

**NOELI ASSUNTA ORO TOMIO**

**“CONCEPÇÕES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:  
UMA VISÃO HISTÓRICO-CRÍTICA ?”**



**2004**

**NOELI ASSUNTA ORO TOMIO**

**“CONCEPÇÕES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:  
UMA VISÃO HISTÓRICO-CRÍTICA ?”**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte integrante dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Psicologia Escolar.

Orientadora: Prof. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

**PUC-CAMPINAS**

**2004**

**T370.71 TOMIO, NOELI ASSUNTA ORO**

T657c      Concepções do professor alfabetizador : uma visão histórico-crítica / Noeli Assunta Oro Tomio. – Campinas: PUC-Campinas, 2004.

p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui anexos e bibliografia.

1. Professores – Formação. 2. Educadores. 3. Educação de crianças. 4. Psicologia escolar. 5. Alfabetização. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

**NOELI ASSUNTA ORO TOMIO**

**CONCEPÇÕES DO PROFESSOR  
ALFABETIZADOR:  
UMA VISÃO HISTÓRICO-CRÍTICA**

Campinas, 23 de setembro de 2004.

Banca Examinadora

---

Presidente Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Souza Lobo Guzzo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilda Facci

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josiane Tonelotto

**PUC-CAMPINAS**

**SUMÁRIO**

Resumo _____	v
Abstract _____	vi
Apresentação _____	x
Introdução _____	1
Uma reflexão sobre o trabalho educativo _____	2
Concepções pedagógicas _____	14
Formação de professor _____	21
Contribuição da Psicologia na formação do professor _____	27
Psicologia Histórico-Cultural, a educação e a formação de professor _____	32
Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva Histórico-Cultural _____	47
A formação dos conceitos científicos e cotidianos _____	62
Objetivos _____	72
Objetivo geral _____	72
Objetivos específicos _____	72
Método _____	73
Participantes _____	74
Material _____	75
Procedimento _____	76
Resultados e Discussão _____	78
Concepção de Criança _____	81
Concepção do Papel do Educador _____	93
O Papel da Mediação no Desenvolvimento do Aluno _____	114
Considerações _____	129

Referências _____	135
Anexos _____	147
Anexo 1- A: Questionário de identificação do professor de 1 <sup>a</sup> série da rede Municipal de Ensino _____	148
Anexo 1- B: Dados do Questionário de Identificação do Professor _____	149
Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido _____	150
Anexo 3: Roteiro de Entrevista _____	151
Anexo 4: Redação das entrevistas com professores _____	152
Anexo 5 _____	161

TOMIO, N.A.O. Concepções do professor alfabetizador: uma visão histórico-crítica?. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004 (160 p).

## RESUMO

Este trabalho pretende fazer uma análise das concepções do professor alfabetizador a respeito do conceito de criança, papel e função do educador, e o papel da interação como propulsora do desenvolvimento da criança. A partir de um aprofundamento teórico norteado pela perspectiva histórico-crítica, pretende-se analisar como as concepções e crenças orientam o educador no momento em que a criança opera um salto qualitativo em seu desenvolvimento cognitivo e social por meio da aquisição da leitura e escrita. Para a parte empírica da pesquisa foram entrevistados 14 professores, em um município no interior do Estado do Paraná, submetidos a uma formação continuada durante sete anos dentro da perspectiva histórico-crítica. Os resultados indicam que de modo geral as definições alternam tanto concepções inatista-maturacionista como interacionistas de desenvolvimento infantil, atribuem o desenvolvimento da criança resultante de fatores inatos ou que decorrem da influência do ambiente, resultantes de fatores externos e adquiridos pelo indivíduo. Não partem do pressuposto que, por meio da mediação do conhecimento científico contribuem para a formação das funções psicológicas superiores, necessárias para a apropriação do conhecimento. Considera-se que este estudo pode ampliar a análise e reflexão acerca de propostas que favoreçam a construção e execução de uma formação continuada tendo como norte à perspectiva para mudanças no processo educativo, de forma que ações desenvolvidas na prática pedagógica possibilitem edificar mudanças na prática cotidiana do professor.

**Palavras-chave:** Professor alfabetizador, Perspectiva histórico-crítica.

TOMIO, N.A.O. Alphabetiser Teacher Conceptions: A historic-critical view?.  
Master's Degree Thesis. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas, 2004 (160 pages).

## ABSTRACT

This work pretends to make an analysis of teacher's conceptions on respect of child concept, the educator role and function and the paper of the interaction as child development propeller. Starting from a deep theoryc study guided by the historic-critical perspective intends to analyze how conceptions and beliefs guides the educator in the moment that the child take a qualitative increase on his cognitive and social development by acquisition of reading and writing capacities. For the research empirical part 14 interviews was made with teachers, in a municipality at Paraná State inland, that have been submitted to a continued formation during 7 years into the historic-critical perspective. The results shows generally that the teacher's definitions alternates so innate-mature as interactionists conceptions of infantile development, refer the child development as result of innate factors or linked to the ambient influence, originated from external factors and acquired by the person. Do not start from the pre-conception that the teacher and the social relations contribute through mediation for the formation of the superior psychological functions, necessary for the knowledge appropriation. Consider that this study may extend the analysis and reflection about propositions that support the construction and execution of a continued formation taking as north reference the perspective of changes on the educational process, looking to that actions developed on pedagogic procedures may change teacher's daily practices.

