu, né? Pode responder de acordo com o que tu pensas, assim, bem à vontade.

P.A: Tá, é porque... é, é porque, assim, é complicado porque... quando eu respondi eu parei, pensei... né... e agora assim é... eu não lembro o que que eu coloquei...

E: Mas não precisa se ater a ser fiel a sua resposta, mas sim o que realmente você tem de mais forte, de mais central que você considera assim no que é função da escola, o que é principal do ensino escolar.

P. A: Uhum... É, eu penso assim dentro de um primeiro ano, que é a turma que eu estou trabalhando né. Objetivo principal, no meu ponto de vista, seria leitura e escrita. Mas... é... mas no caso assim, uma escrita, é... que ele possa usa não só dentro da escola, mas lá na sociedade ele possa usa essa escrita, e a leitura também... é... pra quê que ele escreve, pra quem ele escreve... que ele possa entender isso. Não só é... escrever, mas entende a função da escrita.

E: E observei que dentre as atividades que propôs destacaram-se a leitura, o cálculo e o ditado. A respeito da leitura, qual a ideia que você se baseou ao organizar essa atividade?

P. A: É... da leitura, os primeiros quinze minutos de leitura, quando eles pegaram o livrinho e tentaram ler, vamos dizer assim, né...ã... tem vários objetivos. De eles é... se interessarem por ler o livro né e... acostumarem a pegar um livro, a ler... E, como eles ainda não lêem, vamos dizer assim né sistematicamente, às vezes eles, eles não lêem, mas através das figuras eles entendem alguma coisa que está ali. Então eu tento trabalha das duas formas: que eles possam interpretar o que está

ali nem que seja através das figuras que estão ali, mas que eles possam conseguir também decifrar o código escrito que está ali, que está ali. No caso quando eu perguntei se eles conseguiam ler ... né... o nome da história, o título, alguns lêem, outros não...

E: Uhum... e como você pensou que ocorreria a aprendizagem nessa organização na leitura?

P. A: Como? Repete?

E: Como você pensou que ocorreria a aprendizagem dos alunos, na forma como organizou a leitura nesse momento.

[...]

P. A: É que assim, na verdade a aprendizagem da leitura não ... não se baseia simplesmente é...naquela ali. É mais um recurso que eu uso para despertar o gosto da leitura vamos dizer assim, né. É ... naquele momento era mais oferecer o contato com o livrinho em si, mais nesse sentido. E mesmo assim eles já conseguem ler alguma coisinha... Se eles lê, se eles lerem ali por exemplo...sei lá: menina e, mais os desenhos que eles estão vendo ali eles já vão imaginando e às vezes conseguem fazer alguma leitura, entre aspas, daquilo que está ali, tá. Mas ... porque na verdade o trabalho com a leitura eu trabalho de várias formas, assim. Naquele momento, foi mais o livrinho em si mesmo, assim, né. Porque ... eles não vão... eles não lêem ... primeiro ano, eles não lêem assim, é... totalmente. Mas se for uma palavrinha que eles lêem, outra palavrinha que eles lêem, eles vão tentando descobrir o que está escrito ali e eles conseguem fazer uma leitura, não aquela leitura sistemática, mas eles conseguem passar pra mim o que que aquela historinha tá falando. E... eu acho que é isso.

E: Uhum.E qual a ideia que você se baseou ao organizar a proposta dos cálculos com palitos?

[...]

P. A: É... alguns alunos conseguem através ali do... da... da continha ali que está no papel eles conseguem realizar os cálculos tranquilo e conseguem realizar tranquilamente. Mas outros é ... conseguem realizar bem melhor se tive o palito ali, na mão deles, eles conseguem, eles têm o resultado bem melhor, eles conseguem fazer o cálculo. Uns com o palito outros não precisam do palito, assim... né... O palito é algo concreto mesmo, e assim eles gostam bastante. E depois que eu comecei a trabalhar assim, eu percebi que... que esses alunos que não conseguiam realizar cálculos, não conseguiam, não tinha jeito, depois que eu comecei a trabalhar com os palitinhos assim, eles se interessaram e eles passaram a conseguir

E: E como você pensou que ocorreria a aprendizagem na forma como organizou essa atividade?

