



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

JOSÉ MESSIAS EITERER SOUZA

NÓS QUE POR AQUI PASSAMOS, CONVOSCO O QUE APRENDEMOS?
Uma visão do aprendizado escolar segundo a perspectiva
de estudantes de primeira série do ensino médio

BRASÍLIA – DF

2012

JOSÉ MESSIAS EITERER SOUZA

**NÓS QUE POR AQUI PASSAMOS, CONVOSCO O QUE APRENDEMOS?
Uma visão do aprendizado escolar segundo a perspectiva
de estudantes de primeira série do ensino médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Professora Doutora Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

BRASÍLIA – DF

2012

Souza, José Messias Eiterer

Nós que por aqui passamos, convosco o que aprendemos? :
Uma visão do aprendizado escolar segundo a perspectiva de
estudantes do ensino médio. / José Messias Eiterer Souza. - 2012.
143 f.

Orientador(a): Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de
Educação.

Inclui bibliografia.

1. Escola. 2. Aprendizagem. 3. Educação bancária. 4.
Narrativa de realidade. I. Tacca, Maria Carmen Villela
Rosa. II. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação.
III. Título.

NÓS QUE POR AQUI PASSAMOS, CONVOSCO O QUE APRENDEMOS?
Uma visão do aprendizado escolar segundo a perspectiva
de estudantes de primeira série do ensino médio

José Messias Eiterer Souza

Banca examinadora

Dissertação aprovada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca
(Orientadora)
FE/UnB

Prof. Dr. Fernando Luis González Rey
FE/UnB

Prof. Dr. Ricardo Gauche
(Membro externo)
IQ/UnB

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz
(Suplente)
FE/UnB

Universidade de Brasília
Brasília – DF
2012

Dedico o presente trabalho a meus pais.

Agentes primeiros,
fundamentais
e mais importantes
de minha caminhada.

Agradecimentos

(segundo a ordem aproximada de conexão com minha existência)

Desejo agradecer profundamente a todas as pessoas que contribuíram na construção deste trabalho. Tarefa impossível seria lembrar todos os nomes e situações que participaram dessa construção. Nesse sentido, refiro-me àquelas pessoas que a mim mostraram com exemplos, principalmente, o que não fazer, como não tratar outras pessoas e quais seriam os caminhos mais curtos para o fracasso. A essas pessoas devo muito, mas não tenho como nomeá-las nem seria esse o meu desejo. Por outro lado, sinto-me feliz em citar as pessoas da lista abaixo, pois foram algumas das que contribuíram de forma positiva para minha caminhada até aqui. De todo meu coração, agradeço, profundamente:

- À minha família, responsável por tudo que sou e posso vir a ser;
- A todas as professoras e a todos os professores que me apresentaram o caminho do aprender, desde meus anos iniciais de escolarização à graduação e até depois disso;
- Aos meus colegas de escola (da educação básica à graduação), figuras que, indubitavelmente, deixaram suas marcas em meu aprendizado;
- Aos muitos colegas de trabalho, alguns deles grandes amigos, com os quais foi possível trocar experiências e discutir possibilidades, em especial a meu amigo Reinaldo Reis que, além de me permitir muitos aprendizados em nossas conversas, muito gentilmente aceitou a tarefa de ser o revisor deste texto;
- A todos os alunos e alunas que me aguçaram a curiosidade quando de minha atuação como professor de ensino médio, pelos enfrentamentos e questionamentos feitos;
- À minha esposa e companheira Mirna, por tudo o que ela representa em minha vida, pessoa sem a qual eu não sou capaz de imaginar a vida;
- Aos colegas do “grupo do Projeção” que impulsionaram de forma significativa minha vontade de aprender e pesquisar;
- A meu companheiro de lutas, Professor Dr. Ricardo Gauche, por toda a vivência nos fóruns de discussão do PAS e pelas orientações apropriadas e oportunas que em muito contribuíram para o presente trabalho;
- À minha ex-aluna e grande amiga Raíssa Christófaru, bibliotecária que gentilmente elaborou a ficha catalográfica deste trabalho;
- À minha orientadora, Professora Dr.^a. Maria Carmen V. R. Tacca, que se constituiu em figura central na elaboração deste trabalho, por suas críticas e sugestões sempre pertinentes;

- Aos amigos, amigas, professores e colegas da pós-graduação da FE, especialmente as pessoas com as quais tive o prazer de estar no ambiente do Laboratório de Estudos e Pesquisas dos Processos de Aprendizagem e Escolarização (Leppae): Anelice, Betânia, Catarina, Chico, Elias, Elis, Gisele, Hélio, Kátia, Paula, Renata, Taiane, Vanessa e mais algumas, que me incentivaram, criticaram, elogiaram e apontaram caminhos, pessoas sem as quais esse trabalho certamente não seria o que é;
- Ao Professor Dr. Fernando González Rey, pela forma clara e franca de avaliar os trabalhos que tive a felicidade serem analisados por ele e por todas as (infelizmente, para mim, poucas) conversas que tivemos, ainda que curtas e (infelizmente, para mim) muito breves;
- Aos colegas professores do CEM 01 do Riacho Fundo, que contribuíram de forma significativa em meus trabalhos de campo, principalmente ao colega professor Eduardo José de Melo, pela disposição e interesse no apoio aos trabalhos;
- Aos colegas professores do Colégio JK – Guará, pelo incentivo e desprendimento no apoio aos trabalhos de campo realizados naquela escola, notadamente o colega professor Glauson Chaves por ter colocado à minha disposição os recursos necessários aos trabalhos desde o primeiro momento;
- A todos os estudantes que aceitaram participar de forma entusiasmada e contagiante da pesquisa relativa a este trabalho. Todos eles serão aqui apresentados sob nomes fictícios. Nomes escolhidos entre os grandes da música pop mundial, porque entendemos que os estudantes que colaboraram conosco são, de fato, as principais estrelas deste trabalho.

Só existe saber na invenção, na reinvenção,
na busca inquieta, impaciente, permanente,
que os homens fazem no mundo,
com o mundo e com os outros.

Paulo Freire

Resumo

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa qualitativa acerca do entendimento que jovens estudantes da primeira série do ensino médio teriam de sua própria atuação no ambiente escolar. Indaga-se qual seria a narrativa de sua realidade escolar que estudantes teriam a partir das realidades que encontram nas escolas pelas quais transitam ou transitaram e das narrativas da realidade compartilhadas por eles com seus familiares e demais pessoas de relacionamento mais próximo. Apresenta-se um painel das principais teorias pedagógicas presentes em escolas, no sentido de estabelecer, em linhas gerais, quais seriam as possíveis perspectivas teóricas a fundamentar a realidade encontrada pelos sujeitos colaboradores nas escolas pelas quais transitaram. Nesse sentido, mencionam-se perspectivas behavioristas e cognitivistas, além de tratar com mais cuidado da Teoria da Assimilação de Ausubel (1980), da Perspectiva Histórico-Cultural da Escola Soviética de Psicologia e, também, do conceito de Educação Bancária enunciado por Freire (1998). Na análise das informações construídas na pesquisa considera-se o conceito de narrativa da realidade de Bruner (1990) e, principalmente, a perspectiva da educação bancária denunciada por Freire (1998) como uma realidade da escola, além de se fazer referência à Teoria da Subjetividade de González Rey (2005). Conclui-se que a educação bancária se faz muito presente em escolas, pois emergiu fortemente nas narrativas dos sujeitos colaboradores, assim como eles demonstraram identificar a escola como uma necessidade imperativa na preparação para sua vida futura.

Palavras-chave: Escola. Aprendizagem. Educação Bancária. Narrativa da realidade.

Abstract

Is presented a qualitative survey on the understanding that young students at high school first year would have its own role in the school environment. Asks to what narrative of his school reality that students have from the realities that are in schools for which transit or moved and the narratives of reality shared by them with their families and others closer relationships. It presents a panel of the main pedagogical theories present in schools, to establish, in general, what are the possible theoretical perspectives to justify the reality encountered by the subjects collaborators in schools for which were transferred. In this sense, it refers to behavioral and cognitive perspectives and it is more carefully the Ausubel's (1980) Theory of Assimilation, Historical and Cultural Perspective of the Soviet School of Psychology and also the concept of Banking Education stated by Freire (1998). In the analysis of information constructed in the survey consider the concept of narrative reality of Bruner (1990) and especially the prospect of banking education reported by Freire (1998) as a reality of the school, and make reference to the Theory of Subjectivity by Gonzalez Rey (2005). It is concluded that the banking education becomes very present in schools, since emerged strongly in the narratives of the subject collaborators, but they demonstrated to identify the school as an imperative in preparing for their future lives.

Keywords: School. Learning. Banking Education. Narrative of reality.

Sumário

Página

Introdução	013
1 – Algumas coisas relacionadas com a escola	
1.1 - Coisas que nos parecem ter ajudado a escola a se tornar o que é	16
1.2 - Coisas que ouvimos na escola e que talvez a tenham modificado	25
1.3 - Outras coisas que já ouvimos em escolas	30
1.4 - Uma coisa da qual a escola parece ter apenas ouvido falar	37
1.5 - Coisas que vemos nas escolas e desejamos compreender melhor	44
1.6 - Coisas que nunca ouvimos na escola, mas gostaríamos de ter ouvido, e que fundamentam nossas observações	48
2 - Objetivos deste trabalho	58
3 - Um recorte do universo das pesquisas recentes relacionadas à nossa	59
4 – Metodologia	
4.1 - Metodologia da pesquisa	74
4.2 - Local de realização da pesquisa	75
4.3 - Seleção dos sujeitos colaboradores da pesquisa	76
4.4 - Instrumentos da pesquisa	76
5 – Informações construídas na pesquisa	
5.1 - Nossas percepções	82
5.2 - O que vislumbramos de nossos colaboradores	85
5.3 - Por que eles fazem o que se pede na escola	94
5.4 - Como buscam atender o que a escola lhes pede	101
5.5 - Como nos explicitaram suas concepções bancárias de educação	106
5.6 - As relações afetivas que se fazem transparecer	112
5.7 - Mas, afinal, o que emerge?	116
6 – Resultados	
6.1 - Nossas conclusões	125
6.2 - Considerações finais	129
Bibliografia	132
Anexos	
Anexo A Questionário	139
Anexo B Completamento de frases	141
Anexo C Roteiro básico para entrevistas semiestruturadas	143
Anexo D Redação	143

De repente ocorreu-lhe uma pergunta. Para quem estava escrevendo aquele diário? Para o futuro, os que não haviam nascido. Sua mente pairou um momento sobre a data duvidosa que escrevera e de repente se chocou contra a palavra *duplipensar* em Novilíngua. Pela primeira vez percebeu de todo a magnitude do que empreendera. Como poderia se comunicar com o futuro? Era impossível, pela própria natureza. Ou o futuro seria parecido com o presente, caso em que não lhe daria ouvidos, ou seria diferente, e nesse caso a sua situação não teria sentido.

(ORWELL, G. – 1984)

Introdução

Uma pessoa não é apenas ela, uma pessoa é também as muitas pessoas com as quais convive, conviveu ou, em certos casos, apenas conheceu. O ofício de professor nos permite conviver com um número significativo de pessoas e isso nos conduz a um aprendizado ímpar. Um aprendizado pleno de experiências, algumas felizes, outras não tão agradáveis, mas experiências, todas elas, impregnadas de possíveis aprendizagens. Importa que se tenha o olhar dirigido ao ponto certo para que nos seja possível perceber coisas novas a cada dia.

Nessa caminhada profissional vivenciamos algumas alternativas de atuação pedagógica e conhecemos diversas realidades de trabalho escolar e, assim como vários colegas professores, tivemos oportunidade de observar muitas situações frustrantes, e algumas de sucesso.

Em nosso percurso, uma indagação se colocou em gestação quando iniciamos nossa formação docente. No princípio poderia ser ela apenas uma rele perguntinha, sem necessidade de atenção. Com o tempo ela se avolumou e criou ares de indagação perturbadora, daquelas que não deixam a gente em paz, incomodam, teimam em exigir resposta. Até que chegou ao ponto de se tornar algo como um mantra a se repetir quase que diuturnamente. Buscamos respostas, informações e teorias, mas, apesar de toda a caminhada de estudos desenvolvida em diversos ambientes, a questão permanecia não respondida.

Nas escolas pelas quais passamos percebemos que o normal no ambiente escolar é encontrarmos professores que, pela natureza de seu trabalho, se ocupam, entre outras coisas, em planejar os trabalhos que serão desenvolvidos. Está posto como tarefa docente definir o que deve ou não deve ser trabalhado em determinado curso. Pois que seja. Mas, e os estudantes? Ainda que se tenha como inconcebível conceder espaço a eles nessa decisão, que compreensão eles teriam daquilo que lhes é exigido nas escolas? Que leituras fariam de tudo o que encontram em sua trajetória escolar? Como entenderiam eles o que fazer na escola, porque fazê-lo e a que poderiam ser levados ao fazer tudo aquilo?

Motivados por essas indagações nos lançamos ao presente estudo. Inicialmente consideramos essencial conhecer as bases filosóficas ou epistemológicas nas quais as escolas se apoiam. Buscamos também conhecer aquilo que se encontrava em discussão em escolas e que poderia vir a significar

uma possibilidade de modificação de seu fazer pedagógico. Nessa busca, nos lançamos além da escola. Investigamos possibilidades que não reconhecemos como integrantes do pensar encontrado na educação básica, mas que entendemos que poderiam ou deveriam se fazer presentes ali.

Apresentamos essas possibilidades no primeiro capítulo, organizando o texto a partir de perspectivas teóricas clássicas, por isso mais arraigadas nas escolas, e seguimos com uma análise das perspectivas teóricas por nós estudadas de modo a ampliar a visão que conseguimos ter da escola nesse percurso, entre elas destacamos a pedagogia de Paulo Freire, por que foi uma necessidade que nos surgiu de modo muito claro no decorrer de nossas atividades de pesquisa em campo.

Em seguida enunciamos nossos objetivos específicos e geral, naquilo que constitui nosso brevíssimo segundo capítulo.

Já no terceiro capítulo fazemos uma apresentação do universo das pesquisas que logramos conhecer no decorrer de nossa investigação e que guardam relação com nosso problema de estudo.

No capítulo quarto, apresentamos nossa opção pelas possibilidades metodológicas da pesquisa qualitativa que, a nosso ver, constituem-se num conjunto de alternativas de investigação que melhor nos poderia indicar caminhos na busca de possíveis respostas para nossa indagação.

Apresentamos em seguida os resultados de nosso trabalho de investigação e nossa argumentação de possíveis interpretações daquilo que nos foi apresentado pelos sujeitos colaboradores, aos quais jamais poderemos agradecer de forma suficiente pela gentileza de sua participação no presente trabalho.

Assim como em nossas considerações finais, deixamos aqui registrada nossa esperança de que esse texto possa contribuir na construção de alternativas educacionais libertadoras do homem, pois temos a convicção de que essa é uma das urgências da humanidade. Convidamos o leitor a compartilhar dessa esperança conosco.

O Visconde escreveu:

MEMÓRIAS DA MARQUESA DE RABICÓ

— Agora escreva: *Capítulo Primeiro*.

O Visconde escreveu e ficou à espera do resto.

Emília, de testinha franzida, não sabia como começar.

Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar.

Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: *FINIS*. Mas começar é terrível. Emília pensou, pensou, e por fim disse:

— Bote um ponto de interrogação: ou, antes, bote vários pontos de interrogação. Bote seis...

O Visconde abriu a boca.

— Vamos, Visconde. Bote ai seis pontos de interrogação – insistiu a boneca. – Não vê que estou indecisa, interrogando-me a mim mesma?

E foi assim que as “Memórias da Marquesa de Rabicó” principiaram de um modo absolutamente imprevisto:

Capítulo Primeiro

??????

1 – Algumas coisas relacionadas com a escola

1.1 - Coisas que nos parecem ter ajudado a escola a se tornar o que é

Múltiplas são as possibilidades de organização do trabalho escolar e há escolas que apresentam formas muito distintas de organização. Porém, para a maioria das escolas, nos é possível reconhecer uma gama de características comuns.

Em nossa história pessoal de mais de 25 anos de atuação em diferentes escolas de ensino médio, tivemos oportunidades múltiplas de conhecer diversas realidades. Usaremos dessa experiência ao discorrer sobre algumas das teorias de aprendizagem que percebemos fazer parte do que vimos em escolas.

A organização do trabalho pedagógico atual é, também, fruto de teorias de aprendizagem desenvolvidas, principalmente, no século passado, a partir de pesquisas iniciadas ao final do século XIX. Bransford (2007) menciona que inicialmente a aprendizagem foi objeto apenas de análise filosófica ou teológica, e somente naquele século passou a ser objeto de estudo da Psicologia.

É possível buscar referências à aprendizagem em inúmeros tratados filosóficos. Situaresmos nossa argumentação a partir de uma concepção epistemológica mencionada por John Locke:

Let us then suppose the mind to be, as we say, white paper, void of all characters, without any ideas:— How comes it to be furnished? Whence comes it by that vast store which the busy and boundless fancy of man has painted on it with an almost endless variety? Whence has it all the materials of reason and knowledge? To this I answer, in one word, from EXPERIENCE. In that all our knowledge is founded; and from that it ultimately derives itself¹ (LOCKE, 2004, Livro 2, Cap. 1, Parágrafo 2).

Verifica-se aqui uma síntese da concepção empirista do conhecimento. É uma concepção que também se faz presente nas escolas, segundo Becker (1994). O pano de fundo dessa concepção, segundo o pensamento de Locke, nos apresenta

¹ Vamos então supor que a mente é, como dizemos, papel branco, vazio de todos os caracteres, sem quaisquer ideias: Como ele vem a ser preenchido? De onde vem isso, esse vasto estoque que a fantasia plena e sem limites do homem pintou nele com uma variedade quase infinita? De onde se tiram todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da EXPERIÊNCIA. Nela todo o nosso conhecimento é fundado, e desde a qual, em última análise, deriva-se (tradução livre).

um princípio que nos parece ser usado, ainda hoje, por muitas pessoas que atuam em escolas. Tal princípio, adotado pelo pensador inglês, identifica a mente infantil como uma folha branca, sem caracteres impressos. Essa ideia é vulgarmente conhecida como *tabula rasa*². Seria esse o princípio a embasar a convicção de que todo estudante necessita de informações com as quais possa trabalhar. Informações que só a escola, a família ou, talvez, a igreja poderiam lhe dar.

Na tradição empirista clássica, que configurou a nossa ideologia anglo-americana acerca da 'aprendizagem', a mente era uma superfície impressionável (uma *tabula rasa*, na expressão de Locke), na qual o mundo inscrevia a sua mensagem. A ordem era criada pela mente, no seu remontar associativo à conjunção das coisas no mundo que a influencia. Os racionalistas continentais complementam esta versão solitária e passiva de aprendizagem com a ideia da 'recta razão': a apreciação humana das relações lógicas, especialmente uma sensibilidade à contradição lógica. Segundo os relatos racionalista e empirista, as coisas acontecem bastante automaticamente e de todo desacompanhadas de outras. (BRUNER, 2000, p. 128).

Encontramos em Silva (1999) e, principalmente, em Becker (1994) estudos relativos às concepções epistemológicas nas quais professores fundamentariam suas práticas pedagógicas. Esses estudos mostraram que professores usam também de concepções epistemológicas que oscilam entre o Empirismo e o Apriorismo. No Racionalismo se afirma que o conhecimento não é derivado unicamente da experiência sensorial, conforme é defendido pelo Empirismo. As concepções racionalistas consideram que há conhecimento inato (Inatismo), ou seja, algo que é determinado *a priori* (Apriorismo), um conhecimento que não é fruto de experiência, mas sim da própria condição humana.

Em certos momentos professores atribuem ao aprendizado características do pensamento empirista, em outros apelam para concepções Aprioristas ou Inatistas. Embora Silva (1999) identifique mais nuances na epistemologia docente, as concepções desta corresponderiam, quase sempre, àquilo que o senso comum entende como gênese do conhecimento.

Tais estudos vêm confirmar algo que já tivemos oportunidade de observar em nossa convivência com professores em diversas escolas, dos mais variados tipos e níveis. Já tivemos, inclusive, a oportunidade de ouvir de um colega, professor de Física de reconhecido gabarito, que uma das razões de seu sucesso profissional

² O conceito de *tabula rasa* é uma expressão latina, que faz referência a antigos escribas romanos, os quais usavam uma *tabula* (tábua) recoberta por uma fina camada de cera, sobre a qual é possível escrever com um estilete de madeira. As marcações podem ser facilmente apagadas ao se raspar a cera, ou seja, ao tornar a tábua *rasa* (raspada).

se devia ao fato de que, ao começar um curso, ele “ordenava” aos estudantes que “esquecessem” tudo o que haviam aprendido até aquele momento. A partir disso ele passava a lhes apresentar sua forma de trabalhar a Física, tida por ele, obviamente, como muito mais eficiente. Em sua concepção, tudo o que os estudantes aprendiam com ele era fruto apenas de seu trabalho, uma vez que ele havia dito aos estudantes para esquecerem tudo o que julgavam saber. Essa era a concepção desse colega, externada em diversas conversas em salas de professores. Difícil, para nós, seria não fazer qualquer associação desse relato ao conceito de *tabula rasa* mencionado acima, não aquele apresentado por Locke, mas o dos escribas romanos que tinham a possibilidade de apagar os registros anteriores para reutilizarem suas tábuas.

Apesar do discurso docente e de boa parte da prática escolar indicar o que mencionamos, há elementos mais recentes a influenciar a organização do trabalho pedagógico. Conforme já dissemos, teorias de aprendizagem desenvolvidas no século XX foram, e são, usadas nas escolas. Vejamos algumas delas.

Boa parte do que se teorizou no século passado sobre aprendizagem deve suas bases a pesquisadores estadunidenses. Nesse campo podemos citar, como exemplos, o Conexionismo de Edwald L. Thorndike e o Condicionamento Operante de Burrhus F. Skinner (HILGARD, 1969), ideias integrantes do que se convencionou chamar Behaviorismo, termo derivado da palavra inglesa *behavior*. Essa corrente da psicologia moderna, segundo Desbiens (2010), foi fundada por J. B. Watson e dominou a psicologia científica estadunidense na primeira metade do século passado. De inspiração empirista, o Behaviorismo buscava explicar os processos de aprendizagem como respostas a estímulos aos quais os organismos são submetidos.

Hilgard (1969) nos mostra que na perspectiva de Skinner, por exemplo, encontramos dois tipos de possíveis respostas dadas pelos organismos: as respondentes e as operantes. As respostas eliciadas por estímulos conhecidos são classificadas como respondentes e as respostas emitidas, isto é, as que não são relacionadas a estímulos conhecidos, são chamadas de operantes. O comportamento operante é a tradução de uma conduta adquirida, enquanto que o comportamento respondente é apenas um reflexo físico a um estímulo. Skinner estabelece assim a distinção entre o que é reflexo inato, apenas físico como a

contração da pupila em consequência da exposição à luz, e o que é aprendido pela ação de um estímulo que gera um operante, que gera uma ação.

O autor nos informa que, segundo Skinner, o que realmente afeta os processos de aprendizagem do organismo são os condicionamentos operantes, nos quais o reforço só se dá na ocorrência da resposta a ser condicionada e, ainda, é contingente a ela. O princípio relacionado ao condicionamento operante é o que se encontra na Lei de Efeito de Thorndike: “se a ocorrência de um operante é seguida pela apresentação de um estímulo reforçador, sua força é aumentada” (apud HILGARD, 1969, p. 104). Essa lei se aproxima bastante da Lei do Condicionamento Operante de Skinner, a diferença entre elas reside no fato de que a primeira faz menção à satisfação obtida com a resposta estímulo, enquanto a outra centra a importância no estímulo em si.

Hilgard (1969) menciona, também, que Skinner considera como reforçadores todos os estímulos que agem sobre o organismo no sentido de aumentar a probabilidade de surgir a resposta condicionada. Nesse sentido, a presença ou ausência de reforçadores condiciona o organismo a apresentar determinadas respostas. Os reforçadores são classificados, por Skinner, em positivos e negativos. Um reforçador positivo é aquele que, uma vez acionado, aumenta a probabilidade de que o organismo apresente uma resposta operante. O reforçador negativo é aquele que aumenta essa probabilidade quando deixa de ser acionado. Note-se que o reforçador negativo não se confunde com uma punição, que é, segundo o autor, de uma natureza diferente.

A perspectiva apresentada acima conduziu Skinner a uma concepção particular do que deve ser um processo instrucional bem organizado.

A aplicação do condicionamento operante na educação é simples e direta. O ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca. (SKINNER, 1972, p. 62).

Em sua visão, é suficiente, por exemplo, que se produzam máquinas de ensinar capazes de oferecer ao aprendiz as necessárias contingências de reforço para que o processo educativo se viabilize. Hilgard (1969) menciona uma máquina de ensinar desenvolvida por Skinner. O autor comenta que:

A máquina tem duas vantagens: 1) a medida do tempo de reforço é rápida, incorporando assim nosso conhecimento dos arranjos favoráveis ao reforço; 2) a ordem de problemas é determinada por uma compreensão exata de generalização, interferência, e a necessidade de revisão com intervalo. Nenhum professor pode ser um reforçador tão hábil quanto uma máquina, pois o professor não pode estar com todas as crianças ao mesmo tempo, elogiando as respostas apropriadas e corrigindo as erradas. (HILGARD, 1969, p. 131).

Essa seria uma defesa bastante contundente do ensino programado, no entanto, o autor conclui que “a aprendizagem na sala de aula é uma experiência social, tanto quanto uma oportunidade para aprender a tabuada de multiplicar. Nenhuma máquina tornará supérfluo o professor” (HILGARD, 1969, p. 132). Notamos que se trata uma discussão que podemos encontrar atualmente nas escolas, principalmente com o desenvolvimento tecnológico que ora vivenciamos. A simples presença de discussões dessa natureza deve nos ser suficiente para demonstrar a força dos argumentos behavioristas.

Identificamos, em nossa trajetória profissional, várias situações nas quais as ideias behavioristas se fizeram presentes. Em uma perspectiva semelhante às dos trabalhos de Becker (1994) e Silva (1999), entendemos que muitos professores fazem uso de tais ideias, sem que, necessariamente, tenham a correta noção de qual é a teoria de aprendizagem que lhes dá sustentação. Como exemplo, citamos o discurso de alguns professores de Matemática, por nós ouvido por diversas vezes, segundo o qual o aprendizado dessa disciplina demandaria uma quantidade significativa de exercícios repetitivos, pois seria a melhor forma, e talvez a única, de se chegar ao aprendizado da Matemática. Ao se mencionar essa convicção, é comum ouvirmos também, como justificativa, referências ao conhecido Método Kumon³ de aprendizagem de Matemática, que faz uso de reforçadores positivos, conforme descrito acima.

No entanto o Behaviorismo traz de seu nascedouro uma limitação que o impede de encontrar explicações para todas as especificidades humanas. Bransford (2007) menciona que Watson, em artigo de 1913, defendia que o Behaviorismo excluísse a consciência dos estudos da psicologia. Imaginava ele, em seu credo behaviorista, que apenas os estudos do comportamento e das atividades humanas seriam suficientes para explicar o ser humano em toda sua complexidade. Estudos

³ O Método Kumon foi criado por Toru Kumon no Japão, em 1958, e é usado mundialmente. Por ele são utilizadas atividades autoinstrutivas que visam reforçar aquilo que o estudante conhece e, a partir disso, conduzi-lo gradativamente a novos desafios de aprendizagem.

futuros mostraram que os behavioristas estavam equivocados, ainda que parcialmente.

Desbiens (2010) nos informa que em 1956, por ocasião de um simpósio no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), psicólogos, linguistas e outros estudiosos do humano presenciaram o advento de outra forma de se focar as questões relativas à aprendizagem: nascia ali o que se passou a conhecer como Cognitivismo. Diferentemente do Behaviorismo, que se prende às reações biológicas externamente observáveis e desconsidera a consciência, uma abordagem cognitivista pretende investigar os processos internos da mente. Uma representação cognitivista clássica é a que compara a mente humana ao funcionamento de um computador. Ambos, cérebro humano e computador, seriam dotados de módulos de codificação e armazenamento de informações, módulos ou estruturas que dariam um tratamento à informação, e não apenas reagiriam a estímulos.

Um dos primeiros cognitivistas a formular uma teoria epistemológica foi Robert Gagné. Segundo Desbiens, pelo modelo de Gagné, os processos de aprendizagem envolvem transformações nas informações. Transformações que ocorrem no interior das estruturas mentais, as quais também se modificam ao tratar as informações.

No âmbito cognitivista encontramos, em destaque, as teorias de Jean Piaget. Os estudos deste pesquisador suíço encontram-se entre os mais difundidos no campo da psicologia educacional, pelo menos em nosso país, principalmente nas escolas do nível fundamental.

No Brasil, a atual relação entre psicologia e pedagogia pode ser caracterizada pelo domínio da teoria piagetiana, pelas teorias socio-interacionistas, pelas concepções da psicometria – testes de inteligência – e pelo behaviorismo. Poucos são os centros de ensino brasileiros voltados para correntes teóricas mais atuais ou com enfoque de desenvolvimento mais integral – levando em consideração não apenas o aspecto cognitivo mas também afetivo da criança (OROFINO, 1999, p. 25).

Segundo nos informa Legendre (2010), foi a partir de uma formação em ciências naturais, certamente marcada pela Teoria Evolucionista de Charles Darwin, que Piaget desenvolveu pesquisas no campo da epistemologia em consonância com o Racionalismo, principalmente o das ideias de Kant. Nas palavras da autora: “Como Piaget é biólogo de formação, é sob o ângulo de uma transformação cognitiva [...] que ele aborda a problemática epistemológica da evolução dos conhecimentos” (p. 431).

Nessa perspectiva, o pesquisador suíço elaborou teoria na qual, segundo Legendre (2010), o processo de equilibração se constitui em fator preponderante no desenvolvimento do indivíduo. A autora defende que tal processo contém influências das teorias evolutivas encontradas na Biologia. Por isso Piaget explica o processo cognitivo com a utilização de termos tais como adaptação, organização, assimilação e acomodação. Para ele, a aprendizagem se dá quando o organismo se encontra em desequilíbrio perante algum fato novo. Esse desequilíbrio exige alguma adaptação do organismo em busca de novo equilíbrio. São os sucessivos processos de equilibração que conduzem o desenvolvimento do que ele usava chamar de sujeito epistêmico. Os sucessivos processos de desequilíbrio e equilibração se sucedem com a prevalência daqueles nos quais se verifica uma “equilibração majorante”, a qual se caracteriza por ser de uma ordem superior ao processo de equilibração que anteriormente se verificava.

Legendre (2010) menciona, também, três grandes etapas de desenvolvimento da inteligência, às quais, segundo Piaget, todos estaríamos sujeitos. Tais etapas sucedem a etapa de desenvolvimento da inteligência sensório-motora. Essa etapa inicial se refere aos processos de reconhecimento das possibilidades físicas do corpo do sujeito epistêmico e se dá nos primeiros meses de vida. As etapas seguintes são:

- 1) o pensamento pré-operatório, primeiro simbólico depois intuitivo, que marca o advento da representação, o desenvolvimento da linguagem e a interiorização gradual da ação; 2) o pensamento operatório concreto, caracterizado pela elaboração de operações lógicas e dedutivas; 3) o pensamento operatório formal, que apela para uma lógica proposicional e hipotético-dedutiva. (LEGENDRE, 2010, p. 434).

Uma característica marcante da teoria epistemológica de Piaget é a determinação de faixas etárias para as etapas de desenvolvimento. O pesquisador postulou, por exemplo, que o pensamento operatório formal deve surgir sempre a partir dos onze ou doze anos e se consolidar por volta dos quatorze ou quinze anos (RODRIGUES, 1976; CARRETERO e LEÓN, 1995). Segundo Carretero e León (1995), com a continuidade das pesquisas, o próprio Piaget percebeu que essa etapa do desenvolvimento poderia se verificar, também, um pouco mais tardiamente, entre os quinze e os vinte anos, por exemplo.

Essa característica nos parece constituir uma fragilidade do pensamento piagetiano, pois parece não considerar de forma suficiente as influências de

aspectos sociais pelos quais o sujeito transitará durante seu desenvolvimento. Na perspectiva do pesquisador suíço, todo adolescente que tenha passado por níveis formais de escolarização deve atingir a etapa do pensamento operatório formal (CARRETERO e LEÓN, 1995). No entanto a experiência parece nos demonstrar, por outro lado, que essa relação não é tão direta e dependeria de outros fatores. Além do mais, Carretero e León (1995) atestam que o nível de desenvolvimento de um sujeito não é igualmente verificável em diferentes áreas de conhecimento, mesmo em indivíduos adultos. O que nos permite considerar que os conhecimentos adquiridos e a formação de cada um seriam, também, fatores determinantes de seu desempenho.

Apesar disso, a organização dos currículos escolares nos parece seguir uma orientação fundamentada, entre outros elementos, em etapas de desenvolvimento, assim como as teorizadas por Piaget, sem a contribuição do aspecto revisional que citamos. Entendemos que, muito provavelmente, não é de forma analisada e crítica que professores aceitam a organização do currículo como ela é. Isso diz respeito a uma falta de autonomia que perpassa a prática docente. Segundo Silva (1999), “o professor não tem um papel ativo, porque, de fato, não participa da elaboração das normas e exigências que deve seguir, não se vendo, portanto, como agente estruturante e organizador da escola” (p. 227). Dessa forma, caberia ao professor apenas aceitar a organização curricular que lhe é imposta. Eximindo-se, inclusive, de conhecer teorias que pudessem dar razão à disposição curricular como ela se apresenta.

Entendemos, por isso, que na situação na qual se vê envolvido, o professor busca resguardar-se da melhor maneira e, nesse contexto, tenta fazer o que lhe é possível para desenvolver sua prática pedagógica da melhor forma. Pressionado pelas exigências cotidianas, cobrado em relação a seu conhecimento, não só das teorias pedagógicas mas, principalmente, dos saberes inerentes à sua área (aqui nos referimos especialmente a docentes que atuam no ensino médio e nas séries finais do ensino fundamental), o professor busca aquilo que seria uma forma de atuação docente condizente com suas necessidades e suas aspirações

Conforme já referenciamos anteriormente, essa busca, quase sempre, não é diretamente associada apenas a teorias de aprendizagem, quanto antes é uma busca associada à prática, aos exemplos colhidos no próprio cotidiano escolar. Usa-

se como forma de atuação, geralmente, aquilo que se viu na vida escolar. As experiências positivas e negativas identificadas como significativas pela pessoa é que irão nortear sua atuação docente. Dessa forma, ser professor ainda é algo que depende fundamentalmente das experiências que cada um teve em seu tempo de estudante.

A Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica (Conselho Nacional de Educação, 2001, p. 28) expressa uma ideia semelhante, ao criar o conceito de 'simetria invertida', para ressaltar o fato de que a experiência do professor como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a trajetória escolar, define o papel que futuramente exercerá como docente. (SCOZ, 2009, p. 113).

Evidencia-se, pois, que a forma de atuação docente nem sempre é definida por princípios teóricos oriundos de uma única perspectiva de aprendizagem, quando sim de todo um conjunto de observações e constatações desenvolvidas por esse professor quando de sua formação. Entendemos que essa está longe de ser uma concepção moderna do ser professor, embora seja, infelizmente, muito atual. Vejamos, por exemplo, o argumento seguinte:

É necessário que se dê ao aluno a oportunidade de adquirir novos conceitos e novas palavras tiradas do sentido geral da linguagem. Quando ele ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma ideia vaga do novo conceito: mais dia menos dia ele sentirá a necessidade de usar essa palavra e, uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem. Há milhares de outros caminhos. Mas transmitir deliberadamente novos conceitos e novas formas ao aluno é, estou convencido, tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar segundo as leis do equilíbrio. Qualquer tentativa dessa espécie apenas desvia o aluno do objetivo proposto, como a força bruta do homem que, tentando ajudar uma flor a desabrochar, passasse a desenrolá-la pelas pétalas e amassasse tudo ao redor. (TOLSTOI, 1903, apud VIGOTSKI, 2001, p. 249).