**Key Word:** Teacher's Definitions, Historic-critical Perspective.



## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais,  
Carlos e Neiva  
Sempre presentes, me apoiando ,  
ao assumirem efetivamente as  
atribuições de meu lar, possibilitaram  
essa realização pessoal.*

*Singularmente meu amado, amigo e  
companheiro,  
Gil  
dialeticamente  
desenvolveu a compreensão do sentido e  
motivo que me move estar  
constantemente na busca do  
conhecimento.*

*A Matheus e Giovanna,  
filhos adolescentes que viveram esse  
momento compartilhando de minhas  
necessidades e me auxiliando  
prontamente.*

*Luisa,  
encanto de criança, tão intensamente  
viveu e compreendeu a separação  
física necessária, seu “jeitinho” de ser  
nos ensinou a transpor as dificuldades  
do momento e a construir novas  
perspectivas para enfrenta-las .*

## AGRADECIMENTOS

*Neste caminho que trilhamos algumas pessoas tornam-se efetivamente significativas nos possibilitando alcançar nossa meta, sem elas a história deste trabalho seria outra, quero nesse momento expressar minha profunda gratidão à, Minha orientadora Prof. Dra Raquel Souza Lobo Guzzo, primeiramente ao encontro que a vida nos proporcionou, sem ter conhecido a companheira (Dra) Raquel jamais alcançaria a esse momento, suas palavras de incentivo para começar foram a “deixa” que eu necessitava.... bem depois coube a ela a dura tarefa de lapidar.....*

*A Prefeitura Municipal de Medianeira, a Secretaria Municipal de Educação, o apoio e a permissão de minha redução da carga horária que possibilitou frequentar o curso.*

*A todos os professores alfabetizadores participantes da pesquisa, gentilmente se prontificaram a participar e colocaram à minha disposição seus depoimentos.*

*Às companheiras de turma inicialmente, hoje amigas, me receberam tão carinhosamente compartilhando de minhas dificuldades pessoais e me auxiliando em todos os momentos, minha eterna gratidão a todas.*

*Agradeço especialmente a*

*Carla Beatriz e Thatiane, pela sensibilidade e espiritualidade no viver, me acolheram em sua casa, fazendo não sentir as horas de conversa agradável nas noites de terça feira...*

*Ana Carolina, alegria, doçura e encanto de menina, tão prestativa a todas, detentora de força e bravura interior que nos contagia e ajuda a transpor as dificuldades ...*

*Elisana, meiguice e tenacidade a fizeram persistir e alcançar.... pelos momentos que compartilhamos sentimentos únicos ....*

*Raquel Tizei, pelo companheirismo e respeito que me destinou em todos momentos...*

*Nádia Eidt Pinheiro, hoje amiga e companheira, em meus momentos de desencanto fez eu perceber em mim as forças necessárias pra continuar.*

*“É preciso elaborar uma doutrina na qual todas estas relações sejam ativas e estejam em movimento, fixando bem claramente que a sede desta atividade é a consciência de cada homem que conhece, quer, admira, cria, na medida em que já conhece, quer, admira, cria, etc.; de cada homem concebido não isoladamente, mas rico de possibilidades provenientes de outros homens e da sociedade das coisas, das quais não pode deixar de ter certo conhecimento. (Assim como todo homem é filósofo, todo homem é cientista, etc)”*

GRAMSCI

## APRESENTAÇÃO

Na atual pesquisa educacional é cada vez maior o interesse em conhecer o leque das significações contidas nas relações que ocorrem na escola entre professores, crianças e pais. Alguns trabalhos evidenciam que a qualidade da relação professor aluno tem um papel relevante para o desenvolvimento do processo educacional e salientam na formação do professor atenção e propostas para a solução dos problemas relacionados (Candau, 1987; Brzezinski, 1999; Kuenzer, 1998, 1999; Lopes, 2000).

Vasconcelos (2002), por meio de análise bibliográfica em educação, constatou a importância do trabalho dos educadores como um dos principais fatores de sucesso escolar de seus alunos.

Preocupada com essas questões e com interesse voltado para relação professor-aluno, a autora neste trabalho pretende investigar algumas concepções, do professor alfabetizador sobre a criança, ao papel que ele se atribui como educador e a percepção que possui de sua relação com o aluno.

Este tema, decorrente do trabalho realizado na Secretaria Municipal de Educação, o qual envolve o atendimento aos professores e alunos da rede pública nasceu da singularidade da relação com professores por conta da estruturação e instalação deste serviço dentro da secretaria em anos anteriores, o fato de ser a primeira profissional psicóloga a ouvir as angústias do professor em relação a seu trabalho, fez com que instituísse na relação um sentimento de preocupação e responsabilidade constante tanto no atendimento como na compreensão da procedência de suas angústias. O interesse específico pelo professor alfabetizador se justifica no entendimento da pesquisadora por

considerar que esta relação no processo de aprendizagem pode instituir um salto qualitativo no desenvolvimento intelectual da criança, pois a insere num mundo do letramento, ou seja, da leitura e escrita.

Para desenvolver este estudo, a pesquisadora focaliza sua investigação no universo de escolas públicas municipais, em uma cidade localizada no interior do Estado do Paraná, pois acredita extrair por meio dela o retrato singular da educação, onde marcantes desigualdades sociais que permeiam as relações significativas em sala de aula repercutem na singularidade desta relação estabelecida entre professor-aluno.

Neste município foi desenvolvido no período de 1997 a 2002 um trabalho de formação continuada, tendo como referencial pedagógico a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, idealizado e instituído em um momento de efervescência política propiciada pela troca de governo municipal mas voltado para a construção de uma escola democrática. Esta traduzia a necessidade de investimento apresentando altos índices de crianças não alfabetizadas na primeira série, como também de repetência e evasão escolar. A ação implementada pelo Secretário de Educação contou com assessoria técnica prestada por um docente da UFPR e obedeceu aos pressupostos elaborados por Saviani (2002) e discutidos e contextualizados também obra de Gasparin (2002) e Mattui (1995).

Saviani (2002, p.37) utiliza a expressão, “teoria da curvatura da vara” tomada de empréstimo de Lênin (Althusser, 1977, apud Saviani, 2002, p. 37). Ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais, Lênin responde: *“quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireita-la, não basta coloca-la na posição correta. É preciso curvá-la pra o lado oposto”*.

Partindo do pressuposto acima, Saviani desenvolveu o *método de prática social* com a intenção de superar os métodos tradicionais vigentes. Propõe um processo pedagógico com vistas ao desenvolvimento pleno de alunos e educadores, a partir de cinco passos que consistem a referência para o desenvolvimento do trabalho educativo. O processo centra-se em três eixos básicos definidos e executados em cinco etapas, partindo do domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexões autônomas e críticas.