[...]

P. A:Eu pensei que a aprendizagem aconteceria da forma mais concreta mesmo, porque uns é... conseguem... vamos dizer... realiza o cálculo de forma mais abstrata, outros tem que ter o concreto. Isso eu percebo bem visivelmente mesmo na minha turma, assim... Tem uns que já dizem: “Ah, eu não preciso”, mais tem aqueles que fazem questão de ter, né... E eu pensei que a aprendizagem acontece para esses alunos através do concreto e para outros não precisam do concreto, de forma abstrata outros conseguem, porque cada um aprende de forma diferente, né.

E: Em relação ao ditado: qual a ideia que você se baseou pra organizar o ditado?

[...]

P. A:É... o ditado... eu acho assim... eu gosto de trabalha bastante com texto é... mas, em alguns momentos, com o primeiro ano, assim, eu gosto de fazer um ditadinho, ver como é que eles ... se eles estão conseguindo escrever algumas palavrinhas, né, eu vou fazendo, vou percebendo, na verdade eu vou diagnosticando, se eles já conhecem algumas sílabas, se eles não conhecem..., né. Por isso que eu ia falando a palavrinha, eles iam escrevendo e eu ia observando. Porque eu gosto ... nesse momento é mais pra mim diagnostica, observa se eles estão conseguindo reconhecer algumas sílabas, né, se eles estão conseguindo escrever algumas palavrinhas, mais nesse sentido. ã ... em alguns momentos eu trabalho mais contextualizado, mas em alguns momentos eu ainda gosto de trabalha o ditadinho e reconhece ... é... Percebendo e diagnosticando, né, se eles conhecem algumas sílabas para estarem escrevendo aquelas palavras.

E: E... Daí o encaminhamento que se faz a partir desse diagnóstico, o encaminhamento pedagógico, qual é geralmente?

P. A: Eu vo... vo percebendo, é ... Se a maioria tá com dificuldade de... de... de escrever aquelas palavrinhas ali, eu vo trabalhando... no caso... como que eu vo dizê [...]. Porque assim ó, a gente tá o tempo todo é, querendo ou não, é... primeiro ano, a gente tá sempre trabalhando em cima da alfabetização, de uma forma ou de outra, né... Então, sempre vou tá retomando, sempre eu vou tá trabalhando no meu objetivo, que é que o aluno leia, escreva, e entenda o que ele tá lendo, entenda o que ele está escrevendo. Eu vo tá sempre trabalhando em cima disso, né... Então, de repente alguma palavra que ele não consiga escreve naquele momento, mais num próximo momento num outro tipo de atividade ele vai conseguir! Não é uma coisa, assim é, de uma hora pra outra... é um

processo. Eu penso assim... é um processo. Se ele não conseguiu ali através do ditado, mais uma hora ele vai tá lendo um livrinho, ele vai percebe, ele vai reconhece, né... Então, às vezes através do ditado ele não conseguiu, mas num outro momento ele vai consegui.

E: Na disposição dos alunos na sala observei que você trabalhou mais na forma individual. Qual era o seu propósito nessa disposição?

P. A: Mais individual como que tu diz, assim?

E: A organização e disposição dos alunos.

P. A: Porque eles sentam em dupla, né.

E: É, mais... é mesclado né?

P. A: É mesclado.

E: É, no caso... é, aqui eles... foi alternado...

P. A: Duas... duas filas são em dupla e uma é individual. Só uma.

E: Alterna né, os alunos...

P. A: É.

E: Daí qual é a sua intenção?

