

INTRODUÇÃO

Para que o ensino venha a constituir-se num instrumento que possibilite a transformação dos estudantes a partir da superação das condições historicamente vigentes no cotidiano escolar, as quais impedem muitas vezes quaisquer mudanças significativas, considera-se vital a análise das mediações pedagógicas que concorrem para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, tido como um dos processos superiores próprios do ser humano a ser trabalhado na escola.

Tais mediações, traduzidas nas diversas práticas docentes utilizadas em sala de aula, relacionam-se intimamente ao processo de conscientização tanto de educadores como de estudantes sobre o papel que desempenham na contemporaneidade, considerando-se que tal conscientização resulta, basicamente, da formação que tais sujeitos possam receber nos diversos espaços coletivos de aprendizagem.

Com base nessas premissas, utiliza-se como referencial teórico-metodológico deste trabalho a psicologia histórico-cultural, particularmente no que se refere ao processo de formação de conceitos e à sua relação com o desenvolvimento da função psicológica superior denominada pensamento teórico. A partir da análise das mediações pedagógicas dos professores, busca-se compreender a relação que se institui entre o saber e o fazer docente no que tange às condições mobilizadoras de elaboração conceitual, bem como às suas implicações no processo de desenvolvimento do pensamento teórico.

Assim, com o apoio de Vygotsky e Davidov, considera-se que a atuação do docente não pode de forma alguma prescindir do uso de atividades didáticas diversificadas, que possam estimular constantemente os estudantes em direção ao domínio daqueles conhecimentos e procedimentos considerados imprescindíveis a seus campos de estudo, a fim de que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

À medida que a escola é um espaço considerado altamente favorável para impulsionar os diversos tipos de interações sociais, onde o professor assume a função de mediador entre o educando e o conhecimento, verifica-se que ela também pode se constituir num ambiente capaz de provocar mudanças contínuas no processo de desenvolvimento cognitivo, já que mediante a apropriação dos diversos conceitos científicos modifica qualitativamente as

estruturas psíquicas do sujeito e desenvolve ao longo desse processo uma forma de pensamento mais complexa, identificada como pensamento teórico.

Todavia, em muitas ocasiões, em vez de provocar mudanças, o ensino passa a alienar o estudante, principalmente ao impossibilitar o desdobramento de novas formas de pensamento compatíveis com o enfrentamento dos problemas relativos à sua realidade social. Embora o ensino no Brasil ao longo de sua história tenha se centralizado na reprodução de conhecimentos, na qual o ato de “pensar” tenha sido pouco estimulado, é possível observar atualmente anseios de mudanças que se fazem urgentes, já que a escola, enquanto instituição legalmente responsável pela educação formal, sofre cada vez mais o impacto da diversidade social, o que não raro a torna frágil e desvalorizada.

Recentemente, entretanto, verifica-se uma crescente preocupação da própria sociedade com a qualidade de ensino, que inclui não só as diversas modalidades de ação utilizadas pelo professor em classe, como o desenvolvimento de diversas competências relacionadas ao saber ensinar, já que a clientela escolar é cada vez mais heterogênea e despreparada para responder às práticas pedagógicas que medeiam a atuação dos docentes.

Por essa razão, o papel a ser desempenhado pelo professor tem se tornado cada vez mais desafiador, pois ao se defrontar com a imensa diversidade sociocultural do alunado percebe que é cada vez mais difícil mediar os diversos conhecimentos e ao mesmo tempo estimular os alunos à aprendizagem. Entretanto, considera-se que somente ao assumir concomitantemente essas duas funções poderá o docente tornar-se um instrumento capaz de transformar a realidade social na qual se insere. De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento do psiquismo humano deve ser encarado sempre em íntima relação com as diversas formas de relações sociais vividas pelo sujeito, já que ele se torna verdadeiramente homem mediante a apropriação dos múltiplos instrumentos culturais acumulados ao longo da história da humanidade. Logo, o desenvolvimento cognitivo é sempre dinâmico e ininterrupto, já que as estruturas psíquicas, em desdobramento contínuo, propiciam o aparecimento de formas inusitadas de pensamento (como o pensamento teórico), permitindo à pessoa a aquisição da capacidade de interpretar conscientemente suas relações com o mundo objetivo.

À medida que o sujeito transforma suas funções psíquicas naturais principalmente através da apropriação da cultura e por meio da relação que estabelece com os demais, verifica-se que tal processo é mediado e impulsionado pelo trabalho e pelos signos, já que para Vygotsky é fundamental que o psiquismo humano seja estudado sob a mediação de instrumentos físicos e de signos.

Em decorrência, o conhecimento da relação que se estabelece entre as práticas culturais e o desenvolvimento dos processos cognitivos torna-se um aspecto de fundamental importância para o entendimento do processo psicológico do sujeito, já que a apreensão de conhecimentos científicos provoca inevitavelmente mudanças nos processos cognitivos, principalmente a partir do momento em que a pessoa consegue fazer uso desses conhecimentos nas mediações que estabelece com o mundo objetivo. E entre essas práticas culturais, a escolarização torna-se uma das mais importantes, uma vez que desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos processos cognitivos mais avançados ou das funções psicológicas superiores, como o pensamento conceitual teórico.

As funções psicológicas superiores relacionam-se a formas psicológicas complexas típicas humanas, desenvolvidas a partir da internalização de formas culturais de comportamento, tais como: controle consciente do comportamento, atenção, memorização, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento e linguagem. Por essa razão, busca-se desvendar de que forma as relações entre o ensino e a aprendizagem podem concorrer para transformar essas funções psicológicas, pois considera-se que o ponto central da teoria vygotskiana é o de entender as mudanças ocorridas no desenvolvimento, as quais devem sempre ser analisadas em sua dimensão filogenética e ontogenética, levando em consideração a história e o contexto social nos quais o sujeito se insere.

Neste sentido, cabe à educação escolar propiciar a facilitação e a apropriação de conhecimentos cientificamente elaborados, com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que acaba por favorecer certas mudanças qualitativas no modo de pensar dos estudantes e em sua conscientização em relação ao lugar ontológico a ser por eles ocupado no mundo atual. Logo, o fato de educar não se limita somente à transmissão de conhecimentos, já que sua finalidade última é possibilitar, através dos conhecimentos adquiridos, o livre desenvolvimento das capacidades psíquicas dos alunos.

De acordo com Davidov (1988), o pensamento teórico opera mediante fenômenos inter-relacionados, que integram um sistema. Ao tratar-se de um determinado modo de pensamento que opera por meio de conceitos, permite ao sujeito um modo de pensamento descontextualizado e abstrato, que busca incessantemente a análise e a síntese dos fenômenos. Assim, para o autor, o ensino é o elemento preponderante para o desenvolvimento do pensamento conceitual, tendo como base o conteúdo produzido historicamente, já que é por meio da aquisição dos diversos conhecimentos científicos que o indivíduo adquire formas de

pensamento mais complexas. Portanto, conhecimento e pensamento são indissociáveis e se fundem reciprocamente.

Com base na psicologia histórico-cultural, a finalidade básica da pesquisa de campo foi a de investigar o modo como os professores de diversos Cursos de Licenciatura (Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, História, Ciências Sociais e Psicologia) entendem a relação que se institui entre o processo de apreensão de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico (pensamento crítico-reflexivo), mediante a análise das diversas mediações/práticas docentes utilizadas em classe.

Considera-se que a mediação dos professores em classe é um dos aspectos centrais do processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir de seu entendimento quanto ao alcance da ação pedagógica e de seus possíveis efeitos no desenvolvimento do aluno no que tange à apropriação de conceitos que é possível desvendar se há ou não uma preocupação efetiva por parte desses professores em provocar o desenvolvimento teórico, bem como a transformação de sua dimensão psicológica.

Portanto, ao reunir professores dos Cursos de Licenciatura, formados também em cursos de Licenciatura, procurou-se desvendar a compreensão que tais professores possuem a respeito do processo de formação de conceitos, bem como de sua relação com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, de modo a investigar até que ponto essa compreensão pode influenciar (ou não) a sua prática docente.

A hipótese que norteia todo o trabalho de investigação é a de que o referencial teórico-metodológico que atualmente orienta a prática docente no Ensino Superior está ainda em grande parte vinculado à transmissão daqueles conteúdos considerados imprescindíveis ao campo de conhecimentos do qual se trate, deixando para um segundo lugar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e a transformação de suas dimensões psicológicas.

Tal fato evidencia a necessidade de que se promovam mais oportunidades de reflexão sobre os saberes e as mediações/práticas a serem desencadeadas nos Cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutorado, pois apesar das verbalizações evidenciadas pelos sujeitos da amostra em relação às dificuldades enfrentadas pelos seus alunos de graduação quanto à formação de conceitos, não se percebe nos professores entrevistados uma nítida conscientização acerca do papel a ser desempenhado por eles junto aos estudantes na superação da situação vigente.

A metodologia utilizada na pesquisa de campo é qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e de duas sessões de grupo focal, com a finalidade de captar as impressões e

os significados que os professores de Cursos de Licenciatura demonstram a respeito das mediações/práticas que utilizam em sala de aula, bem como das finalidades dessas mesmas práticas no que tange à aprendizagem de conceitos e ao desenvolvimento do pensamento teórico do aluno.

A amostra compõe-se de 10 (dez) professores que ministram aulas em Universidades públicas e privadas do Estado do Paraná. Além de atuarem em cursos de licenciatura, esses professores também possuem formação em Cursos de Licenciatura, tais como: Letras, Ciências Biológicas, Pedagogia, História, Matemática, Ciências Sociais e Psicologia. Os critérios que orientaram a escolha dos professores da amostra foram os seguintes: trabalhar em cursos de formação docente (licenciaturas) e/ou em cursos de formação de gestores educacionais e possuir o título de Mestre, título esse que é exigido para lecionar no Ensino Superior.

Além de exercerem a docência em cursos de graduação, esses professores também participam de diversas atividades relacionadas à formação docente, tais como: pesquisas e cursos de curta duração para professores da educação infantil e séries iniciais. Atuam também como docentes na modalidade de ensino técnico normal e educação à distância. Dois entre os sujeitos investigados atuam em núcleos regionais da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e em cursos de Pós-Graduação. Três deles são pedagogos da rede estadual e três atuam no ensino de Educação Básica na rede pública e particular. Em vista de tais atributos, considera-se que tais professores possuem uma vasta experiência no campo da formação docente, sem limitar-se ao espaço exclusivo de sala de aula.

Durante as sessões de grupos focais, refletiu-se sobre as relações entre as práticas pedagógicas utilizadas pelos diversos docentes e o desenvolvimento cognitivo dos graduandos mediante o desenvolvimento do pensamento conceitual/teórico e reflexivo, já que a expectativa que orienta este trabalho é a de que ele possa contribuir para um melhor entendimento da relação dialética que existe entre o ensino e o desenvolvimento cognitivo humano. Para tanto, divide-se o trabalho em seis capítulos, que buscam oferecer uma visão geral dos aspectos até o momento considerados.

O primeiro capítulo trata da formação docente no ensino superior, com a finalidade de evidenciar a natureza e a organização dessa modalidade de ensino. Para tanto, apresenta as diretrizes legais e as diversas políticas públicas que orientaram e ainda orientam essa modalidade de ensino. A seguir, descrevem-se os saberes necessários à formação docente no que se refere à concepção de ensino e aprendizagem, bem como às iniciativas das diversas

instâncias governamentais sobre a formação docente após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Finalmente, apresentam-se algumas mediações/práticas pedagógicas, entendidas como possibilidades metodológicas capazes de contribuir para a promoção da atividade reflexiva no aluno.

O segundo capítulo trata dos fundamentos da psicologia histórico-cultural, principalmente no que tange ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas humanas, tais como a consciência e a linguagem. Esse recorte foi priorizado, já que este trabalho se propõe a entender as relações entre as mediações vivenciadas no campo escolar e o desenvolvimento de um modo de pensamento mais complexo, como o pensamento teórico, que envolve tanto o uso da linguagem enquanto condutora de conceitos como a consciência enquanto aquela que possibilita a reflexão da realidade.

O terceiro capítulo discute as relações possíveis entre escolarização, conceitos científicos e o desenvolvimento cognitivo, focalizando principalmente a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Aborda também a importância da escola enquanto mediadora social, na medida em que possibilita a construção de significados e que provoca o desenvolvimento cognitivo do sujeito, uma vez que ocasiona a transformação da atividade consciente do homem. Trata também de questões relativas à atividade de ensino/aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo no ensino superior, focalizando as contribuições de Leontiev e Davidov.

O quarto capítulo descreve a finalidade da pesquisa de campo, bem como a amostra e os procedimentos adotados durante a coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas com todos os participantes e de duas sessões da técnica Grupo Focal. No final do capítulo, apresentam-se informações específicas sobre os sujeitos da amostra.

No capítulo cinco, apresentam-se os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com os professores da amostra, mediante a indicação de cinco categorias de análise, com a finalidade de facilitar o entendimento dos diversos aspectos envolvidos na pesquisa de campo. As categorias utilizadas são as seguintes: concepção de aprendizagem e desenvolvimento; relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo; relação entre as mediações/práticas pedagógicas e objetivos educacionais; a formação de conceitos; e a base teórica norteadora da ação docente.

No capítulo seis, analisam-se as verbalizações dos professores evidenciadas nas duas sessões de grupo focal. Enquanto o primeiro grupo focal teve a finalidade de refletir sobre as

mediações/práticas pedagógicas apontadas nas entrevistas, bem como sobre os objetivos educacionais embutidos nessas práticas, o segundo grupo focal teve como foco de discussão a relação que se estabelece entre o processo de formação conceitual e o desenvolvimento do pensamento teórico, com vistas a desvelar as impressões e significações atribuídas pelos sujeitos da amostra em relação a esse tema.

Nas conclusões, buscou-se entrelaçar os diversos momentos da pesquisa teórica e de campo, com o intuito de revelar a compreensão evidenciada pelos professores de Licenciatura a respeito do processo de formação de conceitos, por meio da utilização de práticas pedagógicas em aula.

Os dados obtidos propiciaram algumas reflexões relevantes, principalmente ao evidenciarem a necessidade de o educador apropriar-se de conhecimentos vinculados às práticas pedagógicas e às relações sociais que medeiam a atuação docente no ensino superior, além da apropriação de conhecimentos específicos que relacionem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano sob a perspectiva de uma dimensão ontológica.

Ao considerar o ensino como um instrumento que pode favorecer ou não o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é fundamental que o educador tenha consciência de que o conhecimento teórico pode ser desenvolvido junto aos estudantes mediante diversas atividades de ensino, possibilitando-lhes não só a transformação de suas dimensões psicológicas, como a conscientização progressiva acerca da atuação prática que venham a desempenhar como sujeitos na sociedade contemporânea.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

1.1 OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), desvelou-se, sem dúvida, um novo horizonte para o desenvolvimento da política educacional brasileira, acarretando mudanças decisivas para as políticas de formação docente. Entre elas, verifica-se a abertura de novas instituições de Ensino Superior, cujo índice chega a 120% no ano de 1996 e a 180% em 2004 (INEP, 2006).

Tal crescimento provocou inúmeras alterações na sociedade brasileira e propiciou uma mudança de cenário para o sistema educacional brasileiro, já que o acesso à educação superior passou a favorecer o desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores da classe média baixa, que começaram aos poucos a antever melhores oportunidades para ingressar no mercado de trabalho e para melhorar sua formação profissional mediante cursos de menor duração e mais acessíveis.

Com o intuito de discutir a formação docente no ensino superior, apresentam-se as diversas políticas públicas empreendidas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 no que tange à formação de professores partindo da compreensão sobre a educação superior, a fim de que se possa entender a natureza e a organização dessa modalidade de ensino.

A LDB de 1996, em seu artigo 43, descreve as seguintes finalidades da Educação Superior:

- I** - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II** - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (Cap. IV da LDB)

Verificou-se que a LDB destaca a necessidade de se buscar uma formação profissional que vise ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivando a pesquisa e a investigação científica, com vistas à compreensão da relação do homem com sua realidade. Observa-se ainda que a Lei propõe um desenvolvimento psíquico reflexivo, capaz de problematizar a realidade no intuito de promover a cientificidade, que abarque as necessidades sociais e colabore cultural e tecnologicamente para o desenvolvimento social.

1.2 OS CURSOS DE LICENCIATURA

1.2.1 O curso de Pedagogia

Em relação aos profissionais de educação, a LDB de 1996 trouxe algumas alterações importantes, que desencadearam uma série de políticas educativas, inclusive uma abertura ímpar de cursos de Normal Superior e de Pedagogia, os quais passaram a ser intensamente procurados pela população brasileira, fato esse impulsionado pelos artigos 62, 63 e 64, como podemos observar:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, na oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Embora a LDB de 1996 tenha exigido o Curso de Licenciatura em Cursos Superiores de graduação plena para o exercício do magistério na educação básica, admitiu, como formação mínima para a docência em Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, apenas a formação em nível médio, na modalidade Normal. Entretanto, instituiu em seu art. 87 e § 4º que até o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Para tanto, estabeleceu no § 3º do mesmo artigo que os Municípios (amparados pelo Estado e pela União quando necessário) deveriam realizar Programas de Capacitação para todos os professores em exercício, utilizando os recursos da Educação à Distância.

A exigência de que os professores dos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil com formação em nível médio (modalidade Normal) obtivessem uma licenciatura plena até o final de 2007 ocasionou a abertura desenfreada de inúmeros Cursos de Formação Docente na modalidade de Educação à Distância, muitos deles sem a devida regulamentação e o imprescindível controle.

A LDB de 1996 estabeleceu ainda que a formação de docentes para os níveis iniciais de ensino (Educação Infantil e início do Ensino Fundamental) passasse a ser feita em curso superior especificamente estruturado para esse fim, denominado Curso Normal Superior, contrariando a formação docente em nível superior para o início do Ensino Fundamental que era feita até então por meio de uma habilitação específica no curso de Pedagogia (SILVA, 2009).

Assim, a LDB de 1996 tornou obrigatórios os Cursos Normais Superiores em todo o Brasil, ficando os cursos de Pedagogia restritos apenas à formação de especialistas. Entre 1997 e 2006 foram criados inúmeros Cursos Normais Superiores, levando os docentes do Curso de Pedagogia, especialmente aqueles vinculados às Universidades Públicas, a iniciar um movimento reivindicatório para que o Curso de Pedagogia continuasse a incluir a formação de docentes para os níveis iniciais do sistema de ensino, além da formação de especialistas.

Após diversas tramitações, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 estabeleceu as Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que se destinaria a partir daquele momento a formar professores para a Educação Infantil e para o início do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, o pedagogo poderia atuar na área de serviços e de apoio escolar, como determinou o Parecer.

Além disso, o Conselho Nacional de Educação assegurou que o Curso de Pedagogia, além de assumir a docência para a Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, assumiria também a formação de profissionais de educação prevista na LDB, no inciso VIII do art. 3º.

Com essa medida, apesar da legislação vigente, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 inviabilizou todos os Cursos Normais Superiores que vinham sendo criados a partir da LDB, não havendo mais sentido para a sua manutenção. Por essa razão, em 2006 e 2007, os Cursos Normais Superiores foram reorganizados, bem como os de Pedagogia, os quais também foram transformados para atender à Resolução nº 5 do CNE, visto que muitos deles não ofereciam habilitações para os níveis iniciais.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 representou o ponto final dessa polêmica e atribuiu ao Curso de Pedagogia a responsabilidade de formar docentes para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em cursos de Ensino Médio (modalidade Normal). Além disso, o licenciado em Pedagogia pode ainda atuar na área de serviços e de apoio escolar em cursos de Educação Profissional e em outras áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos (como gestão escolar).

Portanto, a Resolução nº 1/2006 extinguiu as habilitações dos Cursos de Pedagogia, solicitando um novo projeto pedagógico àquelas instituições que até aquele momento ainda ministravam o Curso Normal Superior e que pretendiam transformá-lo em curso de Pedagogia. Além da reorganização dos Cursos Normais Superiores, foram instituídos

programas de complementação de estudos para egressos e matriculados em ambos os cursos, de forma que pudessem se beneficiar das prerrogativas dos novos cursos de Pedagogia.

Não obstante tais iniciativas, todo esse processo de adaptação tem sido dificultado em face do amplo leque de competências a serem adquiridas pelos alunos de Pedagogia (exercício do magistério na Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, bem como Gestão Escolar) e devido à falta de indicações precisas sobre qual espaço deve ser ocupado pela formação docente para os níveis iniciais no conjunto do currículo do curso de Pedagogia.

A partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, o curso de Pedagogia tem como finalidade básica a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Neste caso, pode-se afirmar que o docente formado pelo curso de Pedagogia vai desempenhar um papel crucial em relação ao futuro educacional de todas as crianças, já que é ele quem lhes apresentará os universos culturais e científicos relacionados às ciências, à matemática, à história, à geografia e à língua portuguesa.

Ainda que a formação de docentes para atuar no início da Educação Básica tenha sido sempre um ponto-chave da política educacional nacional, já que um dos fatores fundamentais da educação básica de qualidade se baseia na busca de docentes competentes e comprometidos com o trabalho desenvolvido, hoje o problema se agrava em função do atendimento a uma demanda escolar cada vez mais ampla. E embora não haja mais uma exclusão explícita, há ainda uma exclusão velada, pois sem a garantia de uma escolarização sólida não há como difundir a todos os alunos o direito à cidadania e à convivência democrática (SILVA, 2009).

1.2.2 Outros Cursos de Licenciatura

Como esse estudo trata da formação de professores, é importante ressaltar os demais cursos de licenciatura, além da Pedagogia.

Mediante o estudo da trajetória dos Cursos de Licenciatura, Dias da Silva (2005) afirma que os professores desse campo parecem nunca ter tido um *locus* privilegiado de formação, já que os cursos de licenciatura pouco avançaram em relação aos desenhos curriculares nacionais.

De acordo com a autora, o percurso histórico inicia-se com os cursos de “licenciaturas curtas”, que eram uma forma abreviada de formação e que acabaram sendo destituídos nos

anos 90, quando passaram a ser exigidos cursos de licenciatura plena e, desde esse tempo, poucas propostas de mudança foram implantadas.

Os estudos demonstram que as disciplinas de cunho pedagógico continuam a centralizar-se na metodologia e prática de ensino, didática e estágio supervisionado, denunciando uma organização curricular solidificada sem a preocupação em provocar formas inovadoras de organização e estruturação curricular que alcancem a superação das várias contradições ainda existentes, principalmente no que tange à desarticulação entre o ensino acadêmico e o contexto escolar da Educação Básica.

Recentemente, a criação do Programa Pró-licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/2006, que determina como política pública de formação os programas de formação à distância, gerou um impasse.

Essa medida provocou, segundo Freitas (2007), um considerável enfraquecimento das licenciaturas nas próprias universidades e demais instituições de ensino superior, que possuem estrutura e organização com base presencial e que portanto exigem a participação do aluno diariamente.

Pereira (1999) também discute os modelos de formação docente brasileiros, que surgem nos anos 30 através das faculdades de Filosofia, nos quais a organização curricular obedecia aos “3 + 1” (três mais um), ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo específico e um ano dedicado às disciplinas de cunho pedagógico, tais como: didática, prática de ensino e estágios.

O autor denuncia que esse modelo até hoje não foi superado em algumas universidades brasileiras. Observa ainda que essa forma de organização privilegia a fundamentação teórica em detrimento da formação prática, enquanto se deveria defender uma incessante articulação entre teoria e prática.

O estudo mostra também que atualmente há um modelo alternativo que começa a provocar algumas transformações com relação aos cursos de licenciatura e que se denomina racionalidade prática. Nesse modelo, o professor é visto como um profissional autônomo, capaz de refletir e tomar decisões sobre sua ação pedagógica, a qual passa a ser singular, instável e carregada de incertezas e desafios (PEREIRA, 1999).

Logo, os conceitos, argumentos, métodos e epistemologias não podem ser apenas divididos, socializados e repetidos, mas devem ser questionados, compreendidos e pensados. Segundo Coelho (2005), o que poderá fazer diferença na ação dos professores no processo de

transformação dos estudantes é a reflexão, o debate, a construção do processo de formação, levando-os a modificar ideias, concepções e práticas e a conferir um outro sentido ao trabalho de busca do saber, de ensinar e de aprender.

Essa discussão revela a persistência da velha angústia quanto à superação da dicotomia entre teoria e prática à busca da profissionalização docente. Atualmente, devido à maior flexibilidade curricular, muitas Universidades e faculdades apresentam um Curso de Bacharelado e outro de Licenciatura, sendo que o aluno deve optar por um deles já no momento do vestibular. Em outras instituições de ensino superior, o aluno só escolhe a modalidade referente a bacharelado ou licenciatura apenas no decorrer do curso.

1.3. MEDIDAS IMPLANTADAS NO PARANÁ E EM SÃO PAULO

A opção por esses dois estados se deve ao fato de que a autora desenvolve sua atividade docente no Estado do Paraná e realizou sua tese de doutorado no Estado de São Paulo.

1.3.1 Estado do Paraná

A partir das determinações da LDB de 1996, o Governo do Estado do Paraná dedicou uma atenção especial à formação dos professores da Educação Básica e, com a finalidade de propiciar capacitação aos professores em exercício nas redes públicas de ensino, instituiu, na década de noventa, um Programa de Formação Continuada na “Universidade do Professor”, sediada na cidade de Faxinal do Céu. Dentre as atividades trabalhadas nesse programa destacam-se os seminários estaduais com grupos de professores e debates sobre temas diversos.

Essas iniciativas, portanto, não se referem à formação inicial do professor. Tais ações acontecem no âmbito das faculdades particulares e o que se verifica é uma corrida desenfreada pela abertura de cursos de Licenciatura por parte dessas instituições.

Somente mais tarde, por volta de 2007, começa a haver um compromisso do governo estadual com uma política de formação superior nas universidades públicas, mediante a implantação de cursos de Licenciatura à distância, com base no Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB surge com a prioridade de promover cursos de formação de professores para a Educação Básica em parceria do Ministério da Educação e Cultura com os Estados e Municípios brasileiros.

Em 2004, o mesmo governo criou o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que estabeleceu uma política de formação continuada, visando a valorização do professor da educação básica da rede pública estadual. Esse programa continua a ser desenvolvido junto às Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o Estado do Paraná que organizam programas de formação com a finalidade de propiciar aos docentes novas condições de aprofundamento e atualização em conhecimentos teórico-metodológicos.

O Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná tem propiciado diversos encontros presenciais entre os docentes em formação e os orientadores das IES, assim como outros professores da rede. Tais encontros têm sido fundamentais para a formação continuada dos professores da rede pública estadual, uma vez que por meio de inúmeras discussões teórico-práticas têm possibilitado uma integração entre as diferentes realidades regionais, bem como a troca de experiências entre pares, além de provocarem aprofundamento teórico necessário à ação docente.

As atividades desenvolvidas pelo Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná incluem grupos de estudo, teleconferências, simpósios, semana pedagógica nas escolas, formação para salas de apoio, formação para as modalidades de ensino infantil e séries iniciais, bem como para atuação em biblioteca, laboratórios e ensino de literatura.

O Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná também estabeleceu algumas ações a serem desenvolvidas pelos Núcleos Regionais de Ensino que possuem um programa Itinerante, de responsabilidade dos departamentos de Educação Básica regionais, que desenvolvem oficinas disciplinares e oficinas com as equipes pedagógicas das escolas. Além disso, uma das ações mais recentes relacionadas ao desenvolvimento do programa de formação continuada é a produção de material didático, que tem sido implementada através de uma sólida pesquisa teórica e de elementos didático-pedagógicos referentes às diferentes disciplinas que constituem a matriz curricular do ensino básico.

É importante ressaltar que o PDE está atrelado à Lei Complementar nº 103/2004, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, garantindo assim aos docentes melhores condições e progressão de carreira mediante a participação no programa.

1.3.2 Estado de São Paulo

Com a finalidade de cumprir as determinações da LDB, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo regulamentou, por meio da Deliberação CEE nº 8/2000 e da Indicação

CEE nº 7/2000, o Instituto Superior de Educação (ISE), visando propiciar aos professores novas oportunidades para experiências de estudos e de práticas curriculares.

A partir das determinações da LDB de 1996, o Governo do Estado de São Paulo também dedicou uma atenção especial à formação dos professores da Educação Básica e, com a finalidade de propiciar habilitação em nível superior aos professores em exercício nas redes públicas de ensino, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo criou o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior (Deliberação CEE nº 12/2001), cuja validade terminou em 21/12/2007.

Além da USP, UNESP e Unicamp, inúmeras faculdades ligadas a Fundações Municipais do interior do Estado desenvolveram Projetos Especiais de Formação Pedagógica Superior para os professores que tivessem apenas formação de nível médio, sendo que muitos buscaram posteriormente a continuidade de seus estudos em cursos de Pedagogia. E ainda que o impacto dessa iniciativa no desempenho dos alunos seja difícil de avaliar, considera-se essa iniciativa positiva, uma vez que propiciou um pequeno aumento na média dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ainda está longe da média mínima que caracteriza um desempenho considerado satisfatório.

Paralelamente a tais esforços, vultosos recursos foram canalizados para o aperfeiçoamento do pessoal docente em exercício, com a oferta de Programas de Educação Continuada para os docentes em todos os níveis da Educação Básica (inclusive Cursos de Licenciatura), desenvolvidos principalmente em São Paulo pela USP, pela UNESP e pela Unicamp. Seus efeitos, infelizmente, não se fizeram sentir como era esperado, já que para haver reversão de qualidade no ensino paulista é preciso buscar projetos políticos continuados, com metas definidas e pontuais (SILVA, 2009).

1.4 A BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE

Apesar da complexidade que envolve a questão, a formação inicial do docente de Educação Básica se afigura como fundamental na busca de uma Educação Básica de qualidade em todos os Estados brasileiros. E não se trata apenas de oferecer formação em nível superior. Nem só de propiciar a obtenção de um diploma em nível superior em cursos de educação à distância. Principalmente na Educação Infantil e no 1º ciclo do Ensino Fundamental, é importante contar com professores competentes, comprometidos e atentos às demandas da sociedade contemporânea.

Por outro lado, o trabalho docente torna-se cada vez mais complexo e diversificado, o que exige uma política de Educação Continuada que permita ao professor o entendimento das transformações que incidem sobre a vida social. Por essa razão, qualquer iniciativa relacionada ao desenvolvimento da educação em nosso país esbarra necessariamente na formação do professor.

Dessa forma, considera-se que uma formação de nível superior é vital aos professores de Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A principal consequência desse momento histórico é uma busca por parte dos profissionais que já atuavam no ensino antes da LDB por uma formação adequada nos moldes exigidos pela nova lei.

1.5 A CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas diretrizes dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e Educação Básica, observam-se alguns elementos que nos permitem tecer algumas considerações sobre o trabalho escolar a ser desenvolvido nesses níveis de ensino. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15/5/2006, estabelece algumas orientações importantes em relação à Educação Infantil e Séries Iniciais, quais sejam:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

No artigo acima mencionado, o § 2º afirma que o Curso de Pedagogia deve se utilizar de estudos teórico-práticos, de investigação e reflexão crítica para desenvolver em seus alunos a ação de pensar. As atitudes necessárias serão desenvolvidas por meio de estudos teórico-

práticos, já que por meio da apreensão do conhecimento podemos agir, pensar conscientemente sobre a realidade fazendo uso de conhecimentos na resolução de problemas situacionais.

Já a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, que trata da formação de professores para a Educação Básica em cursos de licenciatura de graduação plena, estabelece os seguintes procedimentos:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Uma vez que o foco desta investigação consiste em verificar como os professores que já atuam em cursos de formação docente (Cursos de Licenciatura em Letras, Ciências Biológicas, Pedagogia, História, Matemática, Ciências Sociais e Psicologia) relacionam a

atividade de ensinar à atividade de aprender e ao desenvolvimento de novas formas de pensamento no aluno, considera-se importante destacar que o papel dos docentes quanto aos diversos modos de trabalhar os conteúdos a serem ensinados e assimilados pelos alunos deveria ser o de mediador de conhecimentos, provocando o desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitam ao aluno agir e transformar a si mesmo e a sua própria realidade objetiva.

Quando a resolução acima citada dispõe no inciso II, letra b, sobre a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade, conclui-se que as atividades de aprendizagem em classe devam possibilitar a compreensão do processo de conhecimento, desenvolvendo paulatinamente habilidades e valores. E quando a Lei aponta, como no inciso II, letra c, o conteúdo como meio e suporte para a constituição das competências, pode-se então entender que o conhecimento é um elemento fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Tais aspectos legais vão ao encontro dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, já que para ela a relação do homem com o meio é sempre mediada por signos, instrumentos e pelos outros. A atividade mediada é entendida como processo interventivo que possibilita a relação entre elementos diversos por meio do uso de signos e instrumentos. Assim, à medida que o sujeito na atividade mediada se utiliza de instrumentos como meio de ação na natureza cria também a cada situação novas formas de ações intelectuais. E entre os mediadores que auxiliam a relação do homem com o meio destaca-se a linguagem, que é a grande propulsora do desenvolvimento intelectual humano.

Para Vygotsky:

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 2000, p. 40)

A afirmação acima permite inferir que ao considerar o conhecimento como objeto e ao considerar o professor como aquele que intervém na relação entre o conhecimento e o sujeito (mediador), chega-se a uma nova estrutura do processo de mediação, a estrutura pedagógica.