Esta metodologia objetiva reestruturar o ensino, com vistas à formação do cidadão como alternativa de luta para a construção de um novo tipo de sociedade. Neste caso, resultantes deste trabalho, desenvolveram-se experiências democráticas na educação (participação efetiva de toda comunidade escolar e de pais no conselho escolar, eleição de diretoras, construção coletiva de projeto político-pedagógico, avaliação progressiva de carreira aos professores, implementação do plano de carreira, instrumentalização do sindicato de professores, participação ampla no conselho do FUNDEF, entre outros), assim como uma ação de reflexão e conscientização voltadas para a construção de uma escola como instrumento social com práticas contrárias a alienação do homem, resultante das contradições do sistema de produção vigente na sociedade atual. Isto porque *“Somente quando se inicia o processo de tomada de consciência por uma sociedade, surge a possibilidade da denuncia, da alienação cultural da qual se encontra imbuída”* (Pinto, 1994, p. 53).

Assim, o objeto de estudo do presente trabalho – identificar as *concepções que orientam a ação de professores alfabetizadores* – centraliza a atenção para um dos focos de interesse crescente de pesquisas (André, 2002), particularmente

as que se organizam em torno de perspectivas sócio-culturais ( Davis,1989, Basso, 1998, Mazzeu,1998, Góes e Smolka, 1992 e Pino1997, Souza e Alves, 2000; Carvalho,2002, Gasparin, 2002) como se pretende neste caso.

O fundamento deste estudo compreende que a ação do professor está norteada por concepções que fundamentam a sua ação educativa. Estas concepções podem facilitar ou dificultar a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, pois a mediação do professor em sala de aula está intimamente relacionada a(s) teoria(s) de desenvolvimento e aprendizagem, mesmo que ele não tenha consciência disso. Parte-se do pressuposto de que existem abordagens que contemplam de forma mais ou menos adequada o processo de aquisição do conhecimento escolar.

Pretende-se identificar e analisar qual *concepção orienta a ação de* professores alfabetizadores que em sua prática assumem o papel de educadores e mediadores no processo de desenvolvimento de educandos. Portanto, o interesse não consiste em classificar, mas levantar as idéias e conceitos que predominam nos educadores e estão vinculadas à sua prática educativa. Acredita-se que ao identificar tais concepções pode-se contribuir com subsídios a possíveis intervenções direcionadas a socialização do conteúdo, assim como no redirecionamento da dimensão política contida na relação entre o conteúdo e a forma de sua transmissão-assimilação no processo ensino aprendizagem (Duarte, 1990).

Conforme citado anteriormente, os entrevistados foram submetidos a um processo de formação continuada a partir do referencial Histórico-Cultural. Este dado serve de base para análise e contextualização quanto ao desenvolvimento de tal processo. Destacam-se ainda os equívocos que a literatura aponta como

possíveis de se incorrer ao desenvolver um processo de formação continuada de alfabetizadores como proposta de alteração de sua prática docente (Gadotti e Romão, 2000).



# **INTRODUÇÃO**

---

---

## UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO

A educação é ao mesmo tempo constituída e constituinte das relações sociais existentes em uma sociedade através dos tempos, caracterizando-se em um espaço de competição hegemônica, marcada pela disputa da organização dos processos e conteúdos educativos na escola e nas diferentes dimensões da vida social aos interesses de classe (Frigotto, 2000). Deste modo, a escola nunca é neutra, mas sim ideologicamente comprometida com a reprodução ou a mudança do modo de produção vigente, interferindo no rumo do desenvolvimento da sociedade (Gasparin, 2002).

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção não se perpetuam automaticamente. (Mészáros, 1981, p.260) (grifos nossos).

Historicamente, a educação assume funções sociais diferenciadas, dependendo dos interesses das classes sociais: para a classe dominante, a educação objetiva a habilitação técnica, social e ideológica dos trabalhadores para o mercado de trabalho, visando responder às demandas do capital (Frigotto, 2000). Já para a classe trabalhadora, a educação deve promover a apropriação do “saber social<sup>1</sup>” produzido através dos tempos, visando uma melhor compreensão da realidade social e se converta em instrumento de luta por seus interesses econômicos, políticos e culturais (Gryzybowski, 1986, p.41-2).

---

<sup>1</sup> “Conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades” (Gryzybowski, 1986, p.41).

A escola contribui para a construção de uma nova sociedade na medida que promove a aquisição de conhecimentos científicos para todas as pessoas, através da sistematização e formalização de todo conhecimento acumulado pelas gerações anteriores. Quando a escola não favorece tal apropriação, colabora para a manutenção da ordem vigente, já que o saber continuará sendo propriedade da classe dominante (Facci, 2003).

A luta de classes se insere no interior da escola a partir do momento em que a educação pode contribuir para a luta e superação contra as desigualdades sociais. Este processo se inicia com a mediação do professor no sentido de alterar qualitativamente a prática dos alunos, partindo da prática social, tornando-os agentes de transformação da sociedade vigente (Facci, 2003).

As conquistas do desenvolvimento da humanidade colocam diferenças nos processos de aquisição de conhecimentos. Leontiev (1972) afirma que a desigualdade entre os homens não é decorrente das formas e aptidões intelectuais, nem de diferenças biológicas naturais, mas sim *o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico* (p.274).

Para o autor, a desigualdade assume uma forma prática de alienação econômica dos produtores diretos do trabalho, acarretando a divisão social do trabalho e engendrando leis objetivas de desenvolvimento da sociedade, que não dependem da consciência ou da vontade dos homens. Dessa forma Leontiev pontua *“a concentração de riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante*

*é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos”* (1972, p.275).

Assim como o domínio das ciências pelo conhecimento gera o progresso técnico no domínio relacionado ao homem e à natureza e essência, o desenvolvimento segue vias diferentes. De maneira que um acumula riquezas naturais, as idéias, enfim os conhecimentos que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem para seu progresso histórico. A outra voltada para criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem aos interesses de classes dominantes e destinadas a justificar e perpetuar a ordem social existente. De modo que ao desviar as massas da sua luta para a justiça, igualdade e liberdade, imobiliza e paralisa sua vontade, o contrário provoca o que se chama a luta ideológica (Leontiev, 1972).