A constatação de Tolstói nos conduz a uma associação direta com uma prática pedagógica que reconhecemos em escolas, segundo a qual, imagina-se, por exemplo, que habilidades de leitura e de escrita serão desenvolvidas a partir de um bom aprendizado de regras gramaticais. Parafraseando Tolstói, poderíamos questionar essa prática ao dizer que é impossível ensinar uma criança a escrever bem apenas lhe impondo o conhecimento prévio das leis da gramática.

No entanto é isso que nos parece ocorrer no trabalho pedagógico em geral. A maioria das concepções que mencionamos até aqui poderiam se configurar como formas de se justificar um trabalho pedagógico que, no fundo, considera cada

criança como uma *tabula rasa*. Isso se evidenciaria nas práticas que usualmente observamos pelas várias escolas as quais nos foi dado conhecer.

É fundamental que entendamos que as escolhas feitas por docentes são carregadas de concepções e têm, invariavelmente, suas consequências para o aprendiz. Há que se ter essa responsabilidade bem esclarecida na escola.

Qualquer escolha de uma prática pedagógica implica uma concepção de aluno e pode, com o tempo, ser adoptada por ele ou ela como a maneira adequada de pensar o processo de aprendizagem. É que a escolha de uma pedagogia transmite inevitavelmente uma concepção de processo de aprendizagem e do próprio professor. A pedagogia nunca é inocente. É um meio que veicula a sua própria mensagem. (BRUNER, 2000, p. 93).

Entendemos, assim, que as escolhas previamente feitas nas escolas constituem-se como fatores a determinar aquilo que será compreendido por estudantes ao passarem pelo ambiente escolar. As formas como as escolas se organizam, assim como as maneiras que cada professor tem de conduzir seu trabalho, configuram-se como fonte de informação para estudantes no sentido de compreenderem o que é o trabalho escolar enquanto buscam aprender também aquilo que a escola pretende lhes ensinar.

Os aspectos aqui inicialmente apresentados constituem o que reconhecemos como primordiais elementos orientadores do trabalho docente. Elementos que contribuem na formação do quadro que estudantes encontram em sua vida escolar e que, portanto, nos vemos obrigados a considerar na análise que pretendemos desenvolver.

1.2 - Coisas que ouvimos na escola e que talvez a tenham modificado

Em nossa trajetória profissional, percebemos que as pessoas que trabalham em escolas, em sua maioria, não estão satisfeitas com os resultados de seu trabalho. Parte delas por questões financeiras, apenas. Mas uma parcela significativa se inquieta com os resultados demonstrados da aprendizagem de estudantes ao passarem pela escola.

Essa inquietação leva a uma busca. Professores interessados em melhor contribuir com os processos de aprendizagem de seus alunos procuram se informar.

Há fontes de informação variadas, correspondentes a tentativas de dar a professores alguma fundamentação teórica que possa lhes auxiliar profissionalmente. Das perspectivas teóricas que vimos ser levadas, com esse intuito, a escolas de ensinos fundamental e médio, mencionaremos duas: a Teoria da Assimilação, de David P. Ausubel e a Perspectiva Histórico-Cultural da Escola Soviética de Psicologia, capitaneada por Lev S. Vigotski⁴.

Ausubel, um cognitivista clássico, elaborou sua Teoria da Assimilação em confronto a concepções behavioristas, pois rejeitou a máxima de que não se pode especular acerca dos mecanismos internos da mente. Ele defende que a aquisição de novas informações depende fundamentalmente das ideias que já fazem parte da estrutura cognitiva. Em sua concepção, ocorre um processo interativo entre o novo material a ser aprendido e a estrutura cognitiva existente. Esse processo interativo corresponde à assimilação dos significados velhos e novos, a qual dá origem a uma estrutura diferenciada (AUSUBEL, 1980). Dessa forma somos capazes de aprender, a partir daquilo que, de alguma forma, já conhecemos.

A essência da teoria da assimilação é a ideia de que novos significados são adquiridos pela *interação* do novo conhecimento com os conceitos e proposições aprendidos anteriormente. Este processo de interação resulta numa modificação tanto do significado da nova informação quanto do significado do conceito ou proposição ao qual está relacionada. Desta forma cria-se um novo produto interacional com novo significado. (AUSUBEL, 1980, p. 106).

De acordo com a Teoria da Assimilação, toda informação nova m , que é aprendida de forma significativa, relaciona-se a uma ideia relevante e já estabelecida M . Essa relação entre o novo e o que já estava estabelecido gera uma nova ideia $M'm'$, que é o produto da interação entre m e M . Note-se que a nova ideia é formada por uma ideia M alterada, M' , e por uma ideia m' , que é a ideia m alterada pela interação com M . (AUSUBEL, 1980).

Ao desenvolver a Teoria da Assimilação, Ausubel (1980) elaborou o conceito de aprendizagem significativa. A perspectiva da aprendizagem significativa preconiza que toda aprendizagem supõe uma interação entre o fato novo a ser aprendido e a estrutura mental do ser que aprende. Isso se depreende do conceito de aprendizagem significativa apresentado por Ausubel.

⁴ Usaremos, em nosso trabalho, a grafia Vigotski para o sobrenome do pesquisador russo, pois, segundo Prestes (2010), essa é a mais apropriada à Língua Portuguesa.

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. (AUSUBEL, 1980, p. 34).

O que caracteriza a aprendizagem significativa é, portanto, uma interação entre aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz, chamadas de subsunçores, e as informações, conceitos ou objetos a serem aprendidos (MOREIRA, 1999). A aprendizagem significativa se opõe, portanto, ao que Ausubel chamava de aprendizagem automática, e Moreira (1999) se refere como aprendizagem mecânica. Esse tipo de aprendizagem se caracteriza pela memorização de fatos sem que haja necessariamente uma conexão com informações previamente adquiridas. Como exemplo desse tipo de aprendizagem, Ausubel (1980) indica as tabelas de multiplicação, popularmente conhecidas como tabuada, e a aplicação de fórmulas para a resolução de problemas. Note-se que Ausubel não estabelece esses dois tipos de aprendizagem como uma dicotomia, mas sim como extremos de um único *continuum* (MOREIRA, 1999). Dessa forma, devemos entender, segundo o autor, que boa parte dos processos de aprendizagem se dará de forma parcialmente significativa e parcialmente automática.

Na verdade, parte da aprendizagem escolar aproxima-se, de alguma forma, do nível automático, como, por exemplo, os símbolos de letras na leitura, vocabulário de línguas estrangeiras, os nomes de conceitos e objetos particulares, os símbolos usados para representar os elementos químicos. Tal ocorre porque as palavras ou símbolos escolhidos para representar os objetos, sons ou abstrações em questão são comumente arbitrários. (AUSUBEL, 1980, p. 23).

Apesar disso, os defensores da aprendizagem significativa advogam uma maior qualidade nas aprendizagens que se aproximem mais desse extremo do *continuum* (AMARAL, 2010; ALMEIDA, 2006; AUSUBEL, 1980; MOREIRA, 1999), ideia com a qual tendemos a concordar.

Ausubel trata, também, de outro *continuum*, aquele que há entre a aprendizagem por recepção e a aprendizagem por descoberta. A aprendizagem por recepção é aquela na qual “todo o conteúdo daquilo que vai ser aprendido é apresentado ao aluno sob a forma final”. (AUSUBEL, 1980, p. 20). Não há aqui, portanto, a orientação para qualquer processo de elaboração ou desenvolvimento do conhecimento. Este é apresentado pronto e acabado, caberia ao aprendiz apenas a

tarefa de “internalizar ou incorporar o material [...] que é apresentado de forma a tornar-se acessível ou reproduzível em alguma forma ou ocasião futura” (AUSUBEL, 1980, p. 20).

No outro extremo desse segundo *continuum* encontramos a aprendizagem por descoberta. Neste tipo de aprendizagem “o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes que possa ser significativamente incorporado à sua estrutura cognitiva” (AUSUBEL, 1980, p. 20). A aprendizagem por descoberta é apresentada como uma forma alternativa de procedimentos de instrução, afinal, trata-se de definir se algo deve ou não ser dado ao aprendiz a fim de instigá-lo a descobrir o que já se determinou *a priori* que ele deve descobrir.

Na relação entre o *continuum* aprendizagem automática ⇔ aprendizagem significativa e o *continuum* aprendizagem por recepção ⇔ aprendizagem por descoberta, é possível estabelecer critérios de instrução com vistas à aprendizagem de conceitos ou de proposições. Por exemplo, “é possível utilizar-se conceitos importantes já adquiridos para acelerar o processo de definição dos atributos essenciais dos novos conceitos” (AUSUBEL, 1980, p. 48), assim como as proposições só poderão adquirir significado se forem devidamente relacionadas aos conhecimentos que o aprendiz já traz consigo.

Essa perspectiva de aprendizagem remete a uma ideia de aprendizagem organizada, com pré-requisitos e distribuição linear de conteúdos. Isso corresponde a uma organização que encontramos em muitas escolas. Em nosso entendimento, as pessoas que conseguem acompanhar a contento o desenvolvimento de um conteúdo podem favorecer-se desse tipo de abordagem. Mas, por outro lado, as pessoas para as quais a relação entre os conteúdos usados como pontos de ancoragem e os novos saberes não é tão imediata, podem encontrar complicações na aprendizagem do novo. Consideramos que existem mais fatores a interferir nos processos de aprendizagem. “A ancoragem não é somente um processo cognitivo como é assumido pela maioria dos autores, pois nele influem os sentidos subjetivos⁵, que em última instância são os facilitadores do resultado final desse

⁵ O conceito de Sentido Subjetivo é apresentado por González Rey como a unidade inseparável dos processos simbólicos e das emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro (GONZÁLEZ REY, 2005b). Trataremos posteriormente desse conceito de forma mais cuidadosa.

processo” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 131). Seria essa uma explicação possível para parte dos fracassos escolares?

Como exemplo, citamos um caso que vivenciamos quando estávamos a lecionar em uma turma de pré-vestibular, e uma aluna com dificuldades em geometria nos pediu auxílio. Os assuntos em questão eram: a soma dos ângulos internos de um triângulo e o Teorema do Ângulo Externo do Triângulo. Um tema em geral fácil para estudantes desse nível. Mas a conversa não fluía para aquela estudante em particular. Pedimos que ela desenhasse um triângulo e assinalasse na figura as medidas dos lados e dos ângulos. Ela não sabia onde assinalar as medidas dos lados, pois havia marcado as medidas dos ângulos como medida dos lados. Naquela conversa, nos foi possível perceber que ela não tinha formado o conceito de ângulo e assim não poderia localizar os ângulos no triângulo. O que ela não conseguiu nos mostrar é como lhe teria sido possível percorrer o ensino médio sem formar esse conceito básico. Mas ela nos garantiu que em outros problemas para os quais o conceito de ângulo seria necessário ela havia conseguido se sair razoavelmente bem. Como teria ela conseguido aprender os demais conceitos que se ancorariam no conceito de ângulo? Teria ela criado alternativas para contornar o conceito? Ou será que toda a aprendizagem dela foi baseada em simples memorização? Não nos é possível saber.

Com esse e muitos outros exemplos que conhecemos em nossa trajetória profissional, imaginamos que a perspectiva das aprendizagens significativas não se constituiria na única forma de se explicar processos de aprendizagem. Ainda que Ausubel e Moreira admitam a possibilidade da aprendizagem automática ou mecânica, apenas esse aspecto não nos parece ser suficiente para se explicar todas as nuances das aprendizagens para as quais conceitos subsunçores não estejam devidamente compreendidos por parte de quem está a aprender.

No entanto não identificamos questionamentos dessa natureza em escolas. Por outro lado, o que reconhecemos como aspecto geral das escolas é a organização linear dos conteúdos como forma de apresentação didática. E mais, a própria seriação do processo de escolarização se justificaria como uma forma de organizar os saberes em níveis que seriam gradativamente atingidos, ano após ano, pelos estudantes que apresentassem a disposição necessária para aprender. Sendo

vedado a quem ingressa na escola qualquer tipo de progressão de estudos que não se oriente pela ordenação previamente estabelecida.

Entendemos que essa organização da escola é, também, um fator a contribuir na elaboração de sentidos que cada estudante produz de sua própria situação escolar.

1.3 - Outras coisas que já ouvimos em escolas

Assim como a América, a Europa também contava com seus behavioristas. Muitos deles trabalhavam na Rússia, pátria de Ivan Pavlov, criador do conceito de reflexo condicional⁶. O pesquisador russo formulou tal conceito enquanto estudava o sistema digestivo de animais e percebeu, quase por acaso, que os cães usados em suas pesquisas haviam desenvolvido uma característica comportamental específica. Os cães passaram a salivar antes que o pesquisador lhes desse alimento, motivados apenas pelos sons que precediam essa ação. Direcionou, então, suas pesquisas para esse fato, o que culminou com a formulação da teoria do condicionamento clássico ou condicionamento respondente, que se encontra nas bases das teorias behavioristas.

Apesar do considerável sucesso dos experimentos de Pavlov e dos trabalhos dos seguidores que naturalmente angariou, entre eles os behavioristas estadunidenses já mencionados, no início do século XX o desenvolvimento da Psicologia encontrava-se seriamente limitado.

A hegemonia do modelo positivista de ciência, então vigente, ao mesmo tempo que não permitia uma compreensão satisfatória da mente humana, impunha descrédito a algumas teorias psicológicas. Em razão disso, alguns pesquisadores não encontravam valorização de seus estudos. Como exemplo, González Rey (2007) confirma que nomes como Wundt, Mesmer e Marquês de Puységur não tiveram seus trabalhos reconhecidos, exatamente por terem ousado apresentar ideias que não se enquadravam no modelo científico da época. No entanto,

⁶ Desbiens (2010) esclarece que Pavlov definiu dois tipos de reflexos: o Incondicional e o Condicional. Aos primeiros (RI) estão associadas as respostas de cunho apenas biológico de um organismo. Já aos Reflexos Condicionais (RC) são associadas as respostas dos organismos a estímulos que seriam inicialmente neutros, como algum som específico, por exemplo.

posteriormente, seus trabalhos vieram a se constituir em valores de referência para pesquisas da Psicologia.

Nesse ambiente de efervescência surgiu, na Rússia, aquela que passou a se chamar Escola Soviética de Psicologia, em contraposição à escola norte-americana antes mencionada. Nela também se buscavam alternativas com as quais fosse possível melhor explicar aspectos do desenvolvimento humano.

São precursores dessa escola Lev S. Vigotski, Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev, pesquisadores de inspiração marxista que usaram os princípios do materialismo dialético para formalizar uma linha de estudos de Psicologia que ficou conhecida como Perspectiva Histórico-Cultural.

Ao confrontar o Behaviorismo, Vigotski argumentou que o tipo de análise do comportamento humano conduzida pelos behavioristas implicava a “exclusão de todos os processos psicológicos superiores, inclusive as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato” (LURIA, 2006, p. 23). Para que seja possível compreender esses processos psicológicos superiores há que se ir além das respostas biologicamente determinadas, há que se estudar o homem como um ser social dotado de um processo histórico.

A Perspectiva Histórico-Cultural se caracteriza por considerar que os estímulos aos quais os seres humanos reagem não são apenas biológicos, mas “incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa” (LURIA, 2006, p. 26). A capacidade humana de atribuir significados aos objetos e símbolos permite criar outros condicionantes além daqueles biologicamente determinados. Destaca-se aqui a capacidade humana para o pensamento abstrato que não caberia ser considerada em uma perspectiva behaviorista clássica.

O aspecto cultural da psicologia humana “envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas” (LURIA, 2006, p. 26). O desenvolvimento humano será, portanto, o resultado de um processo de socialização no qual cada pessoa deverá se engajar a fim de conquistar seu espaço social, sua posição frente à sociedade na qual se vê inserida.

A característica histórica dessa perspectiva refere-se ao fato de que toda sociedade está imersa em um ambiente que foi historicamente desenvolvido. “Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem” (LURIA, 2006, p. 26). A interação com instrumentos e símbolos historicamente elaborados é parte da inserção cultural do indivíduo. Nesse processo de interação social com a cultura, o indivíduo se humaniza.

A Perspectiva Histórico-Cultural passou a ser divulgada em nossas escolas a partir dos anos finais do século passado, principalmente, por meio dos trabalhos de Vigotski. Dentre os trabalhos de Vigotski, os que foram mais divulgados em nossas escolas são os que tratam da ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), à qual nos referiremos aqui como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)⁷.

Assim como na perspectiva de Ausubel existe aquilo que possa ser potencialmente significativo; na ZDI é possível encontrar elementos que contam com possibilidades de conexões com aquilo que já está estruturado na mente do aprendiz, muito embora o conceito de Vigotski não se refira a informações, como é o caso em Ausubel.

Segundo Prestes (2010), Vigotski trata do conceito de ZDI no texto *O pedaloguicheskome analize pedagoguitchescokogo protsesssa* (Sobre a análise pedológica do processo pedagógico), no qual o apresenta da seguinte forma:

[...] deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a *zona de seu desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. (p. 173).

Segundo a autora, as expressões desenvolvimento atual e desenvolvimento real são igualmente utilizadas pelo pesquisador russo em referência ao nível de desenvolvimento efetivo da criança.

Cumpre-nos observar que o conceito de ZDI não corresponde a um conjunto de habilidades ou saberes que a criança irá, necessariamente, desenvolver, como

⁷ Neste trabalho adotaremos o termo “Iminente” por julgarmos mais apropriado, a partir das considerações de Prestes (2010), segundo a qual a expressão russa “zona blijaichego razvítia” teria uma melhor tradução como “zona de desenvolvimento iminente”, pois “revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver” (PRESTES, 2010, p. 160).

se poderia depreender da citação acima, mas sim àquilo que se configura em um horizonte de possibilidades de desenvolvimento. Dessa forma, aquilo que se encontra em sua ZDI pode ou não vir a integrar seu desenvolvimento efetivo, ou seja, não há um processo determinístico e linear do desenvolvimento.

A Perspectiva Histórico-Cultural trata dos processos humanos de desenvolvimento e não exatamente, ou apenas, de aprendizagem escolar. Fala-se, principalmente, das transformações pelas quais passa a estrutura cognitiva de uma pessoa à medida que ela se desenvolve em meio à interação social.

Desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Esta comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança, e isso provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico. (LURIA, 2006, p. 197).

A partir de observações das modificações pelas quais passam os processos psicológicos das crianças em desenvolvimento, os teóricos dessa perspectiva postulam diferentes etapas de desenvolvimento pelas quais cada indivíduo pode passar.

São definidas, inicialmente, três etapas distintas de desenvolvimento.

La primera etapa lo constituyen los instintos o bien el fondo innato, hereditario, de los procedimientos de la conducta. Sobre esta primera etapa se alza la segunda que podemos calificar, [...] de adiestramiento o etapa de los hábitos o reflejos condicionados, es decir, de reacciones condicionadas aprendidas, adquiridas en la experiencia personal y, finalmente, encima de ellos se superpone la tercera etapa, el del intelecto o reacciones intelectuales que realizan la función de adaptación a las nuevas condiciones y que, según Thorndike, constituyen una jerarquía organizada de hábitos orientados a la solución de las nuevas tareas.⁸ (VIGOTSKI, 1995, p. 144).

Observa-se claramente neste fragmento que há uma concordância, ainda que inicial, das pesquisas soviéticas com as teorias behavioristas estadunidenses. Essa concordância se verifica em relação às primeiras fases do desenvolvimento. Aquelas que mais guardam relação com o comportamento biológico, que é denominado aqui como estruturas primitivas (VIGOTSKI, 1995). Estruturas que correspondem a todo o comportamento natural de um indivíduo.

⁸ A primeira etapa é composta de instintos ou procedimentos de fundo inato, hereditários, dos procedimentos de conduta. Sobre esta primeira fase, ergue-se a segunda que podemos qualificar, [...] como etapa de adestramento ou estágio de formação de hábitos ou reflexos condicionados, ou seja, respostas condicionadas aprendidas, adquiridas com a experiência pessoal e, finalmente, sobre elas se superpõe a terceira etapa, a do intelecto ou das reações intelectuais que realizam a função de adaptação às novas condições e, de acordo com Thorndike, constituem uma hierarquia organizada de hábitos para resolver novas tarefas. (tradução livre)

Segundo a Perspectiva Histórico-Cultural, a primeira etapa do desenvolvimento humano caracteriza-se por delimitar as possibilidades de controle das funções biológicas. O indivíduo aprende a controlar suas necessidades fisiológicas, conscientiza-se do mecanismo da fome e da saciedade. Aprende os significados daquilo que os sentidos lhe apresentam. Nessa primeira etapa, o indivíduo se vê ocupado em entender seu corpo, aprende a dominá-lo e a viver dentro dele.

A segunda etapa do desenvolvimento ocorre sobre a anterior. Nessa etapa, o indivíduo se conscientiza das informações que recebe (VIGOTSKI, 1995), inicia o desenvolvimento de sua socialização, reconhece que suas ações são reguladas pelos comportamentos dos outros e passa a agir de modo a se adequar a esses comportamentos.

A terceira etapa do desenvolvimento é aquela na qual o indivíduo começa a tomar as rédeas de sua posição no mundo (VIGOTSKI, 1995). Essa é a etapa do desenvolvimento Intelectual.

Vigotski (1995) argumenta que a descoberta dessa terceira etapa provocou fortes reações por parte de outras escolas de Psicologia. No entanto, a Perspectiva Histórico-Cultural já aponta aqui para a necessária distinção entre as estruturas psicológicas humanas e aquelas encontradas em outros animais. Sente-se a necessidade de distinguir as reações intelectuais de hábitos complexos que fossem simplesmente condicionados (VIGOTSKI, 1995). Cada pessoa é dotada de uma capacidade intelectual que lhe permite decidir de forma consciente se irá ou não seguir aquilo que lhe é determinado fazer pelos comportamentos condicionados nas etapas anteriores de seu desenvolvimento.

Tal posição afasta a Perspectiva Histórico-Cultural dos ideais behavioristas. Assumir uma característica de autonomia confronta a concepção anterior de que todo organismo apenas reage àquilo que lhe é apresentado pelo meio.

Mas a Perspectiva Histórico-Cultural exigiu que se avançasse ainda mais. Vigotski (1995) advoga que apenas as três etapas já mencionadas não seriam suficientes para elucidar o surgimento dos processos psicológicos superiores.

Diremos directamente que las tres etapas en el desarrollo de la conducta agotan esquemáticamente toda la diversidad de formas de conducta en el mundo animal; ponen de manifiesto en el comportamiento humano lo que tiene de semejanza con la conducta de los animales, por ello, el esquema de las tres etapas abarca solamente de manera más o menos completa el

curso general del desarrollo biológico del comportamiento. Pero carece, sin embargo, de lo más esencial, es decir, de aquellas formas específicas del desarrollo psíquico que distinguen al ser humano. Y si queremos ser consecuentes en la aplicación de la tendencia que antes calificamos de humanización de la psicología, si queremos destacar en el desarrollo del niño lo humano y solamente lo humano, debemos sobrepasar los límites del esquema.⁹ (VIGOTSKI, 1995, p. 130).

Assim se configura a necessidade de inserção de uma nova etapa, na busca por compreender toda a complexidade do desenvolvimento humano, segundo a Perspectiva Histórico-Cultural.

Nuestra tesis inicial es el reconocimiento de la nueva, la cuarta etapa en el desarrollo del comportamiento. Ya dijimos, que sería erróneo denominarla cuarta, y esto tiene sus fundamentos. La nueva etapa no se construye sobre las tres anteriores de manera análoga a como éstas se edificaban unas sobre otras. La cuarta etapa significa que se modifica el propio tipo y la orientación del desarrollo de la conducta, que corresponde al tipo histórico del desarrollo humano. Pero es cierto que cuando analizamos su relación con las tres primeras etapas, que podemos calificar de naturales en el desarrollo de la conducta, dicha relación viene a ser similar a la que ya mencionamos. Aquí notamos la peculiar geología en el desarrollo de las capas genéticas existentes en la conducta. Del mismo modo que no desaparecen los instintos, sino que se superan en los reflejos condicionados, o que los hábitos siguen perdurando en la reacción intelectual, las funciones naturales continúan existiendo dentro de las culturales.¹⁰ (VIGOTSKI, 1995, p. 132).

O que caracteriza o desenvolvimento nessa etapa e o diferencia do anterior, é a interposição de signos de forma arbitrada no processo de formação de conceitos. É o que podemos denominar interposição de estímulos mediadores. Segundo Vigotski, “entre el estímulo al que va dirigida la conducta y la reacción del sujeto aparece un nuevo miembro intermedio y toda la operación se constituye en un acto mediado” (1995, p. 122). Um estímulo mediador é algo que o indivíduo arbitrariamente interpõe entre si e o estímulo externo, e que modifica a qualidade da reação do indivíduo.

⁹ Sem ressalvas afirmamos que as três etapas do desenvolvimento do comportamento esgotam esquematicamente a diversidade de formas de comportamento no mundo animal, manifestam no comportamento humano o que tem semelhança com o comportamento dos animais, portanto, o esquema das três etapas abarca somente de maneira mais ou menos completa o curso geral de desenvolvimento do comportamento biológico. Mas carece, porém, do mais essencial, ou seja, as formas específicas de desenvolvimento psíquico que distinguem o ser humano. E se queremos ser coerentes na aplicação da tendência que antes chamamos de psicologia da humanização, se queremos enfatizar no desenvolvimento da criança o humano e apenas o humano, devemos ultrapassar os limites do sistema. (tradução livre)

¹⁰ Nossa tese inicial é o reconhecimento da nova etapa, a quarta no desenvolvimento do comportamento. Já dissemos que seria errado chamá-la de quarta, e isso tem seus fundamentos. A nova etapa não é construída sobre as três anteriores da mesma forma como elas foram construídas umas sobre as outras. A quarta etapa significa que se altera o próprio tipo e a direção de desenvolvimento do comportamento, o que corresponde à natureza histórica do desenvolvimento humano. Mas é verdade que, quando analisamos sua relação com as três primeiras etapas, que podemos descrever como naturais no desenvolvimento do comportamento, esta relação se torna semelhante à que já mencionamos. Aqui notamos a geologia peculiar no desenvolvimento das camadas genéticas existentes no comportamento. Assim como os instintos não desaparecem, mas são superados pelos reflexos condicionados, ou que os hábitos perduram nas reações intelectuais, as funções naturais continuam a existir dentro das culturais. (tradução livre)

Com o enunciado dessa nova etapa do desenvolvimento, a Perspectiva Histórico-Cultural se afasta definitivamente do behaviorismo. Reafirma-se, assim, uma característica humana que é fundamentalmente histórica e cultural, não biológica. O indivíduo que atinge essa etapa do desenvolvimento modifica sua estrutura cognitiva a ponto de controlar, de forma consciente, sua vontade (VIGOTSKI, 1995). Ao assumir o controle autônomo de sua própria vontade o indivíduo se liberta, se afirma como humano, e passa a usufruir, com propriedade, de seus processos psicológicos superiores.

Referimo-nos aqui apenas às primeiras pesquisas da Escola Soviética de Psicologia, as quais já vimos serem discutidas em escolas. Embora, nas escolas que conhecemos, tais discussões passaram longe de gerar, sequer, algum questionamento significativo da prática docente.

Percebemos que a Teoria da Assimilação de Ausubel talvez encontre maior reverberação nas escolas. Nos ambientes escolares onde tivemos oportunidade de presenciar discussões dessa teoria, as pessoas tendiam a associá-la à ideia de pré-requisitos necessários à aprendizagem de conceitos. Ideia essa que já se encontra bastante presente na organização do trabalho pedagógico.

No entanto nunca registramos reflexões mais profundas no sentido de se buscar, por exemplo, a revisão de planejamentos docentes com vistas a auxiliar a aprendizagem. Algo que permitisse aos estudantes associarem de forma mais facilitada seus conhecimentos prévios aos conhecimentos trabalhados pelos professores. Em geral, a busca dos chamados pré-requisitos é deixada a cargo do estudante. É entendida como uma obrigação dele, dado que se ele chegou à série atual, tudo o que fora trabalhado antes deve ser de seu conhecimento.

Por isso vemo-nos obrigados a reconhecer, em nossa experiência, que nem mesmo esse recorte das teorias de aprendizagem se constituiu em objeto de apropriação pela escola. Alguns dos trabalhos já citados e muitos dos que mencionaremos à frente, confirmam que a organização do trabalho pedagógico nas escolas ainda carece de uma reflexão mais atualizada. Essas teorias, embora tenham sido desenvolvidas no início do século passado, ainda não lograram gerar frutos consistentes no âmbito escolar. As práticas pedagógicas permanecem como reflexos de práticas anteriores, e muitas das pessoas que atuam em escolas parecem não ter se apropriado daquilo que já apresentamos até aqui.

1.4 - Uma coisa da qual a escola parece ter apenas ouvido falar

As perspectivas teóricas que já citamos poderiam não estar diretamente relacionadas ao trabalho escolar, pois referem-se a aprendizagem e a desenvolvimento, processos que ocorrem também em outros ambientes. Ainda assim, ouvimos por diversas vezes e em diferentes escolas discursos que fizeram referências a tais abordagens.

Por outro lado, uma coisa que nos parece estar intrinsecamente relacionada ao trabalho escolar, e da qual muito pouco ouvimos falar nas escolas pelas quais passamos, é o que foi denunciado por Paulo Freire nos anos 60 do século passado.

Talvez possamos associar a pouca relevância às teorias de Paulo Freire em nossas escolas a dois fatores principais: certa predileção que nosso povo parece desenvolver por teorias estrangeiras, em detrimento do pensamento tupiniquim, e a perseguição política que se empreendeu ao trabalho de Freire, principalmente a partir do golpe militar de 1º de abril 1964.

No ambiente histórico do pós-guerra a sociedade brasileira experimentou uma mudança significativa em sua estrutura econômica. Acelerou-se ali a transformação de um país agrário em um país em processo de industrialização.

Pois foi em meio às mudanças políticas advindas desse momento histórico, que Paulo Freire iniciou sua atuação como educador trabalhando, principalmente, com adultos em áreas proletárias urbanas e rurais (FREIRE, 1984).

Nascido no Recife, Pernambuco, em 1921, Paulo Reglus Neves Freire aprendeu desde cedo, com seus pais, a importância do diálogo. Dialogando com camponeses e operários, no Movimento de Cultura Popular do Recife, ele amadureceu sua forma de pensar a educação, quando ali coordenava o Projeto de Educação de Adultos. Foi esse projeto que lhe tornou possível colocar em prática duas iniciativas de educação e cultura popular: o *Círculo de Cultura* e o *Centro de Cultura* (FREIRE, 1996).

Em relação a essas iniciativas, Freire nos diz que

pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o *Círculo de Cultura*. Em lugar de

professor, com tradições fortemente 'doadoras', o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos 'pontos' e de programas alienados, *programação compacta*, 'reduzida' e 'codificada' em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1996, p. 111).

Os Círculos de Cultura constituíam, portanto, espaços de debates voltados para temas escolhidos pelo próprio grupo de debatedores, pois a eles deveriam interessar os assuntos a serem tratados. Freire (1996) nos revela alguns dos temas que se tornaram recorrentes nos Círculos de Cultura: nacionalismo, remessa de lucros para o estrangeiro, desenvolvimento, analfabetismo, voto do analfabeto e democracia. Temas que se faziam presentes na sociedade e que, por isso, constituíam-se em motivo de interesse dos cidadãos, ainda que pouco letrados ou excluídos.

Os sucessos obtidos com o trabalho desenvolvido por Freire, principalmente na alfabetização de adultos despertaram interesses e reações. Muitos buscaram saber como se organizava tão eficiente trabalho. No entanto, muitos se voltaram apenas para a forma como o trabalho se apresentava e não direcionaram sua atenção aos princípios que o fundamentavam, resultados também da formação humanista de seu criador. Princípios esses que Freire não se cansava de relembrar.

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na *integração* e não na *acomodação*, como atividade de órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade, de transformá-la, a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que (sic) o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se*. O homem integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo – a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, alterar-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que se faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados. (FREIRE, 1996, p. 50).

A defesa clara da libertação do homem que Freire constantemente fazia o colocou em oposição ao regime ditatorial que teve início em abril de 1964 no Brasil, como reação das classes conservadoras às mudanças sociais que então se anunciavam e se exigiam.

Freire foi por isso exilado e seguiu seu trabalho em outros países, sendo sua obra escondida no Brasil de então, o que, conforme já mencionamos, pode ter

contribuído para o pouco uso que nossas escolas parecem fazer de seus ensinamentos.

Foi apenas no ano de 1980 que Freire pôde retornar a seu país e voltar a trabalhar com educação, agora no estado de São Paulo. No entanto, foi somente em 26 de novembro de 2009, durante o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado em Brasília (DF), em sessão pública, da qual tivemos a honra e o prazer de participar, que a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça fez o pedido de perdão *post mortem* à viúva e à família do educador, assumindo também o compromisso de arcar com alguma reparação financeira, pelos transtornos que o Estado brasileiro lhe causara.

Desde o início de seus trabalhos o educador pernambucano desnudou a prática corrente da absoluta maioria das escolas e a denunciou como algo a serviço da não-educação, no sentido em que não conduz à libertação, à emancipação do homem (FREIRE, 1996). A prática corrente nas escolas conduz, segundo Freire, a uma *coisificação* do homem. O indivíduo é preparado apenas para servir como objeto no mundo do trabalho.

Freire observa que mesmo educadores bem-intencionados costumam fazer uso de uma prática que conduz a resultados que são contrários à emancipação dos indivíduos. A principal razão para isso estaria centrada no que Freire chamou de “concepção bancária de educação”. Segundo tal concepção o professor, que é a figura reificada¹¹ como detentora do saber, tem função apenas de informar a verdade aos estudantes. Dessa maneira:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1998).

Reconhecemos essa prática na quase totalidade das escolas que conhecemos em nossa trajetória profissional e estudantil. Sabemos da existência de algumas escolas nas quais se busca trabalhar de forma alternativa, mas seu número nos parece ser por demais reduzido para que se possa considerá-lo como significativo.

¹¹ Numa perspectiva marxista, entende-se o professor como um instrumento de informação, não como uma pessoa com a qual se possa estabelecer uma relação dialógica na busca pelo saber.

Entendemos, portanto, que a concepção bancária de educação não só é a que se encontra presente nas escolas, assim como é a que nossa sociedade espera encontrar na escola quando a busca.

A denúncia de Freire não se dirige a uma escola específica, senão à totalidade das escolas, posto que superar a relação tradicional de poder que existe na escola é algo muito difícil, quando não, para muitos, impossível ou, quiçá, até impensável. Inclusive porque parece ser uma função atribuída à escola colocar estudantes (tidos como ignorantes ou *tabulas rasas*) em contato com professores, os quais já teriam se apropriado dos saberes e cuja função seria a de transmitir tais saberes aos estudantes a eles confiados.

Na concepção 'bancária' que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação¹². Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio', a 'educação' 'bancária' mantém e estimula a contradição.

Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1998, p. 59).

Parece ser comum uma concepção de escola na qual o professor é o único, ou pelo menos o principal, responsável pelos trabalhos que serão desenvolvidos nas aulas e, por extensão, o responsável pela escola, pelo ensino e, em suma, pelo aprendizado dos estudantes. Imaginamos que essa concepção seja resultante, também, da postura adotada pela quase totalidade dos professores que assumem, ainda que de forma inconsciente, a posição do educador bancário na forma como Freire (1998) a denuncia.

¹² Refere-se à superação da relação tradicional educador-educando na qual o primeiro é o que sabe e o segundo é o que deve aprender.

Dessa forma, recai sobre o professor toda a responsabilidade sobre o que ocorre na escola. Os estudantes parecem compreender isso muito bem. Afinal, não nos é possível enumerar quantas vezes ouvimos de estudantes afirmativas impregnadas do sentido de que a “aula é do professor”, coisas como: “Professor, dê **sua** aula aí, vai” ou, ainda, “eu não estou atrapalhando a **sua** aula”. Não se reconhecem, portanto, como agentes da aula, pois a organização da escola não lhes apresenta o espaço de atuação que, segundo Freire, deveria apresentar.

Entendemos que isso é, também, resultado das atitudes docentes que advogam para si toda a responsabilidade pela organização da sala de aula, como nos é dito por Freire acima, talvez, em nome da disciplina ou do entendimento da própria função. Professores, em geral, parecem ter dificuldade em estimular nos estudantes o protagonismo das ações da aula.