E assim como nos processos de mediação social os signos e os instrumentos funcionam como ferramentas nas relações sociais, também no processo de mediação pedagógica existem instrumentos e signos próprios, concernentes à situação de ensino e aprendizagem, que definem o trabalho pedagógico.

Marx considera o trabalho como uma necessidade natural e eterna à medida que permite um intercâmbio material entre o homem e a natureza. Por meio desse intercâmbio o sujeito transforma paulatinamente a natureza, criando diversos instrumentos de trabalho, que se interpõem entre ele e seu objeto de trabalho (MARX, 1999). Dessa forma, enquanto aparato cultural à ação humana, o instrumento serve a objetivos específicos e representa ferramentas externas usadas na atividade de que se trate.

O uso de instrumentos e sua relação com a linguagem favorece a constituição de signos, já que estes representam instrumentos psicológicos internos que se organizam e se estruturam em um sistema psicológico único, constituído de representações mentais que no decorrer do desenvolvimento humano substituem os objetos do mundo externo. Como afirma Vygotsky:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 2000, p. 70)

Para Vygotsky (2000), a compreensão do papel do signo e de sua relação com o uso de instrumentos foi um dos aspectos fundamentais de sua teoria. Para tanto, relacionou os pontos comuns, apontou diferenças e buscou um elo entre eles. Além disso, estabelece a função mediadora como o ponto de semelhança entre o signo e os instrumentos, já que a diferença essencial entre ambos reside no modo como cada um orienta o comportamento. Assim, enquanto os instrumentos atuam diretamente sobre os objetos da atividade (sendo, portanto, de uso externo ao homem), os signos consistem na atividade interna controlada pelo próprio homem.

O elo encontrado pelo autor entre ambos está na relação entre a filogênese e a ontogênese, que se relaciona ao controle do homem sobre a natureza e sobre o seu próprio comportamento, pois à medida que controla e modifica a natureza, modifica também sua própria natureza.

A união entre o instrumento e o signo na atividade psicológica provoca o desenvolvimento das formas de comportamento superiores descritas por Vygotsky como funções psicológicas superiores. É justamente na transformação interna de uma atividade externa que se desenvolvem os processos mentais superiores. Assim, são os elementos mediadores que possibilitam ao indivíduo a internalização e a representação da realidade na

atividade psicológica, pois esta opera com base nos signos. Para Vygotsky, “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 2000, p. 54).

A mediação pedagógica tem uma característica peculiar, pois engendra a ação intencional de provocar nos sujeitos a atividade de elaboração conceitual no contexto escolar. Por essa razão, nesta pesquisa de campo, investigam-se os diversos modos pelos quais os professores relacionam a prática educativa cotidiana enquanto mediadora do processo de apreensão e de elaboração de conceitos sistematizados com vistas ao desenvolvimento da função psicológica superior denominada de pensamento teórico.

Enquanto processo, a mediação pedagógica possui em seu bojo instrumentos e sistemas simbólicos intrínsecos. Os instrumentos relacionam-se às ferramentas utilizadas pelos professores como meios para propiciar a elaboração e a apreensão dos conhecimentos e dos conceitos inerentes à formação profissional dos discentes. Por essa razão, representam as práticas de ensino ou práticas pedagógicas utilizadas em classe. Os signos, por sua vez, relacionam-se aos conceitos trabalhados no contexto educacional enquanto generalizações sistematicamente elaboradas e atuam como meio de transformação e de ampliação de suas funções psicológicas superiores.

Como o objeto de investigação deste trabalho centra-se na ação docente e nos elementos constituintes da mediação pedagógica, torna-se importante o entendimento dos saberes que fazem parte da atividade psicológica do sujeito e que sustentam a prática pedagógica do professor formador de professores.

1.6 A FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES PARA A AÇÃO

A formação docente é um processo contínuo e implica em um conjunto de saberes que provocam a necessidade de reflexão e de mudança. Essa necessidade de reflexão investida na valorização de saberes constituintes da ação docente possibilita a ação transformadora com a intenção de educar, já que tanto o agir como o intervir possuem sentidos e significados diversos, relacionados ao momento histórico e social do qual são partes integrantes.

Nóvoa (1999) discute o excesso de discursos e a pobreza de práticas existente nas obras que tratam da profissão do professor. Segundo o autor, há um excesso de formas discursivas que envolvem a profissão docente e uma falta de ações efetivas quanto à

intencionalidade. Por essa razão, destaca alguns pontos que, segundo ele, descrevem a situação do professor e entre esses estão o excesso do discurso científico-educacional e a pobreza das práticas pedagógicas.

É fato que vivemos numa época de valorização do conhecimento, de títulos acadêmicos, de investimentos em pesquisa e em cursos diversos. Todavia, segundo Nóvoa, ainda vivenciamos um distanciamento entre as diversas reflexões teóricas e a prática, entre conhecimento e ação. Apesar das pessoas já terem assimilado o discurso da necessidade do “professor reflexivo”, ainda não se conseguiu uma efetiva mudança nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar (NÓVOA, 1999).

Diante da colocação acima, resta-nos questionar: Será que os professores de cursos de licenciatura têm mudado a sua prática pedagógica? Ou ainda estão atrelados a currículos fechados e a práticas que foram vivenciadas por eles mesmos em suas respectivas formações acadêmicas? Como é possível alcançar mudanças na Educação Básica sem antes haver mudanças nos cursos de formação de professores, principalmente no que tange às formas mediadoras utilizadas hoje?

Para que se possa efetivamente quebrar esse ciclo, é preciso que os professores se tornem reflexivos a fim de que se conscientizem de como se processa a relação entre o ensinar e o aprender e entre a escolarização e o desenvolvimento.

Outra questão levantada por Nóvoa (1999) refere-se ao excesso de linguagens dos especialistas internacionais e à pobreza dos programas de formação de professores. O autor discute sobre o grande mercado que se estruturou em torno da formação do professor, o que resultou numa vasta oferta de cursos, que se caracterizam por um esvaziamento da qualidade científico-metodológica, à medida que essa oferta se tornou um negócio altamente lucrativo.

Quero dizer, sim, da necessidade de outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Precisamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado. (NÓVOA, 1999, p. 18)

Essas lógicas de formação apontadas por Nóvoa devem possibilitar a transformação cognitiva dos professores, a fim de torná-los conscientes de seu processo de relação com o conhecimento e tornando-os capazes de utilizar seus recursos cognitivos, sejam eles relativos ao campo profissional ou pessoal, tomando para si o curso de sua própria história.

À medida que se evidenciam os diversos aspectos teóricos que envolvem a formação docente é necessário incluir não só o que ensinar, mas também para que ensinar e como ensinar. Tais aspectos envolvem concepções de educação, de homem e de sociedade que norteiam a ação pedagógica, uma vez que estabelecem o perfil profissional que se deseja alcançar e que estabelecem os objetivos educacionais a serem perseguidos ao longo do processo.

Para Sacristán (1995) as profissões definem-se pelas suas práticas e por um conjunto de regras e conhecimentos relacionados às atividades que realizam. Portanto, torna-se importante analisar o significado da prática educativa no que tange à formação dos professores e ao exercício da profissão docente.

Ao serem institucionalizadas, as práticas pedagógicas estão sujeitas aos sistemas e organizações escolares, bem como condicionadas às regras e normas organizacionais. Além disso, as práticas exercidas pelo professor estão também atreladas às condições e aos contextos de trabalho.

Sacristán subdivide a prática docente em práticas institucionais, organizacionais e didáticas. As práticas institucionais correspondem às formas de trabalho que obedecem às regras de organização e de funcionamento da estrutura escolar geral. As práticas organizacionais se referem às práticas que são determinadas e configuradas pelo grupo de professores. Já as práticas didáticas são aquelas desenvolvidas pelos próprios professores no contexto de sala de aula com o fim de trabalhar os diversos conteúdos em classe. Por fim, as práticas concorrentes referem-se às práticas relativas ao processo externo da organização escolar, baseadas e reguladas pelos órgãos administrativos responsáveis pelo sistema educacional.

Diversas pesquisas têm procurado investigar os conhecimentos mobilizados pelos professores no cotidiano escolar, a fim de compreender sua especificidade e sua constituição através dos processos de socialização. Neste sentido, as pesquisas dirigidas por Tardif e Raymond (2000) representam um avanço decisivo que nos permite repensar os modos alternativos para construir os saberes docentes ao longo de nossa vida profissional, principalmente quando refletimos sobre os limites dos conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente, ao defendermos a instituição escolar como local privilegiado de formação do magistério.

A partir de vários estudos e experiências, os autores afirmam que o saber docente é plural, estratégico e muitas vezes desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Os saberes da formação profissional são aqueles que se originam da contribuição que as ciências humanas oferecem à educação, envolvendo concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas didáticas. Já os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária e correspondem aos vários campos de conhecimento que por sua vez correspondem aos saberes curriculares.

Os saberes da experiência, por sua vez, são aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, que se fundem no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio e, por essa razão, são saberes que não provêm das instituições de formação ou dos currículos, já que representam saberes práticos e simbolizam a cultura docente em ação. Em função disso, representam saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Por essa razão, representam o núcleo vital do saber docente.

Tardif (2000) se preocupa particularmente com os saberes mobilizados e empregados pelos professores em seu cotidiano, saberes esses que se originam da própria prática docente, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho com as quais convivem diariamente.

Para o autor, os saberes profissionais docentes são plurais e heterogêneos, pois trazem à tona conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de diversas fontes. Portanto, a noção de saber deve englobar conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (saber-fazer e saber-ser), já que os professores frequentemente se referem aos seus saberes de forma bem abrangente, referindo-se tanto ao conhecimento da matéria como ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e dos sistemas de ensino, principalmente quando tecem comentários sobre o valor e a utilidade dos diversos programas e livros didáticos.

Além desses fatores, os professores salientam diversas habilidades e atitudes que devem ser inerentes ao professor, tais como: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de motivar seus alunos, saber utilizar a imaginação, partir da experiência dos alunos, ter

uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo.

Enfim, os professores destacam sua experiência na profissão como aspecto fundamental de sua competência em saber ensinar (TARDIF, 2000).

Finalmente, os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que eles devem possuir em comum com os alunos, já que são membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula (SILVA, 2008).

Entretanto, verifica-se que as diversas abordagens sobre os saberes docentes tendem a negligenciar as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira. Não obstante, essa inscrição no tempo é particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes, já que as experiências de formação vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que o sujeito tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ele retém dessas experiências.

Silva (2007) salienta que ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e que são reutilizados de maneira não reflexiva na prática de seu ofício.

Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor, longe de se basearem unicamente no trabalho em sala de aula, decorrem, em grande parte, de (pré)concepções de ensino e de aprendizagem alicerçadas em sua história escolar. Verifica-se, portanto, que esses saberes constituintes da ação docente estão sempre presentes no ato de ensinar e determinam as mediações/práticas pedagógicas utilizadas pelo professor.

Sendo a historicidade uma das particularidades da ação docente, os saberes da docência integram também a relação dos professores com os saberes que ensinam, com o seu próprio saber e com o conjunto de saberes que são agregados ao longo de sua vida. Assim, algumas ações metodológicas diferenciadas são utilizadas no contexto do ensino superior com a preocupação de desenvolver novas formas de capacidades cognitivas nos estudantes.

O fato de discutir sobre as teorias que dizem respeito aos saberes dos professores torna-se imprescindível nesse estudo, já que seu objeto é a compreensão que os diversos professores formadores de professores em cursos de licenciatura possuem sobre o processo de formação conceitual e sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno.

1.7 ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR

1.7.1 A abordagem progressista de Behrens

À medida que a docência no Ensino Superior possui uma especificidade, torna-se importante questionar quais são as formas de instrumentalização a serem desenvolvidas pelos docentes desse nível de ensino. Para tanto, alguns autores como Behrens (1998) defendem a busca de uma melhor profissionalização dos professores, bem como a reflexão constante acerca de sua prática docente por meio de grupos de estudos e de maiores ofertas de cursos de especialização na área pedagógica.

Além disso, segundo a autora, o professor deve ter clareza de sua ação, analisando-a de forma crítica e reflexiva, sendo capaz de teorizar sua prática. O aluno também deve ser capaz de conduzir seu processo de aprendizado de modo inovador, questionador e criativo. Sobre a metodologia utilizada em sala de aula, defende a abordagem progressista pautada no diálogo, na formação de uma consciência crítica das relações sociais, bem como na compreensão do papel da educação enquanto instrumento de transformação do sujeito e da sociedade. E sobre a prática em si, afirma que os estudos mais recentes apontam para uma aliança entre os pressupostos das abordagens sistêmica, progressista e o ensino de pesquisa (BEHRENS, 1999).

Com base nessas ideias básicas, a autora aponta uma proposta metodológica que possa atender a essas novas exigências educativas, envolvendo sete fases de realização: 1) contextualização e problematização do tema a ser abordado; 2) exposição teórica dialogada; 3) pesquisa individual; 4) produção de texto individual; 5) discussão crítica; 6) produção de texto coletivo; 7) produção final.

A contextualização e a problematização consistem na apresentação dos conteúdos que vão ser trabalhados de acordo com os temas. Essa fase deve conter um espaço para discussão e para o levantamento de questões acerca dos conteúdos norteadores do projeto.

Já na fase de exposição teórica dialogada, o professor deve instigar os alunos a pesquisar sobre os conhecimentos levantados nas mais variadas fontes de informação. A fase de pesquisa individual consiste na busca de informações sobre o assunto que vão posteriormente ser apresentadas em sala de aula, sendo que o professor assume o papel de mediador.

A fase da produção do texto individual deverá ter caráter crítico e reflexivo a respeito dos dados e informações levantados. E a fase de discussão crítica visa oferecer ao aluno um momento de posicionamento crítico a partir das teorias levantadas sobre os assuntos.

Por fim, na fase de produção do texto coletivo é preciso que cada aluno traga sua contribuição por meio do texto produzido individualmente para que as diversas informações obtidas ao longo do processo possam ser trocadas. Nessa produção final, os alunos escolhem a forma como gostariam de apresentar a versão final do trabalho realizado.

A prática docente baseada nessa proposta revela formas de trabalho que possibilitam ao aluno o desenvolvimento de atitudes e de modos de aprendizagem autônomos e responsáveis. Mediante a utilização dessa metodologia, acredita-se que o aluno aprendiz possa fazer uso de recursos cognitivos diversos que pouco a pouco vão sendo desvelados.

1.7.2 A metodologia da problematização de Berbel

Outra proposta atualmente veiculada é a metodologia da problematização proposta por Berbel (1998), que possui como referência a Teoria do Arco de Charles Maguerez e que inclui cinco etapas que se iniciam na observação da realidade ou parte da realidade: 1) observação da realidade; 2) pontos-chave; 3) teorização; 4) hipóteses de solução e 5) aplicação à realidade (prática).

Na etapa de observação da realidade, o aluno insere-se na realidade a ser estudada através de um tema ou assunto previamente estabelecido, exercendo uma observação atenta e registrando os fatos e fenômenos que considera pertinentes ao estudo. Essa observação pode ser orientada por questões gerais e após a observação e registro discutem-se os elementos observados, formulando-se um problema que pode ser geral ou alguns problemas específicos para cada grupo de alunos.

Na etapa dos pontos-chave, os grupos de alunos discutem as possíveis causas desses problemas, com base na complexidade da realidade, bem como no que tange aos determinantes e à diversidade que os constituem. Para que não se percam na vasta gama de aspectos que foram levantados, é preciso que os alunos se concentrem em pontos-chave que possibilitarão o aprofundamento teórico e o encontro das prováveis soluções para os problemas levantados.

A terceira etapa é a etapa da teorização e consiste na busca de teorias e estudos sobre os assuntos levantados. Os alunos devem aprofundar suas pesquisas sobre os problemas

colocados, utilizando-se de livros e de revistas científicas. Além disso, podem aplicar questionários, bem como discutir as questões propostas com profissionais especializados. Dessa forma, as diversas informações obtidas são analisadas, permitindo chegar a algumas conclusões.

A quarta etapa é a das hipóteses de solução, já que nesse momento os alunos traçam possíveis soluções com base nas teorias já estudadas e os dados pesquisados nas diversas fontes de informação por eles adotadas.

Já a quinta e última etapa é a aplicação à realidade, mediante a qual as possíveis soluções deverão ser colocadas em prática ou encaminhadas à realidade em que foram constatados os problemas, finalizando o arco de Maguerez.

1.7.3 A aprendizagem baseada em problemas

A aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning – PBL) pode favorecer ao aluno a apropriação de conteúdos necessários à sua resolução. De acordo com esse modo de ensinar, há uma integração de disciplinas à medida que são apresentadas uma série de situações que o alunado deverá estudar baseando-se em conhecimentos teóricos adquiridos através de estudos variados. Assim, os estudantes deverão apresentar possíveis soluções às questões levantadas e que serão posteriormente discutidas em um grupo tutorial.

A Aprendizagem Baseada em Problemas tem o grupo tutorial como apoio para os estudos. O grupo tutorial é composto de um tutor e 8 a 10 alunos. Dentre os alunos, um será o coordenador e outro será o secretário, rodiziando de sessão a sessão, para que todos exerçam essas funções. No grupo, os alunos são apresentados a um problema pré-elaborado pela comissão de elaboração de problemas. (BERBEL, 1998, p. 146)

Segundo a autora, no método da aprendizagem baseada em problemas, há sete etapas a serem executadas pelo grupo tutorial: 1) leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; 2) identificação dos problemas propostos pelo enunciado; 3) formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os alunos se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto); 4) resumo das hipóteses; 5) formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas); 6) estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado; 7) retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior.

Esses problemas são previamente elaborados por uma Comissão de Elaboração de Problemas e devem ser estudados obedecendo-se a uma carga horária prevista. Assim, ao término de um problema há logo a apresentação de outro. Essa forma de ensino exige que sejam constituídas comissões necessárias à organização e estruturação do processo pelos diversos professores. Assim, a organização e a estruturação do processo de ensino-aprendizagem é feita através das várias comissões. Essas comissões subdividem-se em comissão diretora, de currículo, de elaboração de problemas e de avaliação. Tais comissões são integradas entre si e funcionam de modo coordenado.

1.7.4 A proposta de Davidov

Davidov (1988) apresentou uma abordagem da ação docente que se propõe a desenvolver o pensamento teórico no aluno tendo como base estruturante da ação docente os próprios conteúdos a serem ensinados. A abordagem originou-se da Teoria da Atividade proposta por Leontiev (s/d.), já que a atividade, para a teoria marxista, refere-se às diversas formas utilizadas pelo sujeito na relação com o meio.

Segundo Bernardes e Moura (2009), o conceito de atividade deve ser entendido como um processo que organiza as diversas ações humanas, de forma semelhante aos demais processos da natureza, pois é caracterizada pela intencionalidade dos atos de quem os pratica.

Para os autores da psicologia marxista, o desenvolvimento do psiquismo humano entrelaça-se intimamente às diversas formas de atividades práticas exercidas pelo sujeito tanto em relação ao meio como em relação aos demais, mediante a apropriação de elementos culturais que lhes permite construir a sua consciência sobre a realidade objetiva.

Assim, para Davidov (1988), o objetivo da ação do professor deve ser a apreensão dos conhecimentos teoricamente organizados e sistematizados por parte do aluno, possibilitando-lhe o desenvolvimento do pensamento, com base no próprio conteúdo a ser estudado. Desse modo, o conhecimento adquirido por um indivíduo, bem como suas ações mentais (abstração, generalização), formam sempre uma unidade. O aluno, à medida que se apropriar dos conhecimentos teóricos na atividade de aprender, desenvolve formas mentais de pensamento mais complexas. E ao inserir-se no contexto escolar, toma contato com diversos conhecimentos teóricos e de acordo com os interesses que surgem criam-se necessidades que por sua vez incitam à aprendizagem de novos conhecimentos. É essa necessidade de aprender que motiva as diversas ações internas e externas necessárias ao domínio de conhecimentos

(DAVIDOV, 1988). Portanto, a atividade tem uma íntima relação com os motivos que a incitam.

No processo educacional, o professor deve sempre fazer emergir uma necessidade que dê sentido a uma determinada ação e essa ação deve visar o alcance de objetivos previamente estipulados a partir da necessidade sentida. Tais objetivos exigem do indivíduo a criação de formas de operações que possibilitem chegar ao resultado almejado diante da situação que foi colocada anteriormente.

Portanto, à medida que o processo educacional é entendido como aquele que ao integrar aprendizagem e ensino promove o desenvolvimento cognitivo no sujeito, percebe-se uma afinidade com a proposta de Vygotsky, ao defender que quando se promove no aluno a necessidade de apreensão de conteúdos científicos, também se provoca o desenvolvimento do pensamento, posto que através desses conteúdos ou conceitos algo se modifica no sujeito internamente, alterando-se a forma de visualizar e de pensar o mundo.

A metodologia de ensino associada ao desenvolvimento do pensamento teórico deve estruturar-se de acordo com os conceitos a serem aprendidos, que por sua vez se tornam conteúdos de aprendizagem. Assim, as mediações e procedimentos educacionais devem estar pautados sempre nos conteúdos a serem estudados e em sua condição de ação. Portanto, é o conteúdo que direciona a organização do ensino e com base nessa ideia Davidov propõe uma didática que considere como centro a atividade de aprender e de pensar e defende como núcleo de ensino os conteúdos das matérias escolares que devem estar condizentes com o desenvolvimento do pensamento teórico que se caracteriza como sendo a capacidade do indivíduo de analisar por meio da consciência crítica as suas relações com o mundo.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

2.1 COMO E PORQUE SURGE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

De acordo com Luria (1986) a psicologia histórico-cultural surge no início do século XX na Rússia, num momento histórico crítico, já que a ciência psicológica se subdividia em duas vertentes antagônicas: a psicologia “idealista” e a psicologia “mecanicista”.

A psicologia idealista era chamada de ciência da mente e tinha como objetivo descrever e analisar os processos psicológicos superiores sem buscar explicá-los, pois os idealistas consideravam que a capacidade de operar com categorias abstratas é própria do homem, já que este possui um mundo espiritual que está ligado à alma e às formas abstratas de conduta. Para eles, a essência do conhecimento humano consiste na possibilidade de sair dos limites da experiência imediata (LURIA, 1986).

Já a psicologia mecanicista, baseada na filosofia empirista, preocupava-se basicamente em explicar apenas os processos psicológicos elementares. Para tanto, utilizava métodos científicos que apontavam o psiquismo humano como uma “tabula rasa”, na qual as experiências deixam sempre suas marcas (LURIA, 1986). Essa abordagem possui duas vertentes: a associacionista e a behaviorista. Enquanto a primeira estudava as leis das sensações, representações e associações, reduzindo os fenômenos mais complexos a seus elementos constitutivos, a segunda limitava-se à análise dos fenômenos externos de comportamento.

Com a finalidade de superar as duas vertentes psicológicas até então existentes, Vygotsky e colaboradores propuseram uma nova abordagem psicológica, fortemente influenciada pela teoria socialista que se instalou na Rússia a partir de 1917.

De acordo com essa nova abordagem, o objeto da psicologia passa a ser a própria interação do homem com a realidade e o método a ser utilizado para relacionar o desenvolvimento de formas superiores às formas sociais e culturais de vida é a dialética (LURIA, 1986). Considera que para estudar os processos cognitivos é preciso estudá-los em movimento, nas transformações sofridas ao longo da história da humanidade e do indivíduo.

Assim, Vygotsky e colaboradores apoiaram seus estudos nas ideias antes defendidas por Marx, Hegel e Lenin, já que para estes era preciso entender não só os sistemas de relações dialéticas que fazem parte da vida individual, como também era preciso observar os processos sociais e históricos do próprio sujeito. Logo, a lógica dialética passa a ser o conjunto de princípios que constituem o desenvolvimento de toda a cognição humana, ou seja, o curso pelo qual a realidade objetiva se reproduz na consciência humana (LEONTIEV, s/d.).

Segundo Lenin:

A lógica é a doutrina não de formas externas do pensamento, mas sim das leis do desenvolvimento de todas as coisas materiais e espirituais – do desenvolvimento, ou seja, de todo o conteúdo concreto do mundo e da cognição deste mundo – o resultado final, da história da cognição do mundo. (Lenin, apud DAVIDOV, 1988, p. 15)

Segundo Davidov (1988), Lenin inseriu no materialismo o que ele denominou de atividade diária propositiva prática do indivíduo, a qual muda e transfigura a realidade externa. À medida que a propositividade prática relaciona-se à escolha e ao uso de instrumentos externos para a atividade objetiva do homem, surge então a intencionalidade da ação, que só pode ocorrer por meio da cognição (pensamento). Isso pressupõe que a cada atividade prática exigida pelo meio há uma atividade psíquica interagindo.

Com vistas à compreensão do mundo intrapsíquico, é fundamental que se entenda o homem como ser biológico e cultural e constituído a partir das relações dialéticas que se estabelecem entre o subjetivo e o objetivo. Assim, fundamentando-se no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, a psicologia histórico-cultural passou a ter como foco de seus estudos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como: a consciência, o pensamento, o raciocínio, a atenção e a memória.

Para Cole & Scribner:

Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. (Cole & Scribner apud VYGOTSKY, 1989, p. 7)

De acordo com essa nova abordagem, o homem age sobre a natureza por meio de sua atividade prática, transformando-a no intuito de atender às suas necessidades. Ao transformar a natureza, o homem cria novas formas de sobrevivência e, conseqüentemente, sofre as influências dessa transformação em si mesmo. Portanto, o processo de desenvolvimento

humano está em constante modificação, dependendo da história do sujeito e dos elementos culturais aos quais teve acesso. Para Vygotsky (2000), é fundamental que os estudos se concentrem não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores.

Para o autor, o ponto de partida para o desenvolvimento de uma perspectiva histórica de estudo da psicologia é o estudo das funções elementares ou rudimentares, daquilo que foi e agora é. Assim, estudar algo historicamente significa estudá-lo no próprio processo de mudança a que esse algo está sujeito e esse é o requisito básico do método dialético (VYGOTSKY, 2000). Portanto, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto secundário do estudo teórico, mas sim seu ponto de partida.

Na obra *Estudos sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança* (1996), Vygotsky e Luria estendem as teorias de Darwin sobre a evolução biológica para uma teoria de mudança cultural e ontogenética. Para tanto, discutem os estágios de desenvolvimento mental do macaco para o homem primitivo e do homem primitivo para o homem cultural. Partem da ideia de Darwin sobre o desenvolvimento de estágios inferiores para superiores e examinam os diferentes estágios pelos quais passou a espécie humana, quando o homem deixa de ser primitivo tornando-se cultural.

O primitivo e o cultural são entendidos por Vygotsky e Luria de forma diferenciada. Enquanto o primeiro se relaciona ao natural antes de se apoderar de instrumentos culturais que lhe possibilitem o desenvolvimento de novas formas de pensar e agir, o segundo se relaciona ao estágio de desenvolvimento que se alterou e se re-estruturou ao longo de um processo histórico por meio de instrumentos simbólicos. E a linguagem é considerada por esses estudiosos como o instrumento mais importante de transformação do primitivo em cultural.

Com a finalidade de explicar o desenvolvimento psicológico, Vygotsky e Luria (1996) discutem três linhas da psicologia que refletem sobre o desenvolvimento psicológico do homem. A primeira refere-se à psicologia evolutiva biológica. A segunda refere-se a estudos do desenvolvimento infantil. E a terceira trata do desenvolvimento histórico do homem.

Enquanto a psicologia evolutiva biológica, baseando-se nas ideias de Darwin, entende o desenvolvimento humano como o resultado de uma evolução biológica prolongada e concentra seus estudos no comportamento dos macacos e nos processos de adaptação humana, os estudos do desenvolvimento infantil buscam entender o comportamento adulto a partir do

que é revelado pelo desenvolvimento do comportamento infantil. E embora essas duas abordagens tivessem tido bastante influência na psicologia, elas foram, segundo Vygotsky e Luria, suplantadas por uma nova linha de pensamento, que se baseia no desenvolvimento histórico do homem.

Segundo Vygotsky e Luria:

O comportamento do homem moderno, cultural não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo de desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se. (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 95)

Com base na citação anterior, depreende-se que as ideias de Vygotsky se assentam numa visão de desenvolvimento humano permeada pela relação dialética do homem com o seu meio e com os demais. Ao buscar compreender as transformações operadas no comportamento humano através da interação da evolução biológica, ontogenética e histórico-cultural, o autor provoca um novo entendimento sobre o ser humano e seu funcionamento psicológico.

Em relação à dimensão filogenética e ontogenética da história do comportamento humano, a abordagem histórico-cultural se propõe a entender a interação inevitável que se processa entre a evolução da espécie humana e o desenvolvimento do indivíduo. Uma vez que a espécie humana se acha necessariamente inserida em um determinado contexto histórico e social, acaba sempre produzindo novas formas de desenvolvimento psicológico à medida que age sobre a realidade de cada um. Já o indivíduo, ao internalizar instrumentos culturalmente construídos ao longo da história do homem, desenvolve de maneira intercalada novas formas de funcionamento psicológico.

2.2 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Para Vygotsky (1989), o homem desenvolve suas funções psicológicas superiores no processo de internalização das formas culturais e sociais que se produzem incessantemente. Assim, a internalização é uma reconstrução interna que se processa a partir de uma operação externa e se constitui a partir da apropriação de instrumentos e do uso de signos socialmente

produzidos. Por essa razão, permite ao homem a reconstrução de sua realidade externa, incorporando comportamentos culturalmente elaborados.

As formas de funcionamento psicológico, consideradas por Vygotsky como formas tipicamente humanas de comportamento e denominadas de funções psicológicas superiores, consistem em processos mentais (cognitivos) complexos, tais como: a memória, a percepção, a atenção, o pensamento, a lógica e a consciência. Essas funções referem-se às ações intencionais, previamente estabelecidas e planejadas, que envolvem a reflexão e a ação planejada (VYGOTSKY, 1989).

O termo consciência relaciona-se à percepção da atividade da mente, à consciência de estar consciente e possibilita ao indivíduo sua autorregulação, assumindo o controle consciente de sua ação e envolvendo a condição de planejar antes de executar (VYGOTSKY, 1989).

Ao focalizar a relação entre a escolarização e a consciência de estar consciente, levantou-se a hipótese de que as mediações pedagógicas promovidas ao longo do processo de escolarização podem representar elementos fundamentais na construção de uma atividade consciente do processo de aprendizagem do sujeito, permitindo um melhor aproveitamento de seu aprendizado. Por essa razão, a consciência será objeto de um estudo mais aprofundado nessa pesquisa.

As funções psicológicas superiores desenvolvem-se a partir da interação do homem com o meio e com outros homens, mediado pelo instrumento e pelo signo. A combinação desses dois elementos na atividade psicológica possibilita a transformação das funções elementares em superiores. Assim, o processo de mediação é considerado como responsável pelo desenvolvimento.

Na produção de instrumentos utilizados como meios para a atividade humana, o homem provoca mudanças em sua maneira de se relacionar com o mundo, as quais ao longo do processo histórico acabam por gerar formas culturais importantes para a evolução da atividade externa do homem. Assim, os instrumentos constituem um meio pelo qual a atividade externa é dirigida para o controle e domínio da natureza (VYGOTSKY, 1989).

Os signos, por sua vez, referem-se aos instrumentos psicológicos, ou seja, aos meios utilizados pelo homem para auxiliá-lo em sua atividade psicológica e são orientados internamente. Logo, representam meios da atividade interna e dirigem-se para o controle do

próprio indivíduo. Assim, o modo de funcionamento psíquico próprio do humano se constitui por meio do processo histórico e da apreensão da cultura.

As considerações precedentes permitem concluir que para a teoria histórico-cultural o desenvolvimento cognitivo está sempre diretamente ligado às formas culturais experimentadas pelo indivíduo. Já a interação com o outro se dá por meio de instrumentos que alteram os modos de funcionamento cognitivo.

Como afirma Rego:

(...) por meio do modelo vygotskiano, é possível concluir que as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. Esse patrimônio, material e simbólico, é o conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que os seres humanos constroem ao longo de sua história. (REGO, 2003, p. 27)

De acordo com a teoria histórico-cultural, não é possível pensar em desenvolvimento e aprendizagem sem levar em consideração os elementos mediadores que constituem a realidade humana, já que a aprendizagem é a apreensão, por meio das relações sociais, de comportamentos culturais relativos à espécie humana. Assim, “a aprendizagem é o momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas, não naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 1989, p. 114). E é por meio da aprendizagem social que nos tornamos humanos do ponto de vista psíquico.

Embora aprendizagem e desenvolvimento sejam, para Vygotsky, processos distintos, eles se relacionam intrinsecamente, já que a aprendizagem provoca desenvolvimento e esse desenvolvimento possibilita novas formas de aprendizagem. Assim, a aprendizagem constitui-se no campo social e cultural vivenciado pelo sujeito, que se humaniza na apropriação de conteúdos e formas culturais, tomando para si valores, conceitos e condutas humanas. Logo, refere-se basicamente à apreensão de conhecimentos dados pela mediação entre pares e instrumentos mediadores.