P. A: Porque na verdade, assim duas filas são em dupla, eles trabalham em dupla e só uma que é individual. É... eu, o meu objetivo é que eles aprendam a trabalha, vamos dizer assim, né, ou a estuda, é, tanto com o colega do lado quanto sozinho. Então no decorrer do ano eu ... eu vou mudando os lugares então vai ter momento que, vamos dizer assim, um aluno vai esta sentado individual, naquela única fila que é individual e vai ter momento que ele vai estar sentado com um colega na fila que é em dupla. Estão duas filas em dupla e uma fila individual, pra ele aprende a trabalha tanto sozinho quanto com o colega.

E: Vai alternando, né, você que dizer?

P. A: Sim eu vo... eu vo alternando. Eu tenho duas, duas filas em dupla e uma fila individual, então vamos supor: O Joãozinho hoje ele sento numa fila que está em dupla, mais ele pode fica às vezes uma semana ali, mas outro dia eu posso pedi pra ele senta naquela fila que é individual. E eles gostam, tanto de senta com o colega quanto de senta individual eles gostam porque eles mesmos percebem que muda. E o meu objetivo é que, ele tando... Porque o ano inteiro foi assim, então, todos os alunos, em algum momento sentaram com o colega e em algum momento sentaram sozinho. Porque eu acho importante as duas coisas, tanto fazer a atividade com o colega como fazer sozinho, eu acho. Não desmereço nenhuma das duas opções, assim... Por isso que daí o ano inteiro elas estão, as carteiras estão organizadas dessa forma. Então em algum momento vai senta em dupla e em algum momento sozinho.

E: E.. observei que a correção das atividades naquele momento, aconteceu mais no grande grupo. Qual a sua intenção nessa forma de correção?

P. A: Tá, aí não ta citando a atividade, né?

E: No caso foi as contas, né?

P. A: Tá. A correção tu diz?

E: É, o ditado não teve correção assim em grupo, no momento. E a leitura também não teve... No caso na sua turma foram os cálculos.

P. A: Uhum... É, os cálculos, é... no caso agora tu falando né, eu me lembro. Então primeiro eles ... eu deixei eles tentarem resolver sozinhos, depois eu abri um espaço prum coleguinha ajuda o outro e daí nesse momento eles até puderam, no caso assim, independente se estava sentado em dupla, nesse momento eu deixei alguns assim ajudar o outro. E aí depois por fim, aí eu... corriji no quadro.

E: E qual o propósito de sistematiza dessa forma? O que você queria alcançar com essa forma de correção?

P. A.: De correção no quadro? Eu acho que é interessante também eles saberem eles mesmos corrigirem, né. Porque é muito fácil eu pega o caderno do aluno, e... né, eu, como na verdade quando eles estavam fazendo eu estava no meio deles, um chamava, outro chamava eu ia ajudando, às vezes um colega ajudado... E aí depois eu acho interessante eles pararem e eles corrigirem, eles perceberem o que eles erraram. E pra isso eu corriji no quadro, né, No sentido de depois de toda aquela, aquela coisa, né, de eles tentarem fazer, eu acho interessante eu tá corrigindo no quadro com a ajuda deles, né eu ia perguntando, eles iam falando e eles iam corrigindo no caderno deles. É... parece é... simples, mas pra eles exige bastante atenção pra eles estarem vendo, se erraram. Nesse momento eu falo: Presta atenção! Olha ali se tá certo, se tive errado apaga, arruma! Né, então eu acho importante também eles te essa atenção, eles te esse cuidado e eles mesmos estarem corrigindo, porque quando eles corrigem é diferente, né, quando a gente corrige, sei lá, eles... eles... eles gostam assim também...

[...]

E: Muito obrigada!

Professor B

Data: 27/11/2013

Hora início: 15 h 35 min Hora final: 13 h 44 min

E: Entrevista semiestruturada professor B. No questionário, você escreveu o que considera o principal objetivo da educação escolar.

Você poderia comentar um pouco mais sobre sua ideia a esse respeito?