Instiga nossa curiosidade, inclusive, o número de vezes que pudemos observar professores que desenvolvem seu trabalho no modelo denunciado por Freire e que, ao mesmo tempo, se queixam, reiteradamente, da falta de atitudes proativas de seus estudantes.

Entendemos que na organização das aulas, em sua quase totalidade, não se estabelece um diálogo franco entre educadores e educandos. Não parece ser essa a ideia que se tem, normalmente, do trabalho escolar. Por essa razão os próprios estudantes também não esperam por um espaço dialógico, assim como demonstram não ter interesse em buscar esse espaço. Torna-se mais cômodo, para eles, deixarem toda a responsabilidade dos trabalhos para o professor que por sua vez, assume essa tarefa como prerrogativa exclusivamente sua. Portanto, não há o que dialogar com estudantes.

Para o ‘educador-bancário’, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa. (FREIRE, 1998, p. 83).

Cada professor elege, por suas próprias razões, o programa que entende como necessário a seu trabalho. No processo de escolha pode haver, é claro, imposição por parte da escola ou por instituições a ela associadas, no entanto nos

parece estar presente na práxis¹³ docente a instituição de um programa a ser cumprido para o qual não existiriam alternativas.

A presença de um programa definido *a priori* serve como justificativa para, assim como seria mesmo consequência de, uma prática docente como a que Freire denuncia. Se todos na escola entendem haver um compromisso a ser cumprido com determinado saber institucional, não há porque se “perder tempo” em discussões. Melhor seria usar o tempo disponível para cumprir o que está determinado.

Sob essa ótica o trabalho escolar se distancia daquele que poderia permitir a emancipação dos sujeitos que transitam por ali. A escola segue como a instituição alienante denunciada por Freire, não se converte em espaço de libertação, de humanização, como talvez preferisse o educador pernambucano.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1998, p. 67).

Em toda nossa trajetória profissional, raríssimas foram as vezes nas quais nos foi possível conhecer momentos de atuação docente sabidamente orientados para essa libertação dos sujeitos. O processo recorrente é o de alienação, ainda que isso possa se dever à ignorância do fazer alienante. Afinal, a carência de exemplos de atuação libertadora é palpável. De fato, também entendemos que,

A grande dificuldade que se nos põe e que exige um alto senso de responsabilidade está na preparação dos quadros de coordenadores [para nós: professores]. Não porque haja dificuldade no aprendizado puramente técnico de seu procedimento. A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude – e ao mesmo tempo tão velha – a do diálogo, que, no entanto, nos faltou no tipo de formação que tivemos. (FREIRE, 1996, p. 123).

Formação essa que representa papel de extrema significância na formação do professor, conforme já asseverou Scoz (2009) anteriormente. Dessa forma, na ausência de uma crítica consistente e perene da práxis docente torna-se muito pouco provável que se venha a desenvolver no ambiente escolar uma “atitude dialogal à qual os coordenadores [professores] devem converter-se para que façam realmente educação e não ‘domesticação’” (FREIRE, 1996).

¹³ Práxis, no marxismo, é uma ação objetiva que, superando e concretizando a crítica social meramente teórica, permite ao ser humano construir a si mesmo e o seu mundo, de forma livre e autônoma, nos âmbitos cultural, político e econômico. (HOUAISS, 2007).

Destacamos, portanto, do pensamento de Freire a consciência de que a escola, em geral, se configura como espaço de alienação, de domesticação, dos indivíduos. Insere-se nas funções socialmente atribuídas à escola o enquadramento dos sujeitos à sociedade, encontrando-se como consequência, ainda que não necessariamente intencional, a manutenção das estruturas sociais.

Apesar de os escritos de Paulo Freire serem do conhecimento de muitos na escola e de sabermos existir farta produção derivada deles, tal conhecimento também não foi, ainda, propulsor de mudanças significativas nas práticas docentes. É um aspecto que nos intriga e imaginamos que possa vir a se constituir em motivo de pesquisas futuras.

Em alguns momentos de nossa trajetória por diversas escolas ouvimos sim referências ao que a escola parece ter se habituado a chamar de “Método Paulo Freire”, que é a forma sob a qual se tornou comum fazer referências à abordagem sugerida por Freire para a alfabetização de adultos. No entanto desejamos enfatizar que nem a quantidade nem mesmo a qualidade das menções que ouvimos fizeram jus à importância que reconhecemos no trabalho de Paulo Freire. Quer nos parecer que a profunda crítica à ação docente tradicional, presente em suas principais obras, não logrou gerar nas escolas alguma modificação significativa da práxis por ele denunciada.

Fato esse que, em certa medida, reconhecemos também na discussão da Perspectiva Histórico-Cultural que conhecemos em escolas. Parece-nos haver uma reação a essas proposições teóricas por parte de muitos daqueles que ali trabalham. Não investigamos (ainda) o que motivaria tal reação. Até o presente momento o que nos atrevemos a afirmar é que há relações de cunho político entre elas e, naquilo que mais nos interessa, que ambas se orientam por uma compreensão dos processos de aprendizagem como uma característica humana de busca do entendimento da realidade, a qual se orienta, ou deveria ser orientada, para o desenvolvimento autônomo do indivíduo.

1.5 - Coisas que vemos nas escolas e desejamos compreender melhor

Situamos a partir daqui nosso problema. Considerada a posição de Freire e a ideia de mediação de Vigotski, qual seria a percepção de estudantes daquilo que lhes é apresentado na escola? Não nos referimos apenas à apropriação do conhecimento, mas, além disso, às razões que estudantes teriam para se posicionar perante os processos educacionais institucionalizados. O que entenderiam eles ser sua função quanto à aprendizagem. Teriam eles consciência da necessidade de serem protagonistas de seus processos educativos?

Consideramos que, no ambiente escolar, além de buscar se apropriar dos saberes apresentados, estudantes buscam, também, descobrir formas de se desvencilharem das cobranças feitas por professores.

Sabemos, a partir de estudos com crianças precocemente acima da média na escola, que elas tendiam a seguir 'a forma correta de fazer' e que sua capacidade de transformar o que foi aprendido em estruturas viáveis de pensamento é menor do que daquelas crianças que alcançaram os níveis previstos nos testes de inteligência. Nossos testes nessas crianças mostravam que elas tinham uma capacidade analítica inferior àquelas que não eram acima da média. [...] elas desenvolvem capacidades de rotina e dependem do recurso de 'retroalimentar' o que se espera delas, em vez de transformar isso (o que aprenderam) em algo que se relacione com o resto de suas vidas cognitivas. (BRUNER, 2008, p. 92-93).

Essa observação de Bruner, associada ao pensamento de Freire, nos mostra que os objetivos da escola talvez não contemplem a aprendizagem que se diz que a escola deve, ou deveria, promover. Afinal, se é possível encontrar na escola estudantes cujos rendimentos escolares estão em desacordo com suas capacidades, devemos, ao menos, considerar que algo não está muito bem posto no processo educativo escolarizado. Estariam os estudantes a aprender, por exemplo, formas alternativas de responder aos testes escolares que tornariam os processos avaliativos incapazes de fazer aquilo a que se propõem?

Entendemos, assim como Freire, que o processo educativo será tão mais eficiente quanto maior seja o espaço de diálogo. Estudantes que se limitam a meros espectadores no ambiente escolar, em geral, não têm disposição para dialogar com o professor e nem com o conhecimento. Além disso, o espaço da sala de aula poderá vir a constituir-se como um ambiente dialógico se assim for encaminhado pelas pessoas responsáveis pela escola, principalmente pelo professor, instituído

como responsável pela condução da sala de aula. Disso depende boa parte do que será obtido como produto das aprendizagens. Afinal, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1996, p. 104).



(CECCON, 1996, p. 60-61)

Além disso, entendemos, assim como Freire, que o discurso unilateral do professor, ou como ele observa: os comunicados docentes têm sua influência bastante relativizada no aprendizado que cada estudante irá desenvolver na sala de aula. Não é isso que, por si só, irá garantir o entendimento de conceitos que aquele professor tem a intenção de que sejam compreendidos pelos estudantes com os quais trabalha.

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. (VIGOTSKI, 2001, p. 247).

Nossa experiência nos tem mostrado que o diálogo é algo que dificilmente comparece às salas de aula. A ideia estigmatizada do que deva ser uma boa aula corresponde mais à expressão constante de um orador, quanto melhor se for dotado, por exemplo, de ferramentas multimídia de apresentação. Ferramentas que teriam o poder de criar interesse nos estudantes para aquilo que o orador teria a dizer. A boa escola, a escola moderna, futurista até, seria aquela que apresentasse a maior quantidade possível de informações aos estudantes. Essa escola não abre mão da figura do professor comunicador, do professor que fala muito, durante todo o tempo da aula se possível e, dessa forma, apresenta tudo aquilo que, se imagina, deva apresentar aos estudantes.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1998, p. 58).

Bons estudantes nessa escola, à qual nos referimos, não são estudantes ativos, são ouvintes passivos. Nessa escola o bom estudante é aquele discípulo cuja função não é apresentar questionamentos e sim ouvir e registrar as verdades que lhe serão apresentadas pela escola

e porque os homens, nesta visão, ao receberam o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção 'bancária', tanto mais 'educados', porque adequados ao mundo. (FREIRE, 1998, p. 63).

Mas essa escola tem encontrado problemas. Em nossas andanças por várias instituições não houve uma única escola onde não ouvíssemos queixas relativas a questões disciplinares, por exemplo. Uma análise possível dessa situação é a de que nos quer parecer que as mudanças sociais e tecnológicas às quais temos vivenciado dificultam, de alguma forma, que estudantes permaneçam passivamente na situação denunciada por Freire.

Parece-nos existir um descompasso entre a narração docente e o que seria aceito por estudantes. No decorrer do lento processo de formulação de nosso problema de pesquisa, já vislumbrado acima, observamos o que se desenrola nas salas de aula, bibliotecas ou salas de estudo às quais tivemos acesso. Conversamos com estudantes e perguntamos bastante. Coletamos depoimentos interessantes.

Podemos citar como exemplo uma conversa que tivemos com um grupo de estudantes de terceiro ano do ensino médio que apresentava dificuldades em aprender a teoria da evolução das espécies. O que nos pareceu haver é que eles não se conformavam com o professor que apenas apresentava as informações e não lhes permitia discordar ou sequer discutir. Na verdade a maior parte daquele grupo se recusava a aceitar aquela teoria por conta de convicções religiosas. Estabelecemos uma interlocução com o grupo. Apesar de já estarem a estudar a teoria de Darwin há, pelo menos, dois meses, algumas ideias ainda eram obscuras para eles. Coisas do senso comum como a pergunta: "Se o homem evoluiu dos primatas, por que não aparecem novos homens nas florestas atualmente?" ou a ideia de que "não existem mutações nos genes". Pedimos aos estudantes que

buscassem suas anotações e depois de algum esforço foi possível encontrar as informações necessárias para se responder, de acordo com a teoria, aos questionamentos apresentados.

Na verdade os conceitos estavam dados. Havia registros que poderiam sanar as dúvidas, mas não estavam devidamente discutidos, isto é, não tinha havido, para aquele grupo, um espaço de discussão que lhes permitisse compreender aspectos relevantes da Teoria da Evolução, do que ela representa ou de quais são as evidências cotidianas que lhe dão credibilidade. Em decorrência, os conceitos apresentados representavam apenas uma quantidade opressiva de informações a serem memorizadas, por exigência do professor.

Além disso, outros exemplos que tivemos possibilidade de vivenciar nos mostraram que a aprendizagem depende de espaços de diálogo. Em geral, o esforço para se quebrar a inércia que mantém as salas de aula como meros espaços de audição pode ser bem recompensado, e o princípio filosófico a ser exigido “dos que se [...] [engajarem] neste esforço [...] [será] o de crerem no homem, cuja destinação não é coisificar-se, mas humanizar-se” (FREIRE, 1996). Mesmo assim, quer nos parecer que as proposições de Freire exigiriam uma revisão mais profunda das práticas escolares. Uma revisão que, talvez, as pessoas que estão na escola não estejam tão interessadas em fazer. Pelo menos não com a profundidade requerida. Dessa forma, encontrariam mais eco nas escolas proposições teóricas que não questionem tanto, ou tão claramente, o que se usa fazer ali.

Não desejamos propor no presente trabalho alguma revisão da escola ou indicar caminhos para isso, apenas entendemos ser esse o quadro geral encontrado em escolas, ambiente no qual os estudantes desenvolvem suas percepções de sua realidade.



(CECCON, 1996, p. 66-67)

O estudante se encontra imerso na escola, com professores a discursar sobre saberes que para ele podem parecer, às vezes, inacessíveis. Que saídas teria esse estudante? De que forma se incluiria no âmbito do trabalho escolar? Que alternativas adotaria no sentido de obter reconhecimento ou lograr superar as barreiras impostas pela escola? São questões que nos instigam a uma busca do entendimento de como estudantes compreendem seu trabalho na escola, como definem aquilo que lhes cumpre ser ou fazer. Será essa a questão central de nosso trabalho.

1.6 - Coisas que nunca ouvimos na escola, mas gostaríamos de ter ouvido, e que fundamentam nossas observações

Para além das concepções inicialmente citadas, entendemos haver outras formas de se compreender a mente humana no que diz respeito à aprendizagem. Advogamos que o conhecimento não é algo que deva ser recebido pronto pelos sentidos e nem algo que possa estar adormecido, a aguardar um amadurecimento, como supõem as concepções empiristas e inatistas, respectivamente. O indivíduo humano nasce com todo o aparato biológico característico da humanidade, no decorrer de sua vida ele humaniza-se nas relações sociais. Nesse processo de humanização o indivíduo significa o mundo à sua volta, assim aprende (VIGOTSKI, 2001).

É fundamental considerarmos que, segundo a Perspectiva Histórico-Cultural, cada indivíduo se desenvolve com o concurso daquilo que percebe do mundo que o cerca. Sob esse paradigma, a percepção que cada pessoa tem do mundo constitui-se em fator de sua própria aprendizagem. Uma aprendizagem que é, portanto, personalizada, desde seu princípio.

Percebemos muitas coisas e formamos noções universais: 1. A partir de coisas singulares, que os sentidos representam mutiladas, confusamente, e sem ordem própria do intelecto. [...]. 2. A partir dos signos; por exemplo, por ter ouvido ou lido certas palavras, nós nos recordamos de coisas e delas formamos ideias semelhantes àquelas por meio das quais imaginamos as coisas. [...] 3. Por termos, finalmente, noções comuns e ideias adequadas das propriedades das coisas. (SPINOZA, 2009, p. 81).

Essa concepção, tomada como basilar no pensamento de Vigotski, aponta para a autonomia do indivíduo no sentido de guiar seu desenvolvimento a partir de sua percepção do mundo.

Enquanto uma criança se humaniza, com o desenvolvimento de seu pensamento e de suas habilidades de linguagem, sua mente passa a operar em um nível mais elevado do que o de outros animais. Há uma capacidade que imaginamos não existir em não-humanos, a capacidade de pensar com significados.

[...] the central concept of a human psychology is meaning and the processes and transactions involved in the constructions of meanings. This conviction is based upon two connected arguments. The first is that to understand man you must understand how his experiences and his acts are shaped by his intentional states, and the second is that the form of these intentional states is realized only through participation in the symbolic systems of the culture.¹⁴ (BRUNER, 1990, p. 33).

É uma característica da humanidade a elaboração cultural de significados. A cultura humana se produz a partir dos significados que atribuímos a objetos de nosso uso. Um martelo, por exemplo, seria apenas um pedaço de madeira acoplado a uma pedra ou a uma peça de ferro ou aço. No entanto, nossa cultura atribui a esse objeto significados diversos. É um símbolo do trabalho. Pode representar uma expressão de força se brandido ou percutido sobre a palma da mão. Quando vemos um martelo não enxergamos apenas um pedaço de madeira com uma massa atada a uma das pontas. O nome que lhe atribuímos também é pleno de significados, afinal o verbo martelar não se aplica apenas às cabeças dos pregos. Além disso, cada pessoa terá diferentes compreensões desses significados, a partir de suas experiências pessoais com o objeto martelo ou com suas representações.

A própria humanização de um indivíduo se dá, também, no desenvolvimento de suas relações com os diversos signos usados em sua cultura. Na busca de sua inserção no meio social, a pessoa aprende e se desenvolve, se desenvolve e aprende, de forma constante. Por experimentos, acertos e erros a pessoa se apropria dos significados sociais e passa a operar com os signos.

Observamos que as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. *Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos*; em vez disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos,

¹⁴ O conceito central da psicologia humana é o significado e os processos e transações envolvidos nas construções de significados. Esta convicção é baseada em dois argumentos ligados. O primeiro é que para compreender o homem se tem de compreender como suas experiências e seus atos são moldados por suas intenções, e o segundo é que a forma dessas intenções só é percebida através da participação em sistemas simbólicos da cultura. (tradução livre)

tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações *qualitativas*. Cada uma dessas transformações cria as condições para o estágio seguinte e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas. (VIGOTSKI, 2008, p. 41).

Do pensamento de Vigotski extraímos a ideia de que os processos de aprendizagem são constantes. A partir do momento que o indivíduo passa a perceber que há outros seres com os quais pode interagir sua mente passa a processar também as consequências da interação social.

Bruner (1990) defende que a aquisição de significados sociais por parte de um indivíduo, ao longo de seu desenvolvimento, se dá por um processo de negociação entre a narrativa que o indivíduo desenvolve para sua realidade e a realidade propriamente dita, com a qual ele se confronta. Nesse sentido, ele argumenta que as narrativas da realidade socialmente compartilhadas têm importância crucial no desenvolvimento da narrativa pessoal que o indivíduo elabora para seu próprio entendimento da realidade.

Destacamos aqui o processo de negociação ao qual Bruner se refere. Entendemos que a aprendizagem que cada pessoa desenvolve na escola, ou fora dela, encontra-se balizada por essa negociação de significados entre o que a pessoa entende, ou julga entender, e aquilo que as pessoas com as quais ela tem contato lhe dizem que deve entender, quer seja da realidade, das relações interpessoais ou de conceitos escolares.

Sabe-se que [...] um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. (VIGOTSKI, 2001, p. 246)

Compreendemos dessa afirmação de Vigotski, à luz do entendimento daquilo que mencionamos de Bruner acima, que o processo de formação de conceitos, sejam eles escolares ou não, se constitui de interações complexas¹⁵ entre a realidade percebida por quem aprende e tudo aquilo que essa pessoa carrega como constituinte de sua própria história. Essas interações correspondem ao que

¹⁵ Por algo complexo entendemos “um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação” (HOUAISS, 2007). Dessa forma, a complexidade à qual nos referimos, pressupõe integração em caráter multidimensional de toda realidade.

traduzimos como processo de aprendizagem, uma negociação constante entre o que julgamos saber e aquilo que outras pessoas constantemente nos mostram.

Há, talvez, uma verdade universal sobre todas as formas de cognição humana: a capacidade de negociar com o conhecimento é grandemente excedida pelo potencial de conhecimento contido no ambiente humano. Para enfrentar essa diversidade, usamos a percepção humana, sua memória e seus processos de pensamento governados por estratégias para proteger suas limitadas capacidades de confusão da sobrecarga. Tendemos a perceber as coisas de forma esquemática, em vez de em detalhes, ou representamos uma classe de diversas coisas de alguma forma como um exemplo típico. (BRUNER, 2008, p. 71).

Em seus processos pessoais de aprendizagem, as pessoas criam suas representações da realidade, as quais são confrontadas com as representações mencionadas pelas pessoas com quem elas têm contato e com a realidade que percebem. Esse processo de aprendizagem, desenvolvido desde o momento quando o indivíduo passa a tomar conhecimento de si, conforme já nos referimos no início deste capítulo, é usado por toda a vida em todos os aprendizados que se precisa fazer. Como a escola é parte da vida, esse processo interfere também no aprendizado escolar.

O processo de aprender na escola não se desvincula do aprender na vida. Por isso aprender o que se ensina na escola é também aprender a conviver, a interagir, a representar o papel que se espera de cada um na escola frente ao conhecimento. Ou seja, aprender também a como ser aquilo esperado por todos.

Conforme os sujeitos se movem através dos contextos, seus modos de participação variam em decorrência das posições particulares, das relações sociais, dos âmbitos de possibilidades e das preocupações pessoais que os diversos contextos encarnam para eles. Daí as ações, pensamentos e emoções dos sujeitos devem funcionar em formas flexíveis. Seu proceder não pode ser o mero seguimento de esquemas, procedimentos e regras. Os sujeitos necessitam interpretar melhor e situar os padrões e regras para incluí-los na ação concretamente situada. (DREIER, 1997, apud GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 184)

Como resultado, o estudante sente a necessidade de encontrar sua forma de apresentar-se na escola. Ele busca, também, colocar-se da forma que considera necessária ou possível perante aqueles com os quais convive no ambiente escolar. O aprendizado de cada um, portanto, embora possa realizar-se na escola, ou em relação a assuntos tratados na escola, não será apenas um aprendizado de conceitos científicos. O estudante não está posto na escola de modo asséptico. Tudo o que ele vê ali está conectado a tudo o que percebe como realidade, ainda

que muitos professores não percebiam isso, ou possam até desejar que tal fato seja excluído da realidade escolar. Nesse sentido, entendemos, por exemplo, que

Muito dos problemas de ensinar a uma criança uma atividade cognitiva efetiva está em libertá-la do controle ambiental imediato das recompensas e das punições. O aprendizado que se inicia em resposta às recompensas dos pais ou da aprovação do professor, ou ainda de simplesmente evitar a falha, prontamente desenvolve na criança um padrão no qual ela procura dicas de como se amoldar ao que se espera dela (BRUNER, 2008, p. 92).

Consideramos que esse controle ambiental imediato, ao qual se refere Bruner, não se identifica apenas nas recompensas e punições advindas de pais ou professores. Há também que se considerar, por exemplo, aquilo que é reconhecido como fator de inserção social no grupo de estudantes. A forma como estudantes definem seus comportamentos tem, também, relação com o que cada estudante reconhece e, por sua vez, também ajuda a determinar, como elemento de coesão do grupo estudantil.

Esses elementos de coesão são partes constituintes de representações sociais (RS) compartilhadas pelo grupo. Gonzalez Rey (2005b) ao analisar a temática e a produção teórica no campo das representações sociais identifica que estas se referem a processos de construção da realidade que cada indivíduo do grupo elabora, a partir de representações e de discursos diversos sobre essa mesma realidade. Para ele

A categoria de representação social [...] [permite] compreender como o conhecimento social tem uma natureza simbólica e social, que produz significações mais além de qualquer objeto concreto que apareça como conteúdo de uma representação. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 124)

Representações sociais são, portanto, elementos geradores de significados. Entendemos, por isso, que essas representações, presentes no ambiente escolar, relativas ao que cada pessoa deve ou não fazer nesse espaço, são determinantes dos significados que serão dados a todo o trabalho ali desenvolvido. Nesse sentido, González Rey ainda esclarece que

As RS são constitutivas do espaço social que as constitui, e nesta medida são constitutivas dos sujeitos individuais que se expressam nesses espaços, o que faz com que as formas de comunicação geradas nos mesmos se expressem dentro dos limites dos sistemas representacionais que constituem esses espaços. Assim, as representações sociais são verdadeiras ontologias sociais e subjetivas para as pessoas que compartilham esses espaços e que situam nas RS elementos de sentido essenciais de suas histórias pessoais, o que as converte também em importantes configurações subjetivas dos sujeitos individuais. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 147).

Defendemos, portanto, que os aprendizados escolares, longe de serem simples aprendizados estanques de conteúdos científicos preestabelecidos, são aprendizados que dependem, fundamentalmente, da compreensão que cada estudante irá desenvolver daquilo que a ele é imposto como sua função na escola. Ou seja, aquilo que lhe é apresentado como representação do trabalho de estudante.

A RS está constituída por uma multiplicidade de elementos de sentido e significação que circulam na sociedade, e são os que dão às representações sua dimensão simbólica, social e subjetiva, e enfatiza esta última, pois o subjetivo não se reduz ao simbólico, já que está constituído por sentidos subjetivos, que são responsáveis pela unidade inseparável entre o emocional e o simbólico; portanto, são os que dão conta do lugar das emoções na constituição das RS [...]. As RS se manifestam em um espaço discursivo, mas também expressam elementos da subjetividade social que não se explicitam em formas discursivas, tomando outras formas que aparecem no imaginário social, nas tradições, crenças etc., e que com frequência se mantêm como sentidos subjetivos, cuja expressão nos discursos que circulam e na constituição das RS não é necessariamente idêntica. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 125-126).

Reportemo-nos aqui às observações feitas no início de nossa argumentação, relativas às concepções docentes dos processos de aprendizagem, notadamente aquelas evidenciadas nos trabalhos de Becker (1994) e Silva (1999). Não podemos deixar de enfatizar que são concepções presentes no cotidiano escolar e são, portanto, elementos constituintes das RS do trabalho pedagógico, no qual incluímos as funções docentes e discentes, com destaque para as representações que os discentes têm do trabalho docente e, principalmente, de seu próprio trabalho.

Todas essas discussões nos conduzem a uma categoria que melhor nos ajuda a compreender os processos de aprendizagem, a categoria de Sentido Subjetivo de González Rey (2007). Essa categoria, que faz parte da Teoria da Subjetividade do autor, dá a ele suporte para o desenvolvimento das categorias de subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2007). As RS que integram a subjetividade social, da qual trataremos a seguir, também fundamentam nossas reflexões neste trabalho.

Esses conceitos podem colaborar fortemente em nossa avaliação daquilo que estudantes conseguem compreender em seus aprendizados escolares. Em relação aos sentidos subjetivos, destacamos que

A categoria de sentido subjetivo expressa a integração entre organização e processualidade, que caracteriza o desenvolvimento dos sistemas

complexos. Os sentidos subjetivos representam a unidade do emocional e do simbólico sobre uma definição produzida pela cultura (ou seja, os sentidos sempre se organizam sobre espaços simbolicamente existentes e significam, justamente, a possibilidade diferenciada da ação humana dentro de tais espaços), unidade na qual um aspecto evoca o outro, sem se converter em sua causa, o que implica o fato de que a emergência de cada um deles (emoção e processo simbólico) gere desdobramentos, que, por sua vez, provocam a emergência de novas manifestações no outro, o que define o caráter processual, mas simultaneamente sistêmico, dos sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 135-136).

Entendemos assim que sentidos subjetivos emergem também da compreensão que estudantes têm do que deva ser seu trabalho na escola. Da mesma forma, as diversas relações entre estudantes, professores e suas concepções de conhecimento e aprendizagem já mencionadas, serão produtoras de sentidos subjetivos, não só dos saberes que a escola pretende desenvolver como também daquilo que estudantes compreenderão de seu próprio papel naquele espaço.

Revisitando a concepção bancária de educação, apresentada por Freire (1998), afirmamos que o discurso do professor, que não é negociado com os estudantes, transita à margem dos processos cognitivos destes. Assim, não haverá uma produção de sentidos nos estudantes próxima daquela que corresponda aos significados do discurso docente, ou seja, não haverá aprendizagem significativa. O máximo que se conseguirá é uma farsa travestida num processo de memorização de conceitos.

Há produção de sentidos em toda interação, na escola ou fora dela. Nossa investigação está centrada no resultado das interações entre estudantes, professores e objetos de conhecimento tratados na escola. Os significados construídos por estudantes no âmbito dessas relações constituem nosso foco de investigação, onde procuramos conhecer as representações que são socialmente elaboradas acerca daquilo que se entende como razão de ser da prática discente.

Tais significados se encontram intimamente relacionados com as narrativas da realidade (BRUNER, 1990) compartilhadas pelas pessoas que convivem no ambiente escolar. Esse compartilhamento de narrativas e as interações entre subjetividades no espaço da escola contribuem para a constituição de uma subjetividade social naquele ambiente. Em relação a essas narrativas, representações e o conceito de subjetividade social, González Rey afirma que:

A representação não é um reflexo, é uma formação de sentido que se expressa em nível simbólico, e que se faz explícita em formas do real

organizadas socialmente, que são uma expressão complexa do tecido social dentro do qual são produzidas. Esse tecido social existe também definindo o nível subjetivo por processos e formas de organização de sentido subjetivo estreitamente relacionadas entre si, e que temos definido como *subjetividade social*. Na configuração da subjetividade social aparecem estreitamente inter-relacionados fenômenos sociais como mitos, humor, formas habituais de pensamento, códigos morais de agências e instituições sociais, a organização do sentido comum, os códigos emocionais de relação, a organização social dos repertórios de resposta, a linguagem, as representações sociais, os discursos, os comportamentos institucionalizados, etc. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 131).

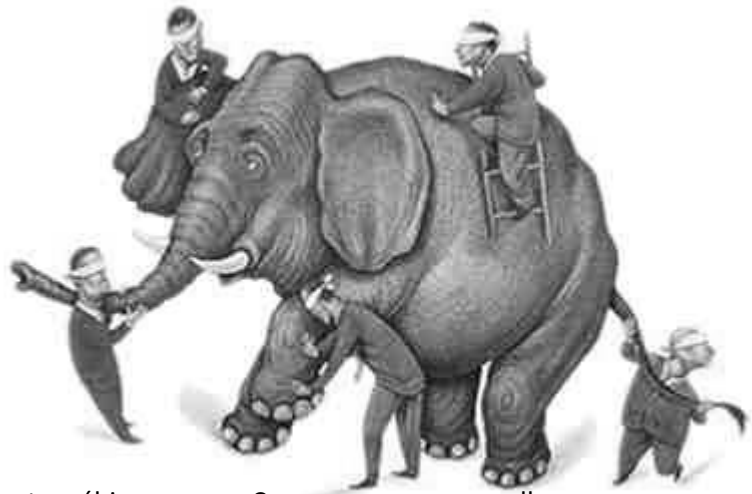
Entre os fenômenos sociais aos quais González Rey faz referência, incluímos as concepções de aprendizagem que professores e estudantes têm e por isso tornam-se partes constituintes dos significados relativos ao trabalho escolar. Em nossa argumentação anteriormente apresentada destacamos algumas das concepções teóricas da aprendizagem mais recorrentes em escolas, na intenção de associar tais concepções àquilo que nos foi possível perceber no decorrer da pesquisa.

A subjetividade social constitui elemento forte na produção individual de sentidos. Os sentidos subjetivados por estudantes dependem também dos tipos de relações que eles desenvolvem no contexto escolar. Embora a produção de sentidos, à qual nos referimos como presente na aprendizagem, seja feita individualmente, ela é fruto das múltiplas negociações do indivíduo com a realidade, com a subjetividade social, ou seja, com os múltiplos discursos daqueles com os quais convive.

As separações entre os conceitos e os conhecimentos, social e individualmente gerados, são extraordinariamente frágeis, pois em cada momento social de gênese de uma representação, aparece um conjunto de sujeitos individuais, cujas criações, contradições e ações são centrais na construção do núcleo figurativo de um sistema representacional, ao qual ficam subordinados por múltiplos mecanismos de caráter social depois que a representação se apropria do espaço social em que foi engendrada. Este é um processo infinito e permanente do desenvolvimento social. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 135).

Defendemos, portanto, que o processo de aprendizagem iniciado na primeira infância se estende para todo o contexto e todo o tempo escolar. Cada estudante tem sua forma própria de compreender o que deve fazer na escola, sua narrativa pessoal de sua realidade. Essa narrativa é negociada com seus pares e influencia as narrativas destes. No seio desse processo constante de negociação de significados são produzidos sentidos, os quais são dependentes dos múltiplos sentidos subjetivos que interagem no contexto de vivência.

Surgem daí os significados que são efetivamente subjetivados por estudantes no processo educacional escolarizado. Isso é o que consideramos aqui como o produto efetivo do trabalho escolar. Elementos constituintes de suas subjetividades foram produzidos a partir das interações ocorridas na escola com colegas estudantes, professores e saberes institucionalizados. Indagamos se a maior parte desses elementos não seriam constituídos mais de experiências de vida e convívio social e menos de conhecimento escolar.



Numa cidade da Índia viviam sete sábios cegos. Como os seus conselhos eram sempre excelentes, todas as pessoas que tinham problemas recorriam à sua ajuda. Embora fossem amigos, havia certa rivalidade entre eles que, de vez em quando, discutiam sobre qual seria o mais sábio. Certa noite, depois de muito conversarem acerca da verdade da vida e não chegarem a um acordo, o sétimo sábio ficou tão aborrecido que resolveu ir morar sozinho numa caverna da montanha. Disse aos companheiros:

— Somos cegos para que possamos ouvir e entender melhor que as outras pessoas a verdade da vida. E, em vez de aconselhar os necessitados, vocês ficam aí discutindo como se quisessem ganhar uma competição. Não aguento mais! Vou-me embora.

No dia seguinte, chegou à cidade um comerciante montado num enorme elefante.

Os cegos nunca tinham tocado nesse animal e correram para a rua ao encontro dele. O primeiro sábio apalpou a barriga do animal e declarou:

— Trata-se de um ser gigantesco e muito forte! Posso tocar nos seus músculos e eles não se movem; parecem paredes...

— Que palermice! – disse o segundo sábio, tocando nas presas do elefante. – Este animal é pontiagudo como uma lança, uma arma de guerra...

— Ambos se enganam – retorquiu o terceiro sábio, que apertava a tromba do elefante. – Este animal é idêntico a uma serpente! Mas não morde, porque não tem dentes na boca. É uma cobra mansa e macia...

— Vocês estão totalmente alucinados! – gritou o quinto sábio, que mexia nas orelhas do elefante.

— Este animal não se parece com nenhum outro. Os seus movimentos são bamboleantes, como se o seu corpo fosse uma enorme cortina ambulante...

— Vejam só! Todos vocês, mas todos mesmos, estão completamente errados! – irritou-se o sexto sábio, tocando a pequena cauda do elefante. – Este animal é como uma rocha com uma corda presa no corpo. Posso até pendurar-me nele.

E assim ficaram horas debatendo, aos gritos, os seis sábios. Até que o sétimo sábio cego, o que agora habitava a montanha, apareceu conduzido por uma criança.

Ouvindo a discussão, pediu ao menino que desenhasse no chão a figura do elefante. Quando tateou os contornos do desenho, percebeu que todos os sábios estavam certos e enganados ao mesmo tempo. Agradeceu ao menino e afirmou:

— É assim que os homens se comportam perante a verdade. Pegam apenas numa parte, pensam que é o todo, e continuam tolos!

2 - Objetivos deste trabalho

Investigaremos como estudantes se posicionam, ao se relacionar com o saber na escola. Compreendemos que o aprendizado é fruto, também, da forma como cada estudante entende sua escolarização e suas funções no espaço escolar. Nessa busca, interessam-nos as razões pelas quais estudantes se movem no processo escolar, o que exatamente buscam na escola e como imaginam resolver suas dificuldades em aprender o que a escola lhes exige.

Vislumbramos alternativas que são usadas por aqueles que não conseguem acompanhar satisfatoriamente os ensinamentos dos professores. Que caminhos passam a trilhar? Como buscam solucionar os problemas que poderiam impedi-los de progredir na escola?

Para nos orientar na busca de respostas a essas questões formulamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar razões pessoais ou sociais que estudantes teriam para se incluírem no trabalho escolar;
- Observar como estudantes vivenciam o cotidiano da escola, tendo em vista seus objetivos de aprendizagem;
- Identificar formas que estudantes encontram para alcançarem sucesso em seus processos de escolarização.

A partir dos elementos identificados nos objetivos acima, com uma análise de ações e falas de discentes, estabelecemos o seguinte objetivo geral:

- Compreender os significados que estudantes atribuem a seu trabalho escolar e como se colocam, a partir disso, no ambiente da escola, no transcurso de seus processos de escolarização, com vistas a serem bem-sucedidos na escola.

3 - Um recorte do universo das pesquisas recentes relacionadas à nossa

A pesquisa relativa aos processos de aprendizagem é ampla. Afinal, são inúmeros os aspectos que se relacionam com o aprender. Trataremos aqui de algumas das pesquisas nacionais mais recentes que se referem à aprendizagem escolar e às relações estabelecidas na escola, notadamente entre professores e estudantes, que têm influência direta nos processos de aprendizagem nas salas de aula. Interessa-nos averiguar aqui como os pesquisadores atuais avaliam as relações escolares e a aprendizagem nas escolas a fim de estabelecermos parâmetros de análise para nossa investigação.