Ao focalizar a aprendizagem nos moldes escolares, deve-se considerar que ela é antecedida por uma história de experiências no percurso de vida do indivíduo. Ao ingressar na escola, a criança traz consigo uma pré-história que compõe o seu processo de aprendizagem, mas a escola é responsável por promover novas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), que se relacionam:

à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2000, p. 112)

A escola, à medida que promove a aprendizagem, promove também o desenvolvimento de novas formas de pensamento e de novas estruturas mentais que aumentam a capacidade psicológica do indivíduo. Assim, a aprendizagem é a apropriação de conteúdos e formas psicológicas, de signos e de símbolos socioculturais, sempre com vistas ao desenvolvimento e elaboração interna daquilo que foi aprendido.

A escola possui a responsabilidade de mediar conhecimentos e saberes e por essa razão pode provocar transformações complexas e qualitativas no processo cognitivo do sujeito. Por essa razão, na pesquisa de campo empreendida neste trabalho, busca-se investigar justamente de que modo os professores de Ensino Superior tratam a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas como o pensamento teórico por intermédio da formação de conceitos.

2.3 A LINGUAGEM E AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Enquanto sistema simbólico de representação, construído ao longo da história da cultura humana, a linguagem é vista como um instrumento mediador de fundamental importância no desenvolvimento da cognição humana, posto que esta, ao internalizar os símbolos linguísticos, torna possível a construção de estruturas psicológicas que nos possibilitam uma leitura de mundo.

O processo de internalização é crucial, à medida que permite tornar interno o que é externo e trazer para o plano intrapsíquico alguns elementos da realidade externa. Por essa razão, Leontiev considera que o processo de internalização não é apenas uma simples transferência de uma atividade externa para um plano preexistente de consciência interno, mas é o processo no qual esse plano interno se forma (LEONTIEV, s/d).

Para Vygotsky,

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 1989, p. 27)

A junção entre a fala e a atividade produz novas formas de entendimento da realidade, o que conduz a novas formas de comportamento e de pensamento. Por outro lado, a apropriação do código linguístico permite ao sujeito a transposição da realidade imediata, utilizando-se do pensamento para a representação de ideias e conceitos e posteriormente para a análise da realidade na qual se situa.

Para Luria e Yudovich (1987), Vygotsky, após pesquisar o desenvolvimento de processos mentais a partir da organização da linguagem, chega à conclusão de que o desenvolvimento psíquico-cognitivo humano se origina na comunicação verbal entre a criança e o adulto.

Portanto, a linguagem, em sua função comunicadora, estabelece a relação do indivíduo com o meio que o circunda, compartilhando significados à medida que nomeia objetos e eventos da realidade. Assim, num primeiro momento, a linguagem é representada pela palavra e se entrelaça intimamente às atividades práticas e às experiências imediatas do sujeito.

Já num segundo momento, o sujeito passa a desenvolver a representação mental de objetos e fenômenos adquirindo uma forma de pensar mais complexa e sofisticada. Essa função é denominada por Luria de representação material, pois permite ao homem evocar objetos e eventos mesmo quando não estão presentes na realidade (LURIA e YUDOVICH, 1987).

Para Luria (1979), a palavra possui duas funções básicas: a função comunicativa e a função representativa, já que possibilita ao homem operar com objetos mesmo estando estes ausentes. Além disso, permite analisar os objetos, distinguir suas propriedades essenciais e relacioná-los a uma determinada categoria. Dessa forma, a palavra é fundamental à constituição do pensamento dos sujeitos.

Luria e Yudovich (1987) apontam o papel da linguagem no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores mediante a transformação do biológico em cultural no processo de constituição do psiquismo humano. Ao transpor a realidade imediata através da linguagem, o homem é capaz de relacionar ideias e significados, elaborando e organizando seus pensamentos. Com isso, apropria-se da realidade circundante, sendo capaz de analisá-la e de agir sobre ela, transformando-a.

Segundo Luria:

As origens da consciência humana não se buscam nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem. (LURIA e YUDOVICH, 1987, p. 23)

Nas relações sociais vividas pelo homem, a linguagem aparece inicialmente atrelada à experiência prática e mais tarde se constitui como signo de representação da realidade que regula as ações sobre o psiquismo e possibilita ao indivíduo a conceitualização de mundo, permitindo-lhe o desenvolvimento do pensamento abstrato e reflexivo. Desse modo, o sujeito alcança um modo de comportamento regulado e consciente, que planeja e inter-relaciona suas funções psicológicas superiores e que é chamado de pensamento verbal.

Ao estudar a linguagem, Vygotsky refere-se ao significado da palavra da seguinte forma:

Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inevitavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (...) O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. (VYGOTSKY, 1999, p. 151)

No pensamento verbal, o homem utiliza a linguagem/palavra como meio de descontextualização da realidade circundante. Mas a condição para operar logicamente o pensamento mediante a capacidade de abstrair e de generalizar, torna-se somente possível em função da linguagem/palavra, pois ao construir significados o sujeito transforma os seus próprios processos de pensamento. Assim, a linguagem, enquanto processo de abstração e de generalização, liberta o pensamento do contexto perceptual imediato, tornando possível a reorganização da atividade consciente.

Enquanto instrumento de conhecimento da realidade, a linguagem funciona também como meio de regulação dos processos cognitivos e assume um papel imprescindível na organização dos atos voluntários. Assim, a criança, inicialmente, orienta sua ação de acordo com a instrução fornecida pela linguagem dos adultos e apenas executa uma ação que lhe é solicitada (LURIA e YUDOVICH, 1987).

Já posteriormente, ao dominar a linguagem, a criança passa a orientar-se a si mesma, utilizando inicialmente a linguagem externa e depois a interna, para si própria. Observa-se então uma transformação da atividade, que passa de interpsicológica para intrapsicológica, caracterizada pela autorregulação do ato voluntário. A palavra se torna condição de reflexão da realidade e instrumento de regulação da ação, formando a ação voluntária autônoma.

Tais afirmações têm influenciado inúmeros estudos recentes, tais como o de Tomasello (2003). Para o autor, a linguagem deve ser entendida como uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu de atividades sociocomunicativas preexistentes e foi adquirida pela criança pela intenção comunicativa exercida no fluxo de interações sociais em um cenário de atenção conjunta entre a criança e os outros. Isso leva a uma forma de representação cognitiva que transforma a maneira como as crianças veem o mundo.

Ao adquirir a linguagem, a criança é capaz de comunicar-se e de interagir com seus co-específicos, considerando-se como parte do grupo. Tomasello (2003) defende a influência da linguagem sobre a cognição, aproximando-se dos postulados defendidos por Vygotsky, afirmando que as crianças estão biologicamente preparadas para aquisição da língua e que processos como os de aprendizagem cultural, discurso e conversação (discurso interativo das crianças com outras pessoas), abstração e esquematização (construção de esquemas verbais a partir de eventos diversos) são importantes na apropriação linguística.

Aproximando-se de Vygotsky, o autor afirma que a aquisição da linguagem é uma arena privilegiada em que podemos observar o complexo jogo entre as linhas individual e cultural do desenvolvimento cognitivo, à medida que as crianças criam construções linguísticas abstratas, mas o fazem usando artefatos simbólicos (construções) culturalmente convencionados, que já existiam anteriormente em seus grupos sociais.

A aquisição da linguagem leva as crianças a conceituar, a categorizar e a esquematizar eventos de modos mais complexos do que fariam se não estivessem engajadas na aprendizagem de uma linguagem convencional, e esses tipos de representações e de esquematizações de eventos acrescentam grande complexidade e flexibilidade à cognição humana.

Os estudos de Tomasello (2003) reiteram o desenvolvimento cultural como elemento fundamental para propiciar o desenvolvimento cognitivo humano, uma vez que interfere reciprocamente com o campo filogenético e o campo ontogenético de desenvolvimento.

2.4 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Os postulados da teoria vygotskiana no que tange à formação da atividade consciente do homem permitem-nos compreender o processo de conceitualização da realidade e de percepção de mundo, bem como as formas de entendimento e de ação do homem sobre seu próprio comportamento.

Tal possibilidade, segundo os autores estudados, constrói-se por meio da história e na inserção cultural do homem, que se apropria dos signos e das significações da sua realidade circundante.

Pautada na teoria marxista, a psicologia histórico-cultural determina os fatores que caracterizam a consciência humana e que podem ser resumidos no seguinte: o trabalho social, aliado ao uso de instrumentos e a linguagem (LURIA, 1991).

É por meio do trabalho que surge a necessidade de construir instrumentos que melhorem e facilitem as diversas formas de trabalho humano. Portanto, essa atividade de elaboração em si mesma e o fato de o homem transformar os elementos da natureza atribuindo-lhes um novo sentido em prol de uma necessidade própria constituem, segundo Luria, a primeira forma de atividade consciente (LURIA, 1991).

As ações e os procedimentos utilizados na elaboração de instrumentos, dirigidos por um objetivo consciente, permitem a construção de uma nova estrutura cognitiva no homem. Portanto, essas novas formas de comportamento, que não estão direcionadas por motivos biológicos, caracterizam a atividade consciente do homem (LURIA, 1991, p. 77).

A linguagem é a segunda condição para a formação da consciência humana, possibilitando a apropriação e memorização de objetos e eventos do mundo, por meio da palavra. A abstração e a generalização permitem ao homem transpor a realidade imediata, construindo uma representação mental dos objetos e fenômenos do mundo do qual faz parte. Por outro lado, a transmissão de informações, através da linguagem, possibilita ao homem assimilar experiências e conhecimentos que foram historicamente acumulados pela humanidade.

Os aspectos até aqui apresentados permitem-nos compreender de que forma as relações sociais que foram estabelecidas ao longo da história do homem quanto à elaboração e

implementação de instrumentos e signos podem provocar transformações cruciais nos processos cognitivos, tornando-os mais complexos e desenvolvidos.

Segundo Vygotsky (2004), para compreender o comportamento humano em sua complexidade, torna-se preciso tomar como base a experiência histórica, a experiência social do indivíduo e a experiência duplicada. Ao contrário dos animais que se adaptam ao meio de forma passiva, o homem adapta o meio a si mesmo, posto que possui a condição de projetar mentalmente uma atividade utilizando e produzindo instrumentos e meios necessários à sua ação. Assim, a experiência existe primeiramente no campo psicológico para então tornar-se concreta. Essa experiência é denominada por Vygotsky de experiência duplicada, a qual permite ao homem desenvolver formas de adaptação ativa.

Além do elemento biológico e social da consciência, Vygotsky aponta o fisiológico como sendo de importância fundamental:

(...) o comportamento é uma luta que não se interrompe nem por um minuto. Temos base suficiente para supor que uma das funções mais importantes do cérebro consiste precisamente em estabelecer a coordenação entre reflexos que provêm de pontos distantes, de modo que o sistema nervoso é integrado, na verdade, pela totalidade do indivíduo. (VYGOTSKY, 2004, pp. 67-68)

A consciência refere-se ao entrelaçamento entre sistemas de reflexos, ou seja, a consciência funciona como um mecanismo de conexões dos reflexos. Constitui-se da transmissão de um sistema de reflexos a outro, interagindo reflexos não-condicionados e condicionados. Logo, é o enlace entre os reflexos inatos e os adquiridos.

Reflexo é aqui entendido como todos os fenômenos dos processos mentais superiores, ações e reações, sendo de natureza biológica e social. Portanto, é fundamental ao estado consciente que se estabeleça a interação entre os diversos reflexos, provocando uma repercussão entre esses. “Dar-se conta de algo significa justamente transformar certos reflexos em outros” (VYGOTSKY, 2004, p. 71).

Ao apresentar tal estudo, Vygotsky (2004) destaca a limitação da Psicologia anteriormente ao se preocupar somente com os reflexos e os comportamentos e defende a ideia de que a psicologia não pode ignorar a consciência. Entende que a psicologia deve tentar compreender os problemas que envolvem a atividade consciente do homem e que esta possui natureza social, na qual a linguagem constitui-se como fonte do comportamento social e da consciência.

Postula que a experiência determina a consciência e, ao mesmo tempo, reconhece a capacidade que o homem possui de tornar-se motivador de si mesmo, por meio de seus atos. Assim, a consciência é construída nas relações sociais estabelecidas ao longo da história do sujeito, e é também um contato social consigo mesmo, como pode ser observado na fala silenciosa e na fala interior.

Outro aspecto da consciência seria o de possibilitar ao homem a autorregulação de seu comportamento, já que Vygotsky refere-se à consciência como possibilidade de reflexão, como capacidade do homem de dividir-se, tornando-se objeto de si mesmo. O estado consciente caracteriza-se por pensar o próprio estado consciente, estar consciente de estar consciente, e, neste caso, a palavra é a grande facilitadora (VYGOTSKY, 2004).

A linguagem caracteriza-se por sofrer um desdobramento à medida que passa de interpsicológica para intrapsicológica, pois forma estruturas mentais que organizam a atividade cognitiva do indivíduo. Portanto, a linguagem possibilita ao sujeito o controle de sua ação mental, já que se passa de um estágio involuntário a um estágio voluntário.

Isso sugere que antes do desenvolvimento do controle autodirigido e consciente, a ação representa, por assim dizer, uma resposta mais direta e menos mediada ao mundo. A consciência ou a reflexão são formas de impedir a mente de atirar a esmo.

A consciência é a capacidade que o homem tem de refletir sobre a própria ação. É ela que permite entender os mecanismos psíquicos articulados na ação, tornando possível ao ser humano fazer uso de sua estrutura cognitiva, reconhecendo os processos cognitivos envolvidos e necessários à execução de determinada atividade de aprendizagem.

O indivíduo percebe a sua atividade consciente diante da aquisição de conhecimento e utiliza seus mecanismos psíquicos no desempenho de suas atividades. É importante, também, compreender como as formas de atividade de ensino propostas pelo professor favorecem o desenvolvimento desse estado consciente.

Neste sentido, é preciosa a contribuição de Leontiev para a compreensão da formação da consciência, porque trata da questão da atividade subjetiva, da consciência do homem e da personalidade. Para ele, a principal categoria de estudo do psiquismo humano seria a atividade do homem, já que ela é parte fundamental na constituição da consciência:

Leontiev considerava a atividade objetivada como um processo, cujas contradições internas e transformação produziam a psique durante uma fase especial de seu desenvolvimento. Portanto, Leontiev considerava que a Psicologia deveria estudar a atividade objetivada externa (embora não da mesma forma que estuda as outras ciências). A análise da atividade em termos de psicologia não consiste no isolamento dos elementos mentais para que sejam estudados posteriormente, mas sim no isolamento destes elementos de suas unidades que carregam a reflexão mental, inseparável das fases da atividade humana que produzem e são mediadas por ela. (DAVIDOV, 1988, p. 22)

Essa afirmação permite-nos entender que, quando o sujeito é inserido em sua realidade objetiva, subjetivo e objetivo constituem-se mutuamente. Portanto, uma das condições do aparecimento da consciência está diretamente ligada ao aparecimento do trabalho e da sociedade, já que o trabalho é visto como atividade, definido como todo processo de ação do homem sobre a natureza (LEONTIEV, s/d.). Para o autor, “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretam a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos” (LEONTIEV, s/d., p. 76).

É no trabalho que acontece a relação entre os homens. Portanto, trata-se de uma atividade coletiva e individual ao mesmo tempo, posto que a cada homem é determinada uma tarefa, a qual entretanto possui objetivos coletivos. Da relação entre os homens, surge a necessidade de comunicar e de dizer algo.

Nasce, então, a linguagem como representação da realidade e como meio de comunicação entre os homens. Viu-se, portanto, que o aparecimento da consciência está diretamente relacionado à atividade do homem, já que a consciência se constrói a partir de suas relações de trabalho e do aparecimento da linguagem.

Com o trabalho, surge a fabricação de instrumentos que facilitam e aprimoram a ação humana. Os instrumentos caracterizam-se como objetos sociais que surgem de uma prática social e se constituem como conhecimento humano. Assim, a fabricação e o uso de instrumentos só é possível na relação com a consciência e no trabalho.

Por essa razão, ao construir instrumentos, é preciso que exista uma percepção dos fatos e fenômenos que envolvem a ação de trabalho, de modo a analisar as formas facilitadoras de ação, estabelecendo uma relação diferenciada com a realidade que só é possível por meio da consciência. O instrumento, ao se tornar social, caracteriza-se como uma

generalização que possibilita a ação tanto instrumental como intelectual, já que exige de quem o utiliza uma organização operacional no exercício da ação.

Leontiev destaca a relação entre atividade instrumental e atividade intelectual, pois para o autor:

Chamamos pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata. (LEONTIEV, s/d., p. 90)

É, pois, na relação social vivenciada pelo sujeito que ele transforma a realidade objetiva em subjetiva, o que Vygotsky chama de internalização ou reconstrução interna de uma atividade externa. Essa transformação do externo em interno, caracterizada pelo reflexo psíquico da realidade, constitui o processo de formação da consciência humana.

Para Vygotsky (2000), a atividade representa um componente de transformação do meio ambiente com a ajuda de instrumentos. A utilização de instrumentos e a criação de signos levam o homem a desenvolver componentes de regulação da realidade e de seu comportamento.

Para se entender claramente a formação da consciência humana, é preciso entender previamente a relação dialética entre os elementos que a constituem e que são construídos por meio da atividade humana. A consciência humana, segundo Vygotsky e Leontiev, deve ser considerada como em constante mutação, pois desenvolve-se no decorrer das relações sociais mantidas pelo sujeito e no modo de produção de sua existência. Por outro lado, a consciência só ocorre quando há linguagem e já que a consciência reflete sempre a realidade em que o homem está inserido ela é sempre social.

Para Leontiev, a consciência é o reflexo da realidade, mas um reflexo de realidade que só é possível à medida que haja sentido e significado para o sujeito. Por essa razão, ela depende sempre da relação do sujeito com o objeto. Logo, o que caracteriza internamente a consciência são os significados e os sentidos atribuídos pelo sujeito aos objetos que fazem parte da sua relação com o meio.

É, portanto, pela aquisição das significações ou generalizações historicamente construídas que o homem constrói a sua consciência. Ele apodera-se das experiências de outras gerações, posto que tais experiências e significações estão cravadas na linguagem:

A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. (VYGOTSKY, 2001, p. 9)

Outro aspecto psicológico da consciência é o sentido. O sentido possui caráter subjetivo e torna-se consciente ao longo da história de vida do sujeito. Assim, de um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se estabelece e que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta.

Desta forma, o sentido é dado por um determinado motivo que conduz a determinadas finalidades. Portanto, o sentido é orientado pelo motivo. Leontiev afirma que embora esses dois aspectos estejam “fundidos com a consciência” possuem conceitos distintos, pois estão intrinsecamente ligados e é o sentido que está expresso nas significações. Um mesmo fenômeno ou fato pode ter diversos sentidos para o homem dependendo da relação do sujeito com esse fenômeno ou fato. Logo, o sentido pessoal traduz a relação do sujeito com os fenômenos objetivos que foram conscientizados.

Ao buscar entender o processo de formação da consciência humana, Leontiev (s/d.) discute algumas posições teóricas sobre a consciência primitiva e a consciência na sociedade de classes e critica as doutrinas que postulavam sobre formas de psiquismo humano “inferior” e “superior”. Para ele, a consciência primitiva dos homens que viviam em comunidades cuja organização obedecia mais a relações instintivas não tinha uma preocupação maior com a coletividade (LEONTIEV, s/d.).

A partir do momento em que as relações de trabalho e as relações entre os homens mudam, também mudam as formas de consciência, que vão se tornando mais sofisticadas e ampliadas. O surgimento do sistema linguístico, o estabelecimento de uma nova organização de trabalho coletivo e a capacidade de diferenciações entre sentidos e significações fazem eclodir novas formas de consciência.

Segundo Leontiev, a consciência primitiva consiste na simultaneidade entre sentidos e significações. Assim:

Do ponto de vista do desenvolvimento da consciência, é o alargamento do domínio do consciente, o qual conduz necessariamente o desenvolvimento do trabalho, dos instrumentos, das formas e relações de trabalho, que prepara a separação do sentido da significação. (LEONTIEV, s/d., p. 109)

Essa extensão do domínio do consciente, segundo o autor, é a primeira grande transformação da consciência. Surgem novos objetivos e novas formas de se perceber a realidade circundante à medida que mudam as formas de relação entre o plano dos sentidos e o plano das significações. A tomada de consciência produz-se mediante o desenvolvimento social e as transformações ocorridas produzem o desenvolvimento de processos psíquicos internos.

Logo, a consciência humana na sociedade de classes possui um funcionamento psicológico diferenciado da consciência humana existente nas sociedades primitivas, posto que a divisão do trabalho e o aparecimento da linguagem provocam o aparecimento de um novo conteúdo da consciência, ocasionando uma mudança na estrutura interna da mesma. Com o desenvolvimento da comunicação verbal e o uso de significações linguísticas o homem passa a planejar e organizar previamente a atividade e é nisso que consiste o aspecto teórico da atividade (LEONTIEV, s/d.).

Esses processos cognitivos representam processos do pensamento verbal, os quais conduzem à atividade psíquica ou atividade interior teórica e que por sua vez se relaciona à atividade exterior. No processo de divisão do trabalho, a consciência é inicialmente transformada pelo aparecimento da atividade de pensamento. Posteriormente, há uma mudança na estrutura da consciência quando o homem consegue separar a atividade interior da exterior e consegue discernir entre as ações e as operações internas envolvidas na atividade externa prática.

Leontiev aponta ainda que no processo de divisão do trabalho as relações estabelecidas podem ser de caráter alienante, posto que a “atividade deixa de ser para o homem o que ela verdadeiramente é” (LEONTIEV, s/d., p. 128). Com tal afirmação, o autor chama a atenção para o fato de que no percurso histórico do homem novas correlações são estabelecidas entre a atividade e o próprio homem, o que permite concluir que há também modificações na relação entre o sentido e a significação da atividade.

O estudo dos postulados defendidos pela psicologia histórico-cultural sobre o processo de formação da consciência humana permite entender o processo de formação do pensamento teórico. O papel da linguagem, o uso de instrumentos, as formas de atividades estabelecidas pelo sujeito e o entendimento dessa vertente sobre as funções psicológicas superiores dão base para um aprofundamento do objeto de pesquisa que consiste em compreender as formas de apropriação de mundo por meio dos conceitos e a relação desse processo com o desenvolvimento do pensamento teórico.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DE CONCEITOS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

No capítulo anterior, destacou-se a importância da linguagem como o principal instrumento de mediação utilizado na formação das funções psicológicas superiores, bem como na constituição de processos cognitivos, tais como a consciência humana. Neste capítulo, destaca-se a importância da escola enquanto mediadora social.

A escola adquire um significado crucial na teoria vygotskiana, uma vez que é ela que possibilita a construção de novos significados e provoca o desenvolvimento cognitivo do sujeito por meio da transformação da atividade consciente. É através da apropriação de conceitos e de conhecimentos que o homem torna-se capaz de criar formas diferenciadas de pensamento e de fazer uso de suas funções psicológicas superiores para abstrair, generalizar e categorizar o pensamento.

Os processos educacionais em geral, sejam eles formais ou não formais, são sempre propulsores de desenvolvimento. Porém, é no contexto escolar que existe uma intencionalidade explícita de oferecer ao aluno condições para a apropriação de conhecimentos culturalmente construídos, assegurando-se dessa forma a produção da atividade psíquica humana através do processo de conceitualização.

A escola, de acordo com os postulados de Vygotsky, constitui-se num dos elementos culturais que viabilizam a formação de novas funções psicológicas, pois ao transformar o que é natural em cultural acaba por favorecer o aparecimento de novas formas de funcionamento psíquico.

Para a psicologia histórico-cultural, que defende a importância de se entender a atividade psíquica relacionando-a ao contexto histórico e cultural, o processo de conceitualização é visto como forma de reflexão da realidade, que possibilita a abstração e generalização dessa realidade, favorecendo o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

Para Vygotsky (2001), o significado da palavra se torna um ato do pensamento, já que as generalizações nela contidas viabilizam a construção psíquica da realidade do sujeito. Logo, a palavra é tanto linguagem quanto pensamento. No processo de formação de conceitos, a palavra constitui-se como o principal mediador de apreensão e entendimento da realidade, seja como signos ou como representações de ideias.

No estudo sobre a formação de conceitos, Vygotsky (2001) esclarece que é durante a puberdade, por volta dos doze anos, que amadurecem as funções psicológicas básicas para a formação de conceitos e que elas surgem sempre em virtude de algum problema. Por essa razão, essa fase é denominada como idade transitória. Segundo o autor, no processo de formação de conceitos, o ponto central é o emprego funcional do signo ou palavra como meio de organização de operações mentais:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VYGOTSKY, 2001, p. 170)

Assim, é imprescindível para a formação de conceitos saber fazer uso da palavra e dos signos como condutores da atividade psíquica. A possibilidade de autorregulação, utilizando mediadores como a linguagem, pode ser considerada uma das formas mais complexas de pensamento.

Não basta apenas dominar as diversas palavras utilizadas em nosso contexto histórico e social, pois para que a linguagem possa cumprir sua função organizadora e norteadora de pensamento é necessário apreender seus significados e os conceitos nelas embutidos. E é o meio social que irá provocar no sujeito a necessidade de apreensão de conceitos ao colocá-lo em situações motivadoras que o incitem ao desenvolvimento do pensamento.

Portanto, o mais importante para a escola não é apenas provocar a assimilação da palavra por parte do aluno, mas promover o emprego consciente do conhecimento nela embutido, pois o real momento de apreensão do conceito acontece quando palavra e conceito se tornam efetivamente propriedade do indivíduo.

Entretanto, essa fase de pensamento por conceitos sofre diversas oscilações tanto na adolescência como na idade adulta, sendo que nem mesmo o adulto pensa o tempo todo por conceitos. As formas elementares de pensamento nunca deixam de ser utilizadas totalmente, pois elas continuam fazendo parte das operações mentais do indivíduo.

Ao analisar as formas de utilização dos conceitos por parte dos sujeitos, Vygotsky ressalta que há uma discrepância entre a formação de conceitos e a sua definição verbal, já que em muitas ocasiões os conceitos são utilizados pelo sujeito antes de serem propriamente assimilados, pois ele os utiliza antes de tomar consciência dos mesmos. Portanto, aplica-os em

situações concretas sem ter ainda uma definição verbal desses conceitos (VYGOTSKY, 2001).

O pensamento abstrato surge somente mais tarde, quando o sujeito atinge a consciência dos conceitos. Segundo Vygotsky, “o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização” e embora durante as etapas de desenvolvimento o conceito produza uma generalização, esta não é prontamente assimilada pelo indivíduo, posto que depende de um processo de amadurecimento para que se torne verdadeiramente consciente (VYGOTSKY, 2001, p. 246).

Em relação à formação de conceitos, Vygotsky aponta o grau de generalidade, pelo qual aqueles “conceitos com diferentes graus de generalidade podem ocorrer numa mesma estrutura de generalização” (VYGOTSKY, 1999, p. 138). Segundo o autor, os graus de generalidade determinam a equivalência entre os conceitos e também as operações intelectuais possíveis com um mesmo conceito.

Para Vygotsky, o conceito surge no próprio processo de operação intelectual, pois todas as funções elementares se articulam necessariamente no processo de formação de conceitos, tendo a palavra como aquela que orienta todo o pensamento do sujeito (VYGOTSKY, 2002, p. 236).

Entretanto, Vygotsky diferencia dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. Enquanto os conceitos espontâneos são empíricos e se formam a partir da atividade prática do indivíduo, os conceitos científicos são elaborados e sistematizados historicamente e geralmente são adquiridos em um contexto escolar formalizado.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos possui características distintas, que interagem entre si, articulando-se e transformando-se concomitantemente. Nesse processo de interação ocorre o aperfeiçoamento das funções psíquicas no sujeito. Entretanto, os conceitos científicos caracterizam-se como uma forma de conceito que abarca os conceitos espontâneos elevando-os a um nível superior de desenvolvimento.

Como afirma Vygotsky,

(...) trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui de uma luta, mas sim do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem. (VYGOTSKY, 2001, p. 261)

Os conceitos científicos¹, trabalhados no âmbito escolar, acarretam a constituição de modos de pensamento mais complexos, pois articulam a realidade prática às diversas teorias. A escola, dessa forma, transpõe a realidade prática, possibilitando ao indivíduo a elaboração e re-elaboração de conhecimentos que constituem o que Vygotsky denominou de pensamento conceitual² ou teórico.

Como afirma Rego:

Vygotsky sublinha que a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação, pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada. Por causa disso, a escola representa elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em uma sociedade escolarizada), na medida em que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual. (REGO, 2003, p. 30)

Esse modo de pensamento produz o desenvolvimento de diversos processos cognitivos tais como os de abstração/análise e de generalização/síntese. Não obstante, é fundamental ressaltar que esse modo de pensamento nem sempre é conquistado pelo indivíduo, posto que se relaciona diretamente às formas de mediação oferecidas na escola quanto à aquisição de conhecimentos. Logo, ao focalizar a atenção sobre a aquisição de conhecimentos escolares, deve-se estar consciente sobre o desenvolvimento de conceitos científicos e o reflexo da aquisição destes conceitos na vida do ser humano.

Para Vygotsky:

O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. (VYGOTSKY, 1999, p. 104)

Assim, a aquisição de conceitos científicos entrelaça-se intimamente ao desenvolvimento de funções intelectuais complexas, favorecendo ao indivíduo um modo de funcionamento psíquico mais sofisticado.

¹ Conceitos científicos são os conceitos libertos da realidade imediata e diretamente relacionados aos processos de linguagem, da palavra, os quais levam à organização categorial do pensamento.

² Pensamento conceitual: o sujeito classifica não mais com base em suas impressões imediatas, mas isolando diferentes atributos dos objetos, colocando-os em uma categoria específica por uma relação com um conceito abstrato codificado numa palavra. Análise e síntese consolidam-se e articulam-se.

Ao discutir a questão da formação de conceitos científicos, Vygotsky (1999) aponta a impossibilidade de que um conceito possa vir a ser simplesmente transmitido pelo professor, pois este deve oferecer oportunidades ao aluno para que ele mesmo possa adquirir novos conceitos a partir de experiências diversas.

A escola, ao ensinar conceitos sistematizados, perpassa por campos às vezes inatingíveis à experiência humana e por essa razão os processos de ensino e aprendizagem devem sempre que possível oportunizar situações de interação entre os chamados conceitos cotidianos³ e os científicos.

O paradigma histórico-cultural defende que ao apropriar-se de conhecimentos culturalmente sistematizados o aluno acaba por transformar sua própria atividade intelectual, já que as ações educacionais são eminentemente intencionais e possuem, portanto, a responsabilidade de promover o desenvolvimento intelectual do homem. De acordo com essa afirmação, o aluno, ao ampliar seus conhecimentos, transforma a si mesmo e consequentemente a sua interação com o meio, provocando também mudanças nesse meio.

Entretanto, é fundamental esclarecer que para facilitar o desenvolvimento cognitivo não basta que o aluno frequente a escola. É preciso que esta promova a todo o momento práticas educativas ou mediações pedagógicas que lhe favoreçam o desenvolvimento de um modo de pensamento mais complexo e mais descontextualizado, que passe a exigir-lhe não só a utilização de processos cognitivos, mas também a utilização de sua atividade consciente.

3.1 ESCOLARIZAÇÃO, CONCEITOS CIENTÍFICOS E PROCESSOS COGNITIVOS

Ao considerar os conceitos como instrumentos de descontextualização da realidade imediata, na qual o significado da palavra está em constante desenvolvimento provocando constantes alterações nos processos psicológicos do pensamento, conclui-se que os conceitos surgem inicialmente das situações práticas e concretas da vida do indivíduo para somente depois alcançar situações de generalização e de abstração, formando o conhecimento organizado e sistematizado, reorganizando os processos psicológicos necessários à aprendizagem.

³ Conceitos cotidianos: Vygotsky assim denomina os conceitos construídos a partir dos enlaces situacionais, ou seja, a partir da realidade prática do indivíduo.

Ao alcançar categorizações e generalizações mais avançadas, o sujeito constrói o que Vygotsky denomina de conceitos científicos, os quais devem ser trabalhados cotidianamente no contexto escolar. Portanto, é de suma importância que se entenda a relação existente entre a atividade docente e o processo de formação de conceitos científicos.

O modo como os professores organizam suas práticas educativas com o intuito de promover a aquisição de conceitos científicos e a preocupação deles em relacionar tais práticas ao desenvolvimento cognitivo do aluno passam a ser aspectos de crucial importância para que a escola possa cumprir sua finalidade básica, que é a de possibilitar ao aluno a aquisição dos conceitos científicos, permitindo-lhe dessa forma alcançar um nível mais elevado de pensamento.

Há, entretanto, uma diferença básica entre os conceitos científicos construídos passo a passo por meio das diversas experiências de aprendizagem promovidas pela escola e os conceitos oriundos da experiência individual, já que os motivos internos mobilizados pelo sujeito para a aquisição dos conceitos científicos são distintos daqueles que são usualmente mobilizados para a aquisição dos conceitos espontâneos.

Para Vygotsky (2001), a aquisição dos conhecimentos científicos se inicia no momento em que o indivíduo assimila pela primeira vez um determinado significado, o qual passará necessariamente por todo um processo de desenvolvimento até chegar ao conceito de fato. Assim, a criança conscientiza-se mais cedo das diferenças do que das semelhanças, já que a percepção das semelhanças exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada do que a consciência da dissemelhança.