P.B.: Do objetivo de educar o aluno?

E:uhum.

P.B.:Pra mim o aluno em primeiro lugar. Todas as atividades que a gente faz pensando na aprendizagem do aluno. Tu não vai fazer uma atividade, ah... pra passa um tempo. É sempre pensando na aprendizagem deles, dá o melhor da gente pra que ele aprenda, né, pra que ele sane aquela dúvida que ele tem, ou uma dificuldade. Pra mim é isso.

E: E... observei que dentre as atividades que propôs destacaram-se a leitura, o cálculo, a tabuada e o ditado de frases, no dia que eu observei, né. Qual a sua ideia, que você se baseou ao organizar a leitura da forma como tu organizaste distribuindo os livrinhos individualmente pra eles fazerem leitura...

P.B.:É, porque já a leitura é um projeto do... do colégio e os livrinhos que vieram novos agora do PNAIC eles adoram. Só que assim ó, eu ... pra eles tá levando pra casa, até a ideia foi de leva pra casa, mais daí um esquece, o outro não traz daí, um outro dia, um aluno que não tem. Então, é dado mesmo na sala, assim individual, pra eles lerem daí eles vão trocando. A... os... os livrinhos não têm... não vou dizer que eles têm um critério, o meu objetivo é a... é a... é a leitura, só que não deixo leva por causa que daí ali há uma troca, né... Um pode troca com o outro... ah, esse eu já li...é isso a... o da... da leitura.

E: E como você pensou que ocorreria essa aprendizagem na forma como organizou essa atividade?

P.B.:Leitura? Porque a... às vezes, tem aluno que tá começando lê agora, daí eles vêm com a folha: O professora..., ou com o livro, como é que é mesmo essa... essa palavra?. Então, a hora que eles vêm me questiona é a hora que ele está aprendendo, porque daí: “Professora como é... como é que se lê isso aqui mesmo?” Então, ele está interessado, ele tá com dúvida e é ali que eu consigo chega mais próximo deles, da dificuldade deles.

E: E em relação à proposta de cálculo. É... você trabalhou algumas continhas, né?

P.B.:Trabalhei.

E: Envolvendo adição, e...

P.B.:Acho que foi adição, subtração e multiplicação, né?

E: Isso.

P.B.:Porque a divisão eu entrei agora.

E: Como... qual a sua ideia ao organiza essa... essa atividade?

P.B:De... das três operações? Já tá no plano de curso e é... até uma... é... já faz parte do dia a dia deles, né, dividi, soma, multiplica... Então, foi esse o meu... o meu objetivo, né. E, agora, eu já entrei na... na divisão porque quanto mais eles aprenderem, melhor eles vão pro terceiro ano.

E: E como você pensou que ocorreria a aprendizagem através desses cálculos?

P.B:Aprendizagem... Porque assim, ó... Às vezes, eu boto assim: eu faço alguns problemas, tudo envolvendo as coisas do dia a dia, tipo figurinha, bolinha, bala. Daí... ah... quando é a... é adição, tipo: “Eu tinha quinze balas, minha mãe me deu mais quinze. Quantas ficou?” Então, coisas do dia a dia mesmo, já pra facilitá, trazendo as coisas do dia a dia pra eles. E, às vezes, eu boto a continha seca mesmo no... no quadro pra... pra vê se eles aprendero mesmo.

E: E qual a ideia em que você se baseou ao organizar a tabuada? Você... no momento, nos momentos que eu estive observando você fez a, tomou a tabuada oralmente, qual a sua ideia ao organizar dessa forma?

P.B:Oralmente? É porque eles têm que saber, né! Então eu vou pela... pela... pela continha. Faço as continhas, mas daí eles tão com a tabuada do outro lado então oralmente daí ali que eu vo sabe se eles estão estudando ou não. Porque com a tabuada do lado é mais fácil, mas eles vão... vai te uma hora que eles não vão mais usa, porque eles precisam sabe.