Conseqüentemente, o fazer pedagógico nas muitas dimensões que abrange e se propõe, deve compreender essa totalidade, mas como uma dimensão crítica sempre presente de realidade. Considera Frazzon (2000) que o trabalho da escola deve compreender um processo dinâmico e diretivo, pois necessita oportunizar condições para que o aluno conheça a si e ao seu meio e construa subsídios para as mudanças necessárias e exigidas no momento. Para tanto, requer a construção de propostas pedagógicas concretas que aliem estas contribuições.

De acordo com a reflexão feita por Gramsci (1987, p.46) e apresentadas em “Cartas de Cárcere” onde em análise a respeito da formação da personalidade da criança conclui que renunciar tal proposta *“significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva recebendo caoticamente do meio em geral todos os motivos vitais”*. Nesse sentido, a compreensão de uma formação que contemple a

educação, não como uma ação mecânica de reprodução de valores pré-estabelecidos pela sociedade, mas como “*a construção e/ ou reconstrução de conhecimentos, habilidades, capacidades, atitudes, valores, sentimentos e convicções*” (Frazzon, 2000, p.29) e que integrem a construção de uma subjetividade mais ampla da individualidade.

Neste estudo, parte-se do pressuposto que o trabalho educativo engendra o processo de humanização do gênero humano. Saviani (1992) define o trabalho educativo como

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

Nesta perspectiva, o trabalho educativo possibilita que o indivíduo se aproprie dos elementos culturais produzidos pelos homens através dos tempos, constituindo seu processo de humanização. Envolve a ação intencional que caracteriza o seu ato, objetivando a instrumentalização dos alunos, com vistas à construção de uma nova sociedade. Destaca-se que a educação por si mesma não transforma a sociedade, mas transforma as consciências de sujeitos que podem transformar a realidade.

Compreende como trabalho educativo, aprender a pensar, agir, avaliar, ter sentimento, a educação deve portanto servir de mediadora ao homem para este tornar-se homem, ou seja humanizar-se, partindo dos conhecimentos produzidos pela sociedade (Facci, 2003).

Em continuidade, de acordo com Facci (2003), a educação constitui-se em um processo de humanização que se efetiva no trabalho de professores e alunos.

Ao contrário dos animais, o homem não recebe, em sua carga genética, a herança acumulada pela humanidade através dos tempos. Esta herança é adquirida mediante a educação.

O indivíduo desenvolve-se portanto, por meio de um processo educativo onde se distingue o processo de educação que se realiza de forma espontânea, isto é, *“quando não há relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social”*, apontados por Duarte (2001, p.124) e o processo em que a educação escolar assume um papel decisivo na formação do indivíduo pois *“nela o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas, decorrentes da própria especificidade do trabalho educativo escolar”*.

O presente trabalho comunga como a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como objetivo a compreensão da educação no seu desenvolvimento histórico objetivo, possibilitando articular uma proposta pedagógica onde o ponto de referência é a transformação da sociedade e não sua manutenção, perpetuação. Os pressupostos desta teoria baseiam-se no método dialético, oriundo do materialismo histórico, em que se busca compreender a educação escolar manifestada no presente como sendo resultado de longo um processo de transformação histórica (Saviani, 2003).

Duarte (1993) contribui para análise da pedagogia histórico-crítica abordando a formação da individualidade humana. Para o autor a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história. Considera que a Pedagogia Histórico-Crítica apresente propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, através da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação das relações sociais de dominação.

A apropriação pelo indivíduo das objetivações humanas ocorre por meio de um processo ativo e se realiza através da mediação das relações sociais. Portanto, quanto mais o indivíduo se socializa, mais cada ser humano tem possibilidade de construir sua individualidade.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, os conteúdos escolares têm uma finalidade social, a partir da sua integração e aplicação no dia-a-dia do educando. Um novo indicador de aprendizagem escolar se constitui a partir da relação entre a especificidade do domínio teórico do conteúdo e do seu uso, pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve resolver. Conclui-se então que esse processo exige que o professor assuma uma postura que implica necessariamente numa transformação dinâmica na qual o *“conhecimento seja apropriado teoricamente como elemento fundamental na compreensão e transformação da sociedade”* (Gasparin, 2002,p.02). Para que isso aconteça o autor postula a necessidade de trabalhar o conteúdo de forma contextualizada em todas as áreas de conhecimento. Evidencia que *“os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção”* (idem,p.02).

Dentro dessa concepção, entende-se que a tarefa da educação escolar implica necessariamente:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torna-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2000, p.14).

Partindo do ponto de vista do processo de apropriação da cultura pelo indivíduo está interligado `a forma de interação dele com a realidade Leontiev (1972) propõe a teoria da atividade. Considera fundamental a característica de ser esse um processo ativo, onde o indivíduo *“reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto”* (p.268).Explicitados assim por Sforzi: *“cada sujeito em particular, ao apropriar-se dos instrumentos e signos criados socialmente, reproduz, em nível individual, as formas histórico-sociais da atividade humana”* (Sforzi, 2003, p.04).

Leontiev destaca o desenvolvimento psíquico da criança como um processo ativo e dinâmico e definindo-o:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, *“os órgãos da sua individualidade”*, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (1972, p.272, grifos do autor).

Este autor parte da concepção de que a apropriação essencial da atividade tem um caráter objetivo, cuja imagem se forma na mente humana como um produto do processo ativo do conhecimento e responde a uma necessidade particular. Sendo que para essa construção, amplia-se gradativamente o nível da atividade, a complexidade e abrangência, *“visto que considera as influências do contexto sócio-histórico e cultural, desde o seu planejamento e delimitação de objetivos”*( Frazzon, 2000, p.31).

Ao postular a condição do conhecimento engendrar um processo ativo, Leontiev (1978, p.179) nos leva a concluir a pertinência de considerar a criança e compreende-la também como um sujeito ativo.



A segunda característica no processo de apropriação, para Leontiev, é a de que por meio deste processo reproduz-se no indivíduo “*as aptidões e funções humanas historicamente formadas*” (1978,p.169). Que implica, para o autor numa reorganização dos movimentos naturais e instintivos do homem e a formação de faculdades motoras superiores. Ou seja “*um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, psicomotoras, que hominizam sua esfera motriz*” (1972, p.269).