Como afirma o autor:

Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 1999, p. 115)

De acordo com a afirmação acima, pode-se dizer que os conceitos são sempre mediados por outros conceitos, o que acaba por modificar a estrutura psicológica do indivíduo. Diante dessa afirmação, questiona-se: até que ponto no ensino superior encontramos no aluno a consciência reflexiva, bem como o controle de sua própria atividade mental, se já no início da idade escolar o aluno já tem condições de fazer uso de conceitos?

Para o autor:

O aprendizado escolar induz a um tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. (VYGOTSKY, 1999, p. 115)

Esse modo de percepção intrapsicológica conduz a uma forma de atividade mental interna diversa, capaz de produzir um controle sobre essa mesma atividade mental, a que denominamos de consciência. O fato de percebermos nossos processos cognitivos nos leva a adquirir condições de separá-los do conjunto total de nossa atividade psíquica, estabelecendo assim novas formas de relações com eles.

Tendo em vista essas considerações, acredita-se que o processo de escolarização com a intencionalidade de promover situações para que possa haver aquisição de conhecimentos científicos deve colocar como prioridade o desenvolvimento da capacidade de pensar, a consciência do aprender, possibilitando ao aluno uma autorregulação do seu processo de aprendizagem.

A inter-relação entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento cognitivo é um dado crucial a considerar, pois é a partir de uma compreensão mais efetiva dessa relação que os profissionais da área da educação podem promover situações educacionais mais efetivas que possam atender a essa função precípua da escolarização.

De acordo com Kopini (1978), o pensamento representa o reflexo da realidade sob a forma de abstrações, um modo de conhecimento da realidade objetiva. Portanto, ele pode ser entendido como atividade coletiva que é propiciada ao sujeito por meio da atividade de conhecer tanto em contextos formais como informais, nos quais as formas de pensamento representam um elemento essencial.

Ao ser favorecido pela realidade objetiva, o desenvolvimento do pensamento passa a depender das diversas experiências desenvolvidas em contextos formais de aprendizagem, como a escola. Para Vygotsky (2001), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento origina-se de quatro séries de investigações baseadas na teoria da disciplina formal. Embora tais investigações tenham sido conduzidas apenas com crianças, consideramos interessante seu entendimento, à medida que nos permitem certas considerações a respeito da relação entre desenvolvimento do ato de pensar e a função exercida pela escola ao longo do processo de amadurecimento do aluno.

1) A primeira série de investigações vygotskianas centralizou-se no estudo do nível de desenvolvimento das funções psíquicas necessárias à aprendizagem de conteúdos escolares básicos, como a escrita.

O autor destacou que o desenvolvimento da escrita exige da criança habilidades cognitivas sofisticadas, pois a escrita se caracteriza pela representação da fala oral que é composta de signos. Assim, o ato de escrever implica na representação da representação de um determinado objeto ou fenômeno.

Para Vygotsky, uma vez que os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados e mais distantes das necessidades imediatas, faz-se necessário sempre um certo distanciamento da situação real (VYGOTSKY, 2001).

Para escrever, é preciso saber como escrever e isso envolve a necessidade de relacionar o som das palavras com os símbolos representacionais, que precisarão ser apreendidos e memorizados. Além disso, esses símbolos terão que obedecer a uma certa sequência e apresentar uma coerência ao se formar frase.

O ato de escrever exige, portanto, uma tomada de consciência por parte de quem escreve, ou seja, um saber a respeito de como se escreve tanto no que se relaciona às representações alfabéticas como no que se relaciona aos processos cognitivos e até psicomotores envolvidos que se entrelaçam no momento da escrita.

Vygotsky defende o ensino da gramática, que assume uma importância crucial no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, afirmando que é somente graças ao aprendizado da gramática e da escrita que o aluno torna-se realmente consciente do que está fazendo e aprende a usar as habilidades da escrita conscientemente. É a gramática que lhe possibilita sentir confiança para saber se está sendo correto em sua interpretação gramatical, possibilitando-lhe escapar do ensaio e erro (VYGOTSKY, 1999, p. 126).

2) A segunda série de investigações de Vygotsky levou-o a descobrir que “a aprendizagem geralmente precede ao desenvolvimento”. Logo, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento à medida que exige do sujeito a aquisição de certas habilidades cognitivas que se lhe afiguram como indispensáveis à aquisição de conhecimentos. Portanto, acredita-se que ao considerar o processo de desenvolvimento como dinâmico, em constante transformação e intimamente relacionado à aprendizagem, os conteúdos trabalhados no Ensino Superior também deveriam provocar mudanças no funcionamento psíquico do indivíduo.

3) A terceira série de investigações vygotskianas conclui que os processos cognitivos envolvidos no desenvolvimento intelectual se desenvolvem a partir das interações ininterruptas que se estabelecem entre os diversos conteúdos ensinados na escola e as funções superiores envolvidas no processo de ensino. Logo, as principais funções psíquicas envolvidas no estudo das diversas matérias escolares são sempre interdependentes e a contribuição principal dos anos escolares é o desenvolvimento da consciência e o domínio deliberado. Tais objetivos são perseguidos em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior, como afirmaram alguns professores da amostra.

4) A quarta série de investigações propõe atividades mais complexas às crianças, buscando através delas mediar aquilo que ela já sabe e o que ela deve aprender. Para explicar tal mediação, Vygotsky utiliza os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real. Para o autor, o ensino deve servir de guia à criança, voltando-se para aquelas funções que ainda estão em amadurecimento e que portanto precisam de um maior incentivo para se desenvolverem. Assim, afirma o autor:

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. (VYGOTSKY, 1999. p. 129)

A partir da citação acima, pode-se afirmar, com Vygotsky, que a assimilação dos diversos conteúdos escolares, que por sua vez se constituem como conceitos científicos, provoca o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, alterando as formas de pensamento do indivíduo.

As pesquisas até então expostas permitem concluir que o desenvolvimento mental não ocorre apenas numa determinada fase da infância, pois sendo um processo constante de desenvolvimento acompanha a vida inteira do sujeito. E as situações de aprendizagem são sempre de extrema importância ao longo desse desenvolvimento cognitivo, desde a infância até a idade adulta.

Além disso, os diversos estudos realizados apontam a preocupação de Vygotsky não só em perceber as alterações de pensamento incentivadas pela apropriação dos diversos conceitos, mas também em entender de que modo se desenvolvem os conceitos científicos na mente do sujeito durante o processo de aprendizagem escolar, levando-o a constatar que:

Todos os fatos que conhecemos do campo do desenvolvimento psíquico nos ensinam que os vínculos e relações interfuncionais não só não são constantes, essenciais, e não podem ser deixados entre parênteses nos quais se processa a mediação psicológica, como a mudança dos vínculos interfuncionais, isto é, a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico. (VYGOTSKY, 2001, p. 285)

É pois a “mudança da estrutura funcional da consciência” que indica a transposição de um modo de pensamento a outro e o fato de tomar consciência é entendido como uma forma diferente de orientar a atividade consciente.

O autor aponta ainda que o indivíduo desenvolve modos de percepção externa nas relações culturais e sociais. Assim, num primeiro momento, a criança empreende um tipo de percepção primitiva e desprovida de palavras para posteriormente adquirir um tipo de percepção orientada e expressa em palavras e em significados. Logo, “a passagem para um novo tipo de percepção interior significa a passagem para um tipo superior de atividade psíquica interior” (VYGOTSKY, 2001, p. 289).

Isso permite ao sujeito estabelecer sucessivamente novas formas de relação com sua atividade psíquica, sendo capaz de generalizar seus próprios processos cognitivos. E é justamente no momento de apreensão dos conceitos científicos e de estabelecer relações entre os diversos conceitos que surge a generalização e a apreensão efetiva desses mesmos conceitos, levando à tomada de consciência. Desta maneira, a tomada de consciência surge a partir da apreensão dos conceitos científicos.

Por intermédio da generalização de um conceito superior surge uma série de conceitos “co-subordinados”, formando um sistema de conceitos interligados. Por essa razão, “a generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos”. Com essa sistematização surge um conceito superior, o conceito científico (VYGOTSKY, 2001, p. 292).

Com vistas a garantir, por parte do educando, a incorporação de conceitos científicos e um desenvolvimento mental efetivo, é muito importante promover na medida do possível mediações que favoreçam uma percepção orientada, enfatizando diferenças e semelhanças entre objetos, generalizações, sistematizações e conscientizações, os quais representam processos cognitivos do pensamento.

Em tal processo, desenvolvem-se processos denominados de metacognitivos, os quais envolvem a “consciência de estar consciente”, e que seria a condição para o sujeito poder fazer uso de seus recursos cognitivos de forma consciente, a fim de adquirir determinados conhecimentos.

De acordo com os aspectos apresentados até o momento, pode-se concluir que o maior efeito dos anos escolares para o desenvolvimento do pensamento seria o de promover, por meio do ensino dos conceitos científicos, a tomada de consciência por parte do indivíduo do seu próprio processo de aprendizagem. Somente dessa maneira é que os alunos poderão entender a sua forma de funcionamento cognitivo, o que lhes possibilitará alcançar a autorregulação de tais processos, diferenciando seus modos de pensamento a partir do conhecimento apreendido.

Espera-se que na etapa do Ensino Superior, por meio das mediações pedagógicas estabelecidas em contextos escolares anteriores, os alunos possam alcançar formas de pensamento mais sofisticadas que lhes favoreçam o uso pleno de suas funções psicológicas.

Com a finalidade de elucidar as modalidades de pensamento propostas por Vygotsky, Luria (1990) destaca duas formas de pensamento. A primeira se relaciona ao pensamento gráfico-funcional ou pensamento concreto-imediato, no qual predomina a experiência concreta do indivíduo, já que a forma de pensamento utilizada se centra na experiência prática, em situações reais e diretas com os objetos. Também se poderia denominar de pensamento perceptual. E a outra modalidade de pensamento é a do pensamento lógico-verbal, que se refere à condição de se operar logicamente o pensamento, na qual a capacidade de abstrair e de generalizar se torna possível em função da linguagem (palavra) e que ao construir significados, transforma os processos de pensamento. Também se poderia denominar de pensamento verbal.

Convém lembrar que Vygotsky preocupou-se com o curso de desenvolvimento do conceito científico na criança e não só com as formas de pensamento elaboradas em função da aquisição de conceitos. Assim, para Vygotsky (1999), o processo de formação de conceitos passa por três fases distintas, as quais se dividem em diversos estágios. Durante os primeiros estágios de desenvolvimento, a criança “*agrupa alguns objetos numa agregação desorganizada ou amontoada*”. Esse estágio se caracteriza por não haver nenhum fundamento no agrupamento de objetos, já que o que predomina é a percepção infantil. Logo, o que prevalece é a subjetividade e não a objetividade dos objetos. Essa primeira fase inclui três estágios distintos:

1. Tentativa e erro. “O grupo é criado ao acaso, e cada objeto acrescentado é uma mera suposição ou tentativa; um outro objeto o substitui quando se prova que a suposição estava errada” (VYGOTSKY, 1999, p. 53);
2. Organização do campo visual da criança. “A composição do grupo é em grande parte determinada pela posição espacial dos objetos experimentais” (VYGOTSKY, 1999, p. 53);
3. Elementos tirados de grupos formando amontoados diferentes. “Esses elementos recombinados não apresentam elos intrínsecos entre si, de modo que a nova formação tem a mesma coerência incoerente dos primeiros amontoados” (VYGOTSKY, 1999, p. 53).

A segunda fase do processo de formação de conceitos é chamada por Vygotsky de “pensamento por complexos”.

Em um complexo, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos. (VYGOTSKY, 1999, p. 76)

Podemos notar neste momento uma transição na forma de pensamento, pois a criança consegue transcender sua subjetividade passando a se preocupar com as relações objetivas das coisas. Segundo Vygotsky (1999), o pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual. A criança nesta etapa do processo já é capaz de certa organização, agrupando os objetos de forma objetiva e relacional, já que os objetos não estão isolados entre si.

Para o autor, as ligações entre os componentes em um complexo são concretas e factuais, e não abstratas e lógicas. Assim, o complexo é um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. Uma vez que essas ligações advêm da experiência concreta e imediata, obedecendo a uma lógica conectada aos fatos presentes, levam à união de elementos de acordo com as ligações factuais que podem ser muito diversas.

De acordo com Vygotsky (1999), esta é a diferença entre complexo e conceito, pois enquanto um conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo e até entre si podem ser tão diversas quanto as relações que de fato existem entre os elementos.

Nas investigações feitas pelo autor, foram observados cinco diferentes tipos básicos de complexos, que se sucedem durante este estágio do desenvolvimento:

Complexo de tipo associativo

Nessa etapa, qualquer ligação estabelecida entre os objetos é suficiente para agrupá-los. Uma vez definido o objeto central, a criança pode agrupar a ele outros objetos seguindo critérios pautados em atributos que lhe tenham despertado a atenção e que não necessariamente tenham uma relação pautada em características comuns. Assim, a ligação pode ser estabelecida por uma semelhança, uma diferença ou pela proximidade.

Complexo de coleções

Diz respeito à combinação de objetos ou das impressões que os mesmos provocam na criança. Ao agrupar objetos, a criança já leva em consideração alguma característica que apesar de torná-los diferentes, ainda são complementares. À medida que vai formando o grupo, ela passa a considerar novas características, e o resultado é uma coleção mista de atributos (por exemplo: cores e formas).

Complexo em cadeia

Trata-se de uma forma de agrupamento em que a criança transmite consecutivamente o significado de um objeto para outro, como se os objetos fossem elos isolados de uma única corrente. Assim, não há coerência no tipo de conexão ou articulação com os elos precedentes e os posteriores. Para Vygotsky (1999), o complexo em cadeia é a mais pura forma de pensamento por complexos, visto que não há um núcleo, mas uma simples relação entre elementos isolados.

Complexo difuso

Trata-se de agrupar objetos ou imagens por meio de conexões difusas e indeterminadas. A criança acrescenta objetos a um mesmo grupo, de forma difusa e ilimitada. Assim, este complexo é caracterizado pela universalidade das ligações estabelecidas.

Complexo de pseudoconceito

Ao adquirir a linguagem imposta pelos adultos, a criança parece ter desenvolvido o significado das palavras e organizado o conceito. Entretanto, esses significados não são desenvolvidos naturalmente pelas crianças, mas sim impostos pelos adultos.

O primeiro passo em direção à abstração acontece apenas quando a criança agrupa objetos que possuem um grau máximo de semelhança entre si e este estágio é substituído pelo agrupamento com base em um único atributo. Essas formações são precursoras dos verdadeiros conceitos e são chamadas de “conceitos potenciais”. “Os conceitos potenciais podem ser formados tanto na esfera do pensamento perceptual como na esfera do pensamento prático, voltado para a ação, com base em impressões semelhantes, no primeiro caso, e em significados funcionais semelhantes no segundo” (VYGOTSKY, 1999, p. 97).

Dessa forma, enquanto no pensamento por complexos o traço abstraído do objeto é facilmente substituído por outros, nos conceitos potenciais o traço abstraído não se funde facilmente entre outros traços.

Somente ao conseguir abstrair traços é que a criança conseguirá atingir a formação de conceitos, já que:

Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento. Como ficou demonstrado em nossos experimentos, o papel decisivo nesse processo é desempenhado pela palavra, deliberadamente empregada para dirigir todos os processos parciais da fase mais avançada da formação de conceitos. (VYGOTSKY, 1999, p. 98)

Veer e Valsiner (apud Rego, 2003) sintetizam algumas conclusões dos estudos feitos por Vygotsky sobre a formação de conceitos cotidianos e científicos:

- 1) Os conceitos cotidianos e científicos têm origens diferentes;
- 2) Conceitos científicos levam a criança à tomada de consciência e ao uso deliberado de suas próprias operações mentais;
- 3) Conceitos científicos possibilitam generalizações;
- 4) Prova-se a importância da escola para o desenvolvimento mental;
- 5) Os conceitos cotidianos estão diretamente ligados a objetos concretos do mundo;
- 6) As teorias científicas estão relacionadas aos conceitos cotidianos, portanto são “generalizações de generalizações” e promovem a reconceitualização de conhecimentos existentes.

Outros estudos também são importantes para esta pesquisa, como os de Bruner (1998), que indica duas modalidades de pensamento: o pensamento lógico-científico e o narrativo. Cada um deles fornece diferentes possibilidades de organizar a experiência e a realidade por parte do indivíduo. Por essa razão, ambos são irredutíveis um ao outro, embora sejam complementares.

Para o autor, o modo de pensamento lógico-científico utiliza a categorização ou a conceituação e as operações pelas quais as categorias são estabelecidas, instanciadas, idealizadas e relacionadas umas às outras para formar um sistema. Trata-se de um pensamento lógico-científico porque se preocupa em explicar e em perceber as causas através de argumentações que possam explicar e descrever a realidade circundante, já que:

A grosso modo, o modo lógico-científico (chamá-lo-ei de paradigmático daqui por diante) trata de causas genéricas, de seu estabelecimento e faz uso de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a veracidade empírica. Sua linguagem é regulada por necessidades de consistência e não-contradição. Seu domínio é definido não apenas por elementos observáveis aos quais suas afirmações básicas se referem, mas também pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra elementos observáveis – ou seja, é conduzido por hipóteses fundamentadas. (BRUNER, 1998, p. 14)

Já o modo narrativo é marcado pela experiência humana e trata de organizar o pensamento a partir dos acontecimentos vivenciados pelo indivíduo, constituídos por sua singularidade. Preocupa-se com as partes e não com um todo ou com a relação entre os diversos acontecimentos. Segundo Bruner (1998), a narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas e por essa razão não se preocupa em verificar ou testar a veracidade empírica, mas sim em organizar a experiência humana por meio da significação que se estabelece na relação com os outros e/ou com o meio. Para o autor, a organização por parte do indivíduo do mundo social inicia-se no pensamento narrativo.

Davidov (1988) também distingue dois tipos de pensamento: o empírico e o teórico, considerando que os dois são entrelaçados e fazem parte do conhecimento da realidade. Assim, o pensamento empírico relaciona-se à atividade prática e social dos sujeitos, já que a formação das representações e das ideias se inicia pela percepção dos objetos e fenômenos, sendo permeada constantemente por expressões verbais que ampliam e transformam tal percepção. Assim, os sistemas verbais utilizados pelo homem permitem a diferenciação e classificação dos objetos e fenômenos que são ampliados e transformados a partir de novas situações de conhecimento. Já as representações construídas através da experiência prática

vão formando processos cognitivos através da aquisição das palavras possibilitando generalizações e abstrações.

No contato com a realidade prática, o indivíduo utiliza-se de seus sentidos para conhecer tal realidade, construindo constantemente imagens sobre objetos e fenômenos, que são representados por expressões verbais. Assim o pensamento teórico, segundo Davidov (1988), opera por meio de conceitos, já que:

O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, ou seja, como ação mental especial. Ter um conceito sobre um outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência. (DAVIDOV, 1988, p. 126)

O indivíduo apropria-se dos conceitos construídos ao longo da história, já que estes consistem no produto da atividade humana que é transmitido de geração em geração. Logo, o fato de entender o objeto em sua essência possibilita as relações entre esses conceitos, além de favorecer ao sujeito a constituição de suas funções psicológicas mais complexas.

3.2 ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Segundo Davidov (1988) alguns seguidores de Vygotsky centralizaram seus estudos na teoria da atividade, tais como Leontiev e Rubistein. Para esses autores, é somente a partir de uma necessidade que o sujeito é motivado a agir e a estabelecer objetivos a serem atingidos por meio da ação, a qual pode ser operacionalizada de diversas formas e meios.

Assim, os estudos de Leontiev tratam especificamente da estrutura psicológica da atividade, que segundo o autor possui certos elementos que poderiam organizar-se da seguinte forma: *necessidade percebida – motivo – meta – condições para se conseguir atingir a meta* e suas correlações *atividade – ação – operação* (DAVIDOV, 1988, p. 23).

Ao perceber uma determinada necessidade, o homem utiliza-se de sua consciência, portanto o conceito de atividade não pode ser visto separadamente do conceito de consciência, pois essa permeia sempre a ação.

O homem, por sua vez, satisfaz suas necessidades percebidas por meio de movimentos vivos (ou ações) realizados no meio social; o agregado destes movimentos (ou ações) caracteriza sua atividade. A atividade humana, assim como o comportamento animal é mediada pela mente – mas esta é a mente que adquiriu a forma de consciência. (DAVIDOV, 1988, p. 27)

Ratner (1995) discute as três espécies de mediação existentes na constituição da teoria da atividade: a consciência (atividade mental), a cooperação social (sociabilidade) e os instrumentos (tecnologia). A consciência é a mediação que percebe e processa as informações do mundo circundante e que também é autoconsciente. A sociabilidade se refere à interação entre indivíduos, à atividade coletiva. Já os instrumentos representam recursos materiais construídos para ampliar a ação do homem no meio.

É a relação desses três elementos que molda o indivíduo, pois “os atos sociais constituintes são fundamentalmente interações práticas que organizam a existência material, social e psicológica dos seres humanos. A ênfase na atividade social que gera os construtos simbólicos levou os psicólogos sócio-históricos a referir-se à própria doutrina como teoria da atividade” (RATNER, 1995, p. 16).

Logo, para compreender o processo de desenvolvimento psíquico do homem é preciso entender as relações de atividade produzidas pelo homem ao longo da história, sejam estas de caráter ontogenético, filogenético, sociogenético ou microgenético. Entretanto, o entendimento de tal relação exige que estudemos a estrutura da atividade, exercida e estabelecida em condições históricas próprias, atreladas sempre à formação da consciência.

Consciência e atividade estão intrinsecamente ligadas, já que a gênese da consciência é a própria atividade social, na qual o homem se apropria das significações expressas nos modos de mediação social que ao serem internalizados adquirem um sentido próprio em cada indivíduo. Portanto:

A significação é aquilo que num objecto ou fenómeno se descobre objectivamente num sistema de ligações, de interacções e de relações objectivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da “consciência social”, torna-se assim a consciência real dos indivíduos, objectivando em si o sentido subjectivo que o reflectivo tem para eles. (LEONTIEV, s/d, p. 94)

É importante ressaltar que o autor se refere à significação como a realidade externa refletida e internalizada. Tal elucidação permite compreender que através da atividade externa expressa pela cultura, linguagem e instrumentos, o homem modifica sua estrutura psíquica biológica num movimento dialético de relação. Ambas se influenciam mutuamente no processo de constituição do sujeito, já que é no ato de apropriar-se das formas culturais historicamente produzidas que ocorre o desenvolvimento das estruturas psíquicas humanas.

É durante o processo de inserção ao meio que o indivíduo é impulsionado a agir, aprendendo e se desenvolvendo ao mesmo tempo, já que é através da aquisição de conhecimentos que se desenvolvem as diversas formas de atividade psíquica. Isso significa que nas várias formas de aquisição de conhecimentos, sejam elas na vida cotidiana ou em âmbitos formalizados como a escola, os saberes aprendidos sempre provocam mudanças na forma de pensar. Entretanto, é importante considerar o fato de que nem toda forma de atividade possibilitada na aquisição de conhecimento leva a um desenvolvimento pleno das funções psíquicas do indivíduo ou a uma forma de pensamento consciente.

Davidov (1987) discute os princípios didáticos de uma nova proposta educacional que corresponda a essa necessidade de transformar o pensamento. Por essa razão, defende o princípio do caráter consciente do ensino, que deve estar preocupado em trabalhar o pensamento científico e teórico. Além disso, critica a escola tradicional na qual prevalece o pensamento empírico e considera a necessidade de refletir a realidade por meio da ascensão do abstrato ao concreto.

Tal ascensão está ligada à formação de abstrações e de generalizações do tipo não só empírico como também teórico. E tais generalizações não se apoiam somente na comparação de coisas formalmente iguais, mas sim na análise da relação essencial do sistema estudado e de sua função dentro do sistema. (DAVIDOV, 1987, p. 149 - tradução nossa).

Davidov (1987) propõe uma atividade de ensino com base em generalizações teóricas e aponta os novos princípios da escola: princípio da educação que desenvolve, princípio da atividade e princípio do caráter objetal.

Esses princípios relacionam-se a uma forma de ensinar que tenha como princípio o desenvolvimento do sujeito, criando condições para o seu crescimento psíquico. O princípio da atividade representa a fonte, meio e forma de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos. Já o princípio de caráter objetal refere-se à possibilidade de levar os alunos a descobrirem o conteúdo geral para que posteriormente possam identificar as manifestações particulares dos objetos de conhecimento (DAVIDOV, 1987, pp. 151 e 152).

O autor destaca que a estruturação do ensino baseado em generalizações teóricas pode ser realizada de acordo com esses princípios. Assim, o processo educativo deveria priorizar um tipo de conhecimento que desenvolvesse o pensamento teórico. Verifica-se ainda, através desses princípios, que é de suma importância para o aluno relacionar o geral ao particular.

RUBTSOV (1996) baseia-se em Davidov e aponta dois tipos de conhecimento: o empírico e o teórico, os quais por sua vez envolvem o pensamento empírico e o teórico. Assim, para o autor:

O conhecimento empírico é elaborado quando se compara os objetos às suas representações, o que permite valorizar as propriedades comuns dos primeiros. Já o saber teórico repousa numa análise do papel e da função de uma certa relação entre as coisas no interior de um sistema. (RUBTSOV, 1996, p. 129)

O autor destaca a importância da atividade na aprendizagem para que se desenvolva o pensamento teórico. Assim, é de vital importância que o sujeito perceba a relação entre objetos, comparando-os, classificando-os de acordo com suas características, construindo portanto uma representação mental desses objetos.

Enquanto o saber empírico se apoia na observação concreta dos objetos, o saber teórico se utiliza da reflexão para analisar os diversos atributos dos objetos e para relacioná-los entre si, já que para tanto é preciso entender os objetos em suas particularidades e em sua totalidade. De acordo com o autor, para que se atinja o pensamento teórico é preciso transformar o saber numa teoria que se desenvolva através de uma dedução e uma explicação das manifestações concretas do sistema (Rubtsov, 1996, p. 130). Por fim, o autor defende que o saber teórico possibilita a expressão de diversas formas de atividade mental e se utiliza de diferentes conjuntos de signos.

Com base nesses aspectos, alguns autores, como Semenova, propõem que se estabeleçam dois elementos básicos em qualquer atividade de aprendizagem: problema e ação. Defendem que através da resolução de problemas se adquirem formas de ações que impulsionam operações mentais que por sua vez possibilitam a aquisição do saber teórico e com isso a consolidação do pensamento teórico.

Com base em Davidov, Semenova afirma que o pensamento teórico:

(...) decompõem-se em diversos elementos. Comporta, antes de mais nada, a reflexão. Essa consiste na descoberta por parte do sujeito, das razões de suas ações e de sua correspondência com as condições do problema. Segue-se a análise do conteúdo do problema. Visa a levantar o princípio ou o modo universal para a resolução, a fim de poder transferi-lo para toda uma classe de problemas análogos. Por fim, é o plano interior das ações que assegura a sua planificação e sua efetivação mental. (SEMENOVA, 1996, p. 166)

Tais estudos permitem concluir que quando o sujeito consegue generalizar ações a partir de problemas torna-se capaz de fazer análises das diversas condições e de utilizar os seus recursos cognitivos nas várias situações de aprendizagem.

Para Semenova (1996), o desenvolvimento do pensamento teórico com base na resolução de problemas exige que o sujeito inicialmente use a reflexão, depois a análise do conteúdo do problema para então estabelecer um plano de ação interior que lhe possibilite a resolução dos problemas em situações diversas, por meio da generalização.

Segundo Davidov (1987), o ensino deve visar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, entendendo o desenvolvimento pessoal como atrelado ao desenvolvimento cultural e social no qual o indivíduo está inserido, pois é através da internalização dos signos culturais que é possível o desenvolvimento das funções mentais do indivíduo.

Para tanto, deve entender a educação como uma propulsora do desenvolvimento do pensamento, destacando atividades de ensino que favoreçam a formação de conceitos teóricos, tais como: generalização, análise, síntese, raciocínio teórico e pensamento lógico.

O pensamento teórico, ao basear-se em generalizações, torna-se um instrumento de ação individual nas diferentes situações de realidade, pois permite entender as particularidades relativas aos diferentes objetos, além de provocar a análise, a dedução e conseqüentemente o domínio do objeto de conhecimento. Em sendo assim, resta a pergunta: até que ponto as formas de mediação utilizadas cotidianamente em sala de aula favorecem o desenvolvimento desse tipo de pensamento?

3.2.1 Considerações Finais: buscando um ensino que provoque o desenvolvimento cognitivo

Quando se pensa em atividade de ensino, é preciso não perder de vista os elementos que a constituem, que neste caso se resumem no professor, nos alunos, nos saberes e nas atividades de ensino e aprendizagem.

O professor é aquele que medeia os saberes aos alunos, aquele que possibilitará a assimilação de conhecimentos por parte dos alunos, por meio de sua atividade intencional em sala de aula. De acordo com a teoria histórico-cultural, a aprendizagem implica na apropriação de saberes e também em mudanças no processo de desenvolvimento do aluno.

Sob esse ponto de vista, ensinar e aprender são elementos intrinsecamente relacionados, os quais possibilitam conhecer e desenvolver ao mesmo tempo, posto que o

desenvolver possui uma dimensão intrapsíquica que perpassa por uma relação intersíquica, já que é na relação com o meio, através da necessidade e da internalização dos instrumentos culturalmente produzidos, que o sujeito provoca mudanças internas. Assim, é mediante a atividade de aprender que o aluno utiliza e desenvolve recursos cognitivos que lhe possibilitam a apropriação de modos de pensamento mais elaborados na busca pelo conhecimento.

A atividade docente implica basicamente na ação pedagógica, ou seja, na utilização de instrumentos ou recursos didáticos que possibilitem ao professor provocar a aprendizagem por parte do aluno. Entretanto, verifica-se que nem toda forma de mediação favorece o pensamento teórico e é justamente neste ponto que se coloca a importância de nossa pesquisa de campo.

Parte-se do pressuposto de que embora a mediação sempre ocorra nas escolas de uma forma ou outra, já que o aluno sempre aprende alguma coisa mesmo que seja recorrendo à memória, o que nem sempre se consegue efetivamente é provocar uma aprendizagem que lhe possibilite a utilização de seus próprios recursos cognitivos de forma consciente, ou seja, de forma refletida. Portanto esse modelo de aprender e de ensinar baseado na memorização já não serve mais às nossas necessidades sociais.

Entende-se que os saberes adquiridos devem ser considerados como elementos de modificabilidade do pensamento, à medida que ensejem um novo modo de funcionamento da cognição por meio do desenvolvimento das funções superiores. O professor deve ter como função primordial estabelecer ações que favoreçam a assimilação de conhecimento, sempre com a finalidade de provocar uma forma de pensamento teórico cujo foco seja não só o conteúdo, mas principalmente a atitude de busca do conhecimento por parte do aluno.

O pensamento teórico caracteriza-se pela possibilidade de propiciar ao aluno a utilização de recursos metacognitivos, tais como a reflexão, a análise do conteúdo do problema e o plano interior de ações (SEMENOVA, 1996) previamente estabelecido pelo sujeito. A metacognição implica em atividade interna, refletida e construída a partir da atividade social, imersa em uma consciência de aprender. Segundo Oliveira (1999) é fundamental que o aluno se apoie em procedimentos metacognitivos, tenha uma atitude reflexiva e consciência dos processos cognitivos envolvidos naquela aprendizagem.

A reflexão, por sua vez, consiste na descoberta, por parte do sujeito, das razões de suas ações e de sua correspondência com as condições do problema apresentado (SEMENOVA,

1996, p. 166). Através da percepção do como e porque agir o indivíduo adquire um domínio reflexivo, que o torna capaz de saber se tais ações são condizentes com a solução de problemas ou não.

A análise do conteúdo do problema tem como finalidade buscar o princípio adequado com vistas à sua resolução, a fim de poder transferi-lo para problemas análogos (SEMENOVA, 1996). Na análise, o sujeito deve entender mentalmente as partes constituintes, para depois unificá-las realizando uma síntese. Essa ação mental permite ao indivíduo alcançar generalizações, posto que ao distinguir o geral do particular ele relaciona os objetos entre si, descobrindo suas semelhanças e diferenças, classificando-os e agrupando-os de acordo com suas generalidades.

O plano interior de ações assegura a sua planificação e a sua efetivação, segundo Semenova (1996), já que se constitui na capacidade do sujeito de prever ações que possam possibilitar a resolução de tarefas. É poder agir intencionalmente e conscientemente, já que as ações são estabelecidas intencionalmente e previamente.

Até o momento, este trabalho ocupou-se em analisar os postulados teóricos da psicologia histórico-cultural no que tange ao processo de ensinar e de aprender. Nos capítulos seguintes, busca-se refletir sobre a prática de ensinar e de aprender relacionada às diversas atividades de ensino que acontecem no contexto escolar. Para tanto, analisa-se a relação entre mediação ou atividade de ensino e a atividade de aprender que envolve formas de utilização dos recursos cognitivos na apreensão do conhecimento.