Fizemos três pesquisas junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<http://bdt.d.ibict.br/>) em busca dos temas: Relações na escola (em 8/3/2011); Aprendizagem significativa (em 23/6/2011); e, a partir das observações de campo, Pedagogia de Paulo Freire (em 02/01/2012). Devido ao grande número de trabalhos disponíveis na mencionada biblioteca, estabelecemos dois critérios adicionais de exame dos textos encontrados: relevância de pelo menos 93%, segundo os critérios da BDTD, e a disponibilidade de acesso ao texto completo, em meio virtual. Selecionamos, dessa forma, um total de 26 trabalhos, entre teses e dissertações, que vieram a se juntar a outros cinco trabalhos de nosso grupo de pesquisa, os quais nos serviram, principalmente, como apoio, não vindo a se constituir como objetos de análise detalhada. A leitura desses trabalhos nos deu uma ideia dos estudos atuais relacionados à nossa pesquisa sobre as concepções dos estudantes relativas à escola e a seus processos de escolarização.

Identificamos nos trabalhos analisados uma distribuição dos temas abordados no sentido de estudar principalmente:

- a organização da escola e as relações entre os atores do trabalho pedagógico e destes com o conhecimento;
- dificuldades de aprendizagem;
- propostas de ensino baseadas na perspectiva da aprendizagem significativa; e
- possíveis legados da obra de Paulo Freire.

É preciso esclarecer que não nos foi possível alocar cada um dos trabalhos em apenas um dos temas citados. Por exemplo, o trabalho de Trindade (2009) que

trata de uma proposta pedagógica ligada à perspectiva da aprendizagem significativa não deixa de tratar das dificuldades de aprendizagem encontradas quando se estudam as relações métricas e trigonométricas dos triângulos retângulos. Assim como no trabalho de Rodrigues (2011), que trata das relações de comunicação entre professores e alunos, com foco em regência verbal, e usa como motivação da pesquisa as dificuldades de aprendizagem desse tema específico.

Por esse motivo, faremos aqui referências aos trabalhos analisados apenas naquilo que guardam relação mais estreita com nossa pesquisa. Dessa forma, passaremos gradativamente de um tema a outro ao percorrer os trabalhos analisados, em consonância com o que, de certa forma, nos foi possibilitado por seus autores.

Iniciando pela **organização da escola e as relações entre os atores do trabalho pedagógico**, percebemos que as pesquisas fazem referência às relações pessoais entre professores e estudantes que, portanto, seriam fundamentais no processo educativo escolarizado. As escolas caracterizam-se por serem espaços onde se propicia a convivência entre quem ensina e quem deve aprender.

Assim, é possível pensar a aprendizagem dentro do ambiente da sala de aula como uma relação construída entre dois sujeitos – o que ensina e o que aprende, onde o que aprende traz conhecimentos anteriores e que serão reorganizados a partir da exploração e contato com o mundo a sua volta, enquanto aquele que ensina exerce o trabalho de mediar essa relação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, orientando e criando situações de descobertas e sistematizando os conhecimentos construídos. (OSTI, 2004, p. 43).

A partir dessa ideia se organiza o espaço escolar. Luz (2008) argumenta que a escola como espaço físico tem características marcantes que a identificam como um espaço diverso de todos os outros. Considera-se que “na escola, tanto professor quanto a criança devem aprender a viver em grupo, favorecendo a mudança e o desenvolvimento pessoal” (p. 31).

Por outro lado, Oliveira (2007) aponta para o fato de que professores dificilmente se encontram abertos a perceber as relações de afeto que naturalmente se estabelecem no ambiente escolar. Segundo a autora, cada estudante faz conexões próprias entre os professores na escola e seus familiares. Essas conexões seriam pontos de partida no estabelecimento de relações que teriam influência nos processos de aprendizagem. A autora aponta que “a literatura [...] alerta o professor no sentido de escutar a linguagem cifrada da relação professor-aluno, pois sempre

contém indícios dos processos inconscientes que permeiam o campo epistemológico, assim como a ação pedagógica” (p. 63). Consideramos que esses processos inconscientes possam se constituir em alguns dos fatores geradores de ações que os estudantes adotam no ambiente escolar, com vistas a alcançar aquilo a que ali se propõem. A autora nos apresenta uma análise centrada no professor; em nosso caso, interessa estudar as percepções que estudantes têm das relações com professores e demais elementos da escola, as quais seriam, também, geradoras de significados que eles atribuem a seus processos de escolarização, não necessariamente com foco em processos inconscientes.

Outra análise das **relações pessoais observadas em escolas** com a qual tivemos contato nessa pesquisa foi a de Braga (2008). Nesse trabalho, o pesquisador apresenta uma discussão dos meandros da relação entre professores e alunos de um ponto de vista freudiano, porém com a inclusão de uma perspectiva freireana do que deva ser a educação escolar. Assim, são discutidas não só situações cotidianas que geram dificuldades, como também são alinhavadas proposições do que deveria vir a ser o processo educativo com vistas a ações de emancipação dos indivíduos.

A escola tende a repercutir, e até ampliar, as relações que se estabelecem naquela sociedade na qual se encontra imersa. Se na sociedade é comum se estabelecerem grupos sociais por afinidade, na escola isso não seria muito diferente. Não é comum ver em escolas, por exemplo, espaços destinados ao convívio entre professores e estudantes, que não sejam as salas de aula. Em geral não há um espaço de convivência onde todos possam estudar juntos, preparar alimentos ou apenas conversar. O ambiente da escola costuma ser antes de tudo um ambiente formal, com espaços segregados.

Como fruto do ambiente escolar, apesar dele ou apenas no mesmo espaço físico que ele, surgem dificuldades de convivência dos mais variados tipos. Cada indivíduo que se apresenta à escola tem características pessoais próprias e história de vida única.

Para Martins (2008), ainda no âmbito das **relações estabelecidas na escola**, uma necessidade ali presente seria a “ressignificação do espaço escolar [...] para o enriquecimento da concepção de escola estabelecida pelos sujeitos envolvidos” (p. 60). Essa possibilidade se divisa, por exemplo, no Programa Escola

Aberta¹⁶, que apresenta possibilidades de autoria como criadoras de situações de aprendizagem. A pesquisadora cearense enfatiza que “a formação é resultante das aprendizagens experienciais que se vivenciam no espaço escolar, muito menos dos conteúdos formalmente instituídos, mas, principalmente, das relações entre o organismo com o meio e com os outros” (p. 85). Nesse sentido, as experiências vivenciadas no espaço da Escola Aberta podem permitir aos estudantes uma atuação muito mais produtiva, no sentido do aprender, do que aquela que tradicionalmente se verificaria nas escolas de concepção mais formal. Concepção que identificamos com a de Freire (1998), segundo a qual “ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68).

Ao tratar da **organização da escola e das relações entre os atores do trabalho pedagógico**, Martins (2008) também faz referência às **dificuldades de aprendizagem** comuns em escolas. Aponta um caminho alternativo que, em sua óptica, propicia formas de solução dessas dificuldades, dado que as origens das dificuldades de aprendizagem não são claramente determinadas.

Encontramos no trabalho de Rossato (2009) uma discussão profunda de possíveis origens das **dificuldades de aprendizagem**. A autora descreve um quadro bastante detalhado da escola e mostra como diversos pesquisadores apontaram para diferentes motivos de geração de dificuldades. O que se conclui é que não há um motivo central ou mais importante na origem dessas dificuldades, mas um conjunto variado e complexo de condicionantes para sua origem.

O trabalho de Silva, V. (2010), por nós analisado, também contribui para o entendimento de que não há uma causa única para as **dificuldades** encontradas na escola. Para que se possa compreender a gênese dessas dificuldades, há que se tratar de um conjunto de situações que convergem na formação das pessoas que interagem no ambiente escolar. A pesquisadora mineira apresenta um significativo quadro histórico e social que configura a escola contemporânea no seio da sociedade brasileira moderna, para, a partir desse quadro geral, compreender a relação que estudantes do ensino médio têm com o saber matemático escolarizado. Em sua análise conclui que “a escola aparece no discurso dos alunos como

¹⁶ Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Programa executado pelo Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) com a cooperação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (MARTINS, 2008, p. 58).

alavanca para inserção no grupo humanidade” (p. 153). Nesse sentido, os estudantes que obtêm êxito nas tarefas escolares, em geral, mostram-se mais motivados para aprendizagens futuras, ao passo que aqueles que acumulam insucessos terminam por desestimular-se e tendem a apresentar maiores **dificuldades de aprendizagem**.

Esse fato está relacionado a algo que Tacca (2000) aponta como fundamental para se compreender os processos de aprendizagem: a comunicação entre professores e alunos. Todo processo comunicativo humano é condicionado pela cultura. A fala de um professor pode estar distante da compreensão dos estudantes o bastante para que seu discurso ecoe sem sentido para alguns. A partir do momento quando conceitos não são aprendidos a contento, a compreensão da fala que se associa a esses conceitos pode tornar-se ainda mais difícil. “A falta de subsídios que permitam ao aluno dar um significado compatível com o que o professor atribui ao conteúdo trabalhado, ou uma análise equivocada das palavras, atua impedindo que a sua aprendizagem se efetive na direção esperada” (TACCA, 2000, p. 31). Assim, aqueles que apresentam dificuldades em aprender poderiam conceituar de forma muito diversa o que lhes é apresentado, o que poderia contribuir para dificultar, ou até impedir, o processo de comunicação futuro no aprendizado de outros conceitos. Essa poderia ser uma explicação para a constatação de Silva, V. (2010) de que os insucessos escolares conduziram a situações de falta de estímulo para o estudo.

A afirmativa de Tacca, citada acima, é corroborada pelo trabalho de Santos (2005), no qual se trata da gênese das **dificuldades de aprendizagem** de conceitos nas séries iniciais dos processos de escolarização. Com foco na aprendizagem dos conceitos relativos ao sistema monetário brasileiro, a autora discorre sobre questões relativas à formalização dos conceitos, a compreensão dos professores daquilo que pretendem ensinar e o distanciamento dos conceitos formais da realidade de vida dos estudantes. Nas conclusões obtidas com seu trabalho, a pesquisadora enfatiza que a aproximação dos conceitos científicos daqueles que os estudantes conseguem significar pode ser fator determinante da aprendizagem. Ela observa que nas oportunidades em que o professor apresenta apenas o conceito formal, sem permitir uma degeneração conceitual com vistas à aproximação da rede conceitual que o estudante tem, há uma possibilidade maior de surgimento de dificuldades de

aprendizagem. Dessa forma, a autora nos coloca uma alternativa para os processos de instrução que encontra suporte na perspectiva da aprendizagem significativa. No entanto, por seu trabalho se encontrar focado nas séries iniciais, não encontramos ali uma análise de possíveis alternativas que estudantes possam ter desenvolvido no sentido de contornarem suas dificuldades escolares. Há também nesse trabalho uma análise focada na ação docente, que em geral é colocada como responsável pelas dificuldades de aprendizagem, principalmente quando se trata de conceitos científicos entendidos como muito complexos para estudantes de séries iniciais.

Em sentido semelhante ao da pesquisa de Tacca (2000), Rodrigues (2011) apresenta um quadro do aprendizado de língua portuguesa em nosso país. Menciona as **dificuldades** de leitura e escrita percebidas nas escolas e atestadas em pesquisas sobre analfabetismo funcional. Refere-se então à aparente aridez da língua estudada nas salas de aula, segundo a chamada norma culta. Língua que, em geral, não coincide com os significados usuais da língua normalmente falada pelos brasileiros. Demonstra haver, nos livros e materiais didáticos usuais, enorme preconceito gramatical com a fala cotidiana dos estudantes, que nada mais seria do que a fala comum do povo, nossa fala. Esse fato estabelece uma dificuldade a mais na comunicação entre professores (de português?) e estudantes. Poderia ser essa, segundo o autor, uma das razões que motivariam **dificuldades de aprendizagem**, inclusive as de leitura e de escrita escolarizadas, “pois o que a escola nos propõe é a sobreposição da visão de mundo que temos, enquanto brasileiros, por aquela que os portugueses adotam. E isso é absolutamente impossível!” (RODRIGUES, 2011, p. 133).

O que é apresentado por Rodrigues (2011) corrobora aquilo que é denunciado por Freire (1998), segundo o qual cabe ao professor a primazia do discurso, que teria sua superioridade atestada, inclusive, pela qualidade gramatical. Sendo necessário, portanto, um reconhecimento, nos espaços escolares, de que a fala não se constitui em propriedade daqueles que lograram atingir grau superior de erudição, pois a comunicação exige, por exemplo, que se ouça o que o outro tem a dizer.

A compreensão, por parte do professor, de qual seria o universo cultural dos estudantes parece ser uma condição primária dos processos de ensino. Nesse sentido, Souza (2009), ao discorrer sobre as **relações entre os atores do trabalho**

pedagógico, também defende que a ação docente deve se balizar por aquilo que se consegue observar na composição cultural da comunidade estudantil. Para esse pesquisador, os estudantes “devem ser vistos, pelo professor, como pessoas que já possuem um campo de experiências nas relações sociais: na família, na comunidade, na convivência em séries anteriores” (p. 37). Assim, compreender o que cada estudante traz consigo, em relação aos conceitos que se deseja trabalhar nas aulas, deveria ser uma das primeiras preocupações de todo professor. A atenção ao que cada estudante conhece, ou deixa de conhecer, assim como de que forma conhece, configura-se em ótimo ponto de partida para uma ação instrutiva eficaz.

Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem significativa tem particular relevância. Essa concepção de Souza faz eco à famosa fala de David Ausubel:

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isso: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos. (AUSUBEL, 1980, epígrafe).

Esse princípio indica a teoria de Ausubel ao campo das didáticas. Talvez até por isso, os trabalhos por nós acessados a partir da pesquisa na BDTD sobre o tema da **aprendizagem significativa**, apresentaram-se, em sua quase totalidade, focados em aspectos didáticos de facilitação da aprendizagem, principalmente mediante o uso de mapas conceituais¹⁷. Outro aspecto que observamos é que esses trabalhos tratam, geralmente, de possibilidades de atuação no ensino das chamadas ciências da natureza ou da matemática. Parece existir, portanto, uma identificação maior da perspectiva da aprendizagem significativa com essa área do conhecimento.

O trabalho de Almeida (2006), por exemplo, trata do uso de mapas conceituais no ensino de Física. Defende o pesquisador, nesse trabalho, que o uso de mapas conceituais pode se constituir em facilitador da aprendizagem.

Com emprego desse instrumento, foi possível constatar que a organização e discussão dos conceitos dispostos nos mapas conceituais, permitiram esclarecer e minimizar dificuldades devidas às concepções alternativas que os estudantes manifestaram para alguns conceitos científicos, como, por exemplo, a polarização linear da luz. (ALMEIDA, 2006, viii).

De forma semelhante, Amaral (2010) discute as possibilidades de organização do trabalho pedagógico à luz da perspectiva da **aprendizagem**

¹⁷ Mapas conceituais constituem uma estratégia facilitadora da aprendizagem, desenvolvida por Novak. Um mapa conceitual se traduz em um diagrama hierárquico bidimensional no qual se procura refletir a estrutura conceitual e relacional do conceito em estudo. (MOREIRA. 1999, p. 54).

significativa, de sua parte, no ensino de Anatomia e Fisiologia para estudantes de um curso técnico de enfermagem. Segundo as conclusões de sua pesquisa:

A educação pela pesquisa, a qual envolve o questionamento, a argumentação e a comunicação, tem possibilidades de contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes, visando à aprendizagem significativa crítica. Concluí também que um ensino de qualidade pode ser iniciado por aqueles elementos que o aluno já conhece, para que a lição a ser aprendida seja relevante à sua estrutura cognitiva, impulsionando o desenvolvimento das competências requeridas em sua área de atuação. (AMARAL, 2010, p. 134).

Argumento semelhante ao que é usado por Trindade (2009) na defesa de uma organização da apresentação de conceitos matemáticos que se fundamente nos processos de formação de conceitos segundo a perspectiva da **aprendizagem significativa**.

Outro trabalho que certamente traz subsídios para nossa investigação é o de Jusevicius (2006), que trata da **relação entre um professor e uma turma de estudantes** de nível superior. A análise da pesquisadora, bastante próxima à de Tacca (2000), aponta fatores que contribuiriam para os processos de aprendizagem ao facilitar a comunicação e a interação entre professores e estudantes. Nessa pesquisa, são apontados diversos momentos nos quais a qualidade da troca de informações é quase ideal. O professor escolhido como participante da pesquisa é especialmente feliz em sua atuação profissional e, talvez por isso, parece ser merecedor de reconhecimento por parte dos estudantes com quem atua. Essa situação, segundo a pesquisadora, seria favorecedora de melhores aprendizagens e de processos de interação que facilitariam a solução de eventuais dificuldades no aprender. Infelizmente o trabalho em questão não apresenta uma situação que nos permita comparar o que foi exposto a situações adversas. Não há, por exemplo, referências a situações nas quais o professor tenha uma boa relação social com a turma, e mesmo assim os processos de aprendizagem não sejam satisfatórios.

A **relação entre professor e aluno** é também tema do trabalho de Cunha (2006), com foco nas estruturas de poder estabelecidas na escola. A pesquisadora nos apresenta uma análise do poder estabelecido na escola **à luz dos pensamentos de Paulo Freire** e Michel Foucault. Sua abordagem tem foco nas estruturas sociais que se refletem no interior da escola e nos objetivos que essa mesma sociedade imputa à escola com vistas à construção da cidadania.

Em sua argumentação, Cunha (2006) deixa claro que os processos que se encontram normalmente no ambiente escolar são geradores de sujeitos apassivados que não teriam propensão para o exercício pleno da cidadania, uma vez que não são dotados de autonomia pelo processo escolar. Por outro lado, a escola cuida de impor limites e doutrinar os estudantes, numa óptica perversa que parece entender a formação cidadã como um exercício único de obediência.

Em sua crítica, a pesquisadora observa, entre outros detalhes que poderiam parecer irrelevantes, que a forma corriqueira de organização do espaço escolar não busca a interação entre os diferentes, o convívio. Pelo contrário, dificulta a interação e o diálogo.

Ao enfileirarmos mesas e cadeiras, estamos, na verdade, limitando o movimento necessário para o encontro dos iguais e diferentes, isto é, para o encontro de todos, estamos colocando numa postura autoritária, que obviamente nega a possibilidade do diálogo. (CUNHA, 2006, p. 64).

Reafirmamos que um ponto enfatizado por Freire como necessário à aprendizagem libertadora do homem é a instituição do diálogo como forma de interação entre mestre e aprendiz. No entanto, infelizmente, o que temos percebido como norma do ambiente escolar, assim como Cunha (2006), é “a ausência do diálogo [que] faz com que os alunos não encontrem sentidos nas coisas que o professor ensina, [e] percam seu interesse e seu encantamento com um mundo” (p. 75) que não se faz presente na escola, mas que é cotidianamente vivenciado pelo estudante.

Contrariamente ao que nos foi apresentado no trabalho de Cunha (2006), a relação dos pesquisadores com **o pensamento de Paulo Freire**, pelo que nos foi dado perceber, se orienta muito mais pela prática indicada pela abordagem desenvolvida por ele do que, necessariamente, pela reflexão crítica da atuação docente.

Como exemplo, notemos o que é descrito na dissertação de Costa (2005). Nesse trabalho o pesquisador nos apresenta um estudo da educação indígena promovida pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão da Igreja Católica do Brasil. Pelo relato de pesquisador, há no ambiente descrito uma preocupação em refletir sobre a prática docente. No entanto essa reflexão não chega a questionar a estrutura de poder que se estabelece entre aquele que se diz dotado de conhecimento e o que se encontra em posição fragilizada no sentido de representar

uma cultura considerada inferior. As considerações apresentadas mostram que o processo de diálogo que se estabelece funciona como uma alternativa pedagógica de informar, talvez de modo mais palatável, a verdade que se deseja fazer conhecer, e não para buscar, também na via de mão dupla do processo dialógico, conhecer a Teologia do Índio, por exemplo.

Outro trabalho que consultamos e que também trata de processos de aprendizagem ligados à catequização é o de Bertol (2008), fazendo referência à formação de agentes da Pastoral da Criança e à sua atuação junto a famílias carentes. Também ali se verifica uma **referência à pedagogia de Freire** que se reporta à metodologia. A pesquisadora identifica, entre outras características, que “a prática socioeducativa da Pastoral da Criança se alicerça no método ‘ver-julgar-agir-avaliar-celebrar’” (p. 64), que se refere a uma postura avaliativa em relação à situação e ao ambiente de atuação do agente, não exatamente a um questionamento relativo aos porquês de as pessoas aprenderem ou relativo ao que poderiam ser levadas no transcorrer do ato de aprender, principalmente nas condições da educação não-formal que constitui o foco do trabalho.

O ponto central do trabalho de Costa (2005), mencionado acima, é a intenção de formação de sujeitos autônomos no âmbito da educação indígena. A busca da autonomia na educação é também o foco do trabalho de Fleck (2004), no qual são adotados indicadores de autonomia que, segundo a pesquisadora, se encontram presentes nas **obras de Freire**. Suas conclusões apontam que, por exemplo, no Relatório Delors¹⁸, um dos mais célebres documentos relativos à educação para o século presente, “os elementos indicativos de autonomia levantados têm presença muito sutil e frágil [...], o que nos permite, por extensão, dizer que o Relatório Delors poderia ter uma conotação política mais enfatizada” (p. 88). Donde percebemos haver espaço e necessidade de reflexão da práxis docente em todas as esferas e não apenas nas salas de aula da educação básica.

Outro tratamento de questões relativas à **organização da escola e às relações entre professores e estudantes**, nesse caso mais especificamente à gestão dos processos de ensino com **orientação na pedagogia de Freire**, se encontra no trabalho de Sciotti (2010), que trata de possíveis alternativas de atuação

¹⁸ DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2000. É um documento da UNESCO no qual se apresentam os quatro pilares da educação para o futuro: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

de gestores em ações de planejamento de atividades em educação, com vistas à produção de currículos futuros. Apesar de fazer referências à necessidade de reflexão sobre as práticas e apresentar uma proposta que tem foco na revisão constante da práxis, o que é apresentado nesse trabalho não faz referência à necessidade de tornar a relação professor-aluno mais horizontal. Até por que, trata-se de uma proposição de gestão que já parte da premissa de que as ações a serem desenvolvidas na escola exigem uma hierarquia, e que essa hierarquia se estabelece, entre outros fatores, pelo poder conferido a partir do conhecimento que se tem.

Uma postura mais crítica, **inspirada em Freire**, daquilo que é feito comumente em escolas, encontramos no trabalho de Costa (2010). Ali o pesquisador nos apresenta uma análise do ensino de música no Brasil, fazendo referências ao Projeto Canto Orfeônico, implantado durante o governo Vargas sob a orientação de Heitor Villa-Lobos, e à atual orientação dada ao ensino de música nas escolas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O trabalho em tela registra uma crítica ao que foi feito no passado e também ao que está proposto no presente momento no sentido de que o ensino de música, segundo o autor, constitui uma forma de imposição cultural e não como possibilidade de formação de cidadãos críticos e autônomos.

Outro exemplo de reflexão possível, **a partir do que foi apresentado por Freire**, verifica-se no trabalho de Lima (2008). Ali nos é dado conhecer uma reflexão da educadora sobre sua própria práxis, seus conflitos e concepções. Como resposta às dificuldades apresentadas na leitura e interpretação de textos em língua inglesa para estudantes de língua estrangeira, em escolas de ensino fundamental, a pesquisadora encontrou a “Pedagogia da Pergunta de Freire e Faundez¹⁹” (p. 14). Nessa perspectiva, ela nos apresenta os aspectos positivos de se inserir na ambientação da aula a participação ativa e estimulada dos estudantes por meio de perguntas que os instiguem a mostrar, constantemente, os sentidos das leituras feitas em aula, verbalizando tais significados. Em suas palavras: “a prática do pensar alto em grupo, por meio de perguntas, torna os alunos mais ativos e permite que eles construam os sentidos do texto” (p. 104).

¹⁹ FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Não obstante entendemos que a reflexão apresentada por Lima (2008) não chegou ao ponto crucial que reconhecemos no pensamento de Freire: a questão da relação professor-aluno. Apesar de percebermos mudanças da práxis da pesquisadora e ela nos ter revelado uma percepção de que se encontra **em formação**, sua práxis ainda parece manter a figura do professor como único responsável pelos processos da sala de aula.

Ao final de suas considerações ela nos revela que, no decorrer do trabalho com estudantes, “as perguntas feitas, apesar de estimulá-los a fazerem predição em torno do texto, não colaboraram para a reflexão sobre o assunto do texto” (p. 104). Em decorrência ela constata ter percebido a necessidade de buscar um texto associado ao “cotidiano dos estudantes”, para o que ela elege o assunto “meio ambiente”. Como resultado do trabalho com esse tema, “os alunos se tornaram mais ativos na construção dos sentidos do texto, devido às perguntas que, por fazerem parte da vivência deles, os levaram a refletir e discutir o assunto do texto” (p. 105).

No entanto o que a pesquisadora nos apresenta como “vivência dos alunos” refere-se a um texto que trata do ambiente da Terra como um todo e não algo específico do local em que os estudantes residem, por exemplo. Logo, não se trataria, exatamente, de uma reflexão **dos estudantes**, mas, outrossim, de uma reflexão acerca de um tema de interesse geral, que normalmente se faz presente no cotidiano. Dessa forma, a pesquisadora logra atingir seu principal objetivo, melhorar a compreensão dos textos lidos nas aulas de língua inglesa, no entanto, entendemos que sua práxis ainda não atinge a mudança conceitual da relação professor-aluno da qual Freire nos fala.

Encontramos, no trabalho de Feijó (2011), outro exemplo da ausência dessa modificação. O trabalho analisa as relações educacionais em atividades de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com ele o pesquisador percebeu que, no desenvolvimento dessas atividades, não se conseguiu romper com a concepção apassivadora do homem, e **já denunciada por Freire**, renunciando que os mestres são dotados do conhecimento. Eles ensinam, e os estudantes devem, apenas, seguir seus passos. A nós parece que as aplicações e os desdobramentos dos escritos de Paulo Freire não conduzem, necessariamente, a uma revisão das relações de poder na escola, quando, por outro lado, permitem o surgimento de um leque de possíveis interpretações de sua prática.

No trabalho de Magalhães (2008), por exemplo, temos a proposição de uma possível aproximação da **pedagogia de Freire** com a filosofia pragmatista de origem estadunidense. O autor se refere, principalmente, à aplicação do “Programa Pragmatista de Filosofia para Crianças e Adolescentes, [...] proposta pedagógica elaborada pelo filósofo e professor estadunidense Matthew Lipman” (p. 66), para traçar as conexões que, em sua óptica, estabeleceriam similaridades entre as propostas freireanas e a filosofia pragmática. Sua argumentação se fundamenta numa questão de ordem prática relativa à aplicação dos diferentes abordagens. Segundo o autor, as práticas referidas apresentam a discussão de temas por parte dos aprendizes como principal fator de aprendizagem.

A argumentação de Magalhães (2008) nos parece condizente com as proposições de Freire, quando advoga que “para que nossas crianças e adolescentes sejam democráticas, precisamos envolver-nos em diálogos filosóficos com elas” (p. 66). No entanto, acreditamos que a proposição feita não atinge o ponto crucial do pensamento de Freire, pois o autor não chega a demonstrar uma crítica aprofunda do processo pedagógico como é tradicionalmente conhecido nas escolas. Enquanto a proposição de Lipman nos soa mais como um conjunto de procedimentos pensado *a priori* na intenção de informar, antes do que discutir. Ponto que é, em parte, corroborado pelo autor quando conclui haver “uma grande distância entre os pontos de vista e a prática de Paulo Freire e a de Matthew Lipman” (p. 165). Tal distanciamento não nos causa estranheza, dado que o pensamento pedagógico no qual Lipman se sustenta considera a educação como “um processo de transmissão de conhecimento dos mais velhos para os mais novos” (p. 65), o que se encontra em franco desacordo com a concepção de Freire.

No entanto, há reflexões mais profundas e resultados mais consistentes da **pedagogia proposta por Freire**. Nesse sentido, um dos trabalhos é o de Andreatta (2005), no qual o pesquisador nos apresenta o cotidiano do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), construído pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na cidade de Veranópolis, Rio Grande do Sul. A organização do trabalho pedagógico do mencionado instituto segue orientações do setor de educação do MST e tem clara inspiração na pedagogia de Paulo Freire. Um dos pontos destacados por Andreatta (2005) é o da organização democrática interna do IEJC. Ali o pesquisador identificou características de democracia ascendente e

descendente. Na primeira o processo decisório se inicia nos Núcleos de Base (NB), grupos de sete a onze estudantes, os quais deliberam o que será definido como procedimento de condução dos trabalhos do IEJC; na segunda, todas as decisões tomadas no âmbito do IEJC são seguidas pela comunidade educacional e todos têm a responsabilidade de fazer cumprir as decisões, apesar de serem designados responsáveis diretos por tais execuções.

É perceptível que a estrutura do trabalho pedagógico desenvolvido no IEJC difere radicalmente daquela que normalmente encontramos em escolas. Um ponto destacado com grande ênfase por Andreatta (2005) é o da organização coletiva do espaço das aulas. O pesquisador afirma que

Não é fácil para um educador, acostumado a ser o único responsável por suas aulas, trabalhar no Instituto. Para começar, as aulas não são divididas em períodos de cinquenta minutos, como em uma escola de nível médio convencional. A aula tem um tempo aproximado de cinco horas, com intervalo de quinze minutos para lanche e dois ou três períodos de descanso de cinco minutos. Em todos os encontros, um educando é responsável pela coordenação dos tempos, fazendo a chamada dos NB's e as inscrições para questionamentos e comentários. Essas inscrições são necessárias nos momentos de discussões polêmicas, ficando em segundo plano no desenrolar da aula. (ANDREATTA, 2005, p. 61).

Evidencia-se a horizontalidade das relações entre educadores e educandos, destacada pelo pesquisador em diversos momentos.

Alegra-nos saber que existem experimentos presentes que se fundam nas premissas apresentadas por Freire. Atesta-o um extrato do Projeto Político Pedagógico do IEJC, segundo o qual

Não se trata, pois, de pensar o processo de formação desenvolvido na escola como preparação das pessoas para uma ação futura de transformação, mas sim de conceber o processo pedagógico como impulso e organização da participação das pessoas em ações transformadoras e produtoras de relações sociais capazes de educá-las do modo mais humano e histórico possível. (ITERRA, apud ANDREATTA, 2005, p. 69).

A perspectiva pedagógica adotada pelo MST é também motivo de análise do trabalho de Figueiredo (2008), sobre o contexto pedagógico de duas escolas de ensino técnico do estado do Paraná, nas quais a pesquisadora logrou perceber a **orientação do pensamento freireano**. Um aspecto mencionado por ela, que nos parece ser indicador dessa orientação, é o de que “na educação do MST, um objetivo que não se põe entre parênteses é o da cooperação e da criatividade militante, enquanto valores que enfatizam a pluralidade nas relações entre povos, religiões, ideias e expressões culturais” (p. 146). Princípio que identificamos como

necessário à superação daquela situação que Freire (1998) denuncia como frequente em escolas, a qual, segundo ele, se desenvolve como uma prática contrária à libertação do homem.

Dos trabalhos que analisamos, mostraram-se bastante próximos de nosso problema de pesquisa: a tese de Tacca (2000) e as dissertações de Souza (2009) e de Cunha (2006). Os três trabalhos nos forneceram uma visão acurada dos processos de aprendizagem e das relações que se estabelecem nas salas de aula. Souza (2009) apresenta excelente explanação da Perspectiva Histórico-Cultural, no que diz respeito à formação de conceitos, o foco de sua pesquisa. Embora não seja esse nosso tema central, o autor nos fala da formação de conceitos em séries do ensino fundamental, portanto, trata de crianças em processo inicial de escolarização, assim como Tacca (2000), que, por sua vez, vai além e nos apresenta também os aspectos da teoria da subjetividade que permeiam as relações escolares. Esses aspectos são mencionados também no trabalho de Martins (2008), embora não constituam seu foco. Já o trabalho de Cunha (2006) se aproxima do nosso ao tratar das relações que se estabelecem entre professores e alunos a partir das relações de poder estabelecidas no espaço escolar, com isso, nos fornece uma visão dos sentidos que estudantes podem atribuir ao trabalho escolar e de como as relações de poder interferem nos processos de aprendizagem.

Consideramos que o presente trabalho poderá juntar-se àqueles ao tratar dos sentidos que estudantes atribuem a seus processos de escolarização, a partir das relações que desenvolvem com e na escola no início da adolescência, momento em que eles se apresentam à escola com uma carga muito maior de concepções próprias, devido a seus anos de convivência familiar e escolar. Assim como nos parece ser natural que nesse nível os estudantes já apresentem maior assimilação do cotidiano escolar, porém ainda não tenham, talvez, adquirido autonomia em relação às exigências que lhes são apresentadas. Motivados, inclusive, por nossa experiência de trabalho com estudantes de ensino médio, elegemos essa etapa inicial desse nível de ensino exatamente por essa característica da transição que se verifica na passagem entre o ensino fundamental e o nível médio. Consideramos que estudantes que se encontram nesse momento de sua trajetória escolar têm muito a nos dizer sobre o que representa a escola e o que é aprender para eles.

4 – Metodologia

4.1 - Metodologia da pesquisa

Para compreender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação. (Vigotski, 2001, p. 481).

Desejávamos investigar significados que estudantes atribuem àquilo que a escola lhes apresenta e as formas que eles encontram para atender aquilo que lhes é exigido por ela. Entendemos que os significados que buscamos investigar talvez sequer fossem facilmente identificados pelos próprios estudantes, uma vez que se encontram imersos no ambiente escolar e apresentam-se ali da forma como julgam ser necessária a seu trabalho, com vistas ao bom desempenho escolar.

Por esse motivo elegemos a pesquisa qualitativa como forma de orientação de nossa construção de informações por entendermos que essa alternativa se constitui como uma “via essencial para [...] a construção de modelos teóricos de inteligibilidade no estudo de sistemas que não são diretamente acessíveis, nem em sua organização, nem nos processos que os caracterizam à observação externa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 29). Entendemos que essa modalidade de pesquisa nos permite elaborar e testar hipóteses investigativas as quais nos permitiram caminhar no processo de estudo a que nos propusemos.

As experiências vividas na escola são fundamentais na elaboração de mecanismos de superação das dificuldades escolares e na construção de significados dos diversos saberes. Tais experiências corroboram que nosso objeto de pesquisa seria melhor analisado se tratássemos de indivíduos com alguma experiência escolar. Por esse motivo focamos nosso trabalho em estudantes de primeira série do ensino médio. Em nosso entendimento, os conceitos que esses estudantes já elaboraram sobre a instituição escola e as concepções que eles têm

de seus processos de escolarização são fatores indubitáveis na elaboração de mecanismos necessários ao desempenho escolar.

Além disso, percebemos, em nossa experiência docente, que, nesse momento da vida escolar, estudantes apresentam, ainda, concepções de escola e de aprendizagem que dizem mais respeito às narrativas da realidade que lhes foram apresentadas por outras pessoas (professores, familiares, amigos etc.), do que propriamente de uma significação autônoma.

Estudantes que se encontram nesse momento da vida escolar, constituem-se, portanto, como elementos que tendem a favorecer nossa investigação, dado que eles se encaminham para uma concepção que consideram própria daquilo que desejamos investigar, mas que, normalmente, encontra-se repleta de significados subjetivos que se constituem a partir dos relatos da realidade apresentados por outras pessoas no confronto com suas próprias percepções, de suas subjetividades e da subjetividade social que se desenvolve no ambiente escolar, a qual se configura também com a contribuição dos vários sentidos subjetivos atribuídos à escola por esses mesmos estudantes.

4.2 - Local de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2011, em duas escolas de ensino médio, uma da rede pública do Distrito Federal e uma escola privada, também do Distrito Federal, localizadas em duas cidades satélites de regiões próximas, entre estudantes de mesma faixa etária.