E: E como você pensou que ocorreria a aprendizagem nessa organização da tabuada?

P.B:De toma oralmente? É, como eu ti falei, é... Realmente, é pra no caso até pra estimula a aprendizagem do aluno que não sabe, né, que às vezes não estudou. Ali junto é uma forma diferente de estuda do que sozinho, né, ou em casa com o pai e a mãe, então pra estimula mesmo a... a aprendizagem da tabuada.

E: E em relação ao ditado, como você organizou a proposta do ditado, como você se fundamentou pra organiza isso?

P.B:Ah... O ditado geralmente ele é feito de... de uma leitura que a gente fez, de uma... de uma historinha... que depois eu corrijo, e em cima dos erros, né. Tudo que eles não acertaram daí eu vo pro quadro e trabalho com eles. Às vezes, eu pego a palavra que eles escreveram errado, daí eu boto a palavra, não digo qual é o aluno, né. Boto várias palavras escritas como... como eles escreveram, no quadro. Daí ali eles olham e têm que sublinha o que tá errado e escreve certo do lado. Pra mim é uma forma das crianças aprenderem porque ver o erro do outro é mais fácil do que vê o meu. E eu acho que é bem válido, eles aprendem bastante, né.

E: Na disposição dos alunos observei que você trabalhou de forma mais individual. Qual era o seu propósito nessa disposição?

P.B:Eu já tentei de várias formas organizar a sala. Em dupla, em forma de L... Só que deu muita conversa e eles se distraíram mais ainda. Então individualmente, fica mais fácil, pra mim fica mais fácil de... de controla a conversa. Não que eles não podem conversa, mas eles tão mais longe um do outro. Não que eles não levantam, eles levantam, pergunto... Mas, é mesmo por causa da... de presta atenção, da conversa, porque junto eles tão direto mostrando uma coisa, outra, ou... ou se distraindo com... conversas que não tem nada a ver com a aula, então separados, assim individual, pra mim é mais fácil.

E: Observei que a correção das atividades aconteceu mais no grande grupo. Qual a sua intenção nessa forma de correção?

P.B:No grande grupo facilita pra mim e pra eles, porque a gente vai corrigindo, se já tem um errinho os outros já vão olhando, todo mundo já vai... vai vendo ao mesmo tempo. Só que, depois eu vo nos cadernos e também corrijo os cadernos, é como eu te falei. Olha, às vezes, o aluno olhando ali a dificuldade do outro aluno no quadro, é mais fácil pra ele presta atenção do que eu i lá um por um. Não que eu não vo, mas pra mim é válido também a... a correção no quadro ali. Geralmente, eu faço assim, depois eu vo pro caderno. Até porque às vezes, não tem tempo de olha o caderno todo dia, tem muita coisa pra da conta mas, eu olho sempre, se não olho num dia olho no outro. E daí já no quadro ah, o aluno “a professora, como é que se faz isso mesmo?” Então, ali tu já vai sanando as dificuldades deles.

Professor C

Data: 27/11/2013

Hora início: 15h 36 min Hora final: 15h43 min

E: Entrevista semiestruturada com o professor C. No questionário você escreveu sobre o que considera o principal objetivo da educação escolar. Você poderia comentar um... um pouco mais sobre a sua ideia a esse respeito?

PC: [...] hum... o objetivo da série que eu trabalho?

E: O objetivo da educação escolar como um todo.

PC: [...] É, uhum, acho que a escola serve para repassar os conhecimentos para os alunos. Eu venho aqui e tento ver o que o aluno já sabe... para ensinar o que ele precisa. Os alunos podem ter melhor oportunidades na sociedade, fazer uma sociedade melhor.

E: Qual seria essa sociedade melhor, na sua opinião?

PC: Uma sociedade em que o aluno tivesse sucesso...