Com esse objetivo, efetivou-se uma pesquisa de campo junto a professores de ensino superior com base nos pressupostos de Vygotsky de que as práticas educativas, sejam elas formais ou informais, representam recursos socialmente implementados a fim de promover o desenvolvimento mental do indivíduo. Os aspectos que foram indagados e que serão objeto de estudo dos próximos capítulos foram os seguintes: Há na atividade de ensino uma preocupação com o desenvolvimento de processos cognitivos no aluno? Qual o principal elemento que permeia a atividade de ensino? Há uma relação entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem quanto ao desenvolvimento de funções psíquicas mais elaboradas? Em Cursos de Formação de Professores acontece esse desenvolvimento?

CAPÍTULO IV

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA: A VOZ DOS PROFESSORES DE CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

4.1 FINALIDADE DA PESQUISA DE CAMPO

O objetivo da pesquisa de campo, de caráter exploratório, é o de investigar a compreensão que os docentes de cursos de formação de professores possuem a respeito das relações entre ensino, aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos a partir das práticas operacionalizadas em sala de aula para desenvolver o seu planejamento de ensino.

Segundo Gil (1995) as pesquisas exploratórias possuem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas. Buscam proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato e este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Por essa razão, pareceu o tipo de pesquisa mais adequado ao propósito desta investigação.

4.2 TIPO DE ABORDAGEM

O tipo de abordagem escolhido neste trabalho foi a abordagem qualitativa, já que se trata de uma pesquisa no campo da educação e há uma maior preocupação com os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Além disso, como afirma Gil (1995), os fenômenos humanos na pesquisa de campo no âmbito das Ciências Sociais não ocorrem com uma ordem semelhante àquela observada no universo físico, o que torna impossível sua previsibilidade. Ao mesmo tempo, as ciências humanas lidam com entidades que não são passíveis de quantificação rígida, o que torna difícil a comunicação dos resultados obtidos em suas investigações.

Para Lüdke e André (1986), o conceito de pesquisa qualitativa é genérico e por essa razão apresentam cinco características básicas dessa abordagem: 1) o ambiente natural é considerado como fonte direta de dados e o pesquisador é o seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e à

sua vida é foco de atenção especial por parte do pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

De acordo com tais características, a pesquisa qualitativa tem como campo de investigação o contexto no qual os fenômenos acontecem. Assim, é necessário que o pesquisador se insira no ambiente tendo contato direto e prolongado com as pessoas e fatos do contexto a ser pesquisado. Não há manipulação, já que os fatos são observados tal e qual eles acontecem. O pesquisador deve ter uma postura coerente e científica não se deixando envolver afetiva e emocionalmente com as pessoas e fatos investigados.

Quanto aos dados coletados, estes devem ser descritos de forma que se possa ser fiel aos acontecimentos e situações. Por essa razão, transcrições de entrevistas e depoimentos são elementos importantes nesse tipo de pesquisa.

Entretanto, segundo Lüdke e André (1986), todos os dados da realidade são considerados importantes e devem ser contemplados na análise dos dados. Ao mesmo tempo, a complexidade dos fatos deve ser criteriosamente retratada pelo pesquisador. A riqueza em estudar o problema nas atividades que se sucedem está em poder captar as relações entre os fatos e as pessoas, bem como verificar as interações cotidianas. Logo, o que importa nesse tipo de investigação é a perspectiva que os participantes envolvidos emprestam às questões que estão sendo investigadas.

Por outro lado, o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Para tanto, os dados devem ser verificados e confrontados com dados obtidos em outras pesquisas para que possam ser confirmados ou não.

A análise dos dados não precisa ser definida de forma decisiva antes do início da investigação, já que ao longo do processo os dados coletados vão aos poucos ganhando contornos mais definidos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa sempre em retratar a perspectiva dos participantes.

Mediante tais razões, entendeu-se que a pesquisa qualitativa seria mais adequada a esta investigação, uma vez que ela se preocupa com os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos e a pesquisa de campo empreendida visou esclarecer acima de tudo o tipo de compreensão que os docentes de cursos de formação de professores possuem sobre as

complexas relações possíveis entre ensino, aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento conceitual dos alunos, a partir das práticas desenvolvidas em classe.

4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E GRUPO FOCAL

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e de grupos focais realizados em dois momentos consecutivos.

4.3.1 Entrevistas semiestruturadas

Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 94), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Assim, a entrevista busca compreender o que as pessoas pensam sobre determinados assuntos, bem como possibilita a averiguação por parte do pesquisador de quanto as pessoas sabem sobre o tema investigado e/ou como elas lidam com as informações sobre os fatos ou fenômenos relacionados à pesquisa.

As autoras destacam ainda três tipos de entrevista: a estruturada, a semiestruturada e a despadronizada. Nesta pesquisa, utiliza-se o tipo semiestruturado, que possui um roteiro de perguntas abertas, mas consiste num diálogo mantido entre pesquisador e sujeito de pesquisa. Visa principalmente estabelecer uma conversação ampla e diversificada, na qual se possa perceber ao longo do processo de exploração quais são os elementos que se relacionam ao problema de investigação. A entrevista semiestruturada é flexível e permite durante o processo de investigação certos esclarecimentos e um aprofundamento sobre os significados acerca do assunto por parte do entrevistado.

Segundo Martins e Bicudo (1996) a entrevista deve ser vista como um encontro social, possuidor de características peculiares. Assim, na pesquisa qualitativa, os significados e as normas de conduta devem ser trabalhados entre as pessoas que participam de uma entrevista, já que a condução de entrevistas não é um procedimento mecânico a ser seguido em uma amostra de respondentes, mas sim um procedimento que decorre do conhecimento que o pesquisador possui sobre a realidade em que vai trabalhar. Por essa razão, a maneira pela qual procede a entrevista deve sempre revelar algo da preocupação do entrevistando e, quando as intenções do pesquisador não forem reveladas e houver falta de correspondência entre as suas preocupações e a dos sujeitos entrevistados, o entrevistador deve procurar convencê-los de que seus direitos serão respeitados.

4.3.2 Grupos focais

À medida que esta pesquisa de campo se concentrou em desvendar a compreensão que os docentes de cursos de formação de professores possuem a respeito das relações entre ensino, aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento conceitual a partir das práticas operacionalizadas em classe, considerou-se importante a utilização da técnica do Grupo Focal (GF) além das entrevistas, com intuito de provocar reflexões e aprofundamento sobre o assunto estudado.

Vários estudos, como os de Bogartus [1926], Merton [1950] e Morgan (apud Gondim, 2002), apontam a importância dessa técnica como meio de obtenção de dados e aprofundamento de discussão sobre determinado assunto.

Segundo Fern (apud Gondim, 2002), os grupos focais podem ser do tipo exploratório, clínico e vivencial. Nesta pesquisa, o grupo focal teve caráter exploratório, já que esse tipo se volta basicamente para a produção de conteúdos, buscando gerar novos conhecimentos por meio da reflexão sobre determinado assunto. Além disso, os grupos focais podem ser complementados com outras técnicas de investigação, como as entrevistas individuais, possibilitando o confronto de ideias e confirmando posições a respeito do tema explorado.

Morgan (1997) define os grupos focais como técnica de pesquisa que coleta os dados pretendidos por meio das interações grupais, a partir da discussão sugerida pelo pesquisador. Assim, segundo o autor, os grupos focais possuem as seguintes modalidades: 1) Grupos autorreferentes; 2) Grupo focal como técnica complementar; 3) Grupo focal como proposta multimétodos qualitativos.

Enquanto autorreferente, o grupo focal é utilizado como base principal de coleta de dados, possibilita o aprofundamento de temas específicos e funciona como meio de investigação e avaliação de conceitos e atitudes sobre determinado assunto. Como técnica complementar pode ser meio de análise prévia ou pesquisa para observar a reação sobre determinado produto comercial. Já o modo de multimétodos acrescenta outras técnicas no processo de investigação possibilitando a correlação de informações e ideias.

Nesta pesquisa considera-se que tal instrumento contribuiu em grande parte para a consecução dos objetivos da investigação pretendida, pois ao possibilitar a interação entre os sujeitos participantes e pesquisador favoreceu a permuta de conhecimentos, de novas descobertas, tornando-se um momento de encontro e também de confronto de ideias.

Assim, um grupo focal é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo. Representa uma possibilidade de se compreender as percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico (Veiga e Gondin 2001).

Os grupos focais vêm sendo cada vez mais utilizados, pois constituem uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas. Devem agregar um número reduzido de pessoas, com algumas características comuns, que se propõem a discutir sobre um determinado assunto em sessões que podem ter em média de uma hora e meia a duas horas de duração. O número de encontros pode variar de acordo com a necessidade e o propósito do trabalho, mas deve haver sempre um moderador ou facilitador que se responsabiliza pela condução das discussões a partir de um roteiro previamente estabelecido. Além disso, o clima deve ser acolhedor, permitindo que as questões discutidas possam revelar opiniões, significados, conflitos e valores atribuídos por cada membro participante.

Nesta pesquisa de campo, a pesquisadora assumiu perante o grupo o papel do moderador, que deve possuir algumas características básicas, tais como: entender profundamente o assunto colocado para discussão no grupo focal, possibilitar que o grupo transmita o máximo de informação sobre o assunto, provocar interações que permitam explorar com maior profundidade o tema e captar de forma concisa as opiniões do grupo.

A utilização da técnica de grupos focais deve estar de acordo com os pressupostos e premissas da pesquisa. No caso desta investigação, recorreu-se à técnica do grupo focal com o intuito de obter mediante a interação grupal maiores esclarecimentos acerca das informações e opiniões obtidas pela amostra nas entrevistas, bem como promover uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto abordado. A utilização dessa técnica justificou-se pelo fato de que na interação grupal há a possibilidade do confronto entre várias opiniões e o surgimento de novas ideias.

Entretanto, no que tange ao planejamento e organização da técnica do grupo focal, os seguintes critérios devem ser respeitados, para que haja real aproveitamento dos resultados (KIND, 2004):

- O número de participantes deve ser de no mínimo seis e no máximo quinze pessoas;
- Os encontros devem durar de noventa a cento e vinte minutos dependendo da natureza do tema discutido e as discussões podem ocorrer em apenas um encontro dependendo dos objetivos da pesquisa;
- O local deve ser agradável, propiciar privacidade, estar livre de interferências externas e ser de fácil acesso aos participantes;
- O moderador deve ser provocativo, amigável, acolhedor e propiciar o aparecimento do maior número de informações sobre o assunto;
- O roteiro de discussão ou temário funciona como guia de questões a serem perseguidas durante o processo de discussão, deve ser cuidadosamente elaborado e estar coerente com os objetivos do estudo;
- O moderador deve apresentar os participantes, os objetivos do encontro, as características e o modo de organização do grupo focal, estando sempre atento aos diversos posicionamentos dos participantes. Após o encontro, deve analisar se as informações coletadas estão coerentes e satisfazem ao objetivo de pesquisa, pois caso haja necessidade pode organizar novo encontro com vistas a recolher outros dados importantes;
- A análise dos dados deve basear-se em categorias de análise e cada questão deve ser criteriosamente discutida, possibilitando ao moderador captar concepções, significados e os modos interativos visualizados no grupo.

4.4 AMOSTRA INVESTIGADA

A amostra da pesquisa de campo é composta de dez sujeitos, sendo nove mulheres e um homem, com idades compreendidas entre 31 e 58 anos. Todos são docentes cuja formação profissional foi desenvolvida em cursos de Licenciatura nas áreas de Ciências Biológicas, Psicologia, Letras, Matemática, Pedagogia, História e Ciências Sociais.

Todos os docentes pesquisados possuem experiência profissional em cursos de formação de professores em instituições públicas e particulares do Estado do Paraná, sendo que a grande maioria (90%) dos participantes atuaram ou ainda atuam na Educação Básica e vivenciaram o contexto educacional para o qual preparam atualmente seus alunos de graduação que serão futuros professores. Esse fato enriquece a amostra pesquisada, uma vez que os professores possuem condições para tecer a complexa relação que deve haver entre a teoria e a prática.

Quadro informativo sobre os sujeitos de pesquisa:

Nome	Idade	Formação Inicial/ Instituição	Formação Lato Sensu/ Instituição	Formação Stricto Sensu/ Instituição	Experiência no Ensino Superior/ Instituição	Experiência na Educação Básica/ Instituição
A.C.	49	Pedagogia/ Part.	Especialização em Avaliação da Aprendizagem/ Part.	Mestrado em Educação/ Part.	7 anos Particular	Pública
B. M.	46	Psicologia/ Pública	Especialização em Alfabetização/ Pública	Mestrado em Educação/ Pública	10 anos Particular	—
D.P.	54	Ciências Biológicas/ Part.	Especialização em Educação Especial/ Part.	Mestrado em Educação/ Part.	15 anos Particular	Pública
J. F.	42	Ciências Sociais/ Pública	—	Mestrado em Ciências Sociais/ Pública	6 anos Particular	Pública
K.A.	42	História/ Pública	Especialização em Metodologia da Ação Docente/ Pública	Mestrado em Educação/ Pública	4 anos Pública e Particular	Pública
L.C.	58	Pedagogia/ Pública	Especialização em Avaliação Educacional/ Pública	Mestrado em Educação/ Pública	7 anos Pública e Particular	Pública
C.N.	41	Matemática/ Pública	—	Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática/ Pública	4 anos Particular	Pública
C.R.	52	Letras/ Pública	Especialização em Metodologia e Didática/ Part.	Mestrado em Estudos Literários/ Pública	7 anos Particular	Pública/Part.
S.S.	46	Letras/ Pública	Especialização em Fundamentos Metodológicos em Língua Portuguesa/ Part.	Mestrado em Linguística/ Pública	6 anos Particular	Pública
Z.R.	46	Pedagogia/ Pública	Especialização em Avaliação Educacional/ Pública	Mestrado em Educação/ Pública	5 anos Pública e Particular	Pública

De acordo com os dados apresentados na tabela anterior, todos têm Mestrado, sendo que oito entre os dez sujeitos participantes da pesquisa cursaram Graduação e Mestrado em universidade pública. Nove deles possui experiência na educação básica em escola pública. Apresentam em média de 4 a 15 anos de experiência no Ensino Superior, sendo que 30% dos participantes possuem experiência em universidades públicas e particulares. Todos atuam em cursos de formação de professores e todos possuem larga experiência na área educacional, como se pode verificar:

O professor A.C. é graduado em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Itararé do estado de São Paulo e possui Mestrado em Educação pela PUC-Campinas. Atua há 12 anos na área de educação. Possui experiência de 05 anos no Ensino Médio na rede particular como docente. Atuou como coordenador durante 02 anos e diretor durante 02 anos em uma escola de Ensino Fundamental e Médio da rede pública. No ensino superior, atua como docente há 07 anos em cursos de formação de professores. As disciplinas trabalhadas no Ensino Superior incluem: Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Avaliação Escolar, Ética Profissional, Estágio Supervisionado e Filosofia da Educação. Atualmente ministra aulas sobre Avaliação Educacional e Metodologia da Pesquisa em Educação.

A professora B.M. é graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (PR) e possui Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR). Trabalha na área de educação há 22 anos. Atua como psicóloga escolar na rede pública e particular há 14 anos. Também atuou como diretora da APAER (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Reserva) durante 03 anos. No ensino superior, já atua há 10 anos em cursos de formação de professores. As disciplinas trabalhadas no Ensino Superior incluem: Psicologia aplicada à Educação e Psicologia Geral. Atualmente ministra aulas sobre Pesquisa Científica em Psicologia e Psicologia do Desenvolvimento.

A professora D.P. é graduada em Ciências Biológicas pela Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio e possui Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (SP). Atua há 27 anos na área de educação. Possui experiência de 10 anos como alfabetizadora no Projeto MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Já atuou durante um período de 02 anos como coordenadora no CAEDV (Centro de Atendimento Especializado em Deficiência Visual) na alfabetização e orientação e mobilidade para cegos. Também atuou como Supervisora Escolar no Ensino Fundamental e Médio por 15 anos e como professora de Ciências Biológicas por um período de 10 anos na rede pública. Atualmente trabalha ministrando cursos em municípios na Semana Pedagógica para Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ensino superior já atua há 15 anos em cursos de formação de professores. As disciplinas trabalhadas no Ensino Superior incluem: Educação Especial e

Fundamentos da Educação. Atualmente ministra aulas sobre Metodologia do Ensino de Ciências e Metodologia Científica.

A professora J.F. é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (PR) e possui Mestrado em Ciências Sociais pela UNESP de Marília (SP). Atua há 07 anos na área de educação. Possui experiência no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, tendo trabalhado na rede particular por 01 ano e também no Ensino Médio da rede pública pelo período de 05 anos. Atualmente atua no Núcleo Regional de Educação com formação de professores da rede pública, trabalho que desenvolve há 03 anos. No ensino superior já atua há 06 anos em cursos de formação de professores. As disciplinas trabalhadas no Ensino Superior incluem: Sociologia, Antropologia e Educação e Pesquisa da Educação. Atualmente ministra aulas sobre Sociologia e Trabalho de Conclusão de Curso.

A professora K.A. é graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina (PR) e possui Mestrado em Educação pela mesma universidade. Atua há 15 anos na área de educação. Trabalhou na rede pública em Educação Infantil pelo período de 04 anos, Séries Iniciais com ênfase no SAPE (Sala de Apoio Pedagógico) por 06 anos, também no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio e em EJA pelo período de 08 anos. No ensino superior, já atua há 04 anos em cursos de formação de professores. As disciplinas trabalhadas no Ensino Superior incluem: História da Educação. Atualmente ministra aulas sobre História da Educação e Fundamentos e Metodologia do Ensino de História.

A professora L.C. é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (PR) e possui Mestrado em Educação pela mesma universidade. Atua na área de educação há 30 anos. Possui experiência de 30 anos como docente no Ensino Fundamental e Médio da rede pública e de 08 anos como coordenadora do curso de Ensino Médio modalidade Normal. No ensino superior, já atua há 07 anos em cursos de formação de professores. As disciplinas trabalhadas no Ensino Superior incluem: Alfabetização e Sociologia da Educação. Atualmente ministra aulas sobre Alfabetização e Letramento e Estágio Supervisionado.

A professora C.N. é graduada em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (PR), possui Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela mesma universidade (PR) e atualmente é doutoranda na mesma instituição. Atua há 10 anos na área de educação. Possui experiência de 04 anos na rede pública como docente na Educação Infantil, Séries Iniciais e de 06 anos no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. No ensino superior já atua há 04 anos em cursos de formação de professores. As disciplinas trabalhadas no Ensino Superior incluem: Fundamentos da Matemática e Fundamentos Metodológicos do Ensino da Matemática. Atualmente ministra aulas sobre Fundamentos da Matemática e Fundamentos Metodológicos do Ensino da Matemática.

A professora C.R. é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (PR) e possui Mestrado pela mesma universidade. Atua há 14 anos na área de educação. Possui experiência de 09 anos como docente no Ensino Fundamental e Médio da rede pública e de 11 anos na rede particular. No ensino superior já atua há 07 anos em cursos de formação de professores. As disciplinas trabalhadas no Ensino Superior incluem: Comunicação e Expressão e Laboratório de Múltiplas Linguagens. Atualmente ministra aulas sobre Laboratório de Múltiplas Linguagens e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

A professora S.S. é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (PR) e possui Mestrado em Linguística pela mesma universidade. Atua há 23 anos na área de educação. Possui experiência de 06 anos como docente do Ensino Médio na rede particular. Na rede pública atuou como docente do Ensino Fundamental pelo período de 02 anos e no Ensino Médio pelo período de 12 anos. Também atuou como coordenadora do Curso de Educação de Jovens e Adultos por 10 anos. É diretora de uma escola da rede pública desde 2004. No ensino superior já atua há 06 anos em cursos de formação de professores. As disciplinas trabalhadas no Ensino Superior incluem: Linguística. Atualmente ministra aulas sobre Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.

A professora Z.R. é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (PR) e possui Mestrado em Educação pela mesma universidade. Atua na área de educação há 08 anos. Possui experiência de 02 anos como docente na Educação Infantil e Séries Iniciais na rede particular e de 03 anos na rede pública. Atualmente é Pedagoga na rede pública estadual e também tutora do curso de formação de gestores da SEED-PR (Secretaria de Educação do Estado do Paraná), trabalho que desenvolve desde 2007. No ensino superior já atua há 05 anos em cursos de formação de professores. As disciplinas trabalhadas no Ensino Superior incluem: Didática, Organização do Trabalho Pedagógico e Educação Não-formal. Atualmente ministra aulas sobre Didática e Estágio Supervisionado.

4.5 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Os procedimentos de pesquisa obedeceram às seguintes etapas:

- 1) Contato com os sujeitos da amostra com a finalidade de expor o objetivo da pesquisa de campo e o método utilizado para a investigação. Nessa ocasião, o pesquisador preencheu uma ficha informativa com alguns dados da amostra (apêndice);
- 2) Coleta de dados por meio de entrevistas individuais (anexo I) e duas sessões de grupo focal (anexos III e IV);
- 3) Análise e discussão dos dados.

4.5.1 Instrumento 1: Entrevista semiestruturada

O primeiro instrumento utilizado como técnica de investigação foi o das entrevistas semiestruturadas, que ocorreram no local de trabalho de cada participante. Tal fase demandou muita insistência por parte da pesquisadora, já que após um contato inicial realizado no início do semestre letivo o surto da Gripe AH1N1 (gripe suína) que eclodiu principalmente nos estados do sul do país, entre eles o Estado do Paraná, e que foi considerado uma pandemia, propiciou o adiamento das entrevistas anteriormente marcadas. As aulas foram suspensas em todas as instituições de ensino e foi proibido qualquer tipo de evento ou de aglomeração de pessoas. Isso provocou um atraso considerável na coleta de dados.

Todas as entrevistas duraram em média quarenta minutos e em todas houve um clima de diálogo e de colaboração. Todas as entrevistas foram gravadas, o que possibilitou a transcrição dos dados de modo fidedigno e objetivo. Algumas anotações também foram feitas pela pesquisadora durante as entrevistas no intuito de contribuir para a análise de dados.

Os participantes demonstraram tranquilidade diante das questões e interesse em responder para que a pesquisadora entendesse a opinião de cada um sobre os elementos discutidos. Ao final de cada entrevista, os participantes puderam ser questionados sobre o processo vivenciado, e, com exceção de uma pessoa, todos consideraram o momento de entrevista interessante, pois tiveram a oportunidade de refletir sobre questões que enfrentam no cotidiano, mas que dificilmente merecem a devida análise.

Como se tratou de entrevistas semiestruturadas, algumas questões serviram de roteiro para o diálogo que se estabeleceu entre a pesquisadora e cada um dos docentes apontados anteriormente:

- Concepção de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo;
- Relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento;
- Mediações/práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula;
- Objetivos educacionais das mediações/práticas pedagógicas;
- Formação de conceitos em sala de aula;
- Base teórica norteadora da ação docente.

4.5.2 Instrumento 2: Grupo Focal

Os grupos focais foram desenvolvidos em duas sessões que foram previamente marcadas com os participantes da pesquisa. Cada Grupo Focal (GF) teve um objetivo preestabelecido no intuito de aprofundar através das diversas discussões algumas questões relacionadas ao objeto de investigação da pesquisa.

Dessa forma, por meio do Grupo Focal 1 (GF1), houve o propósito de perceber as impressões que os sujeitos expressaram na interação com seus pares no tocante às mediações/práticas pedagógicas elencadas nas entrevistas individuais, bem como às relações dessas práticas com os objetivos educacionais propostos.

Já no Grupo Focal 2 (GF2) o objetivo foi o de perceber a compreensão que os sujeitos têm da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo no Ensino Superior, basicamente a partir do entendimento do processo de formação de conceitos e a formação do pensamento teórico.

Obedecendo à proposta dessa técnica, o Grupo Focal 1 foi conduzido pela pesquisadora de forma a aprofundar informações sobre o tema pesquisado coletadas por meio das entrevistas individuais, constituindo-se do seguinte roteiro de discussão:

- a) Explicação dos objetivos e organização da técnica de Grupo Focal;
- b) Mapeamento das mediações/práticas pedagógicas utilizadas pelos professores envolvidos no Grupo Focal e dos respectivos objetivos educacionais de cada uma dessas técnicas, por meio da leitura e discussão da síntese das entrevistas sobre as mediações/práticas pedagógicas.

O Grupo Focal 2 teve como objetivo refletir conjuntamente com os sujeitos de pesquisa sobre o assunto central deste estudo que diz respeito à relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo no Ensino Superior a partir da compreensão que esses sujeitos têm do processo de formação de conceitos e a sua relação com a formação do pensamento teórico.

Para tanto, seguiu-se o seguinte roteiro de atividade:

- a) Demonstração dos objetivos e dos temas a serem discutidos na sessão;
- b) Apresentação dos participantes que não puderam estar presentes na sessão passada;

- c) Retomada do formato do grupo focal, dando um parecer geral sobre a discussão passada, contextualizando os novos participantes da discussão;
- d) Foi pedido aos sujeitos que em uma folha de sulfite escrevessem sobre algumas questões relativas ao objeto de pesquisa. Primeira, o que pensam sobre o que seja um conceito;
- e) Discussão das respostas;
- f) Segunda, como entendem o processo de formação de conceitos e como esse processo colabora com o desenvolvimento de capacidades cognitivas;
- g) Discussão das respostas;
- h) Terceira, como os sujeitos compreendem a relação entre esse processo de formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas como o pensamento teórico;
- i) Discussão das respostas;
- j) Leitura do texto;
- k) Discussão do texto;
- l) Fechamento.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

5.1 ANÁLISE DOS DADOS – INSTRUMENTO 1

Com o objetivo de facilitar a exposição dos dados obtidos, foram estabelecidas cinco categorias de análise, intimamente relacionadas às perguntas feitas aos professores da amostra. A primeira se relaciona à concepção de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. A segunda se relaciona à relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. A terceira se refere à relação entre objetivos educacionais e práticas de ensino. A quarta se refere à formação de conceitos e a quinta à base teórica norteadora da ação docente.

Nas entrevistas, buscou-se propiciar uma oportunidade para que os sujeitos da amostra pudessem aprofundar as questões propostas, possibilitando ao investigador desvendar as representações, as inter-relações e os propósitos atribuídos pelos professores.

5.1.1 Categoria de análise nº 1: concepção de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo

O objetivo desse questionamento foi o de investigar sobre o conceito de aprendizagem e o de desenvolvimento que os participantes da pesquisa possuíam no momento da entrevista, com a finalidade de se conhecer quais as teorias que norteavam seus pensamentos. Com o propósito de facilitar o entendimento do leitor, a área de formação dos sujeitos da amostra foi colocada entre parênteses.

Segundo os relatos das entrevistas, verificou-se que em relação ao conceito de aprendizagem e de desenvolvimento os professores participantes possuem posturas teóricas diferenciadas, cujos conteúdos revelam principalmente influências de Piaget, Vygotsky e Ausubel. Entretanto, apenas dois dentre os dez participantes verbalizaram claramente as bases teóricas de sua concepção de aprendizagem e desenvolvimento, pois os demais permaneceram oscilantes e ancorados em frases genéricas e amplas. Com vistas a facilitar a visão das diversas influências verificadas nos relatos dos professores, subdividiram-se os relatos desta primeira categoria em quatro grupos: os que apresentam influência de Vygotsky, os que denunciam influência de Piaget, os que apresentam influência de Ausubel e os que apresentam influências de mais de um desses estudiosos.

Relatos com influência de Vygotsky

Eu acho que aprendizagem e desenvolvimento são processos diferentes, mas que são sempre inter-relacionados. Você se desenvolve à medida que você aprende e à medida que você aprende você está se desenvolvendo [...]. São processos muito interligados, processos que não se separam, que não se dão isoladamente, pois precisam sempre de mediação [...]. Eu acho que a aprendizagem é a chave para o desenvolvimento do indivíduo. (L.C., Pedagogia)

O desenvolvimento é um desenvolvimento natural configurando o indivíduo desde o nascimento até o final da sua vida. A pessoa passa por sucessivos processos de desenvolvimento que podem ser desencadeados por meio da aprendizagem. Então, quanto mais o indivíduo aprende, mais ele desenvolve essa capacidade de aprender. Então eu penso que essas duas coisas não são iguais, elas estão bem juntas, o indivíduo aprende e ao aprender ele se desenvolve. Eu penso que é a aprendizagem escolar que vai dar mais condições de desenvolvimento [...]. Porque a aprendizagem escolar é sistemática, ela tem uma intencionalidade e desafia o indivíduo a pensar e a fazer coisas que ele não pensou e ele não pensaria fora do espaço escolar. (Z.R., Pedagogia)

Aprendizagem é tudo aquilo que o ser humano vai aprender em todas as situações que ele vivenciar, seja em situações formais ou em situações informais. E aí entra a questão da escola onde ele vai estar em uma situação formal e onde ele vai aprender. Mas ele também vai aprender em situações informais, fora da escola [...]. O desenvolvimento acontece com as experiências que o indivíduo vai tendo no seu dia-a-dia, conforme a sua faixa etária, e conforme o aprendizado que ele tem. Esse desenvolvimento intelectual seria o desenvolvimento do seu modo de ver as coisas, de se relacionar com as pessoas, de encarar situações adversas e o de desenvolver o seu conhecimento [...], já o desenvolvimento intelectual estaria mais relacionado ao conhecimento científico. (S.S., Letras)

Eu penso sempre nisso, que medidas eu posso tomar para ajudar meus alunos a se desenvolverem, utilizando todos os conhecimentos que eu tenho [...]. Quando penso na questão do desenvolvimento, eu entendo que preciso ter claro para mim como eles chegam ao Ensino Superior e o que eu posso fazer para melhorar as dificuldades que eles enfrentam [...]. Qualquer conteúdo que eu trabalhe com certeza vai contribuir para o desenvolvimento do aluno. Nessa fase de aprendizagem dos alunos na graduação, tudo que fizermos vai contribuir para que sejam bons profissionais. Eu sei que trabalhando os conteúdos vou colaborar com o desenvolvimento deles. (C.R., Letras)

Aprendizagem se dá na interação do sujeito com tudo que cerca esse sujeito. Aí entram o professor, a família, os colegas, o ambiente, livros, enfim, tudo, e essa interação entre sujeito e objeto é que vai possibilitar a aprendizagem.

E aprender e desenvolver são relações muito próximas, muito íntimas [...]. E à medida que ele vai aprendendo vai se transformando, modificando o comportamento, pensamento, senso crítico... (A.C., Pedagogia)

Os relatos acima revelam que todos eles sofrem a influência de Vygotsky em suas falas. Nesse sentido, L.C. defende que é a aprendizagem que gera o desenvolvimento, embora os dois processos sejam vistos como dinâmicos e concomitantes. Também para Vygotsky a aprendizagem deve adiantar-se ao desenvolvimento.

A professora Z.R. também demonstra aproximação com as concepções vygotskianas ao apontar a importância da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo e que são as situações de aprendizagem que provocam o desenvolvimento do sujeito. O desenvolvimento dos processos psicológicos, para Vygotsky (1999), não precede o aprendizado, mas desenvolve-se em processo de interação contínua com ele. Portanto, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos intrinsecamente relacionados e a aprendizagem deve sempre que possível adiantar-se ao desenvolvimento.

Para a professora S.S., torna-se importante que haja interação do sujeito com o meio para que ele se desenvolva e aprenda. Defende a ideia de que o conhecimento científico é o grande responsável pelo desenvolvimento intelectual do indivíduo, com base nas ideias de Vygotsky. Já para C.R., o desenvolvimento se relaciona às diversas situações de aprendizagem, já que os conteúdos apreendidos em sala de aula contribuem decisivamente para o desenvolvimento do indivíduo. E A.C. considera que a aprendizagem é a grande propulsora do desenvolvimento, já que são processos intrínsecos.

Relatos com influência de Piaget

Aprender é quando você cria condições para que o aluno tenha acesso a informações que ele não tinha antes e comece a olhar para o seu próprio mundo, para seu universo de outra forma [...]. Essas informações e conhecimentos ajudam o aluno a identificar seu próprio mundo, sua própria realidade e perceber situações que ele não percebia antes [...]. Eu acho que existem momentos diferentes pelos quais o indivíduo passa em seu desenvolvimento cognitivo e às vezes ele não está maduro para aprender determinados conhecimentos. Falando do Ensino Superior especificamente, você às vezes percebe, na diversidade da sala de aula, que tem alunos que são maduros cognitivamente para compreender determinados conteúdos e outros alunos que ainda não estão maduros [...], isso não quer dizer que eles não têm a capacidade cognitiva de apreender aquilo, mas sim que ainda não é o momento. (J.F., Ciências Sociais)

Segundo a professora J.F., o processo de desenvolvimento é um processo de maturação das estruturas cognitivas, o que a aproxima das concepções de Piaget. Já em relação à aprendizagem, considera que são os conhecimentos que irão transformar e modificar o modo como o indivíduo se relaciona com o meio, demonstrando uma visão dialética do processo de ensino-aprendizagem.

Para Piaget (1982), o desenvolvimento psicológico é composto por diferentes estágios que são integrados e interdependentes. Logo, as estruturas cognitivas do indivíduo passam por processos de transformação denominados de maturação, que só acontecem mediante a evolução do aparato biológico do indivíduo. Tais modificações são provocadas pela interação do sujeito com o meio.