Elegemos lugares distintos de pesquisa na intenção de ampliar as possibilidades de percepção de razões pessoais ou sociais que estudantes têm para se colocarem no processo escolar, as quais podem influenciar de modos diversos a forma como eles compreendem suas obrigações para com as tarefas escolares. Também, escolhemos trabalhar com uma escola da rede pública e outra da rede privada por entendermos que a diversidade dos tipos de serviços que essas escolas oferecem poderia nos permitir identificar elementos distintos em nossa investigação.

4.3 - Seleção dos sujeitos colaboradores da pesquisa

Inicialmente fizemos o convite à participação na pesquisa a todos os estudantes das turmas às quais fomos conduzidos por professores das escolas pesquisadas. No primeiro momento, cerca de trinta estudantes apresentaram interesse em aprofundar sua participação na pesquisa. Apenas 21 retornaram o termo de consentimento livre e esclarecido, com o aceite de seus responsáveis para que participassem da pesquisa, e o questionário (Anexo A), que foram inicialmente entregues a eles; dos 21, nove eram da escola privada.

Optamos por iniciar o trabalho com todo o grupo de voluntários em cada uma das duas escolas porque entendemos que o interesse espontâneo na pesquisa configura um fator facilitador da comunicação e essa era uma de nossas preocupações no transcorrer do trabalho de investigação.

Durante a pesquisa, com o desenvolvimento dos diversos instrumentos que aplicamos, como é de se esperar que ocorra, o grupo inicial foi reduzido ao número de treze colaboradores mais efetivos. Desses, três participaram de todas as atividades da pesquisa e nove outros participaram da maior parte delas. Contamos, então, com um grupo formado por cinco sujeitos colaboradores que estudavam na escola privada, dos quais apenas um participou de todas as atividades, além de outros oito sujeitos que estudavam na escola pública, sendo que dois destes tiveram participação plena.

Desejamos registrar aqui nossa satisfação com o interesse da maioria dos sujeitos que colaboraram com nosso trabalho, principalmente, por conta das intenções externadas por vários deles que indicaram um forte desejo de contribuir para que ocorram melhorias na escola. Desejo esse que, talvez, eles esperem ter a possibilidade de ainda ver realizado.

4.4 - Instrumentos da pesquisa

Nosso trabalho de pesquisa foi iniciado com **observações** das atividades de algumas aulas das turmas indicadas por professores das escolas pesquisadas,

assim como observamos também parte do cotidiano dessas escolas. Tomamos essas observações, juntamente com os demais registros de nosso **diário de campo**, como ponto de partida para elaborar hipóteses de investigação que nos permitiram construir as informações que usaremos em nossa argumentação.

Depois das observações, o primeiro instrumento de pesquisa individualizado que solicitamos aos sujeitos voluntários que respondessem foi um **questionário** (Anexo A). Com esse instrumento desejávamos proceder à identificação inicial dos voluntários para a pesquisa e estabelecer características de seus processos de escolarização, tais como, número de repetências, total de realidades escolares já conhecidas, e também conhecer aspectos de suas constituições familiares. Além disso, incluímos algumas questões que pudessem nos apontar alguns de seus interesses relativos à aprendizagem escolar.

Àqueles que nos retornaram os questionários preenchidos, encaminhamos um instrumento de **completamento de frases** (Anexo B). Nesse instrumento, aproveitamos para solicitar algumas informações adicionais dos sujeitos, as quais contribuíram na construção que fizemos do espectro de suas características pessoais e de seus interesses associados ao trabalho escolar.

A aplicação do completamento de frases foi precedida de uma explanação oral de como se deveria trabalhar com o instrumento, seguida do consequente esclarecimento de dúvidas relativas ao processo. Os voluntários levaram os instrumentos para casa e tiveram vários dias para executar essa parte do trabalho. Dois dos colaboradores (ou pelo menos dois deles) realizaram, ao menos em parte, o trabalho de completamento de frases na sala de aula, durante alguma das aulas observadas por nós.

Com a aplicação desse instrumento iniciamos a caracterização mais cuidadosa dos colaboradores. A partir de suas afirmativas, motivadas pelas 45 expressões que escolhemos como início de frases, buscamos indicadores de como cada um desses sujeitos se posicionava em sua vida pessoal e também em sua vida escolar, foco de nossa investigação. A escolha desse encaminhamento se deveu ao fato de que

[...] o instrumento de completamento de frases nos permite produzir indicadores que, em sua relação através da interpretação do pesquisador, são fontes das construções teóricas que permitem o desenvolvimento de modelos responsáveis pela inteligibilidade do problema estudado. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 176).

Desejávamos, portanto, levantar características dos sujeitos colaboradores que nos permitissem desenvolver hipóteses preliminares, que nos permitiriam avançar com nossa investigação.

Dessa forma, a partir de nossas impressões geradas pelos completamento de frases e pelas observações das atividades desenvolvidas em sala de aula, iniciamos nossa compreensão dos processos de subjetivação que aqueles sujeitos desenvolvem na escola. A fim de aprofundar nosso entendimento desses processos, convidamos os sujeitos que retornaram os completamentos de frases a participarem de **grupos de discussão** na modalidade que Caires (2011) denomina mesa-redonda. Esse instrumento nos trouxe possibilidades de articulação entre o individual e o coletivo, permitindo-nos possibilidades de elaboração de novos indicadores que, por sua vez, conduziram à construção de novas hipóteses investigativas orientadas à geração de visibilidade para o tema investigado (CAIRES, 2011).

As sessões de grupos de discussão foram organizadas em espaço reservado nas escolas onde os sujeitos estudavam, em horários previamente determinados por eles mesmos, de acordo com suas possibilidades e interesses. As sessões tiveram duração de 13 a 57 minutos e, durante cada uma delas, buscamos motivar discussões sobre aspectos relevantes para nossa pesquisa, limitando nossas intervenções a momentos em que sentíamos a necessidade de reaproximar a discussão do tema em foco ou quando nos pareceu surgir uma possibilidade alternativa de investigação em meio à discussão.

Optamos por essa forma de organização dos grupos de discussão porque

Um pequeno número de indivíduos reunidos como um grupo de discussão [...] vale muito mais do que qualquer amostra representativa. Um grupo como esse, discutindo coletivamente sua esfera de vida e aprofundando-se nela assim tão logo se deparar com divergências entre si, fará mais para erguer as máscaras que cobrem a esfera da vida do que qualquer outro dispositivo que eu conheça. (BLUMER, 1969, apud FLICK, p. 181-182).

Nesse sentido, entendemos que a formação dos grupos de discussão no ambiente da escola, na qual os sujeitos já convivem cotidianamente, facilita a comunicação entre eles, porque constituem um grupo real de interação, já organizado segundo suas características próprias. “Os grupos reais partem de uma história de interações compartilhadas em relação ao assunto em discussão, já tendo, portanto, desenvolvido formas de atividades comuns e padrões de significados”

(FLICK, p. 183), o que nos deixou apenas a tarefa de ter atenção às manifestações que o grupo espontaneamente apresentou no decorrer das sessões para dali extrair nossas impressões e formular novas questões e proposições ao grupo.

Conseguimos organizar, ao todo, cinco sessões de grupos de discussão, às quais compareceram os treze sujeitos mais atuantes de nossa pesquisa, em diferentes grupos. As sessões ocorreram em quatro datas distribuídas ao longo de um mês, do início de outubro ao início de novembro. Em cada uma das sessões tivemos a presença de três a cinco colaboradores, sendo que a maior parte deles participou de duas dessas sessões.

Na escola privada, realizamos duas sessões, grupos de discussão 2 e 3, espaçadas de uma semana, com o conjunto dos cinco colaboradores, sendo que na primeira delas um dos sujeitos se atrasou e passou a integrar o grupo apenas oito minutos depois de iniciada a atividade, com a duração de 42 minutos.

Em cada uma das escolas, na primeira sessão tratou-se do tema: **O que a escola representa para você?** E na segunda, focou-se a discussão sobre o tema: **O que você identifica ter aprendido na escola?**

As outras três sessões foram realizadas na escola pública com um intervalo de um mês entre a realização da primeira atividade, grupo de discussão 1, com cinco colaboradores e focada no primeiro tema, e as duas outras, grupos de discussão 4 e 5, que ocorreram em um mesmo dia e tiveram seu foco voltado para o segundo tema. Na primeira dessas duas últimas atividades tivemos a presença de três dos colaboradores que haviam comparecido àquela primeira atividade e na segunda sessão de grupo de discussão daquele dia contamos com quatro colaboradores, dos quais apenas um havia participado da primeira sessão do grupo.

No transcorrer das sessões identificamos quatro sujeitos que nos pareceram poder contribuir conosco de forma mais acurada. Dois de cada uma das escolas. Fizemos, então, um convite a esses quatro sujeitos para que nos concedessem uma **entrevista semiestruturada** em algum momento que lhes fosse possível.

Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2009, p. 146)

O roteiro que utilizamos como base para as entrevistas semiestruturadas (Anexo C) foi ligeiramente alterado em cada uma das entrevistas, de modo a se adequar às características observadas em cada um dos sujeitos convidados para essa parte de nossa pesquisa.

Infelizmente, com uma das pessoas convidadas, estudante da escola privada, não foi possível realizar essa atividade. Apesar do interesse demonstrado por ela, e dos três momentos previamente marcados, não lhe foi possível comparecer. Ainda assim deixamos aqui registrado nosso agradecimento a ela.

Contamos, portanto, com três entrevistas, com durações de vinte a quarenta minutos, nas quais os sujeitos nos permitiram discutir de modo mais específico as hipóteses e impressões que havíamos levantado nos momentos anteriores.

Essas entrevistas nos ajudaram a aprofundar nossas hipóteses de investigação, as quais nos conduziram à aplicação de um último instrumento. Fizemos, então, uma última incursão nas escolas e solicitamos aos sujeitos mais envolvidos na pesquisa que elaborassem uma **redação** (Anexo D) com a qual desejamos produzir um elemento de informação que nos permitisse apresentar de forma mais assertiva as conclusões de nossa pesquisa. Nessa atividade foi pedido aos estudantes que escolhessem um assunto que já tivessem estudado, um assunto do qual realmente tivessem gostado. Pedimos que falassem o máximo que pudessem sobre o assunto escolhido, que dissessem coisas como, por exemplo, por que gostaram de estudar aquilo, como foi o estudo do assunto e, principalmente, que falassem tudo o que conseguissem lembrar sobre o assunto escolhido.

Para a realização da redação, procuramos os treze sujeitos que participaram da maior parte da pesquisa e lhes pedimos que nos fizessem mais essa gentileza. O pedido de elaboração da redação foi apresentado oralmente antes que entregássemos aos estudantes o formulário. Essa comunicação oral foi feita ao conjunto de estudantes na escola pública e individualmente na outra escola. Todos se mostraram dispostos a contribuir mais uma vez, sendo que na escola privada os sujeitos pediram para levar o instrumento para casa ao final da manhã, a fim de devolvê-lo ao final da tarde com o trabalho realizado. Nessa escola, apenas uma das pessoas retornou esse instrumento de pesquisa. Na escola pública, um professor permitiu que os estudantes convidados fizessem a redação durante o tempo de sua

aula, o que nos facilitou em muito o trabalho, pois permitiu que todos os sete estudantes presentes e participantes dos trabalhos entregassem a redação.

A posição de pesquisador no ambiente da escola nos permitiu observar o cotidiano escolar com um olhar que dificilmente seria possível a quem está ali numa função específica docente ou discente. A cada um dos atores do trabalho pedagógico competem funções e responsabilidades que dificultam sobremaneira uma visão mais geral que é facilitada ao pesquisador. Visão essa que é exigida por nossa opção pela pesquisa qualitativa, que não admite as visões compartimentadas às quais, normalmente, estão sujeitos aqueles que trabalham na escola. Com todas as informações que coletamos nas várias atividades desenvolvidas, entendemos ter subsídios suficientes para apresentar aquilo que abordamos nos capítulos seguintes, à luz das teorias sobre as quais discorreremos nos capítulos iniciais deste trabalho.

5 – Informações construídas na pesquisa

5.1 - Nossas percepções

Elegemos os princípios da pesquisa qualitativa como norteadores de nosso trabalho. Dessa forma, o que podemos apresentar, como resultados de nossa investigação, corresponde àquilo que conseguimos perceber no transcurso dos momentos empíricos dos quais nos foi possível participar como pesquisadores, a partir de nossa óptica própria, desenvolvida no transcorrer de nossa constituição pessoal e profissional.

Argumentamos que o que aqui apresentamos corresponde a uma possibilidade de compreensão dos eventos observados, uma vez que

A legitimação do conhecimento é necessariamente processual e está sempre envolvida com um modelo teórico em desenvolvimento. Nesta posição, não há nenhuma expectativa de conhecer a realidade tal como ela se apresenta, o que de fato despoja o pesquisador da pressão da 'verdade' como momento final e indiscutível de uma pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 117).

Dessa forma, não nos limitaremos a descrever fatos ou situações com intuito de representar a realidade, mas, outrossim, apresentaremos nossa versão do que foi observado junto a nossos colaboradores. Nossa apresentação será, portanto, apenas parcialmente descritiva. Reservamos os aspectos descritivos somente para aquilo que diz respeito aos ambientes onde a pesquisa foi desenvolvida. Reivindicamos, assim, nosso direito à interpretação do que foi por nós observado, na forma como será apresentado a partir daqui, o que representa uma tentativa de explicação como produção de conhecimento.

Iniciamos as atividades de pesquisa, nas duas escolas, na última semana do mês de agosto, quando o trabalho em sala de aula encontrava-se em ritmo normal, não havendo interrupções de aulas para aplicações de provas ou outras atividades, momento também em que, normalmente, já se encontra devidamente iniciado o semestre.

Mesmo com todas as atividades extraordinárias e eventos que, às vezes, conturbam o andamento das atividades regulares da escola, nos foi possível realizar toda a parte empírica da pesquisa no transcorrer do segundo semestre de 2011.

Em cada uma das escolas, foi escolhida uma turma de ensino regular da primeira série do nível médio para participar da pesquisa. A escolha da turma foi feita por indicação de professores da escola, a partir das considerações do pesquisador acerca dos objetivos da pesquisa a ser desenvolvida.

A escola da rede pública de ensino que visitamos conta com quatorze turmas de primeira série no ensino médio, que têm aulas no período vespertino. Nesse período a escola atende apenas a essas quatorze turmas. O espaço das salas de aula é organizado no sistema de salas ambiente, no qual cada professor tem sua sala para trabalhar, e os estudantes deslocam-se de uma sala a outra nos momentos de troca de aulas. A escola conta com dezoito salas de aula divididas em três blocos que se distribuem paralelamente a um quarto bloco no qual se encontram a direção, a biblioteca, a sala de vídeo e a sala de professores. Há um espaço separado dos quatro blocos citados, onde se localizam a cantina e as instalações sanitárias. O prédio da escola é razoavelmente bem cuidado, as salas de aula são equipadas com quadros brancos e contam, em sua maioria, com ventiladores, que costumam ser bastante ruidosos, as carteiras são antigas e desconfortáveis. A sala de professores é ampla e arejada, o que já não ocorre com as salas de aula que são bastante quentes e um pouco escuras, devido às cores usadas em sua pintura, que dificultam a propagação da luz.

A outra escola visitada, por sua vez, é uma das escolas de uma rede privada do Distrito Federal que conta com três unidades distribuídas em diferentes cidades satélites do Distrito Federal. Na unidade visitada, há apenas duas turmas de primeira série do ensino médio, uma com aulas no turno matutino, com a qual trabalhamos, e outra que funciona no turno vespertino. Nessa escola, as turmas de ensino médio convivem com turmas de todas as séries da educação básica e há horários distintos de distribuição das aulas para o ensino fundamental e para o ensino médio. Tal fato implica maior ruído em alguns momentos durante as aulas, dado que os momentos de início e término das aulas para um dos níveis de ensino ocorrem durante períodos de aula do outro nível. No entanto, posto que essa é uma situação cotidiana, os estudantes parecem não se preocupar com esse ruído durante as

aulas. As salas de aula dessa escola são bastante amplas e contam com vários equipamentos que incluem armários, ventiladores, quadro de giz e quadro branco, projetor multimídia e computador. As carteiras usadas pelos estudantes do ensino médio são confortáveis, e as salas de aula são muito limpas.

Cumpre-nos registrar que nossas observações do trabalho pedagógico nas duas escolas visitadas não nos mostraram diferenças em relação ao já exposto desde o início deste texto no que diz respeito à organização das escolas pelas quais transitamos em nossa vida profissional. Características tais como, a organização dos tempos das aulas, a forma de condução dos trabalhos nas aulas centrada na figura do professor e as ações corriqueiras dos estudantes em sua busca por atender as suas demandas ocorrem de forma praticamente idêntica nos dois espaços pesquisados, como de resto acreditamos ocorrer na maioria das escolas.

Por essas razões, destacadas as diferenças já mencionadas acima, relativas aos espaços físicos e aos aparatos tecnológicos disponíveis, devemos reconhecer que os resultados que encontramos nas falas dos sujeitos que colaboraram conosco nos conduziram às mesmas hipóteses e explicações nas duas escolas pesquisadas. Ou seja, apesar de toda a diferença de recursos que observamos, os resultados que encontramos não diferem, naquilo que julgamos substancial, de uma escola para outra. Eventuais vantagens da escola privada em relação à pública se verificariam em aspectos do ambiente físico ou de recursos pedagógicos e não exatamente nas formas usadas para lidar com seus resultados de aprendizagem.

Dessa forma faremos nossa análise considerando nossos colaboradores como um único conjunto, dado que suas respostas nos conduziram igualmente às mesmas hipóteses explicativas de nosso problema de pesquisa.

Nas duas escolas fomos apresentados aos estudantes por um professor da turma escolhida, o qual fez as considerações iniciais relativas à razão da presença de um pesquisador ali e incitou a turma a participar e colaborar com a pesquisa.

Nosso trabalho no ambiente da pesquisa se constituiu, inicialmente, de atividades que buscavam reduzir o estranhamento que a presença de um novo elemento acarreta no ambiente da sala de aula.

Após a apresentação inicial, relativamente formal, na qual foram esclarecidas as motivações da pesquisa e algumas das atividades a serem desenvolvidas, passamos à atividade de observação das aulas, durante as quais

destinamos especial atenção aos comportamentos discentes. Além disso, foi feito um esforço, concentrado nos intervalos entre as aulas, de desenvolvimento de diálogo com estudantes por entendermos que

A pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá, crescentemente, no próprio espaço de pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos nesse processo. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 15).

Fizemos, por isso, uso de diversos instrumentos de investigação, aplicados em diferentes momentos, para que existisse uma possibilidade de integração mínima do pesquisador ao universo dos estudantes que participaram mais ativamente da pesquisa. Eles se apresentaram voluntariamente para essa participação, com diferentes graus de entusiasmo para com o trabalho e o que dele pudesse vir a surgir, de acordo com suas expectativas em relação a ele. Nesse sentido, um esforço foi feito na intenção de estabelecer um grau ótimo de comunicação com os sujeitos colaboradores. Pois a “comunicação é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 14).

5.2 - O que vislumbramos de nossos colaboradores

Aos sujeitos que se interessaram em colaborar mais profundamente com nossa pesquisa destinamos um momento inicial de análise de suas subjetividades, pois um de nossos objetivos envolvia especificamente a identificação de razões que estudantes adotam para se colocar na escola e suas subjetividades compõem e são, por seu turno, compostas, também, por tais razões.

Identificamos nossos sujeitos colaboradores com nomes de estrelas da música mundial por considerarmos cada um deles como um astro, dado que o foco de nosso trabalho pretende tratar da compreensão que estudantes têm de sua própria condição na escola, ou seja, são eles que constituem os pontos de real interesse de nossa investigação.

Os nomes que usamos foram escolhidos de forma totalmente aleatória e a única relação que eles guardam com os sujeitos apresentados é a de gênero.

Na escola privada, contamos com a colaboração de um grupo de cinco estudantes do sexo feminino que constituem um grupo de relacionamento mais estreito no cotidiano escolar e, também, na vida social fora da escola, afinal, elas estudavam juntas, naquela mesma escola, desde a quinta série do ensino fundamental. Todas aos quinze anos de idade, no semestre no qual foi feita a pesquisa, estavam, portanto, no curso normal de escolarização, sem histórico de repetência. Esse grupo mostrou ser bastante reservado nos momentos de aula. Elas costumavam se distribuir na sala de aula em locais próximos, embora não ficassem todas juntas por todo o tempo. Durante as aulas, relacionavam-se normalmente com outros colegas de turma, mas não registramos intervenções delas durante qualquer uma das aulas observadas, o que as diferencia de boa parte de sua turma, dadas as interações constantes de colegas seus com professores no decorrer das aulas. Segundo a orientadora educacional da escola, responsável pelo acompanhamento da turma, “todas são muito bem comportadas e sentem-se discriminadas pela turma”²⁰, formavam, também por isso, um grupo bastante homogêneo. São constituintes desse grupo:

Diana Ross, uma estudante considerada desinteressada por seus professores²¹, mas que nos pareceu, apenas, ser vítima de incompreensão. Tem dificuldades de relacionamento na escola e na família, pois sente que não conta com a confiança de seus pais, e já foi obrigada a mudar de escola uma vez, por sofrer perseguições por parte de colegas. Mora com seus pais e tem uma irmã mais nova. Manifestou interesse por música, principalmente, bandas de rock pesado, o que se reflete também em sua forma de se vestir, característica de apreciadores desse gênero musical, embora de forma bastante discreta. Seu **maior desejo** “é ser integrante de uma banda de heavy metal como vocal ou baterista”²² e sente que não é bem vista socialmente. Considera que as pessoas a julgam por sua aparência, gosto musical e pelas pessoas com as quais anda e, por isso, gostaria que a aceitassem como é²³. Demonstra esse sentimento, também, ao dizer que seu **maior problema** “é querer viver de um modo diferente, fugir da rotina à qual todos os

²⁰ Registro de conselho de classe da turma, comentado pela orientadora educacional – diário de campo.

²¹ Idem.

²² Completamento de frases de Diana Ross.

²³ Idem.

humanos estão presos”²⁴ num mundo que “é um planeta que abriga seres de pensamentos limitados, objetivos iguais e superficiais. É uma prisão aberta”²⁵.

Janis Joplin, talvez, a mais próxima de Diana Ross no grupo e que apresenta gosto musical muito próximo, compartilhando inclusive o desejo de integrar uma banda, além de ambas entenderem como negativas as intervenções de pessoas que tentam mudar suas opiniões²⁶. Entre seus principais interesses encontramos, além da música, jogos de computador e uso da internet. Sua postura perante a vida parece ser menos reativa de que a de sua colega, afinal ela entende que **as pessoas** “são iguais, não existe ninguém diferente, todas as pessoas possuem a mesma capacidade de reconhecimento”²⁷ e seu relacionamento familiar parece ser muito bom, pois ela diz que sua **família** “é unida, por mais que sempre pareça ter desavenças, nada consegue separar”²⁸ e entende que sua vida é muito boa, pois tem saúde, amigos, boas condições de estudos, o entretenimento que desejar e uma boa alimentação²⁹. Mora com a mãe, uma irmã mais nova e os avós. Não conhece o pai biológico e tem o avô como pai. Apesar de ela ter-se demonstrado bastante interessada em aprender e ter considerado que conseguiu aumentar suas notas e alcançar todos seus objetivos, não se arrependendo de nada, e ter dito, ainda, que se esforça diariamente para “prestar atenção em todas as coisas desde os mínimos detalhes”³⁰, a referência que seus professores têm dela é de uma estudante desinteressada que, por esse motivo, apresenta fraco desempenho escolar³¹.

Karen Carpenter, ao contrário de suas colegas, é uma estudante que se destaca positivamente no ambiente escolar e é considerada por seus professores uma excelente aluna, tendo recebido constantemente elogios nos conselhos de classe e apresentado ótimo rendimento³². Seu gosto musical a aproxima das outras componentes do grupo, assim como as aparentes dificuldades sociais. Notamos essa dificuldade, por exemplo, quando ela nos apresenta o seguinte:

O lugar onde me sinto bem mesmo é no meu quarto principalmente quando eu tô sozinha e posso ficar pensando sobre várias coisas da minha

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Completamentos de frases de Diana Ross e Janis Joplin.

²⁷ Completamento de frases de Janis Joplin.

²⁸ Idem.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

³¹ Registro de conselho de classe da turma, comentado pela orientadora educacional – diário de campo.

³² Idem.

vida, meu futuro. É no meu quarto que eu me sinto mais livre, em um lugar com o meu jeito de ser, de agir, ele é o meu refúgio.³³

No entanto, nossas observações indicam que ela seria a componente do grupo com menor dificuldade social, dado que constantemente se aproximou de várias outras pessoas, em momentos de estudo durante aulas. Sua relação familiar também parece ser muito tranquila, mora com os pais e um irmão mais novo. Ela demonstrou comprometimento com os estudos e uma preocupação intensa com a relação que parece atribuir entre seu futuro e as ações e decisões presentes. Preocupação essa que ela deixou transparecer ao completar as frases: **Minha maior frustração** “é ter que tomar tantas decisões que influenciam no meu futuro e não saber qual escolher”, **Os professores** “são essenciais, eles que são encarregados da difícil tarefa que é ensinar e ajudar a construir um futuro no curso sendo bem-sucedido e a ter um futuro e uma vida melhor.”, **Quando estou só** “eu fico pensando na minha vida, nas escolhas que eu tenho que fazer para o meu futuro e sobre tudo o que estou passando na vida, é um momento só meu aonde possa pensar sem ser interrompida.” **Ainda** “não decidi qual profissão que eu quero e nem o que eu devo esperar do meu futuro. Ainda não sei como é fazer o PAS³⁴ e nem o que esperar da UnB ou de outra faculdade, ainda não tomei várias decisões.” **Parece que** “o peso do meu futuro está sobre mim, aonde uma única escolha minha não pensada ou errada pode estragar ou atrasar toda a minha vida.” Ou ainda, **Eu** “gosto de fazer sempre o meu melhor, não sou perfeita, mas nem tento ser também, afinal a perfeição não existe a não ser em robôs. Tento sempre pensar bem antes de tomar alguma decisão da minha vida, quero conseguir me sair bem no meu futuro. Não sei como vai ser a minha vida daqui para frente e por enquanto não me preocupo com isso.” Essa preocupação com o futuro parece se constituir em sua principal motivação para estudar.

Kate Nash, que se mostrou a mais calada desse grupo, é considerada uma aluna fraca que necessita de estímulos constantes para estudar³⁵. Mora com os pais e um casal de irmãos mais novos. Seu gosto musical se diferencia do das outras colegas, e ela demonstrou especial interesse no trabalho de Demi Lovato³⁶, pois fez,

³³ Completamento de frases de Karen Carpenter.

³⁴ **PAS** (Programa de Avaliação Seriada), modalidade de ingresso da **UnB** (Universidade de Brasília). Estudantes que participam do PAS são avaliados em três provas, aplicadas ao final de cada uma das três séries do ensino médio. No momento de realização da pesquisa, Karen Carpenter se preparava para fazer a primeira dessas três provas.

³⁵ Registro de conselho de classe da turma, comentado pela orientadora educacional – diário de campo.

³⁶ Demetria (**Demi**) Devonne **Lovato** é atriz, cantora e compositora estadunidense, segundo a enciclopédia livre Wikipedia. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Demi_Lovato, acessado em 30/01/2012)

espontaneamente quatro citações a ela, além de expressar diretamente que seu **maior desejo é** “conhecer a cantora Demi Lovato”³⁷. Diferentemente de Karen Carpenter, ela parece não ter muita consciência da necessidade de superação de suas dificuldades, pois diz, por exemplo, que: **Minha maior frustração** “foi esse ano quando eu estava confiante que não ia ficar de recuperação, porque antes eu não ligava tanto mas esse ano estou ligando muito, e fiquei um dia inteiro chorando porque fiquei muito decepcionada” e que **Seria ótimo que** “a gente pudesse fazer o que quisesse e ter o que quisesse”³⁸, mas não exatamente como fruto de esforço ou busca, para a qual ela, pelo menos, não externou reconhecer uma necessidade. Uma coisa que, talvez, possa sintetizar o que percebemos de Kate Nash é algo que ela apresentou em seu completamento de frases: **Atualmente eu** “ando sempre feliz”. Principalmente se considerarmos essa afirmação num sentido próximo daquele que jovens como ela costumam usá-la para identificar uma pessoa que não tem preocupações ou não vê problemas ou dificuldades na vida.

Lisa Minelli, também considerada, por seus professores, uma estudante muito fraca, de baixo rendimento escolar³⁹, foi a única de todos nossos colaboradores que afirmou tomar Ritalina⁴⁰, segundo ela, sob supervisão médica. Tomando como ponto de partida essa característica, dada por ela mesma, poderíamos construir uma imagem considerando uma de suas falas, segundo a qual: **Seria ótimo que** “minha turma fosse unida, que eu tivesse mais sapatos de salto, que eu entendesse matemática”⁴¹, o que poderia nos indicar que suas atenções se voltam para diferentes temas a todo momento. Identifica-se com as demais componentes desse grupo também porque, segundo ela: **Na escola** “sou diferente, às vezes excluída pela turma, mas não ligo, tenho minhas amigas.”⁴² Ela também demonstrou ter algumas dificuldades de relacionamento familiar, talvez se ressinta da ausência do pai pois mora com a mãe e uma irmã mais nova. Afirmou que sua família é a coisa mais importante em sua vida e disse, depois, que: **Meu pai** “não se importa muito com o que eu faço, às vezes é estúpido e trata minha irmã

³⁷ Completamento de frases de Kate Nash.

³⁸ Idem.

³⁹ Registro de conselho de classe da turma, comentado pela orientadora educacional – diário de campo.

⁴⁰ Nome comercial do medicamento Cloridrato de Metilfenidato, usado como auxiliar no tratamento de distúrbios de atenção e da hiperatividade.

⁴¹ Completamento de frases de Lisa Minelli

⁴² Idem.

diferente de mim” e **Minha mãe** “estressada, mas se preocupa muito comigo e minha irmã, faz quase tudo em casa e é carinhosa”⁴³.

Já na escola pública tivemos a oportunidade de trabalhar com um grupo mais diverso de colaboradores, para os quais a característica marcante comum é a participação em atividades religiosas. Nesse grupo encontramos os seguintes colaboradores:

Aretha Franklin, uma jovem de 19 anos, que declarou ter apenas uma reprovação na quarta série em seu processo de escolarização. Segundo seus professores tem baixo desempenho escolar e é muito isolada socialmente, à exceção das partidas de pingue-pongue que ocorrem na escola, nas quais ela é ativa participante⁴⁴. Mora com a mãe, a avó, um tio, que ela considera como pai, e um casal de irmãos, sendo ela a filha do meio. Sua característica marcante é realmente o isolamento, do qual ela parece se ressentir. Em suas palavras: **Eu gosto mesmo é de** “ficar sozinha e ser feliz.” **Na escola** “um lugar onde devemos ter um bom convívio.” **O lugar onde me sinto bem mesmo** “no meu quarto onde há silêncio e paz e eu gosto muito.” **Atualmente eu** “não me envolvo muito com as pessoas, ficar na minha é o meu forte.” **Meu maior problema** “timidez e a dificuldade de me relacionar com as pessoas.”⁴⁵ Ela foi uma das pessoas que se mostrou mais interessada em participar da pesquisa no início, espontaneamente se aproximou e se mostrou interessada em ajudar no que fosse possível para melhorar a escola. Suas expectativas, em geral, envolvem interesse em contribuir, como no exemplo: **Ainda** “penso em ser uma grande advogada e poder ajudar as pessoas sem pedir nada em troca, ajudar por prazer e não por obrigação.”⁴⁶

Barbra Streisand, estudante de 17 anos com uma reprovação na sexta série, cuja paixão é andar de patins, esporte no qual ela já se categoriza como semiprofissional e dedica boa parte de seu tempo aos treinamentos e competições da modalidade *aggressive inline*⁴⁷. O que é corroborado por muitas de suas falas, entre elas: **O lugar onde me sinto bem mesmo** “é na rua com meus patins nos pés, deslizando no cano”, **Meus finais de semana** “são sagrados para andar de patins” e **Minha maior felicidade é** “comprar um par de patins novos, sem ajuda de

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Registro do diário de campo de comentários dos professores da turma.

⁴⁵ Completamento de frases de Aretha Franklin.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Modalidade de patinação que inclui manobras arriscadas e acrobáticas, geralmente executadas em pistas apropriadas ou parques.

ninguém.⁴⁸ Ela demonstrou ter bom relacionamento familiar e pareceu que sua família a incentiva na prática do esporte. Ela mora com os pais e dois irmãos mais velhos que cursam o nível superior. Segundo ela: **Lá em casa** “sou o xodozinho, sou caçula e filha única” e **Para mim** “minha casa é o melhor lugar do mundo.”⁴⁹ Além do estudo regular, onde é considerada uma aluna de bom desempenho, mas com interesse volúvel⁵⁰, ela se dedica a um curso de língua estrangeira e estava por concluir o curso de francês numa escola privada que havia lhe concedido uma bolsa de estudos, também mencionou o desejo de aprender alemão.

David Gilmour, jovem de 16 anos disse nunca ter sido reprovado e morar com os pais e uma irmã mais nova, pessoas com as quais pareceu se relacionar bem, pois disse que: **Meus amigos** “são minha mãe, meu pai e Deus”, **Lá em casa** “é muito bom, tenho tudo que eu quero” e **Meus finais de semana** “são bons, porque a família se reúne sempre.”⁵¹ Seus interesses se voltam para o esporte, principalmente o futebol. Em relação a isso declara: **Atualmente eu** “só estou curtindo a vida e estudando” e **Eu gosto mesmo é de** “jogar bola, mexer no computador, soltar pipa e vir pra escola.”⁵² No entanto, o referido gosto de ir à escola não é percebido pelos professores, pois eles o têm como pouco frequente.

Eric Clapton, um jovem rapaz de 15 anos que demonstrou excelente relacionamento social na turma. Nesse quesito ali só perdia para o Agostinho⁵³. Os professores o consideram um sujeito muito falante com bom desempenho escolar⁵⁴, mas com frágil desempenho na escrita. Mostrou-se falante em vários momentos da pesquisa, é verdade, mas seu completamento de frases foi limitado. Muitas frases ficaram em branco e apenas sete delas atingiram a segunda linha. Uma delas foi: **Meu maior problema** “é achar que eu posso conseguir tudo sem problema, e quando não consigo não admito que eu não consegui”⁵⁵. Morava com os pais e um casal de irmãos mais velhos que naquele momento já cursavam nível superior.

Jimi Hendrix, um jovem de 16 anos que perdeu o pai aos três anos de idade e vive com a mãe, uma tia e dois irmãos mais novos. Configura-se, provavelmente, como o “homem da casa”, o que se refletiria na imagem que seus

⁴⁸ Completamento de frases de Barbra Streisand.

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Registro do diário de campo de comentários dos professores da turma.

⁵¹ Completamento de frases de David Gilmour.

⁵² Idem.

⁵³ Apelido de um dos estudantes da turma, citado por vários dos sujeitos colaboradores, mas que não se interessou em aprofundar sua participação na pesquisa.

⁵⁴ Registro do diário de campo de comentários dos professores da turma.

⁵⁵ Completamento de frases de Eric Clapton.

professores faziam dele, a de um rapaz maduro, responsável e participativo nas aulas, mas, infelizmente, com baixo desempenho na área de exatas⁵⁶, embora não tenha relatado qualquer reprovação. Já no primeiro contato revelou-se interessado em contribuir com nosso trabalho e segredou ao professor da turma seu desejo de participar⁵⁷. Seus interesses também envolvem o esporte, em seu caso, com foco no voleibol. Em relação a isso ele disse que: **O lugar onde me sinto bem mesmo** “é no meu quarto ou dentro da quadra.”⁵⁸ Mostrou-se sempre muito preocupado com as consequências de seus atos e parecia sempre medir as palavras ao fazer declarações para a pesquisa. Disse, por exemplo, que **É difícil** “parar de jogar jogos eletrônicos e parar de me cobrar muito. Eu tenho que me divertir mais, mas sem deixar o objetivo.”⁵⁹ Os objetivos aos quais ele fez menção dizem respeito a seu processo de escolarização e a uma possível carreira como atleta de voleibol.