E: Gostaria que você explicasse um pouco mais sobre o que você colocou no questionário. Eu vou ler o que escreveu [...] “A educação tem como princípio a transferência cultural para que as pessoas adaptem a sociedade, a capacidade de desenvolver suas potencialidades e como resultado a revolução da sociedade”.

PC: ... deixa eu ler aqui ... Deixa eu ver... acho que eu não me expressei bem... transferência cultural seria repassar os conteúdos, tento passar o que sei para os alunos. O aluno que aprende pode até ... fazer uma revolução na sociedade ... E até ter sucesso lá fora na sua vida.

E: Observei que dentre as atividades que propôs destacaram-se a leitura, o ditado, os cálculos e a tabuada. ... Qual a ideia que você se baseou ao organizar a leitura, naquele momento em que eu observei. Você distribuiu livros literários para que eles fizessem a leitura individual e depois contassem a turma sobre a história que leram, você foi fazendo perguntas acerca da história...

PC: Bom ... bom, a leitura é um projeto aqui da escola. Eu faço de diferentes maneiras, hoje já estou fazendo diferente daquela vez, daquela vez eu chamava alguns alunos, hoje eu chamo o ajudante do dia para contar o livrinho para a turma e tá bem legal assim também. A leitura eu trabalho de várias formas ...

E: Como você pensou que ocorreria a aprendizagem na forma como você organizou esse momento de leitura né?

PC: ... a aprendizagem não se dá só num dia ... Várias vezes, em várias atividades de leitura para daí a criança aprender. A leitura acontece em vários momentos.

E: Qual a ideia em que você se baseou para propor o ditado e a correção na qual colocou as palavras no quadro para as crianças observarem e corrigirem na sua folha?

PC: O ditado era com palavras do hino nacional, foi né? Eu via que muitas crianças cantavam errado o hino nacional. Pláscidas falavam plás[...] não lembro bem o jeito que falavam mas, falavam errado e com o ditado vi que começaram a prestar mais atenção, agora sabem como se fala aquelas palavras.

E: Como você pensou que ocorreria a aprendizagem na forma como organizou essa atividade?

PC: Pensei que olhando no quadro e olhando na sua escrita eles... eles pode ver se o que escrevem está correto e eles mesmos se corrigirem.

E: Qual a ideia em que você se baseou ao organizar a proposta de cálculos. Você fez continhas no quadro, envolvendo as quatro

operações, resolvidas individualmente e a correção no quadro chamando alguns alunos ...

PC: Eles resolveram e ... Depois, no quadro chamei os que tem mais dificuldades. Muitos alunos tinham dificuldades nos cálculos e e assim chamando eles eu vi que melhorou bastante... Eles estão melhores no cálculo.

E: Como você pensou que ocorreria a aprendizagem na forma como organizou a atividade?

PC: Eu acho que é vendo os erros e os corrigindo, né ...

E: Como você pensou que ocorreria a aprendizagem na forma como você organizou a tabuada.

PC: Porque o aluno que não sabe tem outra chance outro dia para dizer de novo, ele estuda mais e sabe dizer. Mas, antes de fazer a tabuada assim, eu construí com eles a tabuada com adições, eu trabalhei bastante isso para depois passar para decorar.

E: Como você pensou que ocorreria a aprendizagem nessa atividade?

PC: [...] Pois é, o aluno decora, mas, também tem que saber, entender a tabuada. Ele também fica mais ligeiro nas contas de multiplicação.

E: Na disposição dos alunos observei que você trabalhou de forma mais individual. Qual era a sua intenção nessa disposição?

PC: No início do ano eu trabalhava em duplas, mas, um dia a diretora veio na sala e disse que eu deveria separar as carteiras [...] agora eu trabalho assim.

E: Observei que a correção das atividades aconteceu mais no grande grupo. Qual era a sua intenção nessa forma de correção?

PC: No quadro o aluno pode observar o que errou e corrigir seus erros. A correção ajuda ele a aprender mais, aprende mais com os seus erros.