Relatos com influência de Ausubel

O desenvolvimento cognitivo vai se somando cada vez mais, você tem que ter um conhecimento prévio senão você não consegue atingir um posterior [...]. Tem aluno que aprende mais lendo, tem aluno que aprende mais escrevendo, cada um tem a sua especificidade, por isso é importante o envolvimento do professor, que deve sempre buscar novas maneiras de ensinar [...]. Então eu acho importante propor vários tipos de trabalhos dentro da sala de aula para que todos atinjam um aprendizado, claro que cada um à sua maneira, de acordo com a condição de cada um, mas de forma que a maioria consiga. (K.A., História)

Verifica-se que o relato da professora K.A. volta-se para o pensamento de Ausubel, o qual se preocupa com os diferentes estilos de aprendizagem e cognição. Para Ausubel (1980), o estilo cognitivo refere-se basicamente às diferenças individuais de organização cognitiva, vista como reflexo da organização da personalidade. Assim, o estilo cognitivo indica a forma de organização e de funcionamento cognitivo do indivíduo, refletindo também os modos de armazenamento e de processamento das diversas informações utilizadas pelo sujeito.

A influência de Ausubel também se verifica no relato de K.A. ao afirmar que o desenvolvimento vai se somando e que para haver aprendizagem é necessário sempre haver um conhecimento prévio. Somente dessa forma se consegue alcançar um novo conhecimento, pois a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1982) se propõe a entender os processos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e com relação à apreensão do conhecimento. Sendo contemporâneo de Piaget, Ausubel assume posturas teóricas que em alguns pontos se assemelham às de Piaget, mas que em outros se distanciam.

Ainda em relação ao processo de assimilação de conhecimentos, Ausubel (apud Solé, 2004, p. 62) propõe três condições para que a aprendizagem significativa aconteça: 1) o novo

conhecimento deve ser significativo; 2) para se atingir um novo conhecimento é preciso contar com conhecimentos prévios; 3) é necessário o desejo de querer aprender. Assim, a aprendizagem significativa surge da interação entre conhecimentos previamente adquiridos e conhecimentos a serem adquiridos. Para que ocorra a aprendizagem, os conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, funcionando como ponto de ancoragem.

Relatos com influências mistas

Desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados, pois dentro da visão piagetiana o desenvolvimento é um processo de maturação, da interação do indivíduo com o meio ambiente, de sua evolução nos vários estágios da vida. E a aprendizagem diz respeito à aquisição de novos conhecimentos, ou seja, a que provoca a modificação do comportamento, a possibilidade de adquirir novos comportamentos. Mas só há aprendizagem quando esse novo conhecimento persiste ao longo do tempo, quando esse conhecimento provoca mudanças também no processo de conhecimento. Assim, desenvolvimento e aprendizagem estão interligados, um sempre depende do outro [...]. Durante um bom tempo eu acreditei que primeiro a pessoa se desenvolve, para depois aprender. Mas com a influência do Vygotsky, vi que eles são integrados, acontecem juntos. (B.M., Psicologia)

Entendo que quanto mais o aluno se desenvolve mais ele consegue aprender, e vice-versa. É uma via de mão dupla. Ele vai aprendendo e se desenvolvendo, e, à medida que ele se desenvolve, ele vai aprendendo mais. Acredito que haja vários estilos de aprendizagem, e assim o professor deve estar atento para perceber isso. Tem aluno que aprende mais em grupo, outros têm mais dificuldades. (C.N., Matemática)

A minha concepção de aprendizagem é a de que ninguém, ninguém mesmo aprende nada se não estiver pronto. E ninguém aprende nada também se essa aprendizagem não tiver significado para ele [...]. Na verdade, a pessoa só aprende se ela realmente estiver interagindo com aquilo que está sendo explicado e vivenciado [...]. Então, é preciso perguntar como o aluno chega à escola, que condições ele apresenta para aprender [...]. Porque eu acredito que, depois de um dia de trabalho, o aluno chega com o cognitivo afetado, sem muitas condições de aprender, pois muitas vezes o pensamento dele está lá longe... (D.P., Ciências Biológicas)

Para B.M., há certa confusão teórica, pois ora acredita que o desenvolvimento é resultado da maturação e das experiências que o indivíduo estabelece com o meio, ora considera que aprender e desenvolver são processos que acontecem ao mesmo tempo. Portanto, se aproxima das concepções de Piaget em determinado momento e posteriormente se aproxima das concepções de Vygotsky. Enquanto para Piaget (1982) as diversas modificações são sempre provocadas pela interação do sujeito com o meio, para Vygotsky (1999) o desenvolvimento e a aprendizagem são processos intrinsecamente relacionados e a aprendizagem deve adiantar-se ao desenvolvimento.

Para C.N. desenvolvimento e aprendizagem são elementos inter-relacionados e isso permite inferir que tal posicionamento está mais próximo do que defende Vygotsky. Assim, entende que o desenvolvimento dos processos psicológicos não precede o aprendizado, mas desenvolve-se num processo de interação contínua com esse. Portanto, desenvolvimento e aprendizagem são processos intrinsecamente relacionados e a aprendizagem deve adiantar-se ao desenvolvimento.

Entretanto, ao abordar os vários estilos de aprendizagem percebe-se uma aproximação de C.N. com Ausubel (1980), para quem o estilo cognitivo indica a forma de organização e funcionamento cognitivo do sujeito, bem como os modos de armazenamento e de processamento de informações utilizadas por ele.

Já D.P. aproxima-se das ideias de Piaget ao afirmar que ninguém aprende se não estiver pronto. E, quando trata sobre a questão da significação, aproxima-se do pensamento de Ausubel, para quem uma nova informação possui sempre uma relação significativa para quem aprende.

Síntese da categoria de análise nº 1: Concepção de aprendizagem e desenvolvimento

- a) São processos diferentes, mas interligados.
- b) O desenvolvimento cognitivo vai se somando e um conhecimento prévio é fundamental para atingir novos conhecimentos.
- c) Aprendizagem e desenvolvimento são possibilitados pela troca entre pares.
- d) A mediação favorece o desenvolvimento.
- e) O processo de aprendizagem exige o enfrentamento de limitações.

- f)** O erro deve ser entendido como construtivo e deve fazer parte do processo de aprendizagem.
- g)** O desenvolvimento é natural, acontece desde o nascimento até a fase final da vida e passa por vários processos.
- h)** O desenvolvimento é desencadeado pela aprendizagem.
- i)** A escola é a grande responsável pelo desenvolvimento do aluno. É a aprendizagem escolar que vai dar mais condições de desenvolvimento ao indivíduo, porque ela é sistemática, intencional e desafia o indivíduo a pensar coisas que fora do espaço escolar ele não pensaria.
- j)** Aprendizagem e desenvolvimento não são iguais, mas a aprendizagem leva ao melhor desenvolvimento do aluno.
- k)** O desenvolvimento é um processo de maturação, de interação entre o indivíduo e o meio em que vive. Há uma evolução nos vários estágios de vida.
- l)** A aprendizagem diz respeito à aquisição de novos conhecimentos, que deve provocar a modificação de comportamento.
- m)** A aprendizagem é entendida como tudo aquilo que o ser humano vai aprender com todas as situações que ele estiver vivenciando, seja em situações formais ou em situações informais.
- n)** O desenvolvimento é possibilitado por meio das experiências que o indivíduo vai vivenciando no seu dia-a-dia, conforme a sua faixa etária. Esse desenvolvimento intelectual seria o desenvolvimento de seu modo de ver as coisas, de se relacionar com as pessoas e de encarar situações as mais adversas possíveis. Já o desenvolvimento intelectual estaria relacionado ao conhecimento científico.
- o)** Aprender é quando se criam condições para que o aluno tenha acesso a informações que ele não tinha antes e, à luz dessas informações, ele comece a olhar para o seu universo com outros olhos.
- p)** A aprendizagem consiste em proporcionar novas informações, novas leituras e novas situações para que ao compreender essas leituras o aluno tanto possa aceitá-las como refutá-las.

- q) O indivíduo passa por momentos diferenciados no desenvolvimento cognitivo, por processos de maturação.
- r) Para provocar novas aprendizagens, o professor primeiro tem que saber qual é o conhecimento que os alunos já possuem acerca do assunto a ser trabalhado.
- s) O conteúdo é essencial para o desenvolvimento do aluno.
- t) Quanto mais o aluno se desenvolve, mais ele consegue aprender e vice-versa. É uma via de mão dupla.
- u) Ninguém aprende nada se esse aprendizado não tiver alguma significação para ele.

5.1.2 Categoria de análise nº 2: relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo

O objetivo dessa pergunta foi o de analisar como os professores da amostra entendem a colaboração do ensino enquanto elemento que promove o desenvolvimento cognitivo do indivíduo através das múltiplas situações de aprendizagem em sala de aula. Os diversos relatos transcritos abaixo possibilitam uma ideia exata do que foi revelado nas entrevistas:

Dependendo da concepção de ensino e aprendizagem que você tem, o ensino vai ser a ferramenta que vai promover o desenvolvimento do indivíduo e a aprendizagem [...]. Então, se esse ensino provoca e estimula as estruturas cognitivas trabalhando a zona de desenvolvimento potencial do indivíduo, o professor procura mediar todo o processo que o indivíduo utiliza para aprender e assim vai haver também desenvolvimento. O conteúdo é que vai ser a minha ferramenta nesse processo e a forma como eu vou trabalhar esse conteúdo é que pode ou não provocar o processo de desenvolvimento no sujeito. (L.C., Pedagogia)

Ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, pois você aprende quando ensina e você só ensina quando você aprende [...]. Por isso, os alunos e os professores têm que caminhar sempre juntos, com o mesmo objetivo. (K.A., História)

Bem, o ensino tem que ter um objetivo bem claro, pois se eu quero desenvolver determinadas aprendizagens no indivíduo, eu preciso que pelo menos o ensino o aproxime daquilo que é esperado [...]. Essa ação de ensinar tem que desencadear uma aprendizagem que realmente seja significativa. (Z.R., Pedagogia)

Primeiro eu procuro conhecer a minha clientela, a faixa etária, suas experiências, mas o centro é a aprendizagem [...]. Primeiro penso em conhecer os alunos para depois construir um processo de aprendizagem [...]. Diante do conhecimento que eu possua das características dos alunos e

do processo de aprendizagem, então eu penso nas metodologias que eu vou usar, que podem ser diversas. (B.M., Psicologia)

Ao proporcionar o ensino e criar condições para que o aluno aprenda determinados conteúdos, ele vai estar se desenvolvendo, acho que um é *link* do outro. Eu penso assim, a gente sabe que o processo de ensino e aprendizagem não é unilateral, ele é uma relação que vai e vem [...]. Para mim o processo de ensino e aprendizagem é dialético na medida em que você está nessa relação de vai e vem entre o ensino e a aprendizagem [...]. Consequentemente, essa relação se desdobra no desenvolvimento pessoal e no desenvolvimento profissional. (J.F., Ciências Sociais)

Vou falar da minha experiência como professora, porque eu não sou pedagoga. Talvez as concepções que eu tenha sejam diferentes das de um pedagogo. No momento em que eu preparo as aulas enquanto educadora, todos os conteúdos que eu considero importantes eu tento agregar ao aprendizado do aluno e consequentemente ao seu desenvolvimento. Entendo o momento de ensino como algo meu, o de preparar a aula, de pensar nos recursos didáticos e nos conteúdos a serem trabalhados. A aprendizagem está diretamente ligada à forma como eu ensino. (C.R., Letras)

Primeiro, não dá para falar em ensino sem falar em aprendizagem. Como não dá para falar de aprendizagem sem falar de ensino. Aprendizagem e ensino são uma via de mão dupla. Se eu ensino, mas se alguém não captou, significa que eu não ensinei. Eu posso ter tentando ensinar, mas se o aluno não apreendeu, significa que não houve ensino, houve tentativa de ensino. A relação dessa via com o desenvolvimento é a mesma, pois à medida que o sujeito vai construindo conhecimentos, aprendendo novas coisas e novos conteúdos, o indivíduo vai se transformando mentalmente, emocionalmente, comportamentalmente, e isso é interessante porque quanto mais a gente aprende mais a mente se abre para aprender mais. (A.C., Pedagogia)

A aprendizagem do aluno vai depender muito das formas de ensino que o professor utiliza em sala de aula. Assim, o professor deve priorizar os vários estilos de aprendizagem dos alunos. Eu procuro sempre estar intercalando diversos questionamentos, levando os alunos a refletirem sobre os conteúdos abordados, para que tenham sempre algum tipo de participação na aula. O modo como o professor trabalha os diferentes conteúdos pode favorecer ou não a aprendizagem. (C.N., Matemática)

A análise das respostas revela que nessa categoria não há grandes variações nas opiniões dadas pelos diversos professores. De maneira geral, os sujeitos da pesquisa compartilham o mesmo entendimento com respeito à relação entre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Entretanto, é possível destacar certas premissas nas diversas respostas quanto à relação existente entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, tais como:

- a) Para haver aprendizagem e desenvolvimento é preciso que as diversas formas de ensino possibilitem a interação do sujeito com o objeto de conhecimento.
- b) Os professores consideram importante partir daquilo que o aluno já sabe para provocar uma ampliação do conhecimento. Assim, é preciso sempre levar em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelo aluno.
- c) De acordo com os sujeitos da pesquisa, essa relação é sempre mediada pelo professor, ou por instrumentos mediadores que possibilitam ao aluno a apreensão de conhecimentos.
- d) As diversas formas de ensino utilizadas pelos professores estão diretamente relacionadas ao favorecimento da aprendizagem significativa e ao desenvolvimento do aluno, seja cognitivo ou pessoal. Portanto, são considerados como processos interdependentes.
- e) O conteúdo é a base fundamental do ensino.
- f) O processo de escolarização é responsável pela transformação dos indivíduos e por essa razão deve provocar mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais.
- g) O ensino como ação intencional deve ser claro e bem organizado.
- h) No processo de ensino é preciso respeitar e entender as diversas formas de aprendizagem que os alunos utilizam.
- i) A ação de ensinar deve estar diretamente relacionada à necessidade de provocar a reflexão por parte do aluno. Portanto, deve desenvolver o pensamento por meio do conhecimento adquirido, tornando-se instrumento de ação em sua realidade objetiva.

5.1.3 Categoria de análise nº 3: relação entre práticas pedagógicas e objetivos educacionais

O objetivo dessa pergunta foi o de relacionar as diversas práticas utilizadas em sala de aula pelos professores participantes da pesquisa e os objetivos educacionais pretendidos ao utilizarem cada uma dessas práticas.

PRÁTICAS/MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS	OBJETIVOS EDUCACIONAIS
1) Sobre as práticas em geral	<ul style="list-style-type: none"> a) Devem se aproximar das zonas de desenvolvimento proximal; b) Visam incrementar a aprendizagem do aluno; c) São formas de trabalhar o conteúdo que podem favorecer o desenvolvimento; d) São provocativas e problematizadoras; e) Estimulam o uso de diferentes estruturas cognitivas; f) Possibilitam a discussão teórica.
2) Atividades em Grupo (análise de filme, vídeos, desenho, situação em sala de aula, GO-GV, painel integrado, estudo orientado)	<ul style="list-style-type: none"> a) Possibilitam o debate de ideias, trocas de informação; b) Permitem a reflexão à luz dos conhecimentos estudados; c) Permitem a exposição sobre o que estudaram; d) Possibilitam a colocação de dúvidas; e) Desenvolvem certas capacidades cognitivas por meio dos conteúdos; f) Colaboram para o processo de pensamento e de reflexão; g) Permitem aprender a ouvir; h) Os filmes permitem visualizar situações, facilitar a aprendizagem, já que a imagem ajuda na construção do pensamento; permite a proximidade com o real; contribui para a abstração; i) Permitem comparar ideias, informações; j) Possibilitam a interação com diferentes formas de pensar o tema estudado; k) Possibilitam contrapor ideias; l) Permitem que apareça o conflito; m) Possibilitam absorver os conteúdos abordados; n) Permitem refletir sobre os conceitos científicos trazidos de acordo com o assunto estudado; o) Estimulam a troca entre pares;

	<p>p) Permitem discriminar a hora de ouvir e de falar;</p> <p>q) Possibilitam ao aluno a articulação com o conhecimento presente em sua realidade e o desenvolvimento do pensamento crítico;</p> <p>r) Desenvolvem a participação;</p> <p>s) Desenvolvem a expressão de ideias;</p> <p>t) Possibilitam posicionar-se;</p> <p>u) Permitem defender ideias baseadas nos aspectos teóricos estudados;</p> <p>v) Permitem a socialização;</p> <p>w) Possibilitam trabalhar atitudes como respeito ao colega e às diferenças de pensamento.</p>
<p>3) Atividades Individuais (produção de texto)</p>	<p>a) Permitem observar o quanto o aluno conseguiu avançar;</p> <p>b) Permitem perceber como o aluno se apropriou dos conhecimentos trabalhados;</p> <p>c) Permitem observar se o aluno ampliou sua capacidade de análise, de comparação, de síntese;</p> <p>d) Permitem organizar o pensamento;</p> <p>e) Permitem desenvolver clareza, coerência, objetividade e lógica na organização de ideias.</p>
<p>4) Seminários</p>	<p>a) Possibilitam o aprofundamento de conhecimentos já trabalhados;</p> <p>b) Assessoram o processo de construção de conhecimento;</p> <p>c) Orientam discussões;</p> <p>d) Problematizam;</p> <p>e) Ampliam conhecimentos, buscando novos materiais sobre o assunto;</p> <p>f) Permitem a mediação entre pares;</p> <p>g) Desenvolvem a oralidade;</p> <p>h) Permitem a fixação dos conteúdos;</p> <p>i) Há uma dificuldade de participação de todos.</p>
<p>5) Situações-problema</p>	<p>a) Permitem discutir e debater questões relativas aos conteúdos estudados;</p> <p>b) Permitem perceber o que o aluno sabe sobre o assunto;</p> <p>c) Podem ser o ponto de partida, a base para a ação educativa, para o planejamento;</p> <p>d) Permitem a aplicação de conhecimentos.</p>
<p>6) Aulas expositivas (dialogadas)</p>	<p>a) Possibilitam o questionamento;</p> <p>b) Provocam a curiosidade;</p> <p>c) Permitem explicações;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> d) Permitem análises; e) Mediam o conhecimento; f) Possibilitam o entendimento dos conhecimentos científicos de acordo com o assunto trabalhado; g) Instigam; h) Possibilitam o entendimento da prática social; i) Permitem o relacionamento dos conhecimentos à vivência de cada um; j) Permitem avaliar o que os alunos sabem sobre o assunto; k) Possibilitam uma aproximação à linguagem do aluno; l) Permitem uma descontração; m) Permitem compartilhar conhecimentos; n) Permitem a sedução inerente ao processo pedagógico.
<p>7) Atividades de Leitura (em grupo ou individual)</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Possibilitam a relação de ideias; b) Desenvolvem a capacidade de síntese; c) Possibilitam confrontar as várias teorias sobre o assunto estudado; d) Relacionam os conhecimentos estudados à prática social vivenciada; e) Permitem uma elaboração conceitual; f) Provocam a reflexão, exercitam o pensamento reflexivo; g) Permitem o entendimento da estrutura do pensamento do autor; h) Possibilitam uma análise crítica sobre o texto; i) Ampliam o vocabulário.
<p>8) Pesquisas</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Deve-se evitar apenas copiar; b) Deve-se fazer sua própria produção sobre o assunto e depois verbalizar; c) Permitem a ampliação de conhecimentos; d) Exercitam a escrita; e) Permitem desenvolver a argumentação; f) Permitem contrapor uma ideia a outra; g) Permitem relacionar ideias diferentes.
<p>9) Atividades Práticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Permitem a observação <i>in loco</i>; b) Possibilitam vivências; c) Provocam a aplicação de conhecimentos.

Ao observar as práticas utilizadas e os objetivos educacionais apontados pelos professores da amostra, verificou-se que a aprendizagem é o foco do processo de ensino para esse grupo de sujeitos. Pode-se verificar nos diversos relatos que o conhecimento é o elemento fundamental no desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, pois em todas as atividades propostas pelos professores o objetivo de provocar reflexão, análise e síntese por meio da elaboração de conhecimentos é fortemente instigado.

5.1.4 Categoria de análise nº 4: formação de conceitos

Essa questão permite perceber qual o entendimento que os sujeitos da pesquisa possuem sobre a formação de conceitos. Os professores entrevistados consideram que o conceito científico ou conhecimento teórico é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno e para a compreensão do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Consideram também que trabalhar o pensamento do aluno é essencial para a sua formação e que se trata de um processo dinâmico que se constrói ao longo da história do sujeito. Assim, o fato de pensar e de refletir sobre algo possibilita sempre uma transformação interior.

Os sujeitos da pesquisa também concordam sobre a necessidade, por parte dos alunos, de se perceberem enquanto seres aprendentes, já que tal percepção lhes possibilitaria o entendimento de seu próprio processo de aprendizagem.

Sobre a formação de conceitos, todos os professores entendem que para que haja apreensão de novos conceitos ou de novos conhecimentos se faz necessário que eles estejam relacionados a conceitos já adquiridos. Esse processo leva à ampliação dos saberes e provoca uma mudança na relação do sujeito com o meio. Através da elaboração conceitual, o indivíduo analisa, sintetiza e exercita o pensamento reflexivo. Tudo isso leva o aluno a se posicionar e a construir a sua própria concepção de realidade. Segundo os entrevistados, esse processo deveria contribuir para que o aluno fizesse a relação entre a teoria e a prática.

Por meio dos relatos transcritos abaixo, pode-se concluir que os professores selecionados para a amostra compreendem a função da organização conceitual, mas parece que não dominam a forma de processamento dessa elaboração conceitual no que tange aos processos internos de pensamento:

Quando você trabalha um conhecimento teórico você espera que o aluno se aproprie daquele conhecimento pois considera que esse conhecimento é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, para sua formação [...]. Assim, o fato de trabalhar o conhecimento teórico e os conceitos científicos vai permitir discutir a relação entre a teoria e a experiência anterior para que o aluno possa se superar e adquirir outro olhar, outra perspectiva sobre a realidade [...]. Um olhar com mais propriedade, com mais clareza, com mais conhecimento... (L.C., Pedagogia)

Bem, não existe o certo ou errado. Mas existem os conceitos. Não há como fugir deles, representam o ponto-chave, o ponto teórico mais alto da aula que a gente trabalha de forma crítica, para que as pessoas se tornem críticas através da reflexão sobre os conhecimentos, não a crítica pela crítica, mas a crítica baseada em teorias. Não é simplesmente falar sobre os conceitos, mas entender a ideia do autor sobre o assunto, buscando sempre um aprofundamento. É o conceito que permite amarrações. Ele é a base. É o respaldo do nosso trabalho. É ele que vai possibilitar o desenvolvimento do processo todo, porque sem ele a gente não sai do lugar. É fundamental. (K.A., História)

Os conceitos são os fundamentos teóricos que a gente possui [...]. Eu acho que toda a prática educativa carrega junto consigo o conceito. Ele está sempre presente, pois por mais que eu trabalhe alguma coisa como a escrita, por exemplo, sei que por trás dessa escrita tem um conceito do que é escrever... (Z.R., Pedagogia)

Primeiro a questão da linguagem é fundamental. A linguagem interfere na construção de novos conhecimentos e de novos conceitos. Primeiro, é importante a compreensão do que eu estou falando, associando com o que o aluno conhece, relacionando às experiências deles, e aí formando novos conceitos. Porque se você não entende o que eu falo... Mas para eu falar com você tenho que dominar alguns conceitos e o outro tem que entender o que eu estou dizendo, senão não adianta nada... (B.M., Psicologia)

Se a gente de imediato for para as situações concretas, a teoria vai perdendo espaço, e nós não conseguimos trabalhar os conceitos. Embora em alguns momentos dê para trabalhar teoria e puxar a prática junto, se os alunos começam com a prática e trabalham muito a prática, eles têm muita dificuldade de voltar para a teoria. Penso que temos que começar com a teoria para chegar à prática. Chegar à prática e voltar para a teoria, é importante esse caminho de ir e vir. (S.S., Letras)

Na minha disciplina eu sempre tento fazer com que reconheçam e analisem o texto de forma reflexiva, para ajudá-los na leitura de todos os outros conteúdos. Eu acho que a forma como eu trabalho esse conteúdo possibilita o desenvolvimento de diferentes formas de pensamento. Acho que é importante exercitar esses questionamentos reflexivos. Para mim, esse é o

ponto principal a ser desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem. (C.R., Letras)

No caso eu tenho dois tipos de conceitos a serem trabalhados: os conceitos matemáticos e os conceitos relacionados à educação. Quando eu trabalho os conceitos matemáticos eu tento mesmo desestruturar os alunos, porque muitas vezes eles têm os conceitos cristalizados, eles não param para pensar do ponto de vista dos futuros alunos deles. Enfim, de um modo geral é entender qual é o meu papel na construção de conceitos dos futuros professores, a ideia é provocar formas de desestabilizar esse aluno, questionando as diversas concepções e fazendo com que eles percebam qual é o reflexo dessas concepções que eles têm do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. (C.N., Matemática)

Ao adquirir o conceito, os alunos modificam a sua forma de pensar. Porque na verdade a prática por si só ela é vã, toda prática tem que estar respaldada por um conceito, pela teoria, e o ensino médio deixa muito a desejar com relação a isso. No Ensino Superior, os alunos começam a ter essa noção de relacionar a teoria com a prática, mas é importante também que os conceitos, os conteúdos estejam juntos com a construção dessa prática. (D.P., Ciências Biológicas)

5.1.5 Categoria de análise nº 5: base teórica norteadora da ação docente

Nesta categoria de análise, buscou-se elencar os posicionamentos teóricos defendidos pelos sujeitos da amostra. Sobre os fundamentos teóricos, é possível verificar que as disciplinas de áreas específicas como Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências Biológicas utilizam mais autores da própria área, porém pode-se perceber as influências dos autores específicos da Pedagogia.

Pode-se entender que nesse quesito os professores da amostra utilizam-se comumente de correntes teóricas mais ligadas à Psicologia e à Pedagogia. De acordo com os relatos, percebe-se claramente a influência de autores que compõem a concepção dialética de educação, pois compreendem a ação de educar enquanto aquela que deve problematizar a realidade, provocar o pensamento reflexivo por meio das teorias existentes e visar à transformação do sujeito, instrumentalizando-o para a ação em sua realidade social.

Os relatos a seguir exemplificam tais influências:

Eu acho que hoje a gente está vivendo o momento da pedagogia histórico-crítica [...]. Por essa dimensão dialética, o indivíduo aprende em seu contexto social, e embora a aprendizagem seja um processo individual ela se dá no meio cultural e social. Assim, o papel da educação é estar sempre acionando as Zonas de Desenvolvimento Proximal dos indivíduos através das metodologias, do conteúdo e da ação didática. (L.C., Pedagogia)

Meu posicionamento é dialético [...]. Eu parto do pressuposto de que nós temos que proporcionar aos nossos alunos o conhecimento historicamente construído, já que a relação se dá em uma relação dialética, que nós somos frutos da nossa história... (J.F., Ciências Sociais)

Eu gosto muito do Fernando Becker, ele fala da pedagogia relacional, mas eu não adoto nenhum teórico, eu procuro tirar o que há de bom de todos para dar um norte à minha prática pedagógica. Esse autor seria o que mais me influencia, ele me é mais significativo. (A.C., Pedagogia)

Bem, durante o meu curso de graduação e de mestrado a gente viu alguns autores que são mais ligados à educação matemática, como Ubiratan Dambrósio, que é muito conhecido no Brasil e também fora do Brasil. E uma das tendências marcantes na educação matemática é a resolução de problemas, que conforme o nível de ensino que a gente estiver trabalhando vai ter determinadas características. (C.N., Matemática)

Eu me afino muito com os conceitos de Paulo Freire [...]. Uso todos os livros dele, a pedagogia do oprimido, pedagogia da autonomia... Por quê?! Porque eu me considero uma professora muito humana. Humana no sentido de entender o lado do aluno, não ser condescendente com ele, não é isso não. (D.P., Ciências Biológicas)

5.2 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS ENTREVISTAS REALIZADAS

De modo geral, os professores apresentam um posicionamento teórico voltado para a pedagogia progressista em educação, mais especificamente para a pedagogia histórico-crítica, a crítica social dos conteúdos e a pedagogia libertadora. Essas tendências educacionais estão pautadas no materialismo dialético, já que buscam analisar a relação entre a educação escolar e o contexto social ao qual pertencem. Assim, os professores da amostra buscam compreender a prática social por meio de teorias que pensem essa prática para então propor novas ações diante da realidade na qual atuam. O termo progressista surge com Snyders (1974) e trata de uma tendência pedagógica que visa à reflexão crítica da realidade, entendendo a educação como instrumento de luta e de transformação social. Assim, por meio da educação e da socialização do conhecimento elaborado, o indivíduo, à medida que se apodera de tais conhecimentos, reflete sobre sua prática social de modo consciente e crítico, com vistas à superação da situação vigente.

Os dados coletados por meio das entrevistas permitem concluir que a visão dialética em educação para esse grupo de professores parece corresponder em maior escala às necessidades sociais atuais, sendo portanto a concepção educacional adotada por eles. Logo, a

busca pela transformação do indivíduo e conseqüentemente da sociedade é entendida como primordial na educação escolar. Os conteúdos ensinados como base da ação educacional caracterizam-se como instrumento de transformação das capacidades cognitivas do sujeito, formando uma unidade entre conhecimento e ações mentais.

Apesar de não seguirem uma metodologia de ensino que corresponda à tendência norteadora de sua ação, os professores participantes da pesquisa utilizam-se de técnicas e/ou estratégias pedagógicas que procuram corresponder à concepção pedagógica por eles adotada.

Pode-se verificar nas posturas educacionais dos professores da amostra uma nítida influência de concepções desenvolvidas por autores da psicologia que buscam entender o processo de aprendizado e de desenvolvimento cognitivo em sua relação com o ensinar, como Piaget, Ausubel e Vygotsky, os quais analisam a relação do sujeito com os vários objetos de conhecimento.

Os dados coletados permitem deduzir que, entre as diversas correntes teóricas da Psicologia, a que mais influencia os sujeitos de pesquisa é a psicologia histórico-cultural, posto que destacam a importância da mediação e dos instrumentos mediadores no processo de ensino-aprendizagem. Entendem os conteúdos ensinados ou conceitos teóricos desenvolvidos em classe como meios fundamentais para proporcionar o desenvolvimento cognitivo e a formação da consciência. Logo, buscam compreender a realidade objetiva a partir dos conhecimentos teóricos inerentes à formação de seus alunos.

Isso permite afirmar que há uma coerência na maior parte dos sujeitos com relação à ação pedagógica adotada em classe, posto que procuram aliar as concepções da Pedagogia às da Psicologia, na medida em que essas duas se complementam.

Quanto ao entendimento teórico sobre a relação entre a formação de conceitos e a formação do pensamento teórico, os dados informados pelos sujeitos da amostra no tocante a este item encaminham à necessidade de refletirem mais profundamente sobre o assunto.

Uma vez que o pensamento teórico é considerado pelos professores da amostra como um tipo de pensamento que opera por meio de conceitos e que possibilita uma melhor aproximação da realidade, é possível inferir que os docentes entrevistados buscam provocar em seus alunos o desenvolvimento dessa forma de pensamento, sem entretanto demonstrarem o aprofundamento no assunto.

Considera-se que os conceitos, à medida que são produções resultantes da própria atividade humana, tornam-se reflexos da realidade que é construída ao longo da história do homem. Como instrumento psicológico e mediador, os conceitos possibilitam ao sujeito as reproduções de objetos e as operações mentais. Logo, pensar por meio de conceitos é pensar por meio de generalizações e abstrações. Entretanto, esse exercício mental caracteriza o que Davidov (1988) denominou de ensino desenvolvimental.

Davidov amplia a noção de conceito inicialmente proposta por Vygotsky, para o qual o conceito representava um conjunto de procedimentos utilizados para deduzir relações particulares da relação geral. Portanto, o propósito da atividade de aprendizagem era o de ajudar os alunos a dominarem as relações, abstrações, generalizações e sínteses.

Com base nessa concepção de Vygotsky, Davidov (1988) discute o conceito de conhecimento e a formação do pensamento definida por duas formas de pensamento: o empírico e o teórico. A atividade prática passa a ser a base para a construção do pensamento humano. Assim, o conteúdo do pensamento teórico é determinado pela transformação dos objetos em conceitos bem como pelas relações entre os vários conceitos adquiridos pelo sujeito e a passagem de uma coisa a outra deve ser compreendida enquanto sistema, superando as particularidades. Logo, deve propiciar o elo entre o geral e o particular, transformando um determinado saber em teoria.