Kim Carnes, uma jovem de 17 anos, conta com uma reprovação na sexta série e, além disso, cursava a primeira série do ensino médio pela segunda vez, pois havia parado de estudar no segundo semestre do ano anterior ao de nossa pesquisa, devido à morte do pai. Naquele momento ela informou que morava na casa de uma de suas irmãs, que é casada e tem duas filhas pequenas, juntamente com um casal de irmãos mais velhos. Ela se mostrou muito ressentida da ausência do pai e suas falas não incluíram referências à mãe, a não ser quando se viu impelida a fazer isso no completamento de frases, e disse: **Minha mãe** “é uma caixinha de surpresas.” Seus interesses incluem o canto no coral de sua igreja, seu namorado e os estudos na pretensão de tornar-se médica. Os professores, no entanto, dizem que ela já foi uma aluna melhor, mas depois da morte do pai aparenta muito desinteresse e tornou-se uma estudante mediana⁶⁰. Porém, em vários momentos ela se mostrou muito interessada em aprender, em superar suas dificuldades e disse contar com a colaboração de seus irmãos mais velhos ao ajudarem-na naquilo que lhes é possível, no sentido de lhe esclarecerem dúvidas relativas a assuntos da escola, e lhe pagarem cursos de língua estrangeira ou mesmo, caso necessário, até um curso pré-vestibular.

Roger Waters, um rapaz muito calado de 16 anos que só se comunicou por escrito e, naquele momento, morava com seus pais e mais dois irmãos, um dos

⁵⁶ Registro do diário de campo de comentários dos professores da turma.

⁵⁷ Registro do diário de campo do comentário feito pelo professor que nos apresentou à turma.

⁵⁸ Completamento de frases de Jimi Hendrix.

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Registro do diário de campo de comentários dos professores da turma.

quais também cursava a primeira série do ensino médio. Sua família havia se deslocado recentemente do estado do Piauí à procura de melhores condições de trabalho e, por isso, ele dizia que: **Ainda** “estou triste porque eu quero voltar para minha cidade natal” e **Eu** “não me sinto tão bem aqui como eu me sentia em minha cidade natal.”⁶¹ Para os professores se mostrava, além de calado, ruim em desempenho, mas esforçado⁶².

Sinead O’Connor, uma jovem de 16 anos que parecia estar a descobrir o mundo e se encontrava no limiar entre as imposições morais de sua mãe e da religião de sua família e os interesses juvenis. Disse ela: **Lamento** “não ter a cabeça certa, no lugar”; e **É difícil** “estudar e pensar certo às vezes”⁶³. Causou alvoroço, por exemplo, num dia, ao final daquele semestre, quando chegou à escola vestida com uma calça jeans, pois os colegas foram unânimes em dizer que só a haviam visto vestida com grandes saias até então⁶⁴. Ela mora com seus pais e um casal de irmãos mais novos. Contava apenas uma reprovação, na quinta série e, para seus professores, era muito fraca, sem interesse e absolutamente desconectada da escola⁶⁵. Ela mesma considera que **Na escola** “eu não sou boa aluna, só passo raspando, mas passo, e gosto de ir para a escola”; **Fracassei** “nos meus estudos, poderiam ser melhores a cada dia”; **Seria ótimo que** “eu melhorasse meu desempenho escolar”; e **Meu maior problema** “é tirar nota boa”⁶⁶.

Tivemos, portanto, a sorte de contar com colaboradores de comportamentos variados, comumente encontrados em escolas. Alguns considerados fracos e alheios, outros que apresentavam dificuldades, mas se mostravam interessados, e até alguns que se sobressaíam positivamente. Avaliamos que, para todos, a escola representava alguma forma de desafio e exigia esforço, o que eles demonstraram entender, em diferentes graus, e também demonstraram diferentes implicações em empreender o esforço necessário ao que é proposto pela escola.

⁶¹ Completamento de frases de Roger Waters.

⁶² Registro do diário de campo de comentários dos professores da turma.

⁶³ Completamento de frases de Sinead O’Connor.

⁶⁴ Anotação do diário de campo.

⁶⁵ Registro do diário de campo de comentários dos professores da turma.

⁶⁶ Completamento de frases de Sinead O’Connor.

5.3 - Por que eles fazem o que se pede na escola

As funções do estudante, em meio aos processos de escolarização, são compreendidas por ele a partir da forma como lhe são apresentadas por aqueles com os quais compartilha suas narrativas da realidade (BRUNER, 1990). Narrativas que descrevem as necessidades do trabalho escolar chegam até o indivíduo antes mesmo que ele venha a conviver no ambiente de uma escola e contribuem para a formação do conceito de papel de estudante com o qual cada um se depara e se movimenta em seu processo de escolarização.

Nesse sentido, daquilo que nos foi exposto pelos sujeitos colaboradores, compreendemos que a escola representa uma etapa de sua vida. Uma etapa pela qual se passa. Aqui o sentido do verbo passar se refere muito mais a uma questão transitória que a algo que se possa usufruir durante certo tempo, ou seja, a representação social (GONZÁLEZ REY, 2005b) que nossos sujeitos parecem fazer da escola é de um momento de incubação, apenas, uma passagem que as pessoas cumprem, obrigadas ou não a fazê-lo.

Nas várias oportunidades que tivemos para averiguar hipóteses sobre as razões que cada sujeito teria para estar na escola, encontramos respostas que indicam uma compreensão do aprendizado escolar como uma necessidade absoluta e, portanto, destituída de alternativa. Entendem, por exemplo, que:

Estudar é chato, porém é uma parte necessária da vida porque ele proporciona conhecimentos necessários e é necessário para que se possa ter um futuro bom e bem sucedido. (KAREN CARPENTER – complemento de frases)

O que enfatiza a necessidade dos estudos ou, de forma ainda mais categórica, defende-se que:

Estudar é a minha única e correta saída para o sucesso. (BARBRA STREISAND – complemento de frases).

Essas e outras afirmações que coletamos em nosso trabalho de observação nas escolas indicam que parece estar posto para esses estudantes que sua passagem pela escola constitui-se em algo fundamental à sua formação, no sentido de prepará-los para desafios futuros, e isso é algo definitivo para eles. Referem-se, assim, não apenas a problemas e dificuldades dos processos de escolarização ou

de prosseguimento de estudos, mas às dificuldades cotidianas de um cidadão. Entendem as tarefas de aprendizagem na escola como preparação para a vida adulta.

Eu estudo prá chegar... meu... chegar minha fase adulta, tipo, ter meus filhos... não precisar... tipo, vai ter problemas, tipo uma conta, a gente vê a conta de água. A gente, nossa! Que é isso! Vai ter problemas, mas é prá diminuir esses problemas que a gente vai ter. (JIMI HENDRIX – entrevista).

Dessa forma, os sujeitos que colaboraram com nosso trabalho de pesquisa demonstraram compreender o processo de escolarização, fundamentalmente, como uma preparação para o futuro. Não se trata, portanto, do aprendizado de conceitos que se aplicariam apenas no âmbito dos saberes escolarizados. Outra concepção bastante forte que esses sujeitos demonstraram ter é de um processo de escolarização que realmente prepararia as pessoas para a vida.

As aulas estão presentes na vida de todos os estudantes desde pequenos e fazem grande parte na construção da educação, ensinam coisas importantes e que são úteis durante o resto da vida. (KAREN CARPENTER – completamento de frases).

Por outro lado, essa concepção parece não sofrer questionamentos em relação à real utilidade de conhecer tudo aquilo que a escola apresenta como relevante. A concepção que nos parece estar presente no entendimento de nossos colaboradores é aquela segundo a qual Freire (1998) denuncia a figura do “bom aluno” como o sujeito que apresenta grande capacidade para armazenar informações. Assim, mesmo quando a fala do sujeito menciona dificuldades de aprendizagem, o foco não está no entendimento, mas na quantidade de informação retida ou perdida.

Meu pai me disse uma coisa a mais esse ano, desse jeito assim: que não importa as minhas notas mas sim a matéria que você perdeu. Que você deixou de aprender esse ano. Que vai fazer muita falta nos... nesses dois anos que vão vir. Então a preocupação dele não são minhas notas, são no que eu perdi, a matéria que eu perdi. Por isso ... todo esse negócio de acompanhamento escolar ... pré-PAS⁶⁷, tô indo até na psicóloga. Então... eu ... eu sô que nem ... eu penso que nem meu pai. As notas importam, claro! Porque também se eu tirar nota baixa minha mãe fica com raiva. Mas o que mais importa é a matéria que eu perdi. A matéria que eu não consegui anexar na minha cabeça. (DIANA ROSS – grupo de discussão 2).

A preocupação externada por Diana Ross faz referência à cobrança imediata que ela identifica que lhe será feita dos saberes apresentados pela escola. O peso

⁶⁷ Pré-PAS é um curso extra oferecido pela escola na qual Diana Ross estuda. É um preparatório para o PAS que tem aulas no turno da noite, duas vezes por semana, durante os meses de setembro a novembro.

dessa cobrança se avoluma na opinião de sua mãe a respeito das notas, e se reforça pela representação social (GONZÁLEZ REY, 2005b) que os exames vestibulares têm, a qual foi transferida para o PAS. Nesse sentido, sua angústia é a de deixar passar algo, de perder algum registro do que lhe for apresentado pela escola. Seria essa, então, a principal razão de todo o trabalho escolar. De acordo com Freire (1998), os estudantes estão na escola para terem suas mentes preenchidas com as verdades que a escola precisa lhes dizer. São essas verdades que, juntamente com todo o trabalho do estudante para “anexá-las à sua mente”, vão lhe dar condições de prosseguir em sua vida na luta por seus objetivos.

O professor explica bem, mas o difícil é entrar na sua cabeça. (SINEAD O'CONNOR – grupo de discussão 5)

Compreendemos isso também no entendimento de outra colaboradora, externado em uma de nossas discussões em grupo:

Eu sempre ... meu pai sempre me ensinou uma coisa. Você ... eu, tento me esforçar ao máximo nos meus estudos, não sou 100% e tal [risos e gracejos] eu me esforço ao máximo, me esforço pra caramba. Não, mas é assim, não, mas gente, deixa eu falar, é , é, questão de entendimento. Tem muita coisa que eu, ó. Física já tive aula de recuperação, já tive aula particular, cara! [pausadamente] Não entra na minha cabeça. Mas eu tento. Física, eu não cosigo, eu deixo de lado. Não consegui, não consegui. Então, depois a gente tenta de novo, no segundo ano, eu espero, mas ... [uma colega fez um comentário] Ai, eu sempre tenho esse negócio, eu estudei, beleza, vou fazer minha faculdade. Consegui fazer a faculdade, e ai? E agora, pra frente, o que que eu vou fazê? E ai? [...] Passei. Eu quero me formar em Medicina, tô estudando pra caramba pra fazer o PAS, mas, tudo bem. [...] Pretendo passar, completar o ensino médio, pretendo fazer uma faculdade, entrar na UnB, fazer minha faculdade, me profissionalizar no que eu quero e é isso ai. Se eu conseguir vai ser... mas se eu não conseguir tem que tê outros objetivos, outros focos. Mas é prá isso que eu tô estudando. (KIM CARNES – grupo de discussão 4).

Segundo ela todo seu esforço como estudante se justifica pela busca de um objetivo de vida, além do que as dificuldades encontradas são relativas a fazer a Física, ou outra disciplina, “entrar em sua cabeça”. Isso nos reafirma a preocupação em assimilar os saberes apresentados na escola, na maior quantidade possível, com a certeza de que tal assimilação será fator preponderante na conquista de seus objetivos de vida, principalmente do objetivo mais imediato que seria o de entrar na universidade.

Paralelamente, encontramos em nossos sujeitos algo que também já havíamos percebido em nossa experiência de trabalho com escolas de nível médio. Muitos estudantes têm nesse momento de sua trajetória escolar uma tomada de

consciência da necessidade de esforço pessoal para o aprender e, ainda, de que a escola não é, exatamente, um espaço de diversão. Essa constatação é exemplificada pela fala de uma de nossas colaboradoras;

Eu fazia francês na Aliança Francesa⁶⁸. Quando eu entrei na Aliança eu meio que, ... meio que a gente para assim prá pensá. Que a escola, a escola não é aquilo que a gente quer que seja [Refere-se à escola de línguas]. Aquela pessoa que planejou a escola, ela meio que já bota, ela impõe a vontade dela na escola. Eu cheguei e pensei, ah, vou fazer a bagunça igual na escola, vai sê uma zona. Tô nem ai. Ai chegou lá: – tá ai o regimento escolar. Qualquer dúvida procurar a direção. Ai fiquei maior morrendo de medo assim, eu era bolsista. Ficava: num posso bagunçar, num posso bagunçar! A maior galera bagunçando e eu, meu Deus, eu quero bagunçar! Ai ficava tipo, eu prestava atenção na aula, então, depois de um tempo eu aprendi o que é estudar, de verdade. (BARBRA STREISAND – grupo de discussão 1).

A percepção que identificamos nos permite pensar em uma consciência de que o aprendizado exige esforço pessoal e há uma parte do trabalho que deve ser feita pelo estudante. Com relação a isso, em alguns momentos de nossa pesquisa registramos, por exemplo, comentários que apontam algo no sentido de um entendimento de que o aproveitamento do trabalho na escola seria melhor se houvesse mais esforço por parte de alguns colegas.

Aqui, à noite, na escola num tem um problema! Por que o... o pessoal da noite, são pessoas um pouco mais jovens e mais velhas. E, assim, os mais velhos eles colocam meio que uma espécie d'um respeito, por que eles mostram a forma que eles querem estudar, querem aprender. Eles chegam do trabalho, vêm pra escola e ainda tem neuquinho que fica brincando, ai eles brigam, tal, e ganham muito mais. Tem muita gente... Eu, eu faço espanhol com uma senhora, bem senhora já, então ela já tá querendo aprender mais assim não tem uma idade que deve ser a idade pra aprender. (KIM CARNES – grupo de discussão 1)

Comentários nesse sentido sugeriram aqui e ali nos grupos de discussão e nas entrevistas, o que poderia nos levar a formular uma hipótese que identificasse o problema das dificuldades de aprendizagem apenas como responsabilidade dos estudantes, dado que na representação social (GONZÁLEZ REY, 2005b) que identificamos para a escola: o responsável pelas ações é o professor. No entanto aconteceram também algumas críticas à forma e aos conteúdos apresentados pela escola. Ainda que essas críticas tenham sido superficiais e demonstrem, na verdade, uma compreensão diferenciada dos objetivos das disciplinas na escola. Por exemplo, quando perguntado pelo pesquisador, durante uma das sessões dos grupos de discussão, se haveria alguma disciplina que se devesse excluir da escola,

⁶⁸ Instituição privada de ensino da língua francesa, apoiada pelo Ministério das Relações Exteriores da França.

as cinco participantes responderam quase que simultaneamente: Educação Física! Depois disso, durante a entrevista com uma das participantes daquela sessão de grupo de discussão, esse tema foi retomado. Questionada sobre as razões para aquela disciplina ser desnecessária na escola, a estudante respondeu:

Porque a gente não usa diretamente no dia a dia. É importante fazer exercício e tals, mas você tem outras maneiras de se exercitar através do esporte. (KAREN CARPENTER – entrevista).

Entendido aqui que o esporte ao qual a estudante faz referência seria uma atividade de lazer e não uma das atividades da escola, afinal, lembremo-nos de que também o entendimento dela é o de que tudo o que é trabalhado na escola serve como formação ou suporte para um futuro que é, por sua vez, dependente do que vier a ser aprendido na escola. Nessa perspectiva, a Educação Física seria dispensável, pois a única colaboração que adviria dessa disciplina poderia ser obtida fora da escola em outras atividades. Destarte não haveria aprendizados outros a se realizar numa aula de Educação Física.

O aprendizado escolar entendido por esses sujeitos, repetimos, parece não compreender o aprofundamento dos saberes. O que eles demonstram entender por aprendizado corresponde apenas ao acesso a informações. Não identificamos uma busca por maior compreensão dos conceitos, senão uma satisfação com o entendimento mínimo necessário para que se possa fazer aquilo que será cobrado pela escola. Isso se encontra de acordo com a representação social (GONZÁLEZ REY, 2005b) já mencionada, segundo a qual a escola configura-se apenas como um momento de preparação para aquilo que realmente importa na vida. Em relação ao aprendizado, registrem-se as referências já feitas às dificuldades em aprender Física, por exemplo, em contraste com as referências feitas a outras disciplinas.

Eu acho que ao invés de eles estarem dando aula de Filosofia, Sociologia, eles podiam muito bem dar mais uma aula de Física, alguma aula mais importante, por que Filosofia e Sociologia é só você ler o texto, o livro e explicar uma vez que você entende. Bom, eu entendo. (DIANA ROSS – grupo de discussão 3).

As referências que nossos colaboradores fazem às disciplinas de Filosofia e Sociologia reforçam a percepção de que suas representações sociais do processo de escolarização se aproximam do que Freire (1998) caracteriza como educação bancária. Nessa direção, o esforço de aprendizado precisaria ficar concentrado naquelas disciplinas para as quais apenas a memorização de fatos ou fragmentos

de texto não seria suficiente para a obtenção de um resultado satisfatório nas avaliações. Assim, o estudo se orienta para a superação da lacuna surgida entre o contato com a teoria e a capacidade de se resolver os exercícios relativos a ela. Ao passo que, nas disciplinas para as quais o contato com o texto teórico parece ser suficiente, não haveria necessidade de dedicação e trabalho para a aprendizagem.

Eu estudo mais as matérias que eu tenho menos afinidade. Que tem algumas assim, tipo filosofia, sociologia e história eu tenho afinidade, por isso que eu nem.... só dou uma lida quando o professor pede a apostila pra gente dar uma lida, ou pra fazer uma prova, que é sempre bom, mas ... assim, essas matérias assim eu não olho tanto, a questão de exatas eu já tenho que dar um ... um ... olhar assim, olhar mais crítico, porque ali é meio crítico a situação que como a prova de exatas é toda junta a gente tem que estudar um pouco de cada coisa. (JIMI HENDRIX – entrevista)

Reiteramos que todo esforço de aprendizagem de nossos sujeitos se justificaria pela certeza de que o aprendizado escolar encontra sua razão de ser na utilização futura dos saberes, de uma forma que ainda parece não lhes ser dado compreender, enquanto que no espaço da escola sua função é apenas a de repetir o que lhes foi informado. Destarte, só haveria conexão dos saberes escolares com uma idealizada vida futura, jamais com suas experiências de vida cotidiana. Uma de suas constatações, que vem confirmar essa concepção deles, é que aquilo que os estudantes sabem, ou gostam de discutir, não é valorizado pela escola.

Eu tenho mania de estudar coisas que nunca vai cair no colégio. Eu gosto de coisas ocultas, coisas ... sei lá! As coisas que a gente estuda a parte são bem mais divertidas. Se caísse no colégio ia sê bem mais... sei lá. – Pesquisador: Dá um exemplo – Eu tô falando de ocultismo. Ocultismo mesmo, coisas que as pessoas acham tipo nada a vê! O mundo comandado por pessoas por trás disso, que querem reduzir a população prá quinhentas mil pessoas. Eu gosto dessas coisas. Eu gosto, então pó pará, senão vou me empolgar. – Pesquisador: Por favor, se empolgue. – Pois é, coisas ocultas, do tipo ... por trás do ataque das torres gêmeas⁶⁹, tem a maior teoria sobre isso, que as pessoas não conhecem, porque a mídia... ela esconde muito. E eles escondem mesmo, mas tem teorias ... tem teorias, tem fatos atrás disso, tem coisas que são de uma religião totalmente desconhecida, um tipo de religião. Coisas ocultas. Algumas pessoas dizem que são seitas por trás disso. Mas eu acho muito legal. [] Tem um físico. Que ... é um dos melhores físicos, ele já morreu. O nome dele é Karl eu esqueço o nome dele... enfim. Ele mandou uma placa de ouro pro espaço numa nave. Pra se existir outras pessoas, outra população, em outro mundo totalmente diferente eles saberem a nossa localização, a forma que nosso corpo é ... e acho isso muito interessante. Isso é Física. É uma parte da Física que tem gente que nem conhece. As pessoas falam que Física é uma *merda!* E não é uma *merda*. É a melhor coisa do mundo. Só que, no colégio

⁶⁹ Durante uma aula de atualidades na turma de Janis Joplin o professor havia sido questionado, por um estudante, quanto à afirmativa de que o atentado ao World Trade Center em 11 de setembro de 2001 teria sido ou não o maior atentado terrorista da história, dado que o professor afirmara que sim é. O estudante reportou-se a uma discussão da Internet, como fundamentação de seu argumento, ao que o professor se recusou a discutir a hipótese levantada e passou a desqualificar a referência citada pelo estudante (registro do diário de campo).

é d-i-f-i-c-i-l pra caramba! [] Eu falo que Física é legal, por que realmente é legal, só que os cálculos são muito chatos! (JANIS JOPLIN – grupo de discussão 2)

Essa opinião, juntamente com outros comentários registrados aqui e ali relativos ao universo infanto-juvenil, nos deixa uma impressão clara de que há um distanciamento entre o saber escolar e aquilo que estudantes querem realmente discutir e que consideram poder aplicar na própria vida, o conhecimento que, para eles, é vivo.

Compreendemos, portanto, que a principal razão adotada por nossos colaboradores para se colocarem no processo de escolarização se sustenta em uma narrativa da realidade (BRUNER, 1990), segundo a qual a função da escola é a de lhes apresentar um conhecimento instituído, que seria fundamental para lhes permitir melhores condições de vida futura, sendo esse conhecimento escolar entendido como um conjunto de informações que a eles caberia reter, quase sempre, por meio da aprendizagem mecânica ou automática (AUSUBEL, 1980, MOREIRA, 1999). Essa concepção parece se justificar a partir de uma representação social (GONZÁLEZ REY, 2005b) do trabalho estudantil como algo destituído de comprometimento pessoal, um trabalho cujas principais ações seriam dirigidas para a passividade diante das orientações e das imposições de docentes.

Essa compreensão da função do estudante na escola como um coletor de informações colocou em destaque a única diferença entre as escolas pública e privada que conseguimos extrair de todas as falas de nossos colaboradores. Os comentários feitos numa escola em relação à outra tratavam exatamente da diferença na quantidade de informações que são apresentadas aos estudantes em uma ou outra escola. Estudantes da escola pública, por exemplo, referem-se a estudantes de escolas privadas como aqueles que teriam maior acesso a informações.

Se bem que em questão de conteúdo, eles têm um conteúdo muito mais avançado que o nosso. A [...] [faz referência a uma estudante conhecida do grupo], ela está na oitava série. Na oitava série a gente tinha ciências, não tinha Biologia, Química. A menina, ela estuda em colégio particular, ela tem Física na oitava série. Física, Química, Biologia, na oitava série. Então, é mais adiantado. A gente tá vendo agora, no primeiro ano. Ela tá um ano mais adiantada que a gente. (David Gilmour – grupo de discussão 5).

No entanto essa diferença não parece ir além do acesso às informações, pois as respostas que obtivemos nas duas escolas não apontaram diferenças outras

na compreensão que esses sujeitos têm dos aprendizados que lhes seriam possíveis no ambiente escolar. No entanto, dado que a representação social (GONZÁLEZ REY, 2005c) da escola é a de uma instituição que deve informar, a aparente qualidade superior da escola privada se verificaria, exatamente, por essa característica de apresentar uma quantidade maior de informações aos estudantes.

Assim sendo, em relação às razões que estudantes teriam para se colocarem no processo de escolarização, identificamos como fator preponderante uma busca por informações, compreendidas como um corpo de conhecimentos que seriam necessários à vida futura e que se fariam acessíveis apenas no ambiente escolar. Seria essa, portanto, a razão a justificar todos os trabalhos desenvolvidos na escola.

5.4 - Como buscam atender o que a escola lhes pede

Em todas as sessões de grupos de discussão que organizamos foi perguntado quando e onde os estudantes identificam que mais aprendem. Em todos esses momentos as respostas imediatas foram unânimes: na hora da aula.

Buscamos, então, averiguar as razões dessa certeza e o que nos apareceu, em quase todos os momentos, foram registros desconexos de falas e referências a modos de agir de vários professores e não referências a conceitos que teriam sido tratados nas aulas.

Nossos registros dos grupos de discussão estão preenchidos, em boa parte do tempo, por comentários muitas vezes elogiosos, outras vezes desabonadores, das formas de apresentação dos professores. Os estudantes se atentam para o modo de falar, os bordões, comportamentos peculiares ou outras atitudes dos professores, não exatamente para os conceitos que eles apresentam.

Esses registros nos confirmam a afirmativa de Freire (1998) de que, na concepção bancária de educação, o bom professor é aquele que melhor enche os estudantes com informações. Além disso, as informações que estudantes têm como relevantes, nem sempre são os conceitos tratados nas aulas.

Por exemplo, durante uma das sessões de grupo de discussão, uma estudante buscou reproduzir a fala de uma professora, depois que essa lembrança lhe fora suscitada pelas falas dos colegas:

A célula haploide... (BARBRA STREISAND – grupo de discussão 5 – imitando o modo arrastado da professora, de pronunciar essas palavras, e produzindo risos nos colegas).

No entanto, ao serem questionados sobre o que seria uma célula haploide, os participantes daquela discussão não conseguiram explicitar o que poderia ser o conceito científico dessa célula.

Identificamos, então, que o que nossos colaboradores associam a uma boa aprendizagem durante as aulas seria o acompanhamento dos comunicados do professor (FREIRE, 1998), não exatamente a compreensão dos conceitos apresentados por ele. A compreensão de conceitos não é a tônica do trabalho da sala de aula e sim a observação passiva dos relatos docentes.

Em nossas observações de algumas aulas nas escolas pesquisadas o que conseguimos perceber, inclusive, foi que as participações dos estudantes se concentram em pedir esclarecimentos, nos casos em que há alguma incerteza em relação à informação apresentada pelo professor, ou ainda em repetir essas informações no intuito de melhor conseguir a memorização delas.

Avaliamos também que nossos colaboradores entendem que para poder auferir uma aprendizagem mais consistente torna-se necessário um esforço maior, o qual, geralmente, parece ser desenvolvido fora da sala de aula. O que se “aprende” na sala de aula seria apenas a reprodução do discurso docente.

Eu tento estudar em casa, ou com alguém que saiba, meu pai, sei lá, alguém. Se o professor vai me explicar eu aceito, qualquer explicação. (LISA MINNELLI – grupo de discussão 2).

Nota-se aqui a afirmação contundente de que ao discurso docente é facultada a ausência de sentido, isto é, a colaboradora enfatiza que aquilo que o professor afirma é fato, parece que não haveria ali sequer a necessidade de coerência entre o que é afirmado e os conhecimentos da estudante. A fala do professor está posta como uma verdade a ser aceita. Caso o estudante não a compreenda, isso é um problema do estudante apenas. Problema este que o estudante deverá buscar resolver em outro espaço, pois o professor já lhe apresentou o que deveria apresentar.

Apesar de termos registrado a referência às aulas como respostas imediatas à pergunta relativa ao momento de melhor aprendizagem, nas discussões que se seguiram apareceram falas em contrário, pois eles identificaram que há necessidade de se buscar também formas alternativas de aprendizagem.

Em casa, não pode ter nenhum barulho, nada que me atrapalhe. (DIANA ROSS).

Eu aprendo mais fora da aula do que na aula. (KATE NASH).

Fora da aula é muito mais interessante. (JANIS JOPLIN).

Fora da aula a gente arranja um jeito que a gente goste e que chame a atenção, aí fica mais fácil pra gente. (KAREN CARPENTER) (grupo de discussão 3).

O trabalho docente parece se configurar, então, como uma das possibilidades de apresentação do conhecimento. Tal possibilidade pode, ou não, fazer sentido para um estudante.

Ele explica bem [refere-se ao trabalho de um professor], mas o método que ele usa pra ensinar a gente não atrai a gente, aí a gente acaba se distraindo fácil! Não gostando da matéria. [...] Ele é legal, mas o jeito que ele explica, às vezes, não é tão legal pra fazer a gente entender do jeito que ele quer, de um jeito mais fácil e que seja bom pra gente também. (KAREN CARPENTER – grupo de discussão 2).

Ficaria assim determinada, quase que ao acaso, a qualidade da aprendizagem desta ou daquela disciplina pela forma como o professor organiza seus comunicados e se esta é ou não simpática ao estudante. Se a comunicação do professor é agradável aos ouvidos do estudante, a aprendizagem se dá de forma mais tranquila e é satisfatória na medida em que o estudante é capaz de reproduzir o discurso do professor. Caso essa comunicação não seja favorecida, o estudante será obrigado a buscar formas alternativas de aprender aquilo que o professor deseja que seja aprendido. Conforme nos diz Freire (1998), a qualidade do professor, na concepção adotada por nossos colaboradores, está diretamente relacionada à forma de seu discurso. Percebemos, no entanto, que existe, para eles, a compreensão de que apenas o discurso docente não é suficiente.

Precisa de uma ajuda de todos os lados. Tanto do aluno tá disposto a aprender como do professor saber explicar. Se ele tenta explicar de um jeito que não é fácil, que a gente não sabe, a gente fica perdido sem saber. Então acho que tudo vem de uma relação entre o professor saber explicar e o aluno se esforçar pra entender. É uma troca. Se um lado não cooperar o outro também não vai conseguir o objetivo. (KAREN CARPENTER – Entrevista).

Entende-se como condição para a aprendizagem um comprometimento por parte do estudante que deseja aprender. Haveria, assim, a necessidade de uma

negociação entre os interesses de quem deseja aprender e os de quem pretende ensinar.

Dessa forma, portanto, apenas o discurso docente não seria suficiente para que se consiga uma qualidade satisfatória na aprendizagem, ainda que apenas bancária (FREIRE, 1998). O interesse e a dedicação do estudante também contribuiriam para o sucesso ou não da aprendizagem. Ainda que esse interesse se encontre condicionado por aprendizagens pretéritas que auxiliam na configuração daquilo que cada estudante irá definir como sua área de interesse.

Eu acho que, em relação a esse negócio de estudo, muitas pessoas falam que, ah, é falta de interesse. Num é falta de interesse. É questão de não lembrar, você lembrar o necessário, o resto num tem o que lembrar muito. – Pesquisador: E o que você acha que é o necessário – O que é necessário. Por exemplo, eu, ah, ler e escrever é necessário, mas, tipo, bem, pra mim são as coisas que me interessam, tipo Física num interessa nem um pouco. Eu não me interesso por Física. Eu me interesso mais pela.... Português, assim, tem coisas que me atraí, Português me atraí muito. Química, eu e a Barbra Streisand, a gente gosta muito. (KIM CARNES – grupo de discussão 1).

O desinteresse declarado pela Física talvez não diga respeito apenas à qualidade do discurso docente. Em outros momentos nos foi possível verificar nas falas dos colegas de Kim Carnes, e na dela própria, que o trabalho do professor de Física na turma deles é muito cuidadoso, e o professor é paciente durante a aula. Segundo explicitado por eles em mais de um momento, o professor retoma as explicações e conversa com os estudantes o quanto for necessário para que eles considerem ter compreendido o assunto tratado.

Situações como essa, com maior ou menor concurso das habilidades comunicativas dos professores, incitam os estudantes a buscarem alternativas. A alternativa que nossos colaboradores citaram com mais ênfase é a do estudo em grupos. Essa possibilidade de organização do trabalho pedagógico parece ser a mais viável ou mais prática para esse grupo de estudantes e se presta, principalmente, ao estudo das disciplinas nas quais o discurso docente não se mostra suficiente para se conseguir uma aprendizagem satisfatória.

O que eu estudo sozinha é História, Português, Química, Geografia, essas mais simples, as únicas que eu estudo junto com os colegas é Física e Matemática. Que eu acho que são as mais difíceis, aí a gente fica se ajudando, o que eu sei eu passo pras pessoas, o que eu não sei eles me ajudam. (KIM CARNES – entrevista).

Com vistas a atender o que será cobrado deles na escola, os estudantes se organizam em grupos de estudo, apoiam-se mutuamente. Com essa alternativa buscam suprir as lacunas deixadas pelo trabalho realizado nas aulas.

Como suas referências do conhecimento estão marcadamente na própria escola, esses estudantes, em meio a seus grupos, também se avaliam pelos parâmetros definidos pelos professores, afinal essa é a principal narrativa da realidade (BRUNER, 1990) à qual tiveram acesso. A avaliação docente, tida como definitiva, serve como termo de comparação entre os trabalhos de diferentes estudantes do grupo. Afinal, na concepção bancária adotada por eles, o bom estudante é o que mais e melhor se permite encher com as informações apresentadas pelos professores (FREIRE, 1998).

No entanto, mesmo essa avaliação, geralmente voltada apenas para a obtenção de notas, faz com que os grupos se mobilizem para o estudo. As relações de amizade e as comparações de desempenhos entre amigos configuram-se, também, como fatores geradores de razões para maior envolvimento nos trabalhos destinados ao aprender.

Pois é, os amigos, e também, é um incentivo pra você estudar. Na sala, você sozinho você num tá nem aí, agora, por exemplo, eu e o ??? [cita o nome de um colega não identificado por nós], na ... em Química, quem acerta leva ... leva, como a gente chama, o lucro né? O negócio. E quem erra fica mais triste, aí tem vontade de fazer os outros, pra ver se acerta [faz um gesto de quem trabalha repetidamente]. Aí a gente aprende também, nessa competição. (ERIC CLAPTON – grupo de discussão 5).

A competição saudável, mencionada por Eric Clapton, se destina a cumprir as exigências da escola. Afinal são essas exigências que correspondem ao parâmetro que lhes é possível reconhecer para suas aprendizagens.

No entanto o que queremos destacar aqui é a importância dada às relações sociais nos momentos de estudar. Os estudos em grupos, nesse sentido, não se constituiriam apenas em alternativa de execução do trabalho pedagógico. Talvez possam ser características muito mais marcantes de tudo o que esses estudantes conseguem compreender da escola. Voltaremos a isso mais adiante.

Compreendemos então que, a partir da concepção de escola que identificamos anteriormente, nossos colaboradores situam os momentos das aulas como os mais importantes em sua busca por aprendizado escolar. No entanto eles também compreendem que existem ações que se mostram necessárias ao aprendizado e são desenvolvidas em outros espaços, para além das salas de aula.

Ao desempenharem essas ações eles se valem das muitas relações sociais que se estabelecem no âmbito da escola. Tomam eles tais relações como suportes, fatores motivadores ou, ainda, como alternativas de auxílio para aprenderem.

5.5 - Como nos explicitaram suas concepções bancárias de educação

Conforme já enunciamos, os sujeitos que contribuíram em nossa pesquisa identificam, como primeira opção, as aulas, como seus momentos ideais de aprendizagem. Têm eles a concepção de que acompanhar o discurso docente seria correspondente a aprender o que foi dito nesse discurso. Muito embora saibam que essa relação não é tão direta assim.

Na aula a gente entende. Maravilha! Todo mundo sai de lá sabendo, mas quando chega em casa... rapaz, cê olha assim... que porcaria! (JIMI HENDRIX)

Como é que eu fiz isso na sala? (BARBRA STREISAND)
(grupo de discussão 1).

No entanto o entendimento que nos demonstraram ter do trabalho docente, nos indicou claramente que eles identificam na figura do professor o principal responsável por tornar o conhecimento acessível, mas não só isso. Seria o professor, pelo menos em alguns casos, o indivíduo a tornar possível resolver os problemas que se tem a resolver na escola, dispensando-se, talvez, até um esforço maior de aprendizagem. Caberiam ao professor as principais decisões e a função de informar os caminhos corretos e mais curtos a serem trilhados pelos estudantes. O trabalho do professor incluiria, por exemplo, ações que dispensariam o estudante do desempenho de certas tarefas.

Oh! Com o professor é mais fácil. Que nem receita de bolo, que cê tem que pegar a receita e ler. Isso vai levar meia hora, pega o leite bota ai, bota assim, quebra o ovo... faz isso, ai cê num precisa ficar lá [faz o gesto de quem consulta um texto escrito e executa uma ação indicada pelo texto] bem mais fácil com alguém falando te orientando. (BARBRA STREISAND – grupo de discussão 4).

O que Barbra Streisand nos deixa entender, com essa fala, é que a colaboração de um professor permite ao estudante executar as tarefas que ele tem que executar de forma bastante facilitada. A função do professor de orientar as ações do estudante tornaria o desempenho das tarefas oriundas da escola muito

mais simples porque o estudante se veria desobrigado de entender a situação e buscar uma solução. Em outras palavras, seria dispensado do esforço mental que as tarefas escolares poderiam vir a exigir.