E: Outra coisa que eu queria lhe perguntar é que no questionário você assinalou desconhecer o PPP. Você não estava na escola na reunião do início do ano?

PC: Ih não lembro ...

E: É que me parece que um professor comentou que na reunião do início do ano foi estudado o PPP ...

PC: Hum ... Então, eu não estava, acho... Porque eu não lembro ... acho que eu não tava não porque eu não lembro.

[...]

E: Muito obrigada.

Professor D

Data: 26/11/2013

Hora início: 13 h 15 min Hora final: 13 h 24 min

E: Vou conversar com o professor D. A entrevista semiestruturada de aprofundamento. Então inicialmente, no questionário que você escreveu sobre o principal objetivo da educação escolar, você poderia comenta um pouquinho mais sobre a sua ideia a esse respeito?

P.D.?:Sobre o objetivo?

E: Principal da educação escolar. O que que é mais central pra você em termos de educação escolar?

P.D:Eu acho que eu, que eu venho dizendo pra ti, não sei como que eu fiz naquele dia, mais eu... eu vejo que o central da aprendizagem é o que a gente tava falando agora, praticamente nesse momento, que é a disciplina. O aluno precisa ter disciplina, precisa ter limites pra ele conseguiu aprender.

E: E, assim, dentro das atividades que eu observei nas aulas destacaram-se leitura, a questão que vocês colocaram no projeto que fazem quinze minutos diariamente com leitura, a questão dos cálculos e as quatro operações.

P.D:É, exatamente. A... a leitura é o foco principal da nossa escola já há algum tempo. É... agora recentemente a gente escolheu tendo como horário... os primeiros quinze minutos é... de cada dia, né, os primeiros quinze minutos da primeira aula, no caso. E que na verdade tem, é surtido um efeito muito grande a leitura, porque o aluno não só faz a leitura como depois também ele conta aquilo que ele entendeu da leitura, né. Claro, cada professor tem a sua maneira de avaliar. Eu, geralmente é... eu peço pra que ele conte alguma coisa sobre o que ele entendeu, não todos os alunos num dia só, mas que... é... pelo menos dois, três alunos, ou os alunos que queiram contar aquilo que entenderam da história que eles leram. Às vezes assim, é... só... pelo fato de ser só quinze minutos, não, não dá tempo. Então, ele às vezes, tem aluno que conta só até aonde ele leu, então às vezes a... é... prejudica um pouquinho, né. Mas só que tem alguns também que pegam livrinhos menores, que lê, que lêem em menos do que os quinze minutos dado. Então fica um pouco difícil nesse caso, mas a gente de certa forma tem... tem administrado essa parte aí do... do horário e o quinze minutos. É, na verdade, é... pra toda escola é tido como é, um horário normal, assim que a gente tá usando em toda a escola quinze minutos na primeira aula de cada dia. E... os cálculos né, a gente, a gente vê assim: é... se vai ver pela Prova Brasil, né. Nos últimos anos, aliás, desde que ela existiu, o que que cai na Prova Brasil. A prova Brasil, ã... na Língua Portuguesa ela cai

interpretação de texto, né. Então, nada mais ou melhor do que o aluno ler bastante pra ele interpreta aquilo que ele leu também, é claro. E no... e na matemática são os cálculos, as quatro operações. Eu vejo como prioridade ... foi a muito tempo, eu acho que continua sendo. O aluno sabendo as quatro operações, facilmente ele vai saber outras coisas também da matemática.

E: E, quando você organizou as atividades de cálculo que eu observei no dia que eu estava na sala. Qual é a ideia que você pensou pra organiza, assim, da forma que você organizou?