Para que isso aconteça Duarte (2001) considera congruente ressaltar a importância da característica da mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. Contudo, nos outros seres vivos a relação entre a espécie e cada ser pertencente a ela é determinada pela herança genética, mas no caso do ser humano a relação entre indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação das objetivações que são produzidas historicamente.

Portanto, podemos concluir que uma objetivação pode ser considerada uma síntese de uma atividade humana, compreende dessa forma uma relação consciente do indivíduo com o objeto que está se relacionando com a história social, mesmo que essa relação não seja consciente para ele, como define Duarte (idem, p.123).

Mas como ponto principal Leontiev define que esse processo “*deve sempre ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente, a continuidade do progresso histórico*” (1972,p.272). Sem a transmissão por meio da mediação social o movimento histórico não se estabelece, a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura não se processa, a

historicidade não acontece. Considera esta a terceira característica postulada por Leontiev, do processo de apropriação. Duarte (2001,p.123) o define como *“tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, caracterizando-se como um processo de transmissão de experiência social e, portanto, como processo educativo, no sentido lato do termo”*.

O indivíduo constitui-se, portanto por meio de um processo educativo onde se distingue o processo de educação que se realiza de forma espontânea, isto é, *“quando não há relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social”*, apontados por Duarte (idem, p.124) e o processo em que a educação escolar assume um papel decisivo na formação do indivíduo pois *“nela o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas, decorrentes da própria especificidade do trabalho educativo escolar”*. Não esquecendo como ressalta Leontiev, a apropriação não acontece apenas no âmbito da educação escolar, a apropriação humana em qualquer uma das esferas assume sempre característica de um processo educativo.

Gasparin (2002) destaca que o método dialético na construção do conhecimento escolar envolve uma estrutura e desenvolvimento na forma de o professor estudar, preparar, elaborar, e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. Essa metodologia ensino-aprendizagem que se refere o autor, deve expressar a totalidade do processo pedagógico, expressada no centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento.

O método como processo de conhecimento proposto por Saviani (2001) compreende como ponto de partida **a prática social - perceber e denotar**: a; prática social, de onde parte o método, é tanto do aluno como do professor.

Compreende para o autor, identificar o objeto da aprendizagem e lhe dar significação, o professor e o aluno podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados mas não se pode perder de vista que os mesmos se encontram em níveis diferentes de compreensão que envolve conhecimento e experiência da prática social. A prática social do professor compreende sua experiência profissional e da sua inserção do cotidiano da escola, que lhe permitem uma “síntese precária” de compreensão do aluno e de seus conhecimentos, pois “envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, do ponto de partida, senão de forma precária” (Saviani, 2001, p.70). Decorre portanto, numa compreensão que implica necessariamente uma impossibilidade de articulação entre experiência pedagógica na prática social que ambos participam.

O segundo passo compreende a **problematização**: neste momento cabe identificar os principais problemas postos pela prática social, ou seja, detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como conseqüência, que conhecimento se faz necessário dominar. Neste sentido para Mattui (1995) compete identificar tendências ou direções da comunidade ou grupo social, prever os futuros problemas e emitir juízos de valor ou qualidade, bem como, a identificação dos tipos de conhecimento e técnicas necessários à solução desses problemas.

O terceiro passo: **instrumentalização**, significa favorecer a apropriação por parte dos alunos, do saber colocado pela escola. Implica para Saviani “a *apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam dioturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem*” (2001,p.71).

Saviani denomina o quarto passo de **catarse** – toma de empréstimo o termo de Gramsci, este com o sentido “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, apud Saviani, p.72). Significa dizer que compreende a passagem da ação para a conceituação ou seja, a incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social.

Finalmente, o quinto passo é **a própria prática social** nesse ponto o aluno retorna à prática social mas não com o saber que apresentava (sincrético), caótico, confuso, mas com uma compreensão mais elevada em decorrência da especificidade da relação pedagógica. Saviani nesse sentido considera a catarse um ponto culminante no processo, pois pela mediação que se realiza e esta gera um processo de ensino onde se passa da síncrese à síntese, no nível chamado de intrapessoal por Vygotski, que ocorre o verdadeiro raciocínio, onde se dá o verdadeiro conhecimento e como consequência, os alunos manifestam “a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (Saviani,2001,p.73).

Em síntese, para Mattui (1995) “o aluno interage com o objeto de conhecimento do seu grupo, identifica as contradições sociais e é instrumentalizado para a solução dos problemas postos pela prática social” (p.202).

Cabe neste momento ressaltar que a proposta de formação continuada adotada e desenvolvida no município que serve de fonte desta pesquisa, se inspira na teoria denominada “teoria da curvatura da vara” (Saviani, 2001), compreende uma síntese dialética do processo a ser desenvolvido como formação de professores que assume como propósito e finalidade de “*contestar*

*crenças que acabam por tomar conta das cabeças dos educadores”* ( Saviani,1998, p.69).

De acordo com Candau (1990), a educação é um processo multidimensional que envolve uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político social, necessitando de uma articulação dinâmica e coerente entre si, não devendo ser vistas simplesmente como partes que se justapõem.

A articulação entre essas dimensões constitui um desafio para o professor, em que a perspectiva de educação como prática social é inserida no cotidiano, fazendo parte do contexto e não apenas como variável do processo.

Esta visão implica em assumir uma concepção afirmativa do ato de ensinar, para Duarte (1998), é necessário ao educador manter-se crítico, mas não no sentido apenas de denúncia com as teorias crítico-reprodutivistas. Pelo contrário envolve apresentar propostas pedagógicas que venham ao encontro da formação de seres humanos. Constitui dessa maneira, não secundarizar o ato de transmissão dos conteúdos escolares pelos professores, mas transmitir à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só. Contudo, Duarte indaga, que razões levariam os educadores a desvalorizarem algo que constitui a especificidade humana, a capacidade de transmitir a experiência, conhecimento se deveriam tê-la como um objetivo.

Para atingir o objetivo maior da educação faz-se necessário considerar necessariamente o profissional a quem se delega a responsabilidade de exercer tal função, e que tem em suas mãos a tarefa de promover o desenvolvimento de seus semelhantes, tornando *“necessária a descoberta das formas mais*

*adequadas de atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo”* (Duarte, 1998, p.3).