Nesse sentido, o trabalho realizado na escola se impregna de características assistencialistas. Compreendido dessa forma, o trabalho do estudante não lhe exige responsabilidade, não lhe cobra decisões, pelo contrário, o conduz à passividade, à domesticação (FREIRE, 1996).

Para nossos colaboradores, os professores são os detentores do conhecimento. Os professores encontram-se numa “posição acima em relação aos estudantes” (KIM CARNES – grupo de discussão 4). Como conhecedores dos assuntos da escola, eles dedicam-se a apresentá-lo de forma acessível aos estudantes. Aqui também, são os professores que os vão assistir naquilo que se fizer necessário aos seus aprendizados.

Igual Física, a gente entende na aula, tudo, tudo certinho, tô sabendo tudo, aí quando você chega em casa ... preciso de um professor pra me explicar isso aqui! Cê num sabe... (JIMI HENDRIX) [colegas concordam com a observação feita por Jimi Hendrix].

Pesquisador: Com um professor tudo fica mais fácil?

Bem mais fácil. (BARBRA STREISAND).

Pesquisador: Por quê?

Ele é o amigo ... que te ajuda. (JIMI HENDRIX).

O professor ... não tem como ele ser ignorante com o aluno. Ele já vive lá em cima, ele pode ser grossinho, tal, mas ele tem que ensinar. Ele tem que dar uma... em certo apoio, uma certa visão além. O professor de Física, a gente não entende, a gente fala e ele: – o que é que você não entendeu? A gente: – tudo! Ele apaga o quadro e explica de novo! Então ele, ele tá ali pra ajudar. Não entendeu vamos fazer de novo. Não entendeu? De novo até entrar na sua cabeça. (KIM CARNES).

(grupo de discussão 4).

A função docente, portanto, é compreendida como uma paciente tarefa de informar de maneira cuidadosa aquilo que a escola deve informar. Essas informações devem ser repetidas didaticamente tantas vezes quantas venham a ser necessárias para que os alunos se tornem capazes de reproduzi-las.

Por outro lado, apesar de associarem o trabalho da escola a um futuro idealizado, conforme já mencionado, os sujeitos que colaboraram em nossa pesquisa admitem os saberes escolares com prazo de validade curto. Não identificam o produto de seus estudos como um aprendizado para alguns anos e sim para o resultado imediato da avaliação escolar.

Pesquisador: Normalmente, você se lembra das coisas que você estuda?

Algumas sim, outras eu só lembro na hora por que eu precisei, depois *de/eto*. [...] Oh, tem os cálculos de Matemática, da P.A. tal [refere-se ao estudo de progressões aritméticas], aí eu, ele passou um trabalho pra fazer, de cinco pontos, aí meu irmão me ensinou, eu fiz. Só que agora no exercício eu num lembro mais de nada! Física, lá na hora eu consigo entender, com todo mundo me explicando, só que aí quando eu vou fazer estudo dirigido⁷⁰ ou uma prova, eu não lembro. Num consigo lembrar (KIM CARNES – entrevista).

Note-se que, uma vez que a responsabilidade pelo conhecimento é do professor, ao estudante competiria apenas se lembrar do que foi dito. Parece não ser necessária qualquer elaboração de sentidos para os conceitos estudados e eles podem se perder, num curto espaço de tempo, apenas o lapso de tempo necessário à resolução da atividade que se converterá em pontuação para obtenção dos créditos necessários à condução do estudante ao nível seguinte.

Isso nos leva a outra vertente da compreensão do processo escolar que nossos colaboradores demonstraram ter. A concepção de que o trabalho escolar se destina à promoção dentro da escola.

Promoção que é entendida como resultado das avaliações. Não apenas avaliações que visariam investigar o que se aprendeu, mas avaliações que se convertem apenas em motivo para concessão de pontos. Os pontos acumulados por um estudante se constituem nos parâmetros definidores de sua aprovação à série seguinte⁷¹.

Tem muita gente que só passa com nota de caderno, ponto de participação, é... um pontinho a mais que a professora dá. (KIM CARNES – grupo de discussão 1).

Como já mencionado, com sua vivência na escola, estudantes entendem que aprender compreende administrar as avaliações e ser capaz de reproduzir o discurso desenvolvido pelos professores. O grau de reprodução desses discursos será verificado nas avaliações, e elas se destinarão a definir a vida do estudante no que diz respeito à promoção de uma série a outra. Tal situação impõe ao estudante, como fator central de seus objetivos na escola, o resultado da avaliação.

Pesquisador: Pra você, no geral, a escola é fácil ou é difícil?

⁷⁰ O que é citado como estudo dirigido nas falas dos estudantes dessa escola pública pode ser compreendido como um teste, o qual pode ser feito com ou sem consulta, segundo a compreensão dos estudantes. No entanto, a denominação de um instrumento de avaliação como estudo dirigido nos parece visar apenas diferenciá-lo dos testes, no intuito de atender à legislação relativa aos processos de avaliação da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A normatização dos processos de avaliação nas escolas públicas do DF prevê que, no máximo, 50% da pontuação atribuída a um estudante, a cada bimestre, pode ser resultado de testes ou provas escritas, os 50% restantes devem ser atribuídos a outras atividades avaliativas. Na escola privada que visitamos, a distribuição da pontuação da avaliação segue normas semelhantes.

⁷¹ Nas escolas públicas do Distrito Federal o percentual de aproveitamento necessário para aprovação à série seguinte é de 50%.

Eu acho assim, é ... eu acho assim, mais ... difícil. Mas, a questão é ... por que ... a escola tipo, toda vez que a gente vê a matéria eles passam, eles explicam, ensinam a gente. E se prá... de vez em quando, pegar de primeira é complicado. Que se fosse fácil, o professor disse: não, faz isso aqui que eu vou te dar tal ponto, tal ponto. Tipo eles coloca assim um caminho pra você fazer. Se você num fizer. Tá, você num fez. Mas se você fizer cê pode ganhar um ponto... ou então, que o professor, ele num, eles não dão ponto de graça. Eu acho que esse é o bom porque todo mundo quer o ponto, tipo faz a atividade, não. Qué ponto, qué ponto. Acho que cê tem que fazer as coisas bem prá consegui os seus pontos. Que seria muito fácil se a gente fizesse alguma coisa mal feita e o professor desse os pontos. (JIMI HENDRIX – entrevista).

Além disso, essa preocupação com a pontuação que aparece na fala de Jimi Hendrix também vai se converter na principal razão do trabalho escolar para boa parte dos estudantes, não exatamente a preocupação em estudar e aprender.

Eu, se falasse que estudo muito, estaria mentindo. Porque eu também tenho essa meta dos pontos [Refere-se à pontuação necessária para aprovação que havia sido mencionada momentos antes como a meta da maior parte dos estudantes] e depois que a gente alcança a gente acaba desleixando um pouco. (DAVID GILMOUR – grupo de discussão 5).

O fato de se privilegiar a promoção como objetivo do trabalho escolar, ajuda a produzir no comportamento de estudantes situações que não dizem respeito à aprendizagem de conceitos, exatamente, mas sim a uma aprendizagem relativa ao discurso docente antes memorizado e a possíveis formas alternativas de obtenção de resultados nas avaliações. Como exemplo, citamos uma alternativa mencionada, por duas vezes, em nossos trabalhos de pesquisa, a qual se refere a uma das muitas formas de se escolher respostas em provas de múltipla escolha.

Tem a técnica do patinho feio. É assim, você olha a prova. Você lê todas [refere-se às alternativas de resposta]. A que estiver diferente assim das outras é o patinho feio, aí você vai lá e marca ela. Ai você sempre acerta. Eu já tive várias questões que eu acertei assim. [] Isso é, caso você não saiba uma questão. (ERIC CLAPTON – grupo de discussão 1).

Essa alternativa de ação demonstra um aprendizado. Esse aprendizado está, ainda que parcialmente, ligado ao conceito trabalhado na sala de aula e também a como obter sucesso nas avaliações. No entanto, refere-se muito mais a observações de detalhes e pistas que os professores costumam deixar em suas provas, muitas vezes, de forma inconsciente. Trata-se de um aprendizado que se desenvolve de forma paralela ao dos conceitos e que permite a estudantes alcançarem algum sucesso em processos avaliativos, mesmo sem muito conhecimento dos conceitos ali abordados.

Sabemos que esse tipo de alternativa existe e não desejamos focar nossa análise nessa direção. O que desejamos observar neste momento é que existe uma componente do aprendizado que se desenvolve na escola, na qual o foco se encontra nos resultados das avaliações que, por sua própria natureza, apresentam algum grau de imprecisão na aferição da medida (MORETTO, 2001) e que, ao final de um processo, poderão ser usadas como fatores de aprovação ou reprovação de um estudante, e eles sabem que esses resultados são usados para isso.

No entanto essa consciência presente no contexto escolar parece se converter em motivo de descrédito do trabalho pedagógico. Conforme já citado acima, estudantes demonstram certo grau de desinteresse devido à percepção que desenvolvem no ambiente escolar da aparente facilitação de obtenção dos resultados necessários para aprovação. Para isso desenvolvem diversas considerações.

Mas a gente sempre quer ponto, né? Se o professor dá meio ponto de graça tá todo mundo querendo ... (JIMI HENDRIX).

Mas hoje só não passa quem não quer, porque o governo tá querendo que os alunos vazem logo, porque se reprovar ... vai sê um prejuízo pra eles. Então assim, tá dando recuperação processual, antigamente não tinha a recuperação que tem agora, cê tem a recuperação do primeiro, tem a recuperação do segundo, terceiro, quarto, tem a dependência tem, caraca, só não passa quem não... o professor de Matemática deu treze pontos, a professora de Geografia deu quatro pontos de caderno. (KIM CARNES).

A [incompreensível] no último bimestre deu vinte pontos. (JIMI HENDRIX).

Então assim, se todos os professores fossem igual ao de Física que passa cinco de estudo dirigido, cinco de prova, não olha caderno. (KIM CARNES).

Tinha uma *porrada* de gente nessa escola... (JIMI HENDRIX).

Hoje o povo fica muito assim [faz um gesto que representa descanso] o povo fica despreocupado porque sabe que vai passar. Porque, a minha professora de Espanhol mesmo falou que, o que passam prá eles é o seguinte: não reprova ninguém. E eles não podem reprovar. Hoje só reprova quem quer. (KIM CARNES).

(grupo de discussão 4).

Aqui percebemos que a concepção bancária, voltada para a cobrança nas avaliações daquele discurso que foi memorizado nas aulas, parece produzir outro fruto podre, além do aprendizado destituído de sentido. A partir do momento que estudantes tenham adotado essa cobrança como fator de motivação para seus estudos, e essa cobrança deixa de existir ou se torna insuficiente para fazê-los buscar maior aplicação em suas atividades, isso pode se converter em fator de desestímulo e acomodação.

Entendemos, inclusive, que estudantes dessa fase do processo de escolarização, em sua maioria, ainda não desenvolveram plena autonomia para

buscar aprendizados. Na verdade, nos parece que essa autonomia não é gerada exatamente pela escola, pelo menos não na forma como ela se encontra organizada. Como consequência, o aprendizado escolar se encontra dependente, também, das cobranças que professores podem ou não fazer na escola.

Os que cobram a gente aprende, o que não cobram a gente num faz nem questão, porque não tão nem aí. (SINEAD O'CONNOR – grupo de discussão 5).

Nesse sentido, nossos colaboradores identificaram o professor que cobra, exige, como aquele responsável pela disciplina que eles mais estudam, mais aprendem alguma coisa. Estudantes de escolas públicas, por exemplo, fazem referência a um ideal de escolas privadas como escolas que exigem estudo, diferentemente das escolas públicas, as quais permitiriam a aprovação com menor grau de exigência. Não nos esqueçamos de que esses estudantes identificam a qualidade da escola com a quantidade de informações apresentadas. Dentro do senso comum, quando eles mencionam a cobrança do professor para com os estudantes, estão a se referir, também, à quantidade de informações que essa cobrança envolve.

Além disso, a concepção de que a posição do professor é a de detentor do conhecimento conduz estudantes a desenvolverem outra condição associada à falta de autonomia, à submissão de toda e qualquer aprendizagem ao trabalho docente, conforme Freire (1998).

Consoante algumas das falas já citadas, a cobrança do professor se constitui em fator de motivação para a aprendizagem, assim como a dedicação e o didatismo docente são capazes de induzir aprendizagens, na concepção de nossos colaboradores.

Notamos que os sujeitos que se enquadram nessa situação de dependência da atividade docente para a condução de seus processos de aprendizagem podem, também, submeter-se como reféns das atitudes dos professores na condução do processo educativo.

Porque na outra escola que eu passei, eu sempre era passada. Eu: – professor me explica. – Ah! Pega o caderno e vira a noite estudando que você aprende, Ai eu, tipo, isso vem comigo desde quando eu estudava lá na escola municipal em Valparaíso⁷², aí eu vim pro Bandeirante, no Sapão⁷³, a

⁷² Cidade do estado de Goiás, próxima ao Distrito Federal.

⁷³ Escola de ensino fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal, localizada no Núcleo Bandeirante, cidade satélite do Distrito Federal

mesma coisa, aí eu estudei numa escola particular e eu não conseguia porque era a mesma coisa, o mesmo tanto, lá, ou você aprende na hora que ele tá explicando ou você vai ter que dar um jeito fora de lá, de aprender, e seguir em frente. E eu não consegui, aí eu vim pra cá, e eu consegui passar por que eu, minha mãe paga um professor particular e ela ficou me ajudando aí eu consegui terminar a oitava série aí a gente veio pra cá. Daí eu tô meio assim... boiando. (ARETHA FRANKLIN – grupo de discussão 1).

Observamos, portanto, que estudantes percebem a organização do trabalho pedagógico como algo externo à sua própria dinâmica de desenvolvimento, não guardando conexão com suas próprias dinâmicas cognitivo-afetivas (VIGOTSKI apud TACCA, 2000). O processo é deixado a cargo dos professores. Seriam eles os responsáveis por organizar a escola, apresentar os conceitos e, inclusive, ordenar os procedimentos e raciocínios necessários à compreensão dos discursos. Como Freire (1998) nos mostrou, cabe aos estudantes apenas a memorização dos discursos de professores, para que sejam capazes de responder nas provas aquilo que professores esperam ver como retorno.

Enquanto atendem a essas condições já estabelecidas, estudantes passam pela escola contornando as dificuldades que lhes aparecem. Sua concepção bancária da educação encontra justificativas nas formas como eles são costumeiramente avaliados e naquilo que lhes é cobrado como necessário à sua promoção dentro do processo formal de escolarização.

Como corolário, argumentamos que parece não haver exatamente uma necessidade de aprendizagem no seio da escola, senão uma busca de soluções para as dificuldades relativas aos procedimentos avaliativos. O que seria necessário aprender na escola é, antes de tudo, como alcançar as metas das avaliações, incluído aí o armazenamento de informações, uma vez que parece ser essa a função primordial do estudante, dada a concepção já identificada de que à escola cabe apenas informar.

5.6 - As relações afetivas que se fazem transparecer

Nas primeiras sessões dos grupos de discussão que conduzimos junto aos estudantes nessa pesquisa, chamou-nos a atenção o número de referências feitas a

professores. Referências focadas em falas, em comportamentos observados e na organização do espaço da aula.

Por diversas vezes buscamos reconduzir a discussão para aspectos conceituais nos quais, inicialmente, desejávamos focar nossa investigação. No entanto, nas discussões dos grupos, a menção a conceitos apresentados em alguma disciplina, via de regra, conduzia a comentários alusivos a aulas ou à forma de professores se portarem.

Percebemos, outrossim, haver aspectos que se manifestam de forma mais intensa nas estruturas cognitivo-afetivas de nossos colaboradores do que os conceitos científicos que também buscávamos vislumbrar como produtos de aprendizagens escolares. Aspectos ligados às relações sociais estabelecidas na escola estavam presentes de maneira muito mais intensa. Essa foi uma característica que emergiu de forma significativa nas falas dos estudantes nos vários instrumentos de pesquisa que utilizamos. Uma fala que talvez sintetize melhor esse aspecto seria que:

A escola é um conjunto de tudo, sabe, de amigos, é um conjunto de conteúdo, de professores, de estrutura, de direção, é um corpo, é uma coisa que você tem que pegar tudo isso e guardar prá você, entendeu? Porque você vai usar isso muito ainda na sua vida. Talvez não tanto, talvez não tudo seja importante, mas esse conjunto, esse convívio, esse, esse, esse tempo que a gente passa na escola, eu acho que é uma coisa muito importante pra gente. Eu acho que é isso que a gente tem que transmitir pra outras pessoas. (DAVID GILMOUR – grupo de discussão 5)

A tônica dessa fala está nas relações, no convívio que a escola permite e, até, exige. Convívio considerado também gerador de aprendizagens.

É porque é bem proveitoso, tipo, eu passo meio período na escola, eu tenho, vamos dizer uma ligação com os alunos, e uma ligação com os professores, e é bom estar aqui na escola, não somente para estudar, mas também, pra ver gente, vamos dizer assim. Porque, tipo, eu chego em casa e eu não gosto de sair, aqui na escola eu tenho contato com meus colegas, então, além de estudar eu venho pra ver meus colegas e os professores, gosto muito de implicar com os professores também. (KIM CARNES – entrevista).

Percebemos a importância que as interações sociais adquirem para esses estudantes. Estar na escola não é apenas necessário ao aprender. Estar na escola é estar imerso em um espaço de convívio que lhes permite trocas de experiências que em outros espaços talvez não se verificassem da mesma forma ou com a mesma intensidade.

Notemos, por exemplo, que a maior parte dos estudantes que nos concederam essas informações convive também em outros espaços de trocas sociais. Muitos deles participam de grupos de jovens em igrejas, praticam esportes coletivos ou integram grupos musicais. No entanto, as interações sociais que eles teriam nesses outros espaços não surgiram com tanta força em suas expressões nos instrumentos de pesquisa. Por seu turno as relações sociais da escola apareceram com grande força. Observemos, por exemplo, a fala de Barbra Streisand abaixo.

É que nem eu tô lembrando aqui, teve uma época que eu fiquei doente, tive calo nas cordas vocais, ai num podia falar, num podia fazer nada, aí, num podia falar, entendeu? Hu, hu [faz gestos de comunicação] passei um mês assim e nesse um mês você passa assim, tipo, caraca, tô virando um animal. Eu sô completamente antissocial. O único animal que eu converso é o gato, que eu fico olhando no olho dele e ele fica piscando, fica assim, como assim? É completamente antissocial você ficar em casa aprendendo tudo sozinho isso é horrível, que nem esses dias eu perdi a matéria de Química, fui ver tudo no *Youtube*, véi, que que eu tô fazendo na frente desse computador vendo isso? Velho? Isso é ... completamente antissocial, isso é coisa de animal, eu falo que quem vai entender isso aqui é um psicopata. Tudo bem que eu entendi, mas ... nossa é completamente sozinho, *forever alone* ali. [os colegas a repreendem por fugir do assunto] Não, eu não tô fugindo do assunto, eu tô falando pra vocês que é muito triste você ficar sozinho, por isso existe a escola pra você vir, conhecer várias pessoas e aprender coisas mais fáceis, porque com o professor tudo é mais fácil, ele tá ali pra te orientar. (BARBRA STREISAND – grupo de discussão 4).

Também nas relações sociais o professor é objeto de destaque. Dado que a pessoa do professor está posta como um ser diferenciado, a própria situação de possibilidade de interação social com professores é vista, por estudantes, como motivo de satisfação. Isso nos ocorreu em diversos momentos durante as discussões desse trabalho. Vejamos o que nos diz um colaborador.

Tipo, o professor vira mais um amigo na multidão que tem dentro da sala de aula. Se a gente tem o professor assim como amigo... Tipo se um aluno fica lá no fundão, conversando, xingando e perturba a aula toda. O professor num vai querer ajudar quem num tá querendo ser ajudado. Por que além de tá atrapalhando a aula, tá atrapalhando quem tá querendo aprender. Aí, se você tiver precisando de meio ponto, e o professor gostar, tiver afinidade com você, aí ele te dá ali tranquilo. No que ele pode ele ajuda, porque ele sabe que você tá interessado. (JIMI HENDRIX – grupo de discussão 1).

Embora seja feita uma referência à pontuação na avaliação, também se pode perceber a importância dada à relação mais próxima com professores. No entender desse estudante, a relação de amizade com professores se destaca da “multidão que tem dentro da sala de aula”. Percebemos, portanto, que entre as

muitas pessoas com as quais se convive na escola, o professor se caracteriza como uma possibilidade diferenciada de convívio. Atribuímos isso também ao conceito externado por alguns dos estudantes que enaltecem professores como seres superiores, situação na qual são percebidos por representarem as figuras que dominam o conhecimento que se pretende buscar na escola.

Ainda em relação a esse aspecto das relações sociais que a escola permite desenvolver, reportemo-nos a citações anteriores do presente texto, nas quais identificamos o apoio entre pares como uma forma eficiente de se conseguir um melhor trabalho de aprendizagem.

Ao que parece, essas relações de apoio mútuo não se destinariam apenas ao trabalho pedagógico. Por outro lado, os enlaces sociais seriam, também, motivadores de outros aprendizados.

Ah, num sei. A escola ensina muito a gente se formar como pessoa. Que nem a professora de filosofia tava falando. É que é assim, ela fala que nosso primeiro grupo social é a nossa família. Nosso segundo grupo social mesmo, que a gente leva por muito tempo é a escola, e isso ajuda completamente a gente se form... encontrar uma identidade. Tem gente que, por exemplo, eu e a Kim Carnes, eu conheci a Kim Carnes esse ano, tinha coisa que eu nem sabia que eu gostava, e descobri que gostava por causa da Kim Carnes. Existem coisas que eu não sabia que sabia e aí fui conversar com o Jimi Hendrix e eu sabia. Assim, a gente aprende muita coisa com todo mundo. Todo mundo junto, um monte de gente assim junto a gente vai aprendendo muita coisa, vai construindo, a gente vai levantando a parede como pessoa [faz um gesto que indica crescimento/construção] Ai num sei, ah, a gente sempre aprende, sempre leva alguma coisa, sempre leva alguém, sempre leva uma memória. (BARBRA STREISAND – grupo de discussão 4).

Dada a intensidade com que emergiram referências às relações sociais nas diversas falas dos estudantes em nossa pesquisa, nos vimos obrigados a trazer essas referências em destaque. Não nos parece possível eliminar de nossa análise esse aspecto da constituição dos indivíduos que habitam o espaço escolar.

Conforme preceitua Orofino (1999), as diversas interações sociais às quais os sujeitos estão submetidos na escola irão, também, configurar-se como elementos constituintes da subjetividade social da escola que, por sua vez, é elemento indissociável das subjetividades desses mesmos sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2005b) e poderá se constituir também em elemento significativo na definição dos sentidos que aqueles mesmos sujeitos elaborarão em seu aprendizado escolar.

Entendemos, portanto, que as vivências de estudantes no cotidiano escolar os levam a desenvolver laços afetivos relativamente fortes, que podem auxiliá-los (e

mobilizá-los) no trabalho estudantil como também colaboram na construção da representação social que eles desenvolvem do que vem a ser a escola na vida deles, um espaço de convívio, talvez até antes de ser um espaço de aprendizagens de conceitos científicos. Um espaço de aprendizagens sociais que os leva a se constituírem como pessoas, molda suas identidades no trato com outras pessoas e onde eles se descobrem em meio às relações sociais.

5.7 - Mas, afinal, o que emerge?

Conforme já observamos, o que emerge com maior intensidade daquilo que nossos colaboradores significaram de seu trabalho na escola são as relações sociais. Relações estabelecidas com seus pares e entre eles e seus professores.

Quando buscamos referências aos saberes, aos conteúdos, quando queremos que eles falem de aprendizagem, possivelmente em termos de conceitos científicos, o que nos apresentam é a sabedoria dos professores com os quais se identificam ou nos quais reconhecem uma capacidade maior de orientação para a vida de cada um.

Pesquisador: Fale-me de alguma coisa que você estudou, gostou e que você se lembra bem.

Que eu lembro bem Acho que foi minha primeira aula de PD⁷⁴, que o professor, falando de várias coisas tipo a vida. Que tipo quando ele, ele é gente boa pra caramba, ele fala que PD num reprova, num sei o quê, mas sei lá, quando cê chega lá, muita gente chega assim, a aula de PD é bom pra dormir, num sei quê, num sei quê lá. É mas se cê prestar atenção o professo fala muita coisa assim da vida. Tipo ali parece que ele quer formar o cidadão, tipo melhor. Tipo ele dá o caminho tipo, gente! Faz isso, isso e isso. Dá certo! (JIMI HENDRIX – entrevista).

Como essas referências de convívio, de relações interpessoais, se mostraram muito presentes, insistimos em diversos momentos com os sujeitos com os quais trabalhamos para que nos mostrassem referências mais claras dos conteúdos que pudessem ter formalizado em seu trabalho escolar.

⁷⁴ PD é como estudantes e professores das escolas públicas do Distrito Federal costumam se referir aos espaços da grade horária dessas escolas, destinados à Parte Diversificada. Nesse espaço, de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola, são alocadas atividades diversas que visam compor a formação integral dos estudantes. Na escola pública pesquisada havia dois horários de cinquenta minutos destinados à PD, indicados como PD1 e PD2, nos quais eram desenvolvidos trabalhos com intuito de desenvolver nos estudantes uma cultura de paz.

Nos poucos momentos quando nossos colaboradores nos permitiram vislumbrar tal aspecto, o que encontramos foram citações de nomes ou tópicos de conteúdo. Referências esparsas sem maiores conexões entre si como, por exemplo, ocorreu na resposta que nos foi dada na entrevista com Karen Carpenter, a estudante de melhor desempenho a colaborar com este trabalho. Ao pedirmos que ela nos falasse de um conteúdo que ela havia estudado, do qual havia gostado e que ela se recordasse muito bem, ela escolheu um tópico de Matemática e disse que havia estudado.

Triângulos, as formas geométricas que a gente estudou.

Pesquisador: O que você estudou de triângulos, por exemplo?

Cateto, hipotenusa, a diagonal, como é que se calcula a diagonal. Tudo, tudo isso. Como se calcula a área... com raiz, com x, com o que você não sabe a área. Tudo isso é muito legal. (KAREN CARPENTER – entrevista).

Como diagonal não é um elemento dos triângulos, consideramos que a referência que a estudante faz à diagonal é, provavelmente, uma referência à diagonal do quadrado, que pode ser calculada com uma aplicação do Teorema de Pitágoras. Ainda assim, o que percebemos é que há registros de tópicos, não exatamente das conexões entre eles ou de significados próximos aos que eles têm dentro do conhecimento científico.

Em outro momento conseguimos a resposta que, segundo nossa análise, foi a que mais se aproximou daquilo que poderíamos caracterizar como saber escolar.

É ... cê descobre o número de mols e que é igual a ... foi uma fórmula que foi descoberta, foi inventada por um cientista, que é pra descobrir, quanto que é o peso atômico da molécula e ... que você divide pela massa que dá o número de mols. Que é um, que eu não sei explicar, é mais como se fosse uma fórmula pra você chegar ao mol, que é uma medida como as demais tipo gramas e essas coisas, entende? Eu num sei bem explicar, mas se você me der o exercício eu dou conta de fazer. (DAVID GILMOUR – grupo de discussão 5 – após ter afirmado que gosta de estudar Química e ter-lhe sido pedido um exemplo do que sabe de Química).

O fechamento dessa fala de David Gilmour é definitivo para nossa pesquisa. De fato, os estudantes com os quais trabalhamos não conseguem explicar aquilo que julgam ter aprendido a partir dos comunicados de seus professores (FREIRE, 1998). Eles não se apropriaram completamente do conhecimento. O que lhes foi dado aprender é apenas como resolver os problemas apresentados na escola e isso os bons estudantes conseguem fazer com razoável desenvoltura. Mas, apenas isso. É isso que na escola se entende por aprender. Afinal, não se precisa de nada além para atender às exigências das avaliações e prosseguir no processo de

escolarização formal. Essa é a narrativa da realidade (BRUNER, 1990) que lhes foi apresentada e com a qual eles se compreendem no ambiente escolar, portanto, é dessa forma que eles se vêem frente aos conceitos apresentados e trabalhados na escola.

Em nossa última e mais aguda tentativa de fazer com que nossos colaboradores tratassem de conceitos estudados na escola, igualmente não nos foi possível encontrar respostas que pudéssemos associar a tais conceitos de forma mais explícita.

Como ilustração disso, apresentamos a seguir a íntegra de todos os textos que nos foram entregues por aqueles que contribuíram com suas redações na última parte de nossa pesquisa.

Redação de Karen Carpenter

(levou o material para casa pela manhã e devolveu o texto ao final da tarde)

Frida Kahlo foi uma pintora americana que teve uma vida muito difícil, com apenas seis anos ela contraiu poliomielite a primeira doença entre as várias que ela teve durante sua vida e por causa dessa doença teve uma lesão em um pé o que acabou gerando apelidos nada legais, o que se é possível de se ver e encontrar até hoje nos colégios. Diferente de muitos outros pintores, Frida, não começou a pintar cedo, na verdade ela nem estava interessada na carreira mesmo tendo seu pai que pintava como passatempo.

Em determinada época de sua vida frequentando uma escola ela assiste a aulas de modelagem e cultura, em seus 18 anos de pura juventude ela aprende a técnica da gravura com Fernando. Frida então em uma viagem de bonde sofre um acidente muito grave, uma barra de ferro (ao certo eu não me lembro o que foi) perfura/atravessa o seu corpo o que gerou uma grande hemorragia e fez com que ela tivesse que fazer várias operações (entre elas uma para reconstruir seu corpo) e ficar durante meses em um hospital entre a vida e a morte. Após se recuperar ela teve que usar coletes ortopédicos de vários materiais além de que teria que se adaptar a ficar deitada em uma cama, pois sua coluna havia sido danificada e segundo os médicos ela não voltaria a andar, durante essa sua época de cama Frida começa a fazer vários auto-retratos de diferentes maneiras.

Contrariando todas as lógicas e os médicos e com muita força de vontade ela consegue voltar a andar, aos seu 21 anos entra no Partido Comunista mexicano e conhece Diego Rivera, os dois se casam e têm um casamento tumultuado levando em conta seus temperamentos difíceis e os casos extraconjugais. Kahlo era bissexual e seu marido aceitava os relacionamentos dela com mulheres mas não com homens, depois de um tempo ela descobre que Rivera e sua irmã tinham um relacionamento e flagra os dois em sua cama. Frida pede o divórcio e se separa dele, entretanto jamais conseguiu perdoar a sua irmã que teve 6 filhos com Diego que era uma coisa que ela jamais poderia ter devido ao acidente.

Ela tem novos relacionamentos e em 1940 ela se une a Diego novamente, esse segundo casamento foi tão conturbado quanto o primeiro e é marcado por brigas violentas entretanto os dois não moravam na mesma casa, ela construiu uma casa igual a dele ao lado ligando as duas através de uma ponte.

Por várias vezes ela tentou cometer suicídio, graças a sua infelicidade na vida. Em 1954, após contrair uma forte pneumonia Frida acaba falecendo, entretanto não se sabe se a causa foi realmente essa ou se foi por overdose. Sua última coisa escrita foi: “Espero que a minha partida seja feliz, e espero nunca mais regressar”.

Eu escolhi a matéria de artes visuais sobre a Frida porque foi uma das matérias que eu mais gostei, me chama a atenção as superações que Frida passou firme e forte e que a vida dela mesmo com todas as doenças, acidentes, cirurgias não foram fortes o bastante para derrubar ela. Para mim a Frida Kahlo é um exemplo e por esse motivo que eu escolhi falar sobre ela.

O texto de Karen Carpenter nos permite dizer que sua atenção se volta para a pessoa de Frida Kahlo. Para a vida sofrida da pintora ou para a figura humana forte que ela representa. Isso pode se relacionar, talvez, a alguma aspiração que a estudante tenha para sua vida, ou a alguma dificuldade pela qual ela passe ou tenha passado. Não ousamos investigar esses detalhes, nem seria do escopo de nossa pesquisa. O que nos cabe observar é que, apesar da associação que ela faz de seu texto a aulas de Artes Visuais, seu relato não é algo que se relaciona diretamente a conteúdos escolares. Ainda que ela possa ter tomado conhecimento dos detalhes da vida de Frida Kahlo em alguma atividade da escola, os aspectos que seriam relevantes para a disciplina de Artes Visuais, como o estilo da pintora ou as técnicas empregadas por ela, por exemplo, não figuram do texto da estudante.

Redação de Barbra Streisand

Bem, eu gostei estudar em química as Leis ponderais. Gostei da matéria, acho porque eu a entendi com muita facilidade e a professora a explicou muito bem. E corrigiu todos os exercícios com a maior paciência do mundo. E o mais estranho da matéria e que uma coisa liga a outra explicitamente. Os cálculos super longos e fáceis, ajudou bastante em outras matérias.

Temos aqui uma referência explícita a um conteúdo escolar. No entanto, cumpre-nos observar que o motivo alegado para a escolha da estudante está relacionado ao trabalho da professora. O trabalho em questão não se configurou como difícil para a estudante, entre outras coisas, porque “a professora explicou muito bem”.

A estudante também faz referência à paciência da professora no momento de corrigir os exercícios. A isso poderíamos relacionar duas situações: a paciência citada pela aluna pode representar uma característica da professora ao se comunicar com a turma na sala de aula; ou essa paciência para corrigir exercícios poderia se configurar, também, como um grau maior de cuidado ao fazer a avaliação dos trabalhos dos estudantes.

O que destacamos, no entanto, é que apesar de representar algo fácil, segundo a óptica da estudante, o tópico de conteúdo em si não figura em seu texto, apesar do pedido expresso para que isso fosse feito na atividade. Não é esse, portanto, o registro que tem maior significado para essa estudante no tópico que ela elegeu e sim a atenção oferecida pela professora.

Redação de Roger Waters

Para mim o assunto que eu mais gostei foi na disciplina PD1 sobre a paz que o professor me ensinou que todos nós temos que viver em armônia, ser solidário, praticar a paz com todas as pessoas. Ele também nos ensinou que devemos viver na paz com quem a gente não conhece, respeitar todas as pessoas dependendo de suas diferenças e etc.

Devemos acrescentar aqui que o trabalho dessa atividade foi realizado exatamente na aula da disciplina mencionada pelo estudante. Não saberíamos dizer se esse fato teria alguma conexão com a escolha feita. Ainda assim, o que o estudante disserta em seu texto está mais relacionado ao professor do que ao conteúdo que fora efetivamente trabalhado na disciplina. Note-se que o estudante nomeia o professor como agente nos dois períodos que constrói. Em sua concepção, foi o professor que lhe ensinou algo, não foi a disciplina ou o conteúdo que lhe mostrou aquilo que ele aprendeu.

Redação de Sinead O'Connor

Eu gostei de uma aula de filosofia que o professor deu. Ele falou sobre o amor e a paixão. Disse que o amor podia ser uma coisa passageira e a paixão era um sentimento mais forte. Eu acho que o amor é mais forte que a paixão porque, quando você ama de verdade alguém você não esquece rápido e quando você se apaixona é uma coisa mais passageira, que você pode esquecer mais rápido. E quando é paixão você se apaixona por muitas pessoas diferentes e quando é amor é só uma vez.

A estudante Sinead O'Connor é tida pelos professores da escola como uma menina avoadada, que não sabe bem o que deseja da vida e muito descompromissada com a escola. Além disso, suas falas muitas vezes incluem algum tipo de relação afetiva, quer seja de cobranças de seus pais, que são evangélicos, quer seja de seu interesse em namorar e descobrir o mundo (registros do diário de campo).

Seu texto parece-nos bastante representativo de seu momento de vida e daquilo que seus professores percebem dela. Seu registro da aula de Filosofia é, certamente, parcial e suas preocupações atuais a conduzem a um questionamento baseado naquilo que ela pode estar vivendo como adolescente na descoberta dos relacionamentos amorosos.

Para nossa pesquisa interessa observar que, apesar de ela ter feito o registro do assunto de uma aula, o que ela apresenta em seu texto é uma opinião que, em seu entendimento, diverge daquela que lhe foi apresentada na escola, o que para nós configura uma confirmação de que aquilo que é apresentado por professores normalmente não se constitui em fator de apropriação por estudantes.