Ao tomar como base a teoria de Vygotsky sobre a formação de conceitos, Davidov elege como referência básica do processo de ensino e aprendizagem os conteúdos desenvolvidos em aula, os quais, mediante uma transformação interna feita pelo sujeito, tornam-se conceitos teorizados na atividade educativa.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO GRUPO FOCAL

6.1 INSTRUMENTO 2 – TÉCNICA DO GRUPO FOCAL

Os grupos focais foram desenvolvidos em duas sessões, previamente marcadas com os participantes da pesquisa. Cada Grupo Focal (GF) teve um objetivo preestabelecido, com o intuito de aprofundar questões diretamente relacionadas ao objeto de investigação. Assim, o principal objetivo do GF1 foi o de perceber as impressões que os sujeitos expressaram na interação com seus pares, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas apontadas nas entrevistas individuais, bem como a relação dessas práticas com os objetivos educacionais propostos. Já no GF2, o objetivo foi o de perceber a compreensão que os professores possuem a respeito da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo no Ensino Superior, a partir do entendimento do processo de formação de conceitos e de formação do pensamento teórico.

6.1.1 Organização do Grupo Focal 1

Com base na proposta dessa técnica, o grupo foi reunido com a finalidade de aprofundar informações sobre o tema pesquisado, obedecendo ao seguinte roteiro de discussão:

- a) Explicação sobre os objetivos e a organização da técnica de Grupo Focal;
- b) Mapeamento das práticas pedagógicas e de seus respectivos objetivos educacionais por meio da leitura e discussão das sínteses das entrevistas sobre as práticas pedagógicas.

6.1.2 Transcrição do Grupo Focal 1

O objetivo do primeiro grupo focal foi o de refletir juntamente com os participantes da pesquisa sobre os dados coletados nas entrevistas individuais a respeito das práticas pedagógicas utilizadas por eles em sala de aula. A discussão teve como foco o mapeamento das práticas relatadas nas entrevistas anteriores, bem como dos objetivos educacionais que se achavam embutidos nessas práticas. Essa sessão durou noventa minutos, tendo a presença de oito dos dez sujeitos da pesquisa. Dois dos participantes não puderam comparecer devido ao fato de estarem envolvidos em atividades acadêmicas em suas instituições educacionais.

É importante ressaltar que a grande dificuldade encontrada foi a de reunir todos os professores da pesquisa num único dia e horário. Foram necessárias várias mudanças de datas para que o maior número de pessoas pudesse comparecer a essa sessão de grupo. Esse fato se relaciona às múltiplas funções exercidas pelo professor de ensino superior, que se vê frequentemente envolto numa série de atividades diversificadas, entre as quais pesquisas e participações em eventos. Por essa razão, houve por parte dos professores muita boa vontade e interesse para que se pudesse organizar o grupo focal 1 e o 2.

A sessão do Grupo Focal 1 iniciou-se com as devidas apresentações de cada um dos professores. Logo após, a pesquisadora retomou o objetivo do encontro e descreveu a organização e as características da técnica, esclarecendo que o interesse principal era o de perceber as concepções, os sentimentos e opiniões dos participantes sobre o assunto focalizado.

A seguir, a pesquisadora iniciou a leitura do quadro-síntese sobre as práticas apontadas durante as entrevistas com esses mesmos professores. O primeiro item da síntese refere-se às características das diversas práticas, tais como: até que ponto essas práticas visam uma aproximação com a zona de desenvolvimento proximal (ZDP); se as técnicas possibilitam ou não a discussão teórica e até que ponto são provocativas e problematizadoras.

1ª questão do grupo focal: as técnicas utilizadas pelos professores possibilitam o desenvolvimento do aluno?

Os relatos abaixo refletem o que os professores manifestaram sobre o assunto:

Quando o professor percebe que o aluno não está compreendendo, percebe que está faltando alguma coisa para aproximar esse aluno do conhecimento, daquilo que você, professor, pretende que ele aprenda. Quando o professor consegue perceber isso, na relação com o aluno, o professor consegue trabalhar a zona de desenvolvimento proximal. E isso acontece também na relação entre os próprios alunos, pois no trabalho em grupo apesar dos alunos não compreenderem inicialmente os conhecimentos estudados, aos poucos essa aproximação vai acontecendo. Por isso a zona de desenvolvimento proximal seria aquele conhecimento de que o aluno ainda não se apoderou. Seria aquilo que está em potencial no aluno, que depende do professor, do coletivo, no sentido de provocar, acionar as estruturas cognitivas no aluno para que esse compreenda determinado fenômeno, determinado conhecimento. (L.C., Pedagogia)

A moderadora diz que entende e não tendo mais nenhuma manifestação passa a abordar as práticas utilizadas em classe com o objetivo de favorecer o desenvolvimento do aluno. A professora Z.R. (Pedagogia) intervém:

Acho que é importante deixar claro que nós, professores, pensamos que podemos favorecer o desenvolvimento dos alunos, mas se vai mesmo ocorrer esse desenvolvimento, aí já é uma outra questão [...]. Acho que o termo favorecer está corretíssimo, pois depende também do envolvimento do aluno, não só da intenção do professor. Às vezes, o professor tem um determinado objetivo, pensa que vai desencadear a aprendizagem do aluno, e isso não acontece... (Z.R., Pedagogia)

A professora C.R. (Letras) responde à afirmação de sua colega, com outro argumento:

Quando eu trabalho a Língua Portuguesa é diferente do que vocês desenvolvem nas outras áreas de conhecimento. Porque eu tenho que trabalhar as regras gramaticais e focalizo mesmo só os conteúdos de Língua Portuguesa. Considero que para nós se torna mais fácil trabalhar essas estratégias, pois podemos deixar claro qual é o conhecimento que eles têm que aprender sobre a Língua Portuguesa... (C.R., Letras)

A professora S.S. (Letras) intervém:

Só que às vezes acontece o inverso, os alunos querem saber das regras, mas é fundamental que antes que eles escrevam passem pelo processo de construção da língua. Esse processo é duro e demorado, porque eles têm que ler e escrever muito... (S.S., Letras)

Para a professora L.C. (Pedagogia):

No Ensino Superior, nós, professores, temos uma dificuldade em conhecer nossos alunos, em entender suas dificuldades, porque como as disciplinas são semestrais você às vezes não consegue nem guardar todos os nomes, muito menos conhecer o processo de aprendizagem do aluno. A gente demora um tempo para conhecer os alunos, as salas são numerosas e a carga horária das disciplinas é pequena. Esses são fatores que dificultam muito a aprendizagem por parte dos alunos... (L.C., Pedagogia)

A professora C.N. (Matemática) se manifestou em seguida dizendo que ela se sente rejeitada pelos alunos desde o começo porque trabalha com Matemática, e demora para os alunos conseguirem se abrir para esse tipo de aprendizagem. É preciso, segundo ela, uma conquista diária. Já a professora C.R. (Letras) verbalizou que outras áreas também sofrem essa discriminação, como a literatura, pois os alunos parecem não entender a importância de todo esse conhecimento para a formação deles, enquanto futuros professores. E a professora Z.R. (Pedagogia) destacou que os professores do Ensino Superior entendem que o aluno nessa

fase já deveria chegar com alguns requisitos de aprendizagem e desenvolvimento, mas que muitas vezes não é bem assim.

A moderadora ressalta que talvez os professores devessem partir do pressuposto de que há elementos a serem trabalhados com esses alunos que ainda não foram trabalhados anteriormente. A professora Z.R. (Pedagogia) responde que sim, pois o fato de estarmos trabalhando com alunos adultos nos dá a sensação de que esses estão mais ou menos prontos e nem sempre isso acontece.

Para o professor A.C. (Pedagogia):

Nós temos que levar em consideração também que muitos dos nossos alunos ficaram muito tempo afastados da sala de aula. Então tem aí um espaço de tempo entre o Ensino Médio e a Faculdade que precisamos considerar. Esse é um aspecto, o outro diz respeito ao modo como esse Ensino Médio vem preparando esse aluno para seguir adiante. A gente percebe as inúmeras dificuldades que os alunos trazem para a Faculdade quando, por exemplo, pedimos para eles produzirem um texto e às vezes utilizam palavras que nem sabem o que significam. Eles ficam esperando que a gente dê as respostas, para não terem que pensar... e sem falar que a dificuldade para analisar e sintetizar é enorme (A.C., Pedagogia)

Para a professora L.C. (Pedagogia):

Esse é sem dúvida nosso grande desafio, pois transmitir o conteúdo é fácil, mas desencadear o desenvolvimento dessas estruturas cognitivas e ampliar essas estruturas é uma luta constante da nossa parte, enquanto professores. Considero que é um grande desafio fazer com que os alunos leiam com maior profundidade, que os debates aprofundem os conteúdos trabalhados, exigir o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas... Porque fazer com que o aluno tenha uma compreensão cognitiva mais complexa exige muito esforço de nossa parte [...]. E eu pelo menos tenho muita dificuldade em levar os alunos a entenderem a importância de utilizarem essas capacidades cognitivas, de entenderem como o conhecimento é importante. Eu trabalho o tempo todo essa questão, coloco sempre a importância de tudo isso não só para a vida profissional, mas também para a vida pessoal de cada um deles. (L.C., Pedagogia)

E para a professora C.N. (Matemática):

Muitas vezes os alunos colocam que não se recordam, que não sabem, porque ninguém ensinou para eles. E aí fica complicado, porque fica difícil romper esse ciclo. Como eles vão poder ensinar mais tarde esses conhecimentos que hoje consideram difíceis ou pouco prazerosos? Como no caso da Matemática, acham que não precisam aprender mais do que já sabem

e isso é uma inverdade, pois eles serão futuros professores e precisarão dela... (C.N., Matemática)

Já a professora J.F. (Ciências Sociais) afirma o seguinte:

Percebo claramente a dicotomia entre o aprendizado que os alunos estão tendo em sala de aula e a falta de entendimento sobre a utilidade de tudo isso em sua prática cotidiana. Podemos perceber isso muito bem nas avaliações em classe, pois se você pede que os alunos escrevam sobre os conteúdos aprendidos, eles se saem muito bem, mas se você coloca uma situação-problema e pede que à luz do conteúdo trabalhado eles apontem alternativas para o problema colocado, a gente já começa a perceber uma grande dificuldade por parte deles, pois não conseguem fazer essa ponte ao analisar a situação. Por essa razão, o fato de romper essa barreira, de colocar obstáculos que os façam saltar qualitativamente, é realmente um desafio. Concordo plenamente com a professora L.C. (J.F., Ciências Sociais)

A seguir, a moderadora passa ao item referente às práticas e seus respectivos objetivos. A moderadora pede ao grupo que analise o quadro sintético, já composto anteriormente pelos professores nas entrevistas. Esse quadro apresenta as práticas relatadas pelos sujeitos e analisa os objetivos propostos por essas práticas.

Atividades em grupo

Para a professora C.N. (Matemática), as atividades em grupo devem incluir o desenvolvimento de atitudes, como o respeito aos colegas, a socialização e o saber se posicionar em situações coletivas. A professora L.C. (Pedagogia) ressaltou que o professor deve ficar atento para não correr o risco de que alguns alunos participem e outros não. A professora Z.R. (Pedagogia) reforça que essa questão das atitudes deveria ter mais espaço, principalmente porque se trata de cursos de formação de professores.

Um dos maiores problemas apontados por diversos professores nessa técnica é o fato de que a formação dos grupos acaba sendo feita sempre pelos próprios alunos e isso provoca certo distanciamento entre outros alunos, pois eles sempre se organizam de forma que só aqueles que já são mais chegados fiquem juntos. Embora alguns professores tenham relatado já terem tentado diversos modos para formar os grupos, essas relações entre os elementos dos grupos é complicada e se reflete no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, ressalta a professora C.R. (Língua Portuguesa) que é preciso trabalhar a diversidade, pois eles encontrarão alunos com perfil distinto em sala de aula. E, se não aceitam os próprios colegas, como farão com os seus alunos? A professora Z.R. (Pedagogia) considera que eles mesmos também não foram preparados para lidar com isso.

Atividades individuais

Segundo a professora C.R. (Letras), a produção oral e escrita possibilita num primeiro momento entender a bagagem que o aluno já traz, o conhecimento que possui, e explicita o que o professor vai precisar trabalhar com esse aluno. Seria o ponto de partida e uma avaliação diagnóstica.

Seminário

Com relação a esta técnica, a professora J.F. (Ciências Sociais) manifestou o seguinte entendimento:

Eu sempre procuro formas novas para trabalhar o conteúdo que é preciso passar para os alunos. Mas há pouco tempo mudei a forma de trabalhar com o seminário. Eu sempre orientava o seminário depois de explorar bem o conteúdo, como uma forma de aprofundamento. Mas há algum tempo atrás fiz o inverso, e os alunos tiveram que montar a discussão sem que eu tivesse explicado os conteúdos, e percebi que houve um decréscimo quanto à aprendizagem. Eles até pediram que não trabalhasse mais assim, que era preciso trabalhar os conteúdos primeiro para depois fazer o seminário. (J.F., Ciências Sociais)

A professora C.R. (Letras) retrucou afirmando que é sempre importante desenvolver a oralidade e o seminário contribui muito para isso. E a professora Z.R. (Pedagogia) continuou seu relato:

Acho que quando o professor trabalha através da técnica do questionário é importante que fique atento pois talvez aqueles alunos que mais precisem se desenvolver sejam aqueles que menos acabam se envolvendo no processo. Trabalhei com uma turma utilizando a técnica do seminário e trouxe um roteiro esclarecendo o que era um seminário, quais os objetivos dessa técnica, como eles poderiam trabalhar e o que ocorreu foi um choque por parte dos alunos, pois entenderam que aquilo era uma exigência muito alta da minha parte. Um dos critérios que eu orientei foi que eles evitassem dividir o texto, mas que todos fizessem a leitura e tentassem apreender o todo do texto. Foi muito difícil para eles entenderem o conjunto. Por isso, me preocupo muito com o seminário para que não haja uma fragmentação do conteúdo e para que possamos realmente trabalhar o conjunto de estruturas cognitivas que possibilite a análise e a síntese do conhecimento. E também que a fala não se centre só em alguns poucos alunos. (Z.R., Pedagogia)

Em seguida, a professora J.F. (Ciências Sociais) afirmou que uma das formas que ela encontrou para minimizar essa situação foi estipular que os alunos teriam uma nota em comum pelo trabalho escrito, mas que teriam também uma nota individual pela apresentação oral. Já a professora K.A. (História) afirmou que realizou um trabalho junto aos alunos sobre

metodologia do ensino de História no qual eles tivessem que apresentar várias formas de trabalhar os conteúdos da disciplina, mas antes trabalhou um texto que discutia a forma como não tornar o ensino de História enfadonho. Depois levantou algumas questões que eram norteadoras do trabalho que deveriam apresentar. Ressaltou que foi bem interessante, pois apareceram atividades bem inovadoras, e foi preciso muito estudo. E com isso os alunos entenderam que para fazer é preciso antes saber e conhecer muito bem o assunto a ser trabalhado.

O professor A.C. (Pedagogia) ressaltou que infelizmente em seu curso de formação universitária muitos professores utilizavam a prática do seminário para não dar aulas, mas a professora K.A. (História) afirmou que em todas as práticas é de suma importância que o professor entenda as vantagens e as desvantagens que possuem.

Situação-problema

Relata a professora L.C. (Pedagogia):

Eu vivencio uma situação muito complicada nos estágios. Eu pego os planejamentos e fico às vezes um pouco decepcionada, pois há uma pobreza enorme de informações e de técnicas inovadoras. O que parece é que, quando eles vão a campo, voltam bem contaminados com a forma como o professor da escola trabalha. Voltam com o mesmo esquema do professor de classe. Isso tem me incomodado muito, pois a gente fica se perguntando onde está toda a teoria que já foi trabalhada com esse aluno. Parece que todas as discussões, que todas as questões trabalhadas no curso desaparecem nesse momento. Ontem mesmo acompanhei duas alunas no estágio, e o que vi foi o desenvolvimento daquelas atividades mais tradicionais, como separar sílabas, juntar sílabas, passar atividade no quadro. Então eu fico me perguntando onde ficou toda a teoria discutida no curso de formação. (L.C., Pedagogia)

Já a professora Z.R. (Pedagogia) considera que há um hiato na formação e atuação profissional e a professora J.F. (Ciências Sociais) ressalta que quando o professor coloca uma situação-problema para que os alunos busquem aplicar os conhecimentos já aprendidos, eles não conseguem. É o que acontece com o estágio, eles não conseguem transpor os conhecimentos para a realidade prática. Neste ponto, a professora Z.R. (Pedagogia) retruca afirmando que há desenvolvimento sim, pois os alunos conseguem lidar de modo diferente com algumas coisas se comparado com a forma como lidavam antes de chegarem ao curso superior.

A professora L.C. (Pedagogia) manifestou seu parecer a este respeito:

Quando vou acompanhar meus alunos nos estágios, fico perplexa, pois vejo muito poucas mudanças. Passei por um ensino tradicional e acompanhei uma série de mudanças na educação, mas antes pelo menos os alunos escreviam melhor, tinham um melhor domínio de conteúdo, embora fosse uma coisa bastante sistematizada. Por isso, me preocupo muito com tudo isso, pois apesar de hoje se trabalhar a autonomia do indivíduo, o que a gente vê é uma escola onde os conteúdos são trabalhados de uma forma completamente fragmentada. Por exemplo, ontem eu peguei um planejamento de estágio que a aluna fez junto com a professora da sala onde ela irá executar o estágio, e fiquei muito preocupada, pois a professora regente não conseguiu diferenciar conteúdo de objetivos. (L.C., Pedagogia)

Para o professor A.C. (Pedagogia):

Os alunos ficam mais ligados com aquilo que os professores regentes estabelecem, pois isso reflete o comodismo do aluno, porque é muito mais fácil fazer do jeito da professora lá da escola onde realizam o estágio, do que do jeito que se ensina aqui na Faculdade. Primeiro, porque ela vai avaliar esse estagiário. Segundo, porque quando o professor sai da Faculdade ele sai cheio de ideias, mas aos poucos ele vai sendo engolido pelo sistema, que é constituído pelos atores que atuam na escola. E os professores que já atuam na escola também passaram por esse processo. Então tudo aquilo que foi trabalhado durante a formação fica esquecido, adormecido, e infelizmente acaba se perdendo ao longo do caminho. (A.C., Pedagogia)

Os demais professores concordaram e a professora L.C. (Pedagogia) ressaltou que os professores da faculdade se submetem a essa situação, pois eles precisam da escola para que os alunos de cursos de formação de professores executem o estágio. E ao invés dos alunos da faculdade contribuírem com a escola levando novas reflexões, acabam se rendendo aos velhos hábitos escolares.

Entretanto, para a professora S.S. (Letras), há diversos fatores que devem ser entendidos:

Eu enfrento várias dificuldades em sala de aula ao ter que trabalhar a fundamentação teórica da minha disciplina, pois os alunos querem partir de imediato para as atividades práticas. Sofri muito no início do ano para tentar fazê-los entender que a fundamentação teórica é importante e que eles precisam dominar bem o assunto o qual irão ensinar mais tarde. E eles têm dificuldade em compreender que aquilo que está sendo trabalhado aqui será depois utilizado por eles quando forem atuar como professores [...]. Mas também já aconteceu ver alunos que já atuam em sala de aula começarem a refletir sobre as metodologias de ensino e perceberem que precisam mudar. E também quando vão a campo eles sentem que não é fácil querer mudar as

coisas, pois lá na escola há uma série de exigências que eles vão ter que enfrentar, mas sempre reflito com eles que apesar das exigências nós podemos fazer algo diferenciado. Esse é um caminho doloroso, que depende muito do aluno e do professor. E a situação está tão caótica que se de quarenta alunos nossos, dois ou três demonstrarem que querem lutar por mudança, a gente já se sente feliz. (S.S., Letras)

A resposta a essa fala provocou uma descontração geral no grupo, pois os professores ironicamente riram e se deram conta de como a situação é realmente caótica.

Aula expositiva

Segundo a professora L.C. (Pedagogia), o maior desafio dessa atividade é o de ter de seduzir o aluno para a discussão, para os conhecimentos a serem trabalhados e eles não estarem muito interessados. Os demais concordaram.

Atividade de leitura

Segundo a professora Z.R. (Pedagogia):

A leitura é uma atividade que está ficando cada vez mais difícil de se trabalhar, pois há por parte dos alunos uma séria resistência à leitura. É preciso que o aluno queira ler, mas ele não quer, não sente nenhuma vontade. Cada ano que passa a gente traz textos mais fáceis e mesmo assim eles não querem ler... Então, como vai ser? (Z.R., Pedagogia)

Todos os demais concordaram e muitos confessaram que constroem apostilas com a finalidade de levar os alunos a lerem os textos. A professora J.F. (Ciências Sociais) ressaltou que às vezes acaba facilitando muito essa questão para os alunos e sente que está rebaixando o padrão de qualidade dos textos, em virtude desse fato.

Neste ponto, a moderadora chama a atenção para o fato de que talvez a grande dificuldade na questão da leitura seja porque tal atividade esteja diretamente ligada à elaboração de conceitos, à construção de conhecimentos e isso talvez não esteja muito claro para os professores. Talvez o fato de entender esse processo de apropriação de conceitos e sua relação com o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais sofisticadas seja um caminho que possa ajudar no trabalho docente. Houve um momento de silêncio e os participantes pareceram pensar sobre a afirmação da moderadora. Mas a professora L.C. (Pedagogia) ressaltou que nessa fala há vários fatores a serem focalizados:

Há alunos que não leem porque têm muita dificuldade para entender os textos, pois eles têm uma linguagem bastante elementar, um vocabulário limitado que às vezes faz com que eles desistam da leitura. Quando esbarram com termos mais complexos na leitura, eles tomam uma posição de desistir e

não de buscar entender. E, por essa razão, sentem cada vez mais dificuldade para compreender o que estão lendo... (L.C., Pedagogia)

A moderadora intervém questionando se os professores entendem esse processo de apropriação de conceitos. A professora J.F. (Ciências Sociais) faz a seguinte ponderação:

O que parece é que durante a leitura, à medida que os alunos esbarram com um conceito novo, eles não buscam compreender tal conceito, passam batido e o que acontece é uma fragmentação no entendimento do texto como um todo pois há partes que não foram compreendidas. Fica uma leitura superficial. Um exemplo que podemos dar é a palavra paradoxo. Como eles não sabem o significado e todo o contexto embutido na palavra paradoxo, quando essa palavra aparece em um texto eles não conseguem relacionar as ideias, nem mesmo abstrair as ideias envolvidas nesse contexto e então fica tudo muito vago, distante. (J.F., Ciências Sociais)

A professora L.C. (Pedagogia) intervém afirmando que, se os alunos não conseguem se apropriar de conceitos mais básicos, como eles poderão se apropriar de algo mais complexo? Se eles não conseguem compor uma rede de conceitos, não conseguem relacionar os diversos conceitos, o que vai ser? Para o professor A.C. (Pedagogia), essa dificuldade de entender conceitos e de trabalhar com eles tem a ver com a facilidade com que as coisas hoje acontecem de uma maneira geral, com o fácil acesso à informação, pois hoje tudo vem “mastigado”, superficial. Não há por parte das pessoas uma necessidade de pensar, vem tudo muito pronto. Neste ponto, a professora L.C. (Pedagogia) intervém afirmando que essa situação de superficialidade não mobiliza estruturas cognitivas mais complexas.

A moderadora se manifesta com o seguinte questionamento: Então, o que vamos fazer? O aluno está saindo do Ensino Superior diferente de quando chegou? Nós estamos conseguindo transformar de alguma forma esse aluno?

Para o professor A.C. (Pedagogia):

O aluno entra e sai pensando diferente, só que o pensar dele não é suficiente para enfrentar os desafios que ele vai enfrentar lá fora. Porque de uma forma ou de outra ele se transforma, agora esse nosso transformar está sendo insuficiente. Essa atividade de leitura teria que ser essencial na formação do aluno e não está sendo. O que nos falta? (A.C., Pedagogia)

Os demais professores concordaram e a professora Z.R. (Pedagogia) ressaltou que, como os professores não conseguem motivar os alunos para a leitura, o que acontece é que quando eles têm que escrever de uma forma mais científica e mais complexa eles não conseguem, como no caso do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

Atividade de pesquisa

Segundo os professores, essa prática se resume em contrapor e entender os pareceres diferentes que existem sobre um mesmo assunto.

O encerramento ocorre com os agradecimentos da moderadora (pesquisadora) sobre a participação e a colaboração de todos, que muito contribuíram para o processo de pesquisa. Alguns professores se manifestaram afirmando que o GF foi muito rico e proveitoso, além de promover uma integração bastante produtiva e estimulante entre os participantes.

O grupo transcorreu tranquilamente e com a participação de todos o clima foi bem agradável, havendo colaboração e interação entre todos os participantes. Mesmo aqueles que no início se demonstraram mais tímidos ao final estavam totalmente integrados ao grupo.

6.1.3 Análise de dados do Grupo Focal 1

A discussão possibilitou entender melhor os propósitos de cada prática pedagógica apontada nas entrevistas. O primeiro ponto de discussão se relaciona a uma das características levantadas já durante as entrevistas e que se refere à necessidade por parte do professor de trabalhar a zona de desenvolvimento proximal, que diz respeito ao ponto limiar entre aquilo que o aluno sabe e o que ele ainda tem que saber.

É importante que o professor perceba essa zona ou local potencial, pois somente assim poderá favorecer situações de aprendizagem que possibilitem a passagem para a zona de desenvolvimento real, zona essa em que o aluno ou indivíduo apodera-se de novos conhecimentos.

Segundo os participantes da pesquisa, o foco do processo ensino-aprendizagem deverá ser sempre a aprendizagem do aluno. Por essa razão, o professor não pode ser apenas um mero transmissor de conhecimentos, já que o ensino deve provocar sempre mudanças em quem aprende.

Outro ponto relevante percebido na discussão foi o fato de que todos os professores utilizam as práticas como estratégias, posto que não há uma metodologia de ensino geral que norteie a ação do professor.

A questão da dificuldade de se trabalhar a fundamentação teórica das disciplinas foi ressaltada em inúmeros momentos do grupo focal, pois parece que os alunos atualmente possuem em sua maioria uma predileção para as atividades de cunho prático, em detrimento dos estudos teóricos. Essa predileção tem sido bastante evidente, pois os alunos quando são chamados a uma leitura mais aprofundada de um texto demonstram descaso e desmotivação.

Os professores afirmaram que de maneira geral a atividade de maior dificuldade em se trabalhar é a atividade de leitura.

Alguns fatores foram levantados com relação às dificuldades enfrentadas pelos professores ao buscarem provocar aprendizagens nos alunos de ensino superior. Segundo o grupo, os professores de ensino superior consideram que por estarem trabalhando com adultos, estes já deveriam estar plenamente desenvolvidos em suas capacidades, mas a realidade nos mostra outra versão. Os alunos demonstram grande dificuldade em analisar e em sintetizar ideias, além de não conseguirem organizar o pensamento. Por essa razão, apontam que o grande desafio do professor atualmente é desencadear a ampliação dessas estruturas cognitivas.

O grupo destacou ainda os pré-conceitos que os alunos costumam trazer para a sala de aula, principalmente em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, devido às experiências negativas vividas anteriormente durante o processo de escolaridade. Em consequência, há sempre a necessidade de desconstrução desses pré-conceitos erroneamente construídos, para que os professores possam provocar uma reconstrução de conteúdos de forma reflexiva e consciente.

Outro aspecto polêmico colocado pelo grupo relaciona-se à dificuldade sentida pelos alunos de Cursos de Formação de Professores em relação à aplicação prática dos conteúdos vivenciados em sala de aula, como acontece nos estágios efetuados em escolas do início do Ensino Fundamental. Os professores ressaltaram a importância de trabalharem a questão das atitudes, pois se tratando de curso de formação de professores tal aspecto deveria ser mais exigido e o contexto escolar e social hoje clama por esse cuidado.

As professoras responsáveis pelas atividades de estágio afirmaram que percebem um distanciamento entre as teorias abordadas em sala de aula e a forma como os alunos utilizam tais teorias para vivenciarem as práticas relativas ao estágio. Ao irem a campo, os alunos geralmente se acomodam e, ao invés de inovarem as estratégias utilizadas nas classes do início do ensino fundamental, passam a trabalhar com as estratégias que já são trabalhadas pelos professores da classe, sem provocar nenhuma inovação.

Em relação à elaboração conceitual e às estratégias utilizadas pelos professores do grupo focal com a finalidade de promover a construção de conhecimentos e de conceitos tais como a leitura e a produção de textos, houve diversas manifestações relativas às dificuldades

enfrentadas por eles para desenvolver tais estratégias, já que não há motivação por parte dos alunos.

Entretanto, os professores parecem ainda não ter se apoderado de uma teoria que explique o processo de formação de conceitos. Apesar de afirmarem que esse processo é a base fundamental da ação docente e que os alunos adquirem uma forma de pensamento fragmentada e superficial quando se deparam com conceitos desconhecidos, parece que não tiveram oportunidade de refletir sobre o assunto.

Essa falta de reflexão evidencia uma das hipóteses levantadas no início desta investigação, pois à medida que os professores desconhecem de que forma podem desencadear o processo de construção de conceitos cientificamente elaborados, como podem tornar-se efetivos mediadores de tal processo para desencadear estruturas cognitivas mais complexas como o pensamento teórico?

6.2 GRUPO FOCAL 2

6.2.1 Organização do Grupo Focal 2

Na medida em que o objetivo do Grupo Focal 2 é o de investigar a compreensão que os professores de cursos de formação de professores possuem sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo a partir do entendimento do processo de formação de conceitos e da formação do pensamento teórico, foi apresentado um roteiro com base nas seguintes questões:

- a) O que entendem como conceito;
- b) De que forma a apropriação de conceitos colabora para o desenvolvimento de capacidades cognitivas no aluno do ensino superior;
- c) O que são essas capacidades cognitivas.

A seguir, foi proposta a leitura de um texto (anexo II) elaborado pela pesquisadora sobre formação de conceitos para posterior debate entre os professores participantes do grupo.

6.2.2 Transcrição do Grupo Focal 2

O objetivo da segunda sessão de grupo focal foi o de refletir sobre o assunto central deste estudo e que se refere à relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo em alunos do ensino superior a partir da compreensão que os professores possuem acerca do processo de formação de conceitos e de sua relação com a formação do pensamento teórico. Essa sessão teve a duração de uma hora e trinta minutos.

A sessão foi iniciada mediante a apresentação dos objetivos e dos temas a serem discutidos pelo Grupo Focal 2. A seguir, os participantes que estiveram na sessão anterior se apresentaram aos demais e foram informados sobre os principais itens discutidos no Grupo Focal 1. Dois participantes da pesquisa não puderam comparecer ao encontro do Grupo Focal 2 devido a questões de ordem pessoal e outros dois chegaram após o início da discussão.