## **Concepções pedagógicas**

Ao realizar análise do conceito de trabalho educativo, Duarte (1998) evidencia que o mesmo implica em assumir um posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar, sendo este, portanto, uma atividade dirigida por fins. Esta atividade se diferencia de outras formas espontâneas de educação, igualmente dirigidas por fins, mas que não objetivam produzir a humanidade no indivíduo. Pode-se afirmar que a produção do ato educativo é direta em dois sentidos: o primeiro e mais óbvio é o que trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, é o de que a educação é a humanização do indivíduo e o resultado mais direto do trabalho educativo.

Para Basso (1998), o significado do trabalho do professor é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado por meio das operações que realiza conscientemente mas levando em consideração as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento feitas pelo aluno.

Porém nem sempre a relevância do conhecimento ensinado na escola é clara para professores e alunos (Bruner, 1984). Pensar no ensino como algo que promove o desenvolvimento implica necessariamente analisar a qualidade e o conteúdo escolar, mas também o modo como acontece a apropriação deste

conteúdo pelo aluno, ou seja, como esse conteúdo é mediado pela ação do professor.

Assim, ao refletir sobre a instituição escola na atualidade, faz-se necessário analisar se a função que desempenha como propulsora do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade tem ou não se efetivado. Questiona-se o que representa a escola hoje como (im)possibilidade de aquisição dos bens produzidos pelos homens através dos tempos. Em muitas escolas, o trabalho educativo tem se reduzido a tarefas mecânicas, descontextualizadas das questões sociais, políticas e econômicas que determinam o modo de vida das pessoas através dos tempos. Investe-se na a adaptação do indivíduo à lógica do mercado, ou seja, a educação encontra-se voltada para atender as demandas postas pelo capitalismo, em que tanto o desenvolvimento econômico quanto o tecnológico configuram uma realidade na qual *“os homens tem que lutar, continuamente, pra ter um trabalho, submetendo-se a empregos temporários, a trabalhos sem registros e sem direitos trabalhistas, conquistados através de lutas sindicais”* (Facci, 2003, p. 01).

Nesse contexto, pensar em escola é pensar nos segmentos que a compõe enquanto possibilidade do desvelamento ideológico por meio do trabalho político inserido na educação. O primeiro passo é a conscientização acerca das propostas educacionais vigentes e o desvelamento de seus interesses, para que se compreenda que tipo de sociedade se pretende construir. O segundo passo compreende a revalorização da escola pública e do seu professor.

Aranha (1996) igualmente propõe três dimensões nos processos formativos como sendo de primordial relevância para o desenvolvimento de uma proposta de educação comprometida com as necessidades da população: a técnica, a pedagógica e a política. A primeira dimensão compreende o **domínio dos**

**conhecimentos científicos** indispensáveis para o professor garantir a sua competência técnica, pois ninguém é capaz de ensinar o que não conhece. A segunda refere-se à **formação pedagógica**, na qual a atividade de ensinar poderá ser capaz de superar os limites do senso comum e converter-se numa atividade intencional e sistematizada, dotada de finalidades e procedimentos coerentes. E finalmente a terceira dimensão diz respeito à **formação política**. Esta refere-se a possibilidade de o professor, ao desenvolver um trabalho intelectual, educar o aluno, tornando-o agente de mudanças no campo social visando a construção de uma sociedade com melhores condições de vida e de enfrentamento das contradições vigentes.

Severino (1992) afirma que a sociedade precisa da ação de educadores para a concretização de seus fins, como também, os educadores necessitam do dimensionamento político social para que sua ação tenha real significação enquanto mediação da humanização dos educandos.

Saviani (2001) considera que existe uma relação interna entre toda prática educativa que como tal possui uma dimensão política, assim como a prática política possui em si mesma uma dimensão educativa. Sendo de fundamental importância considerar as relações entre educação e política, pois, conceitualmente, têm existência histórica e só podem ser compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas. Para o autor isso evidencia a inseparabilidade entre educação e política. Apesar de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática social. Dessa forma integram um mesmo conjunto, uma mesma totalidade, porém em sua existência histórica devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes.



Ao investigar os processos de formação política dos professores do ensino fundamental, Tuckmantel (2002), desenvolveu uma pesquisa historiográfica com professores atuantes em séries iniciais do ensino fundamental e reconstruiu a história da formação política dos professores. Constatou, por meio das características de análise três dimensões: epistemológica, política e praxiológica, que os professores ao longo da história, sofreram e sofrem profundas influências conservadoras que se relacionam com as mudanças engendradas pela sociedade e na educação. Estes processos, segundo a autora, promovem a desarticulação entre política e educação e uma decorrente insensibilidade com a despolítica da escola e do professor.

Lopes ( 2000) destaca a relação entre concepções pedagógicas e o processo de libertação humana partindo do pressuposto de educação e concepção pedagógica através da mediação do trabalho humano. Considera portanto, a educação como fenômeno social, *“pois diz respeito aos indivíduos em suas relações com o meio natural e social”*(p.62); e cultura como o mundo transformado pelos homens. Concebe assim uma relação recíproca e incontestável entre o homem e o mundo. Para a autora, o trabalho proporciona a existência humana, a educação contribui para a realização dela, e sendo esta uma ação eminentemente humana necessária ao próprio homem.

A educação, é definida por Lopes (2000) como parte de um contexto social, do tempo, dos valores, das condições materiais e dos acontecimentos históricos em que se encontram e aos quais se integram. As relações que se efetuam internas e externas à instituição educacional dependem e se determinam pela vida dos homens, aos quais a ação educativa se destina” (p.67). Portanto pode-se

caracterizar a pedagogia como uma teoria da educação que revela seu caráter ideológico em cada uma de suas concepções.

Na análise das concepções pedagógicas, Lopes (2000) relaciona as seguintes concepções: tradicional, nova e histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, denominações adotadas por Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, respectivamente.