P.D:É, o... o aluno na verdade assim, ó... ele precisa saber o cálculo do dia a dia dele. Inclusive, por exemplo, se ele vai compra alguma coisa no mercado, ele precisa... ele leva o dinheiro, ele vai paga e ele vai recebe o troco. Então, é... baseado no dia a dia do aluno, na experiência realmente que ele precisa, né, no dia a dia, pra ele se dar melhor na vida. Agora, claro que também não é só as quatro operações que a gente ensina. De repente nesse dia foi, e... não sei se foi probleminhas também, não lembro direito. Mas é ... o aluno a gente ensina de acordo com o plano de curso, né, anual. E, claro, que isso é uma verdade, que a gente centraliza mais nas quatro operações, isso é verdade.

E: E... como você considera que ocorre a aprendizagem na forma como... através de problemas como você organizou com problemas, né, naquele dia. Que aprendizagem e como ocorre essa aprendizagem ...

P.D:Eu vejo assim, é... o... a... a nossa vida, é... já é um problema a nossa vida. A gente precisa tá resolvendo problema todos os dias, praticamente. Então, o... o problema faz o aluno pensa, refleti um pouquinho pra ele resolve até o problema dele, o problema da família, vamo dize assim... Então, o problema faz ele pensa um pouco mais e... é claro que se ele pensa um pouco mais ele tem mais chances também de resolve o problema dele mesmo.

E: E... na disposição, assim, dos alunos na classe, observei que você trabalhou a forma mais individual, assim, das carteiras. Qual era o seu propósito nessa, nessa disposição, nessa forma?

P.D:É que o aluno, na individualidade ele... ele vai fazer aquilo que ele... que ele sabe, né. Agora, nesse dia de repente foi individual, mais geralmente o aluno... o meu aluno ele trabalha em dupla. Trabalha em dupla pra se ajuda. Nem sempre isso acontece. Às vezes, o próprio aluno, trabalhando em dupla ou sentando em dupla, mas ainda cada um vai fazer aquilo que... aquilo que sabe. Porque, às vezes, mesmo que a gente trabalha, mas eles são, é... um pouco individualista, né... E, na verdade assim, a vida lá fora, é... quando o aluno precisa é... um

concurso, quando ele precisa, sabe alguma coisa é individual, é sozinho, né. Agora, claro que a aprendizagem também se dá e eu trabalho bastante também, principalmente em dupla. É... equipes de... demais do que dupla é... é um pouco mais difícil. Inclusive hoje de manhã trabalhei, trabalhei equipe... Trabalhei na área da estatística com os alunos e vou trabalhar agora de tarde em quatro, em grupos de quatro. Agora... no dia a dia, mais é em dupla. A gente trabalha em dupla, mais como eu já falei antes, anteriormente, eu acho que o... o aluno ele é um pouco egoísta. A gente precisa trabalhar muito essa parte porque se não, mesmo ele estando sentado em dupla ele trabalha individual. E, às vezes, quando ele sabe um poquinho mais do que o colega ele não deixa o colega olhar no seu caderno. Acontece isso às vezes. A gente precisa trabalhar muito isso e a gente tem trabalhado. Mas ainda é claro que a gente não tem o resultado cem por cento como é pra ser.

E: E quanto a correção de atividades, nesse período que eu estive, aconteceu mais no... no grande grupo.

P.D: No grande grupo. No grande grupo e no quadro. Geralmente, a correção é feita... geralmente, eu faço a correção assim ó... é... no... no quadro, né, mais mais é no grande grupo, oralmente, né, pra eles... pra eles... é... realmente verem as respostas, né, se tão corretas ou não. Mas, geralmente, é feito no grande grupo a correção da... das atividades. E... a não ser que seja a avaliação, que a gente faz algumas avaliações durante o... o bimestre, então essa daí então é feito até em dupla também, às vezes, ou individual, mas daí é corrigido na... na própria folha deles né. Mas, no caderno em si, do dia a dia, geralmente é corrigido em grupo, no quadro ou oralmente.

E: E qual a sua intenção nesse sentido?

P.D: A minha intenção em grupo é que daí um dá uma opinião, outro dá outra, né, até a gente chega a um denominador comum, isto é, respondendo as questões corretas.