Redação de Aretha Franklin

O assunto que eu mais gostei de estudar foi sobre feudalismo, eu gostei de estudar este assunto por que esprega bem uma realidade que os homens feudais erão patrão de escravos daí ajudavam eles dando pedaços de terras para eles morarem eu acho daí eles trabalhavam para os senhores feudais e recebiam pequenos pedaços de terra em troca não lembro mais.

Antes de elaborar sua redação essa estudante se mostrou insegura em realizar a tarefa, pois julgava não ser capaz de escrever um texto suficientemente extenso sobre qualquer assunto. Isso se refletiu na forma como finalizou seu relato, assim que se esgotaram os registros que conseguiu resgatar do assunto escolhido.

Na lembrança de suas aulas de História, Aretha Franklin confunde os modos de produção feudal e escravagista. Além do que nos permite entrever um possível sentimento de que a “remuneração dos escravos” com extensões de terra poderia se constituir em motivação para seu trabalho.

Observamos que esse registro deve estar bem distante do que quer que tenha sido trabalhado nas aulas de História as quais essa estudante possa ter assistido. Figuram em seu texto muito mais impressões pessoais do que conceitos da História.

Redação de Eric Clapton

Eu gosto de Educação Física, lá nós aprendemos muito de vários esportes, até de alguns que nós não temos muito contato no dia-a-dia como por exemplo o ping-pong.

Esse estudante é um dos mais comunicativos nas turmas com as quais trabalhamos nessa pesquisa. Além disso, temos um registro de um dos nossos grupos de discussão em que ele garante a uma colega que basta prestar atenção às aulas para que se consiga um desempenho satisfatório nas avaliações da maior parte das disciplinas. Por isso causou-nos estranheza quando ele entregou sua redação com a folha dobrada e pediu que não fizéssemos a leitura naquele momento. No entanto o parco texto que nos apresentou nos permite inferir que sua

posição quanto ao desempenho nas provas, confirmado pelos colegas, talvez se deva a outros fatores que não exatamente à aprendizagem tal como se pretende na escola.

Redação de Kim Carnes

Bom eu gostei de estudar Biologia e Espanhol em biologia gostei de estudar cromossomos pois abriu minha mente para entender certos tipos de doenças como por exemplo a síndrome de Dawn entender um pouco desse assunto e entender que todos somos iguais. Em espanhol gosto de me envolver com essa língua pois é muito interessante, e eu sempre tive vontade de aprender outras culturas. Gostei tanto do espanhol que acabei entrando em um curso, e de certa maneira me abriu certas portas em relação a estágio. O que eu mais gosto e do verbo gostar e muito interessante Ex: a mi me gustan estudiar español

Em seu texto a estudante manteve-se atenta ao que fora pedido. Tratou praticamente apenas de conceitos vistos na escola, mas não conseguiu se aprofundar em nenhum dos dois conceitos eleitos. A tônica de seu texto, a nosso ver, está nas possibilidades que o conhecimento lhe trouxe e nas expectativas do que lhe poderá trazer, que seriam reflexos também de seu interesse em aprender.

Redação de Jimi Hendrix

Na 3 serie o professor [nome omitido] ele passava produções de texto toda sexta era muito legal por que ele pedia para a gente ver jornal para ver o que está acontecendo no mundo, ele pedia para a gente fazer textos ou com o que ele pedia ou que acontecia na semana isso era bem legal. Por causa desse abito até hoje eu assisto jornal por que além de você se atualizar você sabe o que está acontecendo no mundo.

Escolhemos esse texto para finalizar nossa análise dos dados porque ele nos parece ser representativo daquilo que logramos perceber com esse trabalho.

A referência de Jimi Hendrix não é feita exatamente a um conteúdo escolar. Mas é algo bastante significativo para sua vida. Diríamos que os conteúdos escolares trabalhados nas aulas às quais ele se reporta não aparecem em seu registro. Ele não menciona estruturas textuais ou regras gramaticais e sequer faz bom uso delas, mas se reporta a um aprendizado que, em sua fala, se mostra consistente e importante para sua a formação de sua cidadania.

Encontramos, também nessas redações, referências a anseios que nossos colaboradores parecem ter em relação à sua própria vida e à sociedade, bem como menções a trabalhos de professores que, para eles, se mostraram notáveis. Entendemos daí, que os sentidos subjetivos desenvolvidos na escola por nossos colaboradores parecem estar mais associados a seus aspectos emocionais que às

suas características puramente simbólicas. Corrobora com essa análise a força da emergência de referências a relações sociais às quais já nos referimos. Nesse sentido, compreendemos os aprendizados que nossos colaboradores demonstraram ter desenvolvido na escola muito mais como fatores constituintes de sua personalidade do que como um conjunto de conhecimentos científicos, os quais se configurariam como motivação primeira de sua busca pela escola. Entendemos haver aqui um descompasso que a escola ainda precisa resolver.

Ninguém pode prever em que mundo viverão as crianças que educamos. Uma mente com potencial de aquisição de informação e a compreensão da potência em ação são os únicos instrumentos que podemos dar às crianças e que invariavelmente servirão, independentemente das transformações do tempo e das circunstâncias. A sucessão dos conteúdos para estudo que oferecemos às crianças [na] escola ideal necessita ser fixada de uma forma: qualquer que seja o conteúdo introduzido, deixemos que ele seja perseguido continuamente para dar ao estudante um sentido de poder da mente proveniente do aprofundamento do entendimento. E isso, em vez de qualquer forma de cobertura intensiva de um tema, é o que mais vale.

(BRUNER, 2008, p. 120)

6 – Resultados

6.1 - Nossas conclusões

Nossos registros de pesquisa com vistas à construção de informações inicialmente focaram a organização do trabalho pedagógico. Por nossa experiência profissional, e pelos anos de formação aos quais nos dedicamos, já éramos conhecedores da maior parte das teorias pedagógicas nas quais se fundamentam as práticas escolares mais comuns. Dessa forma, entendemos como corriqueira a organização que percebemos nas escolas que visitamos em nossos momentos empíricos. A distribuição das aulas, a organização do espaço, a hierarquia nas salas de aula e tudo o mais que vimos naquelas escolas se encontrava em uma forma próxima do que já conhecíamos, o que, portanto, não nos gerou estranheza quanto à organização do trabalho pedagógico ali percebido.

No cotidiano daquelas instituições, nos foi possível observar ações docentes que nos demonstraram interesses justos e esforçados em possibilitar aprendizagens aos estudantes que ali se encontravam. Vimos, também, nos estudantes, atitudes honestas dedicadas à aprendizagem daquilo que lhes era apresentado na escola.

Identificamos, por exemplo, nessas escolas a organização do trabalho pedagógico de forma a se apresentarem conhecimentos de forma sequencial, numa progressão linear de saberes, tal como é possível compreender os processos de ensino, por exemplo, a partir da perspectiva da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1980). Essa é uma concepção que orienta, usualmente, a organização do trabalho na escola. Organização essa que poderia facilitar a aprendizagem, assim como poderia contribuir no estímulo a novos estudos.

Nesse sentido, nossos colaboradores nos informaram, por exemplo, que:

Eu estudo o que os professores tão passando, as matérias que tão passando e dou uma revisada nas antigas, prá não esquecer de nada, prá poder ficar sempre mantendo o conteúdo em mente. [...] Fazendo isso você tem um domínio maior sobre o conteúdo e você não se sente perdida na hora da aula, você consegue se lembrar e manter o ritmo da aula. (KAREN CARPENTER, entrevista).

Ou ainda, em outra óptica, que:

Por exemplo, Física! [...] Você tem que fazer um cálculo de não sei quanto vezes tanto. Isso tem que ir lá atrás, tem que lembrar de um tempo atrás, de

vezes, terceira série, sei lá, de vezes, mais, menos, divisão... (ERIC CLAPTON)

Tem coisas que você aprende, você aprende e tu acha que nunca ia usar. Tu aprende na quinta série, tu aprende, por exemplo, multiplicação com potência de dez. Eu achava que nunca mais ia usar isso na minha vida, e aí você faz e tal. Aí esse ano a gente tá usando em Física, na matéria que a gente tá vendo esse ano. [...] Multiplicar cruzado, quem disse que eu ia usar isso de novo depois da sexta série?! (DAVID GILMOUR)

(Grupo de discussão 5).

Dessa maneira o trabalho dos estudantes se veria justificado pelos resultados encontrados no decorrer do próprio trabalho estudantil e, com isso, a organização do trabalho pedagógico se mostraria suficientemente produtiva e se justificaria, também, a forma propedêutica em que os saberes são usualmente apresentados na escola.

Apesar disso, nos causou surpresa o que encontramos em nossa investigação. Foi surpreendente para nós a intensidade com a qual os sujeitos colaboradores de nosso trabalho demonstraram se encontrar viva nas escolas a concepção de educação que Paulo Freire denunciou no século passado.

Ao investigarmos quais seriam as principais razões pelas quais estudantes se incluíam no processo educacional formal, nossos colaboradores, nas duas escolas pesquisadas, nos permitiram igualmente identificar uma consistente presença da concepção bancária da educação (FREIRE, 1998).

Nossas hipóteses de investigação apontaram que estudantes têm a busca por informações como razão primeira para se perceberem na escola, entendendo-se esse conjunto de informações como conhecimento escolar. O que estudantes, e por extensão suas famílias, parecem esperar da escola é que esta lhes apresente o maior número possível de informações e que lhes forneça caminhos (ao menos) para a memorização do conjunto dessas informações.

Seria essa, talvez, uma das razões a justificar a concepção socialmente difundida de que a escola privada teria maior qualidade do que a escola pública. Aliada à estética do espaço físico da escola, a quantidade de informações que são transmitidas aos estudantes na escola privada parece ser maior nessa escola do que se conseguiria perceber na escola pública, assim como a intensidade da cobrança que aquela escola faria sobre os estudantes. Dado ser esse o interesse primordial que se busca na escola, seria essa a característica a determinar a vantagem para a escola privada, pois foi apenas essa diferença que vimos entre as escolas.

A concepção de trabalho escolar, externada pelos sujeitos que colaboraram em nossa pesquisa, indica haver em nossa sociedade um desconhecimento da distância que há entre a memorização de informações e o aprendizado significativo de conceitos (AUSUBEL, 1980; MOREIRA, 1999). Em suas concepções do trabalho estudantil, nossos colaboradores foram unânimes em se referir a seu trabalho na escola como semelhante ao de um indivíduo que atravessa um espaço a colher objetos. Tais objetos seriam os conteúdos escolares que deveriam ser coletados pelos estudantes. Dessa forma, os casos de dificuldade de aprendizagem se configurariam, por exemplo, como o que, nas palavras de uma de nossas colaboradoras, corresponderia à matéria perdida no percurso.

Porque também se eu tirar nota baixa minha mãe fica com raiva. Mas o que mais importa é a matéria que eu perdi. A matéria que eu não consegui anexar na minha cabeça. (DIANA ROSS – grupo de discussão 2).

Identificamos, portanto, duas preocupações centrais nos interesses de nossos colaboradores, o acúmulo de informações, que corresponderia à função mais importante do estudante na escola, e a obtenção dos créditos necessários à sua promoção ao final de cada ano.

Em relação a esse segundo aspecto, avaliamos que parece existir no âmbito das escolas um acordo tácito segundo o qual, uma vez que um estudante se mostre suficientemente passivo e aceite o trabalho da escola na forma como ele se lhe apresenta, desempenhando, por isso, as ações que lhe forem demandadas, serão destinados esforços no sentido de que esse estudante receba a gratificação necessária em termos de pontuações ou notas suficientes para sua promoção.

Nesse sentido, os procedimentos avaliativos na escola não se destinariam a questionar a aprendizagem, ou o trabalho da escola como um todo, mas sim a gerar os créditos necessários à promoção de série, já consideradas aí, inclusive, as alternativas necessárias a eventuais correções de rumo, tais como, pontuações extras de conceito ou participação, notas atribuídas à confecção de cadernos ou processos de recuperação de resultados ao final de um bimestre ou do ano letivo.

Dessa forma a escola parece atender àquelas duas principais preocupações e os processos de escolarização são conduzidos sem grandes questionamentos, exatamente na forma que encontramos na denúncia de Freire (1998). Faz-se a apresentação das informações na maior quantidade possível e, posteriormente, procede-se à cobrança aos estudantes na medida imaginada de suas capacidades.

Isso mantém a escola em funcionamento e os estudantes apassivados enquanto, na verdade, o que eles aprendem, a rigor, é diferente daquilo que fora inicialmente proposto pelos professores. Só não logramos saber o quão diferentes dos objetivos propostos terminam por ser as aprendizagens geradas no ambiente escolar.

As falas de nossos colaboradores evidenciaram, para nós, que os sentidos subjetivos desenvolvidos por eles no ambiente da escola não se focam em conceitos científicos ou tópicos de conteúdo escolar. A estes eles reservam características de ferramentas, as quais eles se dispõem a carregar até o momento do uso, e que são, depois disso, abandonadas, sem maiores cerimônias.

Nas duas escolas pesquisadas, igualmente percebemos que o esforço dedicado à aprendizagem dos conceitos apresentados não vai muito além do que é exigido nos momentos de avaliação. Parece contribuir para esse comportamento, também, a forma de avaliação normalmente usada na escola. Os processos avaliativos que nossos colaboradores conhecem, ou pelo menos os que eles nos reportaram, parecem ter seu foco nas informações inicialmente apresentadas nos comunicados dos professores (FREIRE, 1998), os quais deveriam ser reproduzidos nas avaliações. Dessa forma, as narrativas da realidade (BRUNER, 1990) que eles desenvolvem, associadas às narrativas que lhes foram (e são) apresentadas por outras pessoas, categorizam o saber escolar nesse patamar de utilidade provisória e, portanto, naturalmente descartável, dado que se destinaria só à avaliação escolar.

Por outro lado, por diversas vezes nossos colaboradores nos falaram do aprendizado escolar como algo preparatório para uma vida futura. Eles foram unânimes em apontar a razão primeira de seu trabalho como estudantes como algo necessário às suas vidas adultas. Apresentaram-nos uma concepção de sua vida futura idealizada como algo distante e localizado num tempo demarcado por algum rito de passagem que não se mostrou claramente definido.

Parecem entender que todos os saberes com os quais travam relação no ambiente escolar serão usados nesse futuro idealizado, mas nos parece que eles não têm a percepção de que talvez não consigam fazer uma apropriação desses saberes que possa lhes permitir tal uso futuro. Entendemos que na avaliação de nossos colaboradores, uma vez que tenham atingido os graus mínimos exigidos pela escola lhes estará garantido o conhecimento daqueles saberes, numa medida suficiente àquela que poderia vir a lhes ser exigida naquele futuro idealizado.

Em relação a isso, identificamos em nossos colaboradores uma representação social do trabalho desenvolvido na escola que nos parece empoderar a autoridade do professor numa posição ainda acima daquela que nos foi apresentada por Freire (1998).

Segundo nossa avaliação, parece haver no ambiente escolar, apesar de tudo o que se possa dizer em contrário, uma convicção de que o estudante uma vez aprovado em uma determinada série, passa a ser detentor dos saberes aos quais fora apresentado naquela série. Consideramos isso como outro fruto venenoso da concepção de escola que nos foi possível identificar: a autoridade atribuída ao professor, por parte de estudantes, não se limitaria a ter o professor como detentor do saber, mas, além disso, daria ao professor ou, por extensão, à escola o poder de garantir, via aprovação, que o estudante se encontra apto e devidamente preparado no que diz respeito aos conhecimentos que tenham sido até ali tratados. Não identificamos, em nenhuma das escolas pesquisadas, ações ou situações que favorecessem ou mesmo apenas incentivassem atitudes de questionamento das aprendizagens consideradas realizadas na escola.

Por fim, as informações que conseguimos construir em nossa pesquisa nos indicaram que nossos colaboradores atribuem um significado maior às relações sociais que desenvolvem na escola do que às aprendizagens que julgam ser desenvolvidas ali. Em praticamente todos os momentos de nossa pesquisa percebemos situações ou falas que nos mostraram a importância das relações pessoais no âmbito escolar, assim como foi essa a característica que nossos colaboradores enfatizaram, ainda que de forma indireta, em suas falas. Dessa forma, concluímos que o desenvolvimento de relações interpessoais sadias seria, portanto, uma das mais importantes contribuições da escola aos estudantes.

6.2 - Considerações finais

Apresentamo-nos para o trabalho de pesquisa para o mestrado com uma indagação relativa a quais seriam os significados que estudantes elaboram na escola em relação à suas próprias funções no processo de aprendizagem. Em nossa

pesquisa, entendemos que a escola faz muito mais pelos estudantes do que apenas informar. Apesar de ser esse o foco do interesse de nossos sujeitos ao se dirigirem à escola, todo o trabalho ali desenvolvido termina por gerar neles outros aprendizados.

Parece-nos que haver múltiplos resultados gerados pelo desempenho das tarefas escolares que talvez não sejam percebidos na escola. Não identificamos uma intenção e sequer uma percepção clara dos professores em relação a esses outros resultados. Pareceu-nos, por outro lado, haver um sentimento negativo por parte dos professores em relação a esses aprendizados outros. Observemos, por exemplo, o que diz um professor que participou da pesquisa.

Os alunos, em geral, parecem interessados. São boas pessoas. Mostram ter carências e vontade de superar seus problemas, como todos nós. No entanto, quanto à responsabilidade para com as tarefas, falta-lhes algo que eu chamo de 'prontidão para a vida'. Eles não aprendem a se organizar de forma a manter seus compromissos em dia. Sempre esquecem algo, atrasam outra coisa e parece que, para eles, isso é normal. (Comentário de professor – registro do diário de campo)

Entendemos que a avaliação desse professor parece levar em consideração suas próprias expectativas daquilo que deveria ser a tal “prontidão para a vida”, sua própria disposição em atender as demandas de seu trabalho e de sua vida pessoal. Argumentamos com ele, na oportunidade da conversa reportada acima, que a forma como os estudantes se movem na escola seria fruto, também, do tipo de exigências que nós professores lhes fazemos quanto a essa prontidão. Suas atitudes na escola são reflexos, também, daquilo que seus professores lhes mostram ser necessário ao trabalho escolar e, por extensão, à vida.

O que nos parece ocorrer é que, por terem seu foco nos saberes, nos chamados conteúdos, os professores talvez não se apercebam de ensinamentos outros que oferecem a seus alunos.

Entendemos, com esse nosso exercício de pesquisa, que por vias não muito claras a escola permite aprendizados que são utilizados pelos estudantes em sua própria vida. Não seriam exatamente os aprendizados dos conceitos, pois esses são regurgitados nas provas e deixam de pesar na vida dos estudantes. Pensamos em elementos outros que não figuram claramente nos objetivos de ensino, mas dos quais os estudantes se apropriam pelo simples fato de conviverem no espaço escolar e por terem ali um trabalho a desempenhar. Isso lhes gera oportunidades de desenvolvimento que podem propiciar, por exemplo, a criação de hábitos, o

desenvolvimento da criticidade ou mesmo a percuciente capacidade de discernimento do que pode, ou não, lhes ser útil buscar ao longo de sua vida.

Indagamo-nos quais poderiam vir a ser os resultados do trabalho escolar se o foco das ações docentes se gestasse no desenvolvimento desses outros saberes; se fosse dado ao corpo docente de uma escola ter a consciência clara de que os chamados conteúdos dos programas escolares são apenas meios que visam propiciar o desenvolvimento de capacidades dos estudantes. Não nos atrevemos a buscar respostas para essas questões neste estudo, pois suas limitações nos impediriam alçar voos mais altos. Ficamos, até aqui, apenas com o questionamento oriundo de nossas constatações.

Lamentamos que nossa incursão no ambiente escolar tenha nos mostrado, de modo tão impactante para nós, que muito da energia gasta se destina ainda à condução do processo de não libertação do homem como o que foi constatado por Freire (1998). Processo este que se destina, principalmente, a apassivar ainda mais aqueles que por sua situação de desconhecimento de suas possibilidades de atuação no mundo, normalmente, já se apresentam de forma passiva como que a tentar descobrir onde estão e o que lhes será permitido fazer por ali.

Ansiamos pelo advento de instituições de ensino nas quais seja declarado à juventude que é possível, com esforço e com ética, descobrir e fazer tudo o que se desejar e se buscar honestamente fazer ou conhecer. Motivamo-nos porque nutrimos a certeza de que a história é um processo que se encontra em curso e entendemos que há de surgir o momento ou as oportunidades para que instituições educacionais passem a criar condições de libertação do homem em alguma forma inspirada naquela idealizada por Freire (1998).

Acreditamos, também, que esse momento já se faz urgente e, portanto, nos parece haver a necessidade de estudos que possam apontar caminhos para a gestação de outros modelos educativos para além da escola. Esperamos poder contribuir com essa busca no futuro próximo.

Bibliografia

ALMEIDA, V. O. **Mapas conceituais como instrumentos potencialmente facilitadores da aprendizagem significativa de conceitos da óptica física**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

AMARAL, I. B. **O educar pela pesquisa e a aprendizagem significativa crítica: uma união a favor do aluno na construção da autonomia e de conhecimentos**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Física. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

ANDREATTA, M. de F. C. **Instituto de Educação Josué de Castro: Paulo Freire e a “escola diferente”**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BECKER, F. **A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**, tratado de sociologia do conhecimento. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BERTOL, S. A. **Pastoral da criança: uma prática político-educativa não-formal**. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

BRAGA, J. O. **Sobre o saber que não se sabe necessário à formação e práxis do educador – palavras, silêncio, ditos e (contra)ditos**. Tese de doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Org's). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: SENAC, 2007.

BRUNER, J. **Acts of meaning**. Harvard University Press, 1990.

_____. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **Sobre o conhecimento**, ensaios da mão esquerda – edição ampliada. São Paulo: Phorte, 2008.

CAIRES, E. S. **As emoções e o ensino da música**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

CARDARELLO, C. G. L. **Pedagogia freireana**. Liberdade e ensaio. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

CARRETERO, M. e LEÓN, J. A. **Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência**, In: COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI A. (Org's.) **Desenvolvimento psicológico e educação**, Psicologia Evolutiva (v. 1). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CECCON, C; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D.. **A vida na escola e a escola da vida**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

COSTA, C. A. **Projeto Canto Orfeônico no Brasil**: uma análise crítica à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Dissertação de Mestrado. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2010.

COSTA, C. O. da. **Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena**. Dissertação de Mestrado. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2005.

CUNHA, M. S. **A política, as relações de poder na escola e a formação para cidadania**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

DESBIENS, J.. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org's.). **A Pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

FEIJÓ, N. M. **Investigando Práticas de Extensão-Popular na Universidade Federal do Rio Grande**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

FIGUEIREDO, I. A. **A Escola de Alternância no MST paranaense**: experiência educativa de resistência e cooperação. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2008.

FLECK, C. M. **Autonomia na Educação Segundo Paulo Freire**. Dissertação de Mestrado. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Coleção polêmicas de nosso tempo. São Paulo, Autores Associados, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olhos d'água, 1995.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação – métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade – os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005a.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2005b.

_____. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005c.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2007.

_____. **O Sujeito que aprende**, desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica, *In*: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008. p.29-44.

HILGARD, E. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1969.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

JUSEVICIUS, V. C. C. **Subjetividade em sala de aula**: a relação professor-aluno no ensino superior. Tese de Doutorado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

LEGENDRE, M-F. **Jean Piaget e o construtivismo na educação**. *In*: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org's.). **A pedagogia**: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 16, p. 425-445.

LIMA, D. **A prática do professor e o papel do aluno num evento social de leitura em grupo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

LOCKE, J. **An Essay Concerning Human Understanding**. University of Adelaide Library. <http://ebooks.adelaide.edu.au/l/locke/john/l81u/> - 2004.

LOIOLA, F. A., BORGES, C., **A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político**. *In*: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org's.). **A Pedagogia**: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 11, p. 305-326.

LOPES, C. E.; ABIB, J. A. D. **Teoria da percepção no behaviorismo radical**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.18, n. 2, p. 129-137, 2002.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOSTSKI, L. S., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

LUZ, C. L. da. **Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2008.

MAGALHÃES, D. A. **A Filosofia Pragmatista na Educação Popular**. Tese de Doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2008.

MARTINS, S. B. P. **Escolas do sujeito**: espaços de autorias que transformam vidas. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2008.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: UnB, 1999.

_____. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre: [s. n.], 2005. ISBN 85-904420-7-1.

MORETTO, V. P. **Prova**, um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Planejamento**. Planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. R. **A transferência na ação pedagógica**: ruído ou música? Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

OROFINO, A. M.; ZANELLO, V. **A subjetividade social na escola**. Brasília: Paralelo 15, 1999.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Somionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

PORCAR de YELÓS, M. L. N. **La problemática de la capacitación de docentes en ejercicio**: una alternativa de solución. In: *Linhas Críticas*, Vol. 8, N° 15. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

RODRIGUES, M. **Psicologia Educacional**, uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

RODRIGUES, T. A. **Buscando sentido para a pesquisa e o ensino de regência verbal**: uma abordagem funcional-cognitiva. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

SANTOS, V. M. **Dificuldade de aprendizagem e a formalização do conhecimento**: um olhar sobre o saber sistematizado. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2005.

SCIOTTI, L. M. S. **Outra consciência à vista**: o papel do gestor educacional na construção de currículos para o futuro. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SCOZ, B. J. L. **Aprendizagem e Ensino de Professores**: sentidos subjetivos. *In*: TACCA, M. C. V. R.; MARTÍNEZ, A. M. (Org's.). **A complexidade da aprendizagem** – destaque ao ensino superior. p. 97-118. Campinas: Alínea, 2009.

SILVA, E. G.; TUNES, E. **Abolindo mocinhos e bandidos**: o professor, o ensinar e o aprender. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

SILVA, V. C. **A relação de estudantes do ensino médio de uma escola pública de Mariana-MG com o saber matemático e suas implicações no desempenho escolar em matemática**. Dissertação de Mestrado. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2010.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1972.

SOUZA, O. P. **Oralidade e escrita**: Um processo de mediação semiótica na apropriação de novos conceitos com alunos do 4º ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2009.

SPINOZA, B. de, **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender**: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008a.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLES REY, F. **Produção de sentido subjetivo**: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 20, n. 1, p. 138-161, 2008b.

TACCA, M. C. V. R.; MARTÍNEZ, A. M. (Org's.). **A complexidade da aprendizagem** – destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009.

TRINDADE, J. **Educação Matemática, Exame Nacional de Ensino Médio e aprendizagem significativa**: uma proposta pedagógica. Dissertação de Mestrado. Lajeado: Univates, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO, R. dos S. Jr. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005.

VALSECCHI, E. A. de S. e S.; NOGUEIRA, M. S. **Comunicação professor–aluno**: aspectos relacionados ao estágio supervisionado. Revista Ciência, Cuidado e Saúde, v. 1, n. 1, p. 137-143. Maringá: 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**, problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Obras escogidas V**, fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

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

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

Anexo A – Questionário (os espaços de resposta aparecem reduzidos aqui)

Prezad@ estudante. Agradeço, mais uma vez, sua participação nessa pesquisa. Este primeiro instrumento de pesquisa é um questionário com o qual desejamos começar a conhecer você. Lembramos que as informações que você apresentar aqui, ou em quaisquer outros instrumentos dessa pesquisa, serão mantidas em total sigilo e serão de conhecimento apenas dos pesquisadores envolvidos.

Nas questões seguintes para as quais há alternativa de resposta, por favor, marque apenas um x na resposta de sua preferência. Nas demais questões, por favor, complete os campos em branco em letra de forma.

Nome: _____

Endereço: _____

Este ano é seu primeiro ano de ensino médio, ou você já cursou esta série antes?

____ 1ª vez ____ Já cursei a 1ª série do ensino médio antes, ____ vez(es).

A escola na qual você estuda atualmente é também a escola na qual você fez o ensino fundamental?

____ Sim. Estudo aqui desde a ____ série.

____ Não. Cursei o ensino fundamental _____

(Por favor, complete o texto com a identificação da(s) escola(s) na(s) qual(ais) você fez o ensino fundamental.

Você cursou o ensino fundamental em quantos anos?

____ 8 anos ____ 9 anos, pois comecei antes de completar 7 anos.

____ 9 anos, por que reprovei na ____ série.

____ Mais do que 9 anos, por que _____

Em sua história escolar, você mudou de escola alguma vez?

____ Não. Sempre estudei na mesma escola.

____ Sim. Mas foram poucas vezes.

____ Sim. Várias vezes.

Se você mudou de escola, algumas poucas vezes ou várias vezes, por favor, diga-nos quais teriam sido os principais motivos dessa(s) mudança(s). Não é preciso falar de muitos detalhes, apenas cite os motivos principais.

Nas questões seguintes, relativas à sua vida escolar até aqui, assinale **apenas a resposta que melhor representa o que você sente a seu próprio respeito.**

Em relação a meu comportamento na escola **me considero:**

____ um(a) bom(boa) aluno(a). ____ um(a) aluno(a) mais ou menos.

____ um(a) aluno(a) ruim. ____ um(a) aluno(a) impossível.

Em relação a meu comportamento, em geral, acho que **os professores me consideram:**

____ um(a) bom(boa) aluno(a). ____ um(a) aluno(a) mais ou menos.

____ um(a) aluno(a) ruim. ____ um(a) aluno(a) impossível.

A matéria de que **mais gosto** na escola é:

Arte Biologia Educação Física
 Filosofia
 Física Geografia História Inglês
 Matemática Português Química Sociologia

Nessa matéria que você marcou, suas notas costumam ficar em que média? _____

A matéria que **mais detesto** na escola é:

Arte Biologia Educação Física Filosofia
 Física Geografia História Inglês
 Matemática Português Química Sociologia

Nessa matéria que você marcou, suas notas costumam ficar em que média? _____

Em relação a sua família, você mora com seus pais?

Sim. Não. Só com minha mãe. Não. Só com meu pai.
 Não. _____

Além de você, quem mais mora em sua casa? (Por favor, cite todas as pessoas que moram contigo: pai, mãe, irmãos e irmãs (quantos), avós, tios ou tias, cunhado etc.)

Das pessoas que você listou na questão anterior, há alguém mais que estude, assim como você? Quem? Estuda o quê?

Qual(is) é(são) o(s) grau(s) de instrução e a(s) profissão(ões) do(s) adulto(s) que mora(m) com você?

Em sua casa, você tem um espaço onde você possa estudar?

Sim. Qual? _____
 Não. Por que _____

Você gosta de estudar?

Sim.
 Sim. Mas, só quando _____
 Não. Só estudo por que me obrigam.

Você gosta de ler?

Sim. Leio _____
 Não. Só leio o que a escola me obriga a ler.
 Não. Leio muito pouco ou quase nada, prefiro _____

Mais ou menos quantos livros você tem em sua casa? _____

Para concluirmos esta primeira parte de nossa pesquisa, por favor, diga em poucas palavras o que você espera ou pretende conseguir com seus estudos.

Agradeço sua atenção até aqui, em breve faremos a segunda parte dessa pesquisa. Obrigado por sua colaboração até este momento.

José Messias Eiterer Souza

Anexo B – Completamento de frases (os espaços de resposta aparecem aqui significativamente reduzidos)

Prezad@ estudante. Agradeço, mais uma vez, sua participação nesta pesquisa. Este instrumento de pesquisa é um tipo de questionário no qual as respostas são completamente abertas.

Lembramos que as informações que você apresentar aqui, ou em quaisquer outros instrumentos dessa pesquisa, serão mantidas em total sigilo e serão de conhecimento apenas dos pesquisadores envolvidos.

Nos espaços seguintes são apresentados termos motivadores. Com cada termo você deverá construir uma frase. Suas frases devem expressar seus sentimentos. Escreva o que lhe vier à cabeça a partir do termo apresentado. Não se limite pelo espaço deixado depois de cada termo. Não é necessário preencher todo o espaço e, caso você queira escrever além do espaço, faça isso. **Para escrever mais, você pode usar o verso das folhas**, basta indicar onde está a continuação de seu texto. Observe que, neste instrumento, não existe resposta certa ou errada. O que se deseja saber é, **exatamente**, o que você pensa. Por isso, escreva o que você achar que deve escrever. Não se acanhe.

Pense em suas respostas e escreva o máximo que puder. Escreva com calma e com uma boa letra, certo?

Não é preciso responder a todas as questões de uma vez. Caso precise, responda algumas e depois volte para responder às outras, certo? O importante é que você escreva tudo o que pensar.

Nome: _____

Idade: _____

____ Só estudo ____ Estudo e trabalho no(a) _____
 ____ Estudo e também faço _____

Gosto de esportes: ____ Não ____ Sim, _____
 Qual(ais)

Gosto de músicas: ____ Não ____ Sim, _____
 Qual(ais)

Gosto de filmes/TV: ____ Não ____ Sim, _____
 Qual(ais)

Aqui começa seu trabalho, pra valer. Escreva o que julgar necessário em cada espaço abaixo, de acordo com o que é apresentado como início da frase.

Eu gosto mesmo é de _____

Meu maior desejo _____

Minha família _____

Minha vida _____

Na escola _____

Meus amigos _____

O lugar onde me sinto bem mesmo _____

Estudar é _____

Meu futuro _____

Atualmente eu _____

Minha maior felicidade _____

Minha maior frustração _____
 Fico feliz quando _____
 Fico triste _____
 Não aceito _____
 Gostaria que _____
 As pessoas _____
 Os professores _____
 As aulas _____
 Meus finais de semana _____
 Detesto _____
 Fracassei _____
 Consegui _____
 Não gosto _____
 Seria ótimo que _____
 Lá em casa _____
 Luto _____
 Meu maior problema _____
 Lamento _____
 Eu gostaria de saber _____
 De vez em quando eu _____
 Seria muito bom se, na escola, _____
 Esforço-me, diariamente, para _____
 É difícil _____
 Quando estou só _____
 O passado _____
 Meu pai _____
 Minha mãe _____
 Para mim _____
 Ainda _____
 Parece que _____
 Aprender é _____
 Meu tempo _____
 Eu _____
 O mundo _____

Agradeço sua atenção até aqui, em breve faremos a segunda parte dessa pesquisa.
 Obrigado por sua colaboração até este momento.

José Messias Eiterer Souza

Anexo C – Roteiro básico para entrevistas semiestruturadas (aplicado com pequenas alterações relativas às especificidades dos sujeitos entrevistados).

- 1) Nós já discutimos suas impressões sobre a escola e muito do que você pensa que um estudante deve fazer, mas eu gostaria que você me dissesse, agora com mais detalhes, como é você na escola. Como você se vê em meio a tudo isso?
- 2) Você gosta **mesmo** de estudar?
- 3) Onde, quando e como você costuma estudar? Por quê?
- 4) Você acha que na escola tem alguma matéria que **não** deveria fazer parte da escola?
- 5) Tem alguma matéria que deveria fazer parte das coisas que se estuda na escola, e não faz?
- 6) Em que situação você mais aprende? Por quê?
- 7) Você costuma estudar tudo, ou estuda só o de que gosta?
- 8) Há alguma coisa da escola que você não estuda, de jeito nenhum?
- 9) Você costuma se lembrar por muito tempo de tudo o que estuda?
- 10) Fale-me de um assunto que você já estudou, gostou de ter estudado e se lembra muito bem.
- 11) Na escola, o que é mais importante para você?
- 12) A escola, em geral, é fácil ou é difícil?
- 13) O que você faria para melhorar a escola?

Anexo D – Redação

Prezad@ estudante, agradeço, mais uma vez, sua participação nesta pesquisa.

Este instrumento de pesquisa é um espaço para que **você possa expressar livremente suas ideias**. Se o espaço desta folha não for suficiente para você escrever tudo o que desejar, você pode solicitar folhas adicionais para expressar sua opinião.

Agradeço imensamente sua atenção e sua colaboração

José Messias Eiterer Souza

Escolha um assunto que você já tenha estudado. Um assunto do qual você realmente tenha gostado. Fale o máximo que puder sobre esse assunto. Diga coisas como, por exemplo, por que você gostou de estudar isso, como foi o estudo desse assunto e, **principalmente, fale tudo o que você conseguir lembrar** sobre o assunto escolhido. Faça como se fosse você o professor a dar aula do assunto, e explique tudo o que sabe dele.