A Pedagogia Tradicional leva a crer na existência de aptidões naturais, nascidas com ele, o homem só pode desenvolver-se por meio de disciplina rígida que possibilite o afloramento de suas aptidões no decorrer de seu crescimento físico. Assim é preciso apenas colocá-lo no caminho para que se completem, ou seja, o homem tem uma essência imutável que com rigor pode ser mostrada por meio da atividade que lhe cabe. O processo de libertação é restrito à essência imutável (Lopes, 2000). Apresentando a justificativa ideológica da necessidade da divisão do trabalho, cabe a educação formar todos os indivíduos necessários para a divisão do trabalho. *“Se o homem nasce para uma determinada profissão deve ser educado para desempenhá-la”* (p.69).

A Pedagogia Nova se imbuí da idéia de natureza humana numa visão existencialista: *“a mutabilidade humana determinada pela existência”* (Lopes, p.71). Interpreta o homem adulto não mais como completo, mas como ser incompleto desde o nascimento e inacabado até morrer. Dessa forma o adulto deixa de ser modelo, a experiência passa a ter um papel fundamental na formação da criança, concentra-se no como agir e não mais em o que ensinar em consequência o educador, o intelecto e o conhecimento perdem importância. O processo de libertação envolve escolher o caminho que se quer adotar para adquirir os conhecimentos sem nenhuma referência às relações externas dos

objetos. Trata de manter só à vontade do sujeito que propõe o libertarismo, o ensino pertence ao aluno, para Lopes é autoritária na perspectiva que deixa o aluno em um espontaneismo natural.

A Pedagogia histórico-crítica, define que o homem não pode ser compreendido senão pela referência histórica que se encontra inserido, o mundo, a história do homem são tidos como realidades dinâmicas. Esse dinamismo trata-se de um movimento que segue leis objetivas que devem ser compreendidas pelo próprio homem. *“A visão de homem e de mundo da pedagogia dialética concentra-se nas relações naturais e sociais, para propor uma educação que estabeleça um ensino que parta de uma relação real entre educador e educando”* (Lopes, 2000, p.74). Além de ter como fundamento o trabalho ou práxis, a historicidade e a crítica, compreende a liberdade como consciência histórica da necessidade, que se obtém justamente por meio do trabalho ou práxis.

A educação portanto, para Lopes (2000), é compreendida nesta concepção como um processo contraditório, uma totalidade de ação e reflexão, por se realizar por meio da tensão dialética entre liberdade e necessidade.

Na atualidade, algumas questões que tem permeado o panorama educativo referem-se a influência do Banco Mundial na Educação, Kuenzer (1999) alerta para o direcionamento das políticas públicas de formação de professores face às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e em consonância com as recomendações do Banco Mundial o ensino fundamental é prioridade para os países pobres. Esta recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio Banco Mundial, que segundo a autora, *“conclui ser este o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação*

*profissional cara e prolongada em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico” (p.177).*

Em concordância a este pensamento Nagel (2001) assinala que um dos discursos presentes nos desdobramentos neoliberais liga-se a louvar o sujeito que aprende por si mesmo e ao conteúdo programático que esse sujeito deveria aprender e que nunca é totalmente explicitado. Alerta que o simples fato de informar-se, não viabiliza por si só qualquer competência reflexiva ao contrário, para perceber o transitório, faz-se necessário examinar a multiplicidade de relações, acompanhar conexões que podem elucidar a intimidade do universal para o particular, própria do ato de conhecer. A autora, em alusão a trechos extraídos do relatório do Banco Mundial, exalta que o conhecimento ideal a ser promulgado nos países pobres, pelos países ricos implica em *“não só em não generalizar o conhecimento para todos os países do globo como selecionar o que pode ou que deve ser adquirido pelos indivíduos de países em desenvolvimento”* (2001, p.08) (grifos da autora).

De acordo com Guzzo (2001), graves e amplos são os problemas apresentados pelo sistema educacional vigente no país, destacando os expressivos índices de dificuldades de aprendizagem e evasão escolar, acentuada discrepância idade/série, violência, marginalização, dentre outros.

Observa-se também que novas perspectivas com diferentes enfoques surgem como supostas soluções para os esforços de tratar “eficazmente” as diferentes situações que surgem no contexto de sala de aula e apresentam-se como precisas para os propósitos que se propõe. As pedagogias das competências ou das chamadas pedagogias do “aprender a aprender” consideradas por Duarte (2001) e definidas pelo autor como um exemplo deste

tipo de modismo pedagógico, cujos pressupostos encontram-se no ideário escolanovista e seus princípios são: o aluno como foco do processo de aprendizagem, a pedagogia diferenciada e os métodos ativos (Perrenoud *apud* Duarte, 2001). Alguns autores como Facci, (2003); Duarte, (2001), Kuenzer (1999), tem apontado as contradições, as limitações e até o retrocesso quando da adoção das pedagogias do “aprender a aprender” no contexto educacional, já que está implícito em seu discurso a perda da função da escola, o esvaziamento dos conteúdos escolares e a desvalorização do professor.

Kuenzer (1999) afirma que se faz necessário compreender a relação entre o homem e o conhecimento, em que não apenas competências cognitivas que se desenvolvem nas relações de aprendizagem possibilitam interação significativa e permanente do aluno e o conhecimento. A autora evidencia a importância das formas metodológicas que permitem a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos. E conclui, afirmando que o professor precisará adquirir a competência para *“promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico”* (p. 171).

## **Formação de professor**

Ao analisar o processo de formação do professor na atualidade, considera-se imprescindível o exame do pensamento de alguns autores que destacam, contido nas políticas atuais que direcionam a formação, efetivamente um

distanciamento do processo educativo a humanização do indivíduo e o professor como indivíduo envolvido neste processo.

Em referência ao tema, Kuenzer considera que as novas políticas de formação de professores em face às mudanças ocorridas no mundo de trabalho evidenciam atualmente demandas de formação de professores que;

respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo de trabalho e nas relações sociais, e as configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças Kuenzer (1999, p.166).

Ou seja, a formação de professores atende a interesses e ideologias articulados às propostas políticas vigentes, inviabilizando *“a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação de sua formação”* (Kuenzer, 1999, p.163). As exigências impostas pelas inovações de tendências pedagógicas acarretam mudanças na organização do trabalho didático, tendo em vista as adaptações curriculares que se tornaram freqüentes e considerando os interesses econômicos e políticos vigentes.