Logo ao início, a pesquisadora perguntou aos professores qual o entendimento que possuíam sobre a palavra conceito. Logo a seguir, foi-lhes entregue uma folha em branco para que pudessem escrever sobre o seu entendimento, obtendo-se as seguintes respostas:

Acho que conceito é a capacidade de abstração reflexiva do indivíduo sobre os objetos e suas relações, sobre tudo o que existe no mundo, sempre de forma articulada. Acho que é a capacidade de expressar a essência do objeto de forma categorizada. (L.C., Pedagogia)

Para mim, um conceito é a explicação de fatos e fenômenos que compõem a vida humana e que levam a elaborações, compreensões e abstrações mais complexas, norteadas tanto as ações como as decisões. (Z.R., Pedagogia)

Conceito é o modo como uma pessoa explica determinada situação ou uma determinada relação [...]. É uma abstração, ou seja, é uma construção abstrata. (J.F., Ciências Sociais)

Considero que conceito é uma representação mental das relações humanas ou dos fatos da natureza. (B.M., Psicologia)

Conceito é algo diferente de uma definição, pois é algo com certo teor científico. (D.P., Ciências Biológicas)

Conceito é a forma como nós procuramos explicar um fenômeno ou acontecimento em qualquer área de conhecimento. (A.C., Pedagogia)

Mediante tais definições sobre a palavra conceito, a pesquisadora passou a questionar os professores sobre o processo de formação de conceitos e de que forma esse processo colabora ou não com o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Para o professor A.C. (Pedagogia):

Acho que para entender o processo de formação de nossos conceitos, teríamos que fazer uma viagem mental retroativa para tentar entender como se deu essa formação [...]. Independentemente de pensarmos sobre as teorias elaboradas em torno da palavra conceito, acho que tem muito a ver com a história de vida de cada um, com a maneira com que cada um de nós foi criado, as escolas em que cada um estudou, os professores que cada um teve, pois tudo isso é uma soma que nos constitui como sujeito de uma história [...]. Cada um tem uma história e por essa razão em muitos assuntos cada um de nós tem seus próprios conceitos, porque tivemos histórias de vida diferentes [...]. As pessoas que contribuíram para que a gente se constituísse como sujeito da nossa história foram sujeitos também diferentes [...]. Isso tudo faz parte do nosso processo de elaboração de conceitos ao longo da vida. (A.C., Pedagogia)

A pesquisadora indaga até que ponto esse processo de elaboração conceitual se dá na relação do indivíduo com o meio e com os outros sujeitos e recebe algumas respostas esclarecedoras, como as expostas a seguir:

Acho que a formação de conceitos é antes de tudo um processo dialético entre o indivíduo e o meio. (J.F., Ciências Sociais)

Como se trata de um processo, não podemos afirmar que um determinado conceito é assim e pronto, pois temos vários paradigmas, vários modelos de interpretação. Porque o conceito nasce justamente dessas inter-relações e o que pode ser óbvio para mim pode não ser para você. Trata-se de uma construção individual, subjetiva [...]. Mas é sempre um processo dinâmico. (D.P., Ciências Biológicas)

Acho que esse processo de elaboração conceitual é infinito, porque durante a nossa vida vamos estabelecendo novas relações, revendo novos conceitos e outros nós nem revemos [...]. Mas o certo é que nós mudamos nossos conceitos [...]. Isso é um processo constante. (Z.R., Pedagogia)

A pesquisadora interrompe afirmando que ao falar de conceitos pode-se estar separando dois tipos de conceitos: cotidianos e científicos e recebe algumas manifestações:

Embora as categorias de construção dos conceitos do senso comum e dos conceitos da ciência sejam diferentes, eu penso que o processo é sempre dialético e se dá nos dois âmbitos, cotidiano e científico, sempre de forma dialética, processual, infinita. Agora, o que diferencia um do outro são as categorias que são apropriadas para a construção desses diferentes conceitos. (J.F., Ciências Sociais)

Considero que as categorias de senso comum são soltas e não têm que ter necessariamente articulações lógicas como validade e verdade. Já o conceito científico tem que se apoiar na validade e na verdade para que se constitua. (L.C., Pedagogia)

É por isso que nós às vezes ficamos meio frustrados... porque propomos algo em classe pensando que nossos alunos já têm os conhecimentos prévios necessários para fazer uma construção baseada na lógica e aí você percebe que eles não conseguem efetuar essa relação. (Z.R., Pedagogia)

A pesquisadora intervém afirmando que embora os professores considerem a construção de conceitos um assunto complexo e difícil de abordar, eles esbarram a todo o momento com esse desafio. E, diante dessa colocação, as professoras manifestam-se frontalmente:

Isso é muito comum na minha área de ensino, pois quando trabalho com as três categorias de análise sociológica o que acontece é que os alunos acabam se deslumbrando com uma determinada categoria e quando se coloca uma situação para análise eles acabam utilizando sempre a mesma... (J.F., Ciências Sociais)

Assim como no campo da Sociologia, no campo de Língua Portuguesa a situação também é complicada, porque a língua não é estanque e definitiva. Um conceito que era verdadeiro ontem, hoje pode não ser mais. Um exemplo disso é a reforma ortográfica [...]. Já na Matemática, por exemplo, os conceitos não mudam, e por isso talvez seja mais fácil compreender o processo de construção dos conceitos, mas na língua portuguesa é mesmo muito difícil... (C.R., Letras)

A pesquisadora interrompe afirmando que outra dificuldade que se coloca é o fato de que os professores vieram de uma escola tradicional e agora precisam trabalhar de uma forma diferente, já que atualmente é preciso trabalhar principalmente o pensamento e a reflexão. Por essa razão, torna-se mais difícil trabalhar com aspectos que o professor não vivenciou enquanto aluno. A professora B.M. (Psicologia) complementa da seguinte forma:

Acredito que o nosso problema é que precisamos nos ver como construtores conceituais, como formas diferenciadas de vivência [...]. Daí a necessidade que temos de entender como se dá esse processo para então podermos trabalhar com os nossos alunos. Nós demos um salto, com certeza, mas fizemos isso dentro de um outro modelo de ensino. Agora, precisamos entender e refletir dentro deste novo modelo [...]. E trata-se de uma tarefa bem complexa... (B. M., Psicologia)

A pesquisadora aproveitou essa fala e colocou para o grupo a terceira questão a ser discutida que se refere à análise do modo como os professores compreendem a relação que se estabelece entre o processo de formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas, tais como o pensamento teórico. Várias foram as respostas obtidas:

Talvez nós devêssemos mostrar mais frequentemente aos nossos alunos que o saber científico sozinho não leva a nada, que não há uma verdade absoluta, mas que há uma diversidade de elementos que compõem os conceitos. (C.R., Letras)

É isso mesmo... acho que não podemos esquecer que o conhecimento é uma construção histórica. E que é preciso pensar nesses moldes desde a Educação Básica, pois quando os alunos ingressam no Ensino Superior eles trazem toda essa bagagem, e fica difícil quebrar isso, quebrar essa forma de compreender e de pensar o mundo. (L.C., Pedagogia)

Acho que os conceitos são na verdade nada mais que subsídios para nossos alunos pensarem a realidade. (C.R., Letras)

A pesquisadora retomou a questão da relação entre o processo de formação de conceitos e o desenvolvimento de estruturas cognitivas, obtendo reflexões sobre o assunto apenas entre os professores formados em Pedagogia:

Acho que nossos alunos não têm muita consciência do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas e até para nós, professores, é muito difícil entender isso [...]. É bem difícil para nós entender como se processa a aprendizagem, como aprendemos e como nos apropriamos dos diversos conhecimentos... (L.C., Pedagogia)

Acho que as capacidades cognitivas se relacionam com a memória, a categorização, a abstração e com a forma de perceber o mundo... (L.C., Pedagogia)

A pesquisadora interrompeu afirmando que o grande desafio dos formadores de professores é o de repensar as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, bem como o entendimento que possuem sobre a contribuição das várias teorias de aprendizagem.

Nesse momento, a pesquisadora entregou o texto elaborado com a finalidade de que fosse analisado pelo grupo de professores (anexo II). O texto foi lido coletivamente, ressaltando-se as ideias centrais. Um roteiro de questões foi colocado ao final do texto no intuito de nortear a discussão dessa sessão.

A primeira questão se propôs a investigar de que maneira os diversos professores compreendem o processo de formação do pensamento teórico, recebendo as seguintes respostas:

[...] Na minha prática em sala de aula, os alunos se dão bem durante a exposição do assunto e no diálogo inicial, desde que se use uma linguagem aproximada à deles. Mas quando partimos para a pesquisa e iniciamos um processo de aprofundamento teórico, aí começam os problemas, pois os alunos não conseguem discernir o que deve ser considerado e o que não deve [...]. Não sabem lidar com a busca de conhecimento. E quando se deparam com uma linguagem mais elaborada, sentem uma enorme dificuldade para aprofundar determinados conceitos. Vejo que essa dificuldade se relaciona à questão de vocabulário. Nossos alunos têm muitas limitações na linguagem, pois parecem não conseguir transpor a linguagem e o pensamento para um patamar mais avançado. Assim, a aquisição de novas linguagens, ou seja, de novos conceitos, parece ser de muita dificuldade aos nossos alunos. Acho que teríamos que encontrar uma forma de romper com esse desafio conceitual [...]. Outra questão a ser considerada é a memória e a atenção, pois nossos alunos são muito dispersos. Acho que a formação do pensamento teórico se dá através do diálogo, da troca com o outro, na busca de novos conhecimentos... mas não é um processo fácil nem para aluno, nem para professor, pois exige um domínio maior sobre os conteúdos, dos próprios conceitos que estamos utilizando. (B.M., Psicologia)

[...] Acho que nós professores devemos nos aproximar da linguagem dos nossos alunos e aos poucos trabalhar os conceitos que eles terão que adquirir de forma mais elaborada. Esse é um processo lento, o de modificar os conceitos que os alunos tinham quando chegaram à graduação e deve ser pensado de forma gradativa. Os textos devem se tornar aos poucos mais complexos. Às vezes um texto pode ser simples para nós, mas para os alunos é complicado e aí nós temos que esmiuçar o texto, levando-os a interpretar cada item abordado, bem lentamente. (A.C., Pedagogia)

Quando falamos de formação de pensamento teórico, é preciso retomar o quanto é importante qualquer ação do professor. Desde as pequenas ações adotadas em sala de aula às mais complexas [...]. Percebemos que ao longo do semestre o nosso aluno vai adquirindo novas formas de pensamento, adquirindo novos conceitos, novas teorias. Gradativamente, podemos perceber por parte do aluno esse processo de assimilação dos conceitos e também de como utilizá-los. Pode ser que isso não aconteça para todos, mas a grande maioria consegue. (C.R., Letras)

Temos que ter consciência de que há uma diferenciação entre alunos de uma faculdade pública e alunos de uma faculdade particular. Isso interfere na forma com que o professor irá mediar o conhecimento. Acho que o papel do professor é o de incentivador. (D.P., Ciências Biológicas)

Acho que o professor, enquanto mediador, esteja ele onde estiver, deve estar sempre adequando as estratégias de ensino ao público que está sendo atendido [...]. Considero que os instrumentos mediadores utilizados pelo professor são essenciais ao processo de ensino-aprendizagem. Mas o fato de aproximar-me da realidade dos meus alunos e de seus pensamentos não é nada fácil. (B.M., Psicologia)

Eu procuro trabalhar uma determinada teoria ou uma conceituação com uma turma de alunos num dado momento e logo depois vou para as questões práticas, tentando fazer com que os alunos consigam vislumbrar a aplicação dos conceitos estudados anteriormente. Como trabalho a disciplina de Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa, considero importante que enquanto futuros docentes os alunos saibam trabalhar os conceitos na prática, pois em breve estarão em sala de aula, trabalhando com os pequenos. Deste modo, quando trabalho as questões práticas, volto para a teoria, para que alunos reflitam e construam o como fazer, reelaborando os conhecimentos já trabalhados. Acho que dessa forma eles conseguem perceber a relação entre teoria e prática. Mas acho que isso acontece de forma diferente para cada aluno, alguns em um primeiro momento já se superam, outros precisam de mais tempo. Assim, os alunos conseguem aos poucos fazer essa transposição que tanto temos debatido aqui. Acho que temos que pensar sobre a melhor forma de trabalhar a teoria para que os alunos saibam fazer primeiro para depois ensinar, principalmente no caso da Língua Portuguesa, que é um processo bastante complexo. (S.S., Letras)

Tive uma experiência bastante interessante com a avaliação final dos alunos na disciplina de estágio, ao colocar uma questão final sobre a importância desse processo na formação profissional deles. Num primeiro momento, o que apareceu foram respostas bem superficiais, relacionadas à experiência que tiveram. Foi difícil para eles elaborarem uma análise mais profunda da experiência voltando às teorias já estudadas, com um olhar mais científico [...]. Tive que mediar bastante até que os alunos conseguissem fazer uma análise mais acadêmica do processo. Articular essas questões ainda é algo distante para nossos alunos. (Z.R., Pedagogia)

Fico muito chateada quando vejo alunos nossos que já atuam em sala de aula ficarem tão imersos no processo que às vezes não conseguem rever esses conceitos [...]. Parece que a fundamentação teórica fica muito distante da prática. É como se essas teorias fossem impossíveis de serem aplicadas [...]. Parece que o que está acontecendo nas escolas onde realizam os estágios é mais forte do que tudo que eles aprendem na graduação... (C.R., Letras)

Acho que a força da prática às vezes está tão cristalizada que fica difícil romper com isso... Parece que a teoria não consegue fazer com que os alunos transponham essa realidade, buscando mudanças alternativas. (L.C., Pedagogia)

Isso fica bastante claro quando se escutam os relatos que nossos alunos fazem sobre as escolas onde realizam os estágios. Afirmam que muitas vezes a realidade é bem diferente do que as teorias colocam. Assim, é como se tudo que viram no curso de formação fosse impossível de ser aplicado. E então, ao prepararem uma prática de sala de aula para atuarem nas escolas, ao invés de se pautarem no que aprenderam no curso de formação, eles acabam se pautando no que o professor de classe está trabalhando [...]. Eles seguem o modelo daquele professor que está lá na escola. (L.C., Pedagogia)

A pesquisadora interrompeu as falas dos professores, ressaltando a importância de desempenharem o papel de mediadores em sala de aula, levando os alunos a refletirem sobre essas questões, possibilitando novos questionamentos. Segundo a professora Z.R. (Pedagogia), é fundamental a necessidade de discutir mais essas questões, pois a angústia em executar ações que possibilitem ao aluno novas formas de pensar a realidade circundante é primordial hoje.

Para a professora S.S. (Letras):

Os próprios alunos já perceberam essa necessidade de questionar a realidade. Questionam porque às vezes não se consegue articular isso. Visualizam ações bem diferenciadas no processo escolar, pois quando vão para o estágio veem professores que buscam fazer algo diferente, outros tentando, mas não conseguem. E até eles quando chegam com uma proposta diferenciada são também barrados pelos próprios professores regentes das classes [...]. E por isso, na maioria das vezes, acabam desistindo... (S.S., Letras)

Para a professora L.C. (Pedagogia):

O que mais me preocupa é o fato de que a maioria dos professores que atuam hoje são pedagogos e possuem formação para estar lá. Já não há mais o profissional sem formação. A grande maioria dos professores já são pedagogos ou licenciados, ou seja, passaram por um processo de formação profissional, e isso é algo preocupante. Esses profissionais também se formaram há pouco tempo e a gente percebe que eles não conseguem inovar em nada... (L.C., Pedagogia)

A pesquisadora interfere dizendo que essas questões são bastante relevantes e propõe a última questão da sessão, que versa sobre a contribuição teórica dessa análise do grupo focal para a prática docente. Todos concordam que a contribuição é relevante, mediante as seguintes colocações:

Considero fundamental esta discussão no que se refere ao entendimento deste processo do qual estamos falando, da importância da linguagem, da questão dialógica, dos instrumentos mediadores e de sermos mediadores. Parece que nós professores ainda não conseguimos dimensionar isso. São

questões a serem aprofundadas e que merecem mais aprofundamento... (B.M., Psicologia)

Quando o texto estudado coloca a questão do estar consciente, senti muita angústia, pois o fato de entender esse processo e de propor mudanças é complicado e também frustrante, principalmente quando não se consegue obter resultados favoráveis. Então também precisamos aprender a lidar com isso para podermos avançar e considerar que isso acontece no coletivo, nessa troca e nessa busca conjunta. (Z.R., Pedagogia)

Acho que se para vocês, que têm formação em Pedagogia, isso é complicado, para nós, que temos a licenciatura, fica mais confuso ainda. Precisamos muito pensar sobre essas estratégias de ensino. (C.R., Letras)

É... acho que esses grupos de estudo são extremamente importantes... nos fazem refletir sobre aspectos que são fundamentais ao ensino, mas que nem sempre são considerados... (D.P., Ciências Biológicas)

Tanto na escola como aqui na Faculdade ainda fazemos um trabalho muito solitário e individual [...]. Precisamos urgentemente reverter isso, tendo a possibilidade de contar com mais encontros como este. (L.C., Pedagogia)

Todos verbalizaram a necessidade de encontros como o coordenado pela pesquisadora, uma vez que os temas abordados nos dois grupos focais foram de grande relevância para a prática docente dos participantes e suscitaram novos questionamentos. Ao finalizar a sessão, a pesquisadora solicitou aos docentes que se manifestassem sobre as experiências vividas nos dois encontros e todos foram unânimes em reafirmar a necessidade de continuar a participar de debates como esses. Após essa manifestação, a pesquisadora agradeceu a colaboração e a participação de todos.

6.2.3 Análise de dados do Grupo Focal 2

Retomando o objetivo do GF2 que é o de aprofundar a análise quanto ao entendimento dos sujeitos sobre a relação entre o processo de formação de conceitos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais elaboradas como o pensamento teórico, essa sessão foi conduzida de modo a capturar as impressões que os participantes têm sobre o assunto.

Como primeiro quesito analisou-se a concepção de conceito apresentada pelo grupo. Foi possível notar que os professores ainda entendem conceito como algo subjetivo, relacionado à sua opinião sobre determinados fatos ou objetos. Entendem que o conceito é uma abstração, uma generalização que constitui nossa capacidade reflexiva de pensar o mundo de forma articulada. Para o grupo de professores, o conceito é basicamente uma representação mental que norteia a ação do homem.

Quando questionado sobre o processo de formação de conceitos, o grupo de professores da amostra declara que a formação de conceitos se dá por meio das relações sociais, ao longo da experiência de vida do sujeito. Ao analisar as diversas respostas, foi possível perceber que tanto o sentido como o significado relacionados aos objetos e fatos se misturam. Entendem que esse é um processo dialético, dinâmico e inacabado. Para o grupo, o fato de entender o processo de formação conceitual é algo complexo e ensinar conceitos é ainda mais complicado.

Além disso, o grupo diferencia conceitos cotidianos de conceitos científicos, afirmando que o conceito científico possibilita relações e se caracteriza como um exercício do pensamento lógico. Com relação à compreensão do grupo sobre o processo de formação de conceitos, verificou-se que ainda não há um domínio teórico aprofundado sobre essa questão específica. Alguns elementos que constituem a formação de conceitos são percebidos conforme se depreende das falas dos participantes, porém ainda de modo elementar.

Quando os professores foram questionados sobre a relação que se estabelece entre a formação de conceitos e o desenvolvimento de estruturas cognitivas, verificou-se certa dificuldade por parte do grupo em elaborar afirmações teóricas sobre o assunto, pois chegam a verbalizar que compreender esse processo é muito difícil.

Entretanto, após a leitura e discussão do texto apresentado pela pesquisadora para análise, verificou-se que os participantes conseguiram avançar o entendimento sobre o tema discutido. Alguns pontos de grande relevância foram apontados pelo grupo, tais como:

- a) A importância da linguagem no processo de formação conceitual e de constituição do pensamento;
- b) A necessidade de busca pelo conhecimento, envolvendo a questão da motivação e do desejo;
- c) O professor como grande mediador do processo ensino-aprendizagem e responsável por utilizar instrumentos mediadores capazes de provocar a transformação conceitual no aluno, bem como a transformação do pensamento;
- d) A modificação do grau de generalidade dos conceitos, elevando um conceito de senso comum ao modo de científico;
- e) A necessidade de se trabalhar a memória e a atenção como suportes essenciais à elaboração conceitual;

- f) A importância da teoria como um elemento que possibilita a reflexão acerca da realidade. Portanto, é preciso fazer o aluno aprendente entender que é por meio da elaboração teórica que poderemos compreender melhor a realidade circundante, nos tornando capazes de transformar essa realidade;
- g) A elaboração de conceitos envolve o processo de análise e síntese da realidade;
- h) A necessidade de provocar o uso do pensamento teórico pelos alunos é desafiadora, pois estes parecem não conseguir relacionar teoria e prática;
- i) A formação profissional é vista como aquela que deve provocar transformação no sujeito por meio de apropriação dos conceitos científicos.

De modo geral foi possível ao longo desse estudo perceber que os professores que obtiveram sua formação em cursos de Pedagogia e Psicologia parecem lidar melhor com as questões levantadas sobre o tema estudado. Aqueles que tiveram sua formação em cursos de Licenciatura verbalizaram a dificuldade que sofreram ao longo de sua experiência profissional quanto às questões de cunho didático-pedagógico.

Analisando os pontos discutidos no Grupo Focal 2, verificou-se que ainda há muito que avançar no que se refere a esse tema. Os professores, de modo geral, apesar de possuírem uma boa formação acadêmica tanto na formação inicial como na continuada, ainda têm muito que aprender em relação à prática pedagógica. Pode-se apontar como elemento necessário de mudança em relação à situação vigente uma maior exigência dos cursos de formação de professores para o Ensino Superior nas disciplinas relativas à ação docente, principalmente em relação às questões didático-pedagógicas. Parece haver um hiato na formação para a docência, apesar dos sujeitos terem tido uma boa formação em cursos de formação de professores.

A impressão que ficou a respeito das discussões vivenciadas no GF2 é a de que os professores sentem necessidade de maior aprofundamento teórico sobre o assunto e se sentem solitários no dia-a-dia, pois momentos de reflexão como o que vivenciaram nos grupos focais foram importantes e fizeram emergir questões que eles dificilmente têm oportunidade de pensar.

Uma vez que o Grupo Focal 2 apresentou um texto para discussão, houve possibilidade de verificar que o grupo consegue elaborar novas concepções. Entretanto, verificou-se que tais concepções ainda são muito básicas diante da complexidade do tema estudado. Tratar de conceito científico com a intenção de torná-lo possível de ser ensinado é um desafio que deve ser considerado com maior atenção no âmbito do Ensino Superior e que deveria merecer um lugar mais destacado no conjunto das práticas didático-pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DE UMA SÍNTESE

Com base na psicologia histórico-cultural, a finalidade desta pesquisa é a de verificar de que forma os professores de Cursos Superiores de formação docente (licenciatura) entendem as vinculações que existem entre o processo de formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico, mediante a discussão das mediações pedagógicas utilizadas em sala de aula. Para tanto, o caminho escolhido foi o cruzamento de diversas análises empreendidas em relação às mediações pedagógicas possíveis de serem efetivadas em sala de aula, sempre com o propósito de desvendar os reais objetivos educacionais a serem almejados pelos diversos professores.

A partir desse cruzamento, foi possível destacar as duas questões básicas que nortearam este estudo: a de desvendar os instrumentos mediadores utilizados pelos professores de cursos de formação docente em nível superior com o intuito de promover a apreensão de conhecimentos ou conceitos por parte dos estudantes e a de verificar se nessa ação pedagógica é possível vislumbrar a busca pelo desenvolvimento de novas formas de pensamento caracterizadas como pensamento teórico.

Ao optar por uma amostra composta por professores de cursos de formação docente em nível superior (licenciatura), fez-se necessário caracterizar o espaço em que tais mediações pedagógicas acontecem, por meio da análise da organização e da estrutura desse segmento de ensino, além de discutir sobre os diversos saberes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, o primeiro capítulo trata da finalidade da educação superior e da organização dos cursos de formação docente, com vistas a traçar um panorama sobre as diversas políticas implementadas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mediante tal panorama, foi possível caracterizar o tipo de perfil docente desejável para atuar na Educação Básica no momento atual: um sujeito reflexivo, científico, problematizador, pesquisador, capaz de perceber a relação entre teoria e prática, de relacionar os diversos saberes da docência, de agir sobre a sua realidade social de modo consciente e de desenvolver habilidades e capacidades que possibilitem mudanças em favor da coletividade. Ainda nesse capítulo, apresentam-se algumas metodologias consideradas como alternativas inovadoras a serem desenvolvidas no ensino superior, visto que se preocupam em desenvolver nos alunos formas alternativas de capacidades cognitivas, com a intenção de provocar-lhes uma ampliação dos conhecimentos trabalhados em classe.

O segundo e terceiro capítulos tratam das bases teóricas da psicologia histórico-cultural, principalmente no que tange à linguagem, ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à formação da consciência humana. Destaca-se que as mediações pedagógicas buscam não só promover nos estudantes o processo de elaboração conceitual, mas também provocar o desenvolvimento de formas alternativas de análise da realidade que utilizem o pensamento teórico, para que os estudantes, através dos conceitos adquiridos, possam trabalhar sua atividade consciente, já que a linguagem possibilita não só descontextualização da realidade, como a internalização de signos. Assim, por meio da linguagem, os sujeitos passam a desenvolver a representação mental de objetos e fenômenos e adquirem uma forma de pensar mais complexa e elaborada. A condição de operar logicamente o pensamento mediante a capacidade de abstrair e de generalizar em função da linguagem permite ao sujeito não só construir significados como também transformar seus próprios processos de pensamento, tornando possível a reorganização da atividade consciente.

No capítulo quarto, descreve-se a finalidade da pesquisa de campo, bem como a amostra e os instrumentos utilizados para a obtenção de dados para análise: entrevistas semiestruturadas e duas sessões de grupos focais. A amostra é composta por dez professores universitários de cursos de formação de professores (licenciatura), que possuem formação em Cursos de Licenciatura e de Mestrado e ampla experiência na Educação Básica. As técnicas investigativas utilizadas na pesquisa de campo não só favoreceram o processo de coleta de dados, como também contribuíram em larga escala para que os sujeitos envolvidos pudessem participar de momentos de reflexão e de troca de experiência que representaram uma valiosa contribuição para a sua atuação docente.

Uma vez que este trabalho defende a importância da formação docente para promover o desenvolvimento e a ampliação das capacidades cognitivas mais complexas por parte dos estudantes, tal como o pensamento teórico, considerou-se crucial na pesquisa de campo desvendar a concepção de ensino-aprendizagem inserida nos diversos cursos de formação de professores, tais como: Pedagogia, Letras, Matemática, História, Ciências Sociais, Psicologia e Ciências Biológicas. Os dados obtidos permitem concluir que os sujeitos da amostra, apesar das diferenciações teóricas, elegem em sua prática diária atividades de ensino que refletem uma visão progressista em relação ao processo de desenvolvimento do psiquismo humano, já que para eles o professor deve se preocupar em trabalhar as zonas de desenvolvimento proximal e valorizar os conhecimentos prévios trazidos pelo aluno, partindo desses conhecimentos para chegar a outros.

No quinto e sexto capítulos, analisam-se os dados obtidos, respectivamente, nas entrevistas e nas sessões de Grupo Focal. Em relação à formação de conceitos e de seus reflexos no desenvolvimento de funções cognitivas mais complexas, evidenciam-se algumas contribuições relevantes reveladas pela amostra durante o Grupo Focal. Assim, num primeiro momento, percebe-se que os sujeitos da pesquisa entendem o processo de formação de conceitos como dinâmico e inacabado, uma vez que ele acontece por meio das relações sociais que são estabelecidas com os outros. Entretanto, à medida que passam a definir o que é conceito, acabam por misturar sentido e significado, pois para eles o conceito está muito mais ligado ao sentido atribuído por eles mesmos do que ao significado próprio da palavra. Já num segundo momento, os professores da amostra diferenciam o conceito cotidiano do conceito científico, considerando este último como aquele que possibilita o uso do pensamento teórico, porém parecem desconhecer como de fato acontece o processo de elaboração conceitual sob o ponto de vista cognitivo. Os professores se referem à linguagem como a grande promotora do processo de conceitualização e entendem que esse processo envolve o desenvolvimento e a utilização de funções cognitivas mais complexas. Por fim, assumem que o processo de mediação pedagógica é capaz de contribuir para elevar o grau de generalidade dos conceitos, bem como para modificar a estrutura psíquica do aluno.

O processo de formação conceitual foi considerado por todos os professores como algo muito complexo a ser desenvolvido durante o decorrer do processo de formação profissional dos estudantes, já que estes demonstram uma grande inclinação pelas atividades práticas e uma acentuada resistência às atividades teóricas. Segundo depoimentos dos professores da amostra, os alunos, sem exceção, enfrentam sérias dificuldades quanto ao processo de formação conceitual e o fato de precisarem constantemente trabalhar no alunado a necessidade da aquisição de conhecimentos representa um desafio constante em suas docências. Outra séria dificuldade colocada pelos docentes da amostra refere-se ao desenvolvimento do pensamento teórico por parte dos estudantes, pois o fato de tornar possível a utilização dos conceitos/conhecimentos trabalhados em sala de aula também constitui um desafio recorrente.

Em relação aos professores da amostra, verifica-se que aqueles cujos cursos de formação inicial colocam uma maior ênfase nos elementos didático-pedagógicos demonstram maior clareza e melhor entendimento nas questões relacionadas à formação conceitual. Entre esses cursos, podem ser citados o de Pedagogia e o de Psicologia. Já os professores das áreas de conhecimento específicas, tais como: Letras, Matemática, Biologia e Ciências Sociais,

manifestaram em diversas oportunidades que encontram muitas dificuldades quanto à parte didática da docência, já que os cursos de formação inicial deram maior ênfase aos conteúdos específicos da área e não ao modo de trabalhá-los.

Entretanto, apesar dessa diferenciação, todos os professores afirmam sentir necessidade de buscar um maior aprofundamento sobre o processo de formação de conceitos, uma vez que se o entendimento desse processo já é algo que se reveste de complexidade, o fato de ensinar esses conceitos é ainda mais complexo. Por meio das reflexões que foram oportunizadas durante o Grupo Focal, foi possível perceber as deficiências existentes entre os professores da amostra sobre o entendimento da formação de conceitos nos estudantes, bem como a necessidade de participar de grupos de reflexão que permitam desenvolver uma atividade reflexiva sobre os elementos didático-pedagógicos.

Tais resultados evidenciam a necessidade de que se tomem algumas iniciativas no âmbito acadêmico. Uma delas seria a de introduzir nos currículos dos Cursos de Licenciatura e de Mestrado a oferta de disciplinas que efetivamente trabalhem com as questões didático-pedagógicas enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar. Outra iniciativa seria a de abrir novos espaços coletivos para discussão, pois o que se percebe nas Universidades é que os professores caminham quase sempre de modo solitário. Além dessas iniciativas, é preciso que os professores se conscientizem sobre a necessidade premente de promover condições para que se exercite o pensamento teórico na sala de aula, pois o que se faz ainda é insuficiente. A falta de uma metodologia específica que tenha como prioridade o ensino desenvolvimentista é outro aspecto que deve ser analisado.

A pesquisa efetuada destaca a necessidade de se buscar um ensino-aprendizagem que provoque um desenvolvimento cognitivo mais efetivo, mediante a utilização de mediações apropriadas em sala de aula. A conexão entre linguagem e pensamento permite ao estudante usar conscientemente suas estruturas cognitivas superiores e as mediações pedagógicas adotadas em sala de aula devem impulsionar novas formas psicológicas de pensamento por meio da elaboração conceitual. Entretanto, para que tal impulso realmente se efetive, há a necessidade de provocar nos estudantes a necessidade contínua de aprender, permitindo-lhes a busca de metas que se relacionem ao exercício do pensamento teórico, visto como condição *sine qua non* para a conquista da atividade reflexiva. Para tanto, é preciso problematizar a prática social dos estudantes, pois é por meio do conteúdo trabalhado no contexto escolar que os estudantes poderão desenvolver e ampliar suas capacidades cognitivas, com a finalidade de repensar a realidade objetiva.

Finalmente, é preciso ressaltar que a pesquisa teórica e de campo efetuada sobre a formação de conceitos evidencia a possibilidade de se chegar a um melhor entendimento sobre a relação instituída entre o saber e o fazer docente, vistos como elementos interdependentes do processo ensino-aprendizagem. Tal relação, à medida que se afigura como um instrumento imprescindível para a formação da consciência e para a estimulação do pensamento crítico-reflexivo a respeito da realidade, permite promover uma formação mais consistente e aprofundada. À medida que se criem condições favoráveis no contexto escolar para que os estudantes se apropriem do conhecimento teórico mediante diversas atividades de estudo orientadas de modo competente pelo professor responsável, essa apropriação também acabará por intervir na transformação da dimensão psicológica dos alunos, bem como na conscientização destes em relação ao lugar social que poderão vir a ocupar, assim como nas atuações práticas que poderão vir a desempenhar durante o seu percurso de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. C. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 7ª ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1989.
- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Revista: Interface – Comunicação, Saúde, Educação 2, fevereiro, 1998, pp. 139 a 154. Disponível em <http://www.fm.usp.br/cedem/did/preceptores/BAS3_PBL_x_Problematizacao.pdf>.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa** [online]. 2009, v. 35, n. 3 [cited 2010-03-16], pp. 463-478. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000300004&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022009000300004.
- BICUDO, M. A. V. (org.). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez.1996, pp. 27833-27841.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, seção 1, p. 31. Republicada com correções no D.O.U. de 4 de março de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COELHO, Ildeu Moreira. A Universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. **Currículo e avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, pp. 53-78.

DAVIDOV, V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo. In: **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Biblioteca de psicología soviética. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DAVIDOV, V. **Problemas no ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia**. Educação Soviética, 1988.

DIAS DA SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de Formação de Professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, pp. 381-406, Florianópolis, jul./dez. 2005, disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>.

FONTANA, R. A. C. **Mediação na sala de aula**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial. Campinas: out. 2007, pp. 1203-1230.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.
- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** [USP], v. 12, n. 24, Ribeirão Preto, 2002, pp. 149-161.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, v. 10, n. 15, Belo Horizonte, jun. 2004, pp. 124-136.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Ed. Moraes, s/d.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender – A teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasíli Davídov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, São Paulo, set./out./nov./dez., 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ. M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. **Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987 (a).
- LURIA, A. R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987 (b).
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

- LURIA, A. R. **Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARTINS, Joel; BUCUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Moraes, 1996.
- MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- MENCHISKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. e outros. **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969, pp. 232-275.
- NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, São Paulo, jan./jun. 1999, pp. 11-20.
- OLIVEIRA, M. K. **Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade** [online]. 1999, v. 20, n. 68 [cited 2010-03-16], pp. 109-125. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73301999000300006.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

- RATNER, C. **A Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C. **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas Russa e Ocidental.** Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995, pp. 63-80.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SEMENOVA, M. A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. In: GARNIER, C. **Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas Russa e Ocidental.** Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.** 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2004.
- SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. Aspectos afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, E. R.; UYENO, E.Y; ABUD, M. J. M. **Cognição, afetividade e aprendizagem.** Taubaté: Cabral, 2007, pp. 235-259.
- SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. Aplicação dos saberes na sala de aula: desafios para o professor. **Revista Notandum**, n. 16, São Paulo/Porto, 2008, pp. 46-53.
- SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista.** Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

- SOLÉ, Isabel. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico da educação - Psicologia Evolutiva, v. 1.** Porto Alegre: ARTEMED, 2004.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, São Paulo, jan./fev./mar./abr., 2000, pp. 5-24.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73. Campinas: CEDES, dezembro, 2000, pp. 209-244.
- TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública**, v. 7, n. 1, Campinas, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Madri: Visor, 1996, v. III.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos Sobre a História do Comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.