Diante do exposto, torna-se inegável a evidência da desarticulação dos sistemas de ensino, sobretudo a falta de responsabilidade do Estado na continuidade de políticas educacionais, de modo que, com certa freqüência, a cada mudança de governo novas metas e novos sistemas são implantados.

Candau (1990); Kuenzer (1999, 1998) também têm evidenciado em suas produções científicas a importância e papel da formação do professor. Entendem as autoras que o desafio está na possibilidade do professor articular as

dimensões humanas, científica, técnica e político-social, numa perspectiva multidimensional que lhe possa assegurar uma identidade própria.

No tocante a influência da formação do professor alfabetizador no seu cotidiano e na articulação dos conhecimentos sobre sua prática, Dias (1996) em pesquisa realizada em duas cidades de periferia da cidade de Rio Grande, durante o ano letivo de 1995, com a participação de dez professoras alfabetizadoras de primeira série do primeiro grau, destacou aspectos tanto positivos e negativos dos cursos de formação, magistério e pedagogia que influenciam a formação das professoras e possibilitam a compreensão do espaço escolar como fator influente na formação permanente das docentes.

Casalino (1990) constatou por meio de pesquisa onde foram entrevistados e observados sete professores alfabetizadores (egressos) da habilitação Magistério de Segundo Grau e sete concluintes do curso de Pedagogia, a ausência de intencionalidade, direção, projeto formativo nos cursos de magistério, reforçando um ensino tradicional e reprodutivo. A dicotomia entre teoria e prática verificada nos currículos de formação tem acarretado para o autor um distanciamento da realidade das séries iniciais do primeiro grau e, conseqüentemente uma prática pedagógica baseada no senso comum.

Em pesquisa realizada Carvalho (2001) cujo objetivo consistia em discutir o conhecimento psicológico do professor alfabetizador, a partir do depoimento de 24 professores que atuavam na primeira série, a autora constatou em seu trabalho que, a visão de desenvolvimento que as professoras expressam é predominantemente maturacionista o que gera uma ruptura no binômio desenvolvimento e aprendizagem.

Podemos dizer que na análise proferida por meio de pesquisa pelos autores citados, a formação do professor contribui de certa forma para a negação do conhecimento científico na sua atuação. Facci (2003) evidencia que ao se negar à importância do conhecimento científico como elemento norteador do trabalho do professor este é destituído daquilo que lhe é indispensável à reflexão crítica sobre sua própria formação, que possibilita a busca de alternativas para a superação das condições alienantes, tanto subjetivas como objetivas, que caracterizam boa parte do trabalho docente.

Portanto, os cursos de formação de professores devem possibilitar aos futuros educadores uma visão do significado social e político do trabalho do professor, tornando-o capaz de organizar, socializar e avaliar os conhecimentos escolares, gerando o entendimento que necessita para atender a todas as camadas da população.

Os desafios que a realidade social e educacional colocam a nação brasileira são enormes: resolver a contradição estrutural que existe entre a declaração constitucional dos direitos sociais (entre eles a educação) e a negação da prática desses direitos; superar a ideologia que associa pobreza material e pobreza cultural, fazendo uma causa e efeito da outra, recolocar-se o problema da escola pública em termos de direito de todos de acesso ao conhecimento e não a qualquer tipo de conhecimento... (Pino, 1992, p.23).

Porém, em análise efetuada a partir do discurso teórico sobre a formação docente em comparação com a prática dos professores em uma unidade escolar da rede oficial estadual, em um município no norte fluminense, Gonçalves (1996), constatou a existência de uma pequena minoria engajada em trabalhos pedagógicos comprometidos com a transformação social, visando a elevação do nível cultural das camadas subalternas. O autor destaca, portanto, a urgência da



reformulação de cursos de licenciatura e de magistério para a melhoria do desempenho dos educadores.

As muitas questões atreladas ao processo que se desenvolve no ensino público - destacadas por Guzzo (2001), Nagel (2003), Duarte (2002), Kuenzer (1999) - impõem desafios que compreendem a realidade social e educacional presentes no contexto social brasileiro, representando a necessidade de uma reflexão constante na formação do professor e o trabalho educativo, pois se pode afirmar que a mudança deste cenário depende em parte da formação do professor e de seu entendimento do significado e sentido do trabalho docente, perpassando a consciência de sua práxis.

De acordo com Saviani (2003, p. 142) práxis pode ser entendida como uma prática fundamentada teoricamente. *“É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática”*.

De acordo com Tuckmantel (2002)

A práxis originária é o trabalho humano, as produções materiais, que esclarece a práxis social e a história como autopromoção do homem por si mesmo. O trabalho humano é a objetivação da subjetividade. Na medida em que o indivíduo não reconhece em cada objeto a subjetividade humana ele está alienado. É pela práxis que o homem se humaniza. Para humanizar-se não pode permanecer na subjetividade, precisa objetivar-se. A objetivação só pode acontecer através da práxis. O trabalho humano é a práxis fundamental. Através dela o homem se faz presente como ser social humaniza a natureza e humaniza-se, enquanto se eleva como ser consciente sobre sua própria natureza e cultura. A produção tem, por um lado, um conteúdo econômico vinculado à produção de objetos úteis que satisfaçam às necessidades humanas, e, por outro, um conteúdo filosófico vinculado a auto-produção ou auto-criação do homem (Tuckmantel, 2002, p. 44-45).

No que se refere à educação, a tarefa da práxis pedagógica consiste em trabalhar alguns valores e objetivos do mundo material dos homens. *“A atividade*

*pedagógica se funda em idéias articuladas a finalidades, cujo objetivo são homens reais, vivendo em uma sociedade que têm como finalidade uma transformação real e objetiva do meio”* (Tuckmantel, 2002, p.45-46).

O Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) e Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em um documento do Ministério da Educação (2002), realizaram uma análise organizada por André (2002) sobre o tema formação de professores. Foram pesquisadas dissertações e teses defendidas nos programas de pós graduação em educação do país no período de 1990 a 1996, artigos publicados em dez periódicos da área no período de 1990 a 1997 e pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do período de 1992 a 1998. A análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de Pós- graduação em Educação e de 70 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd, na década de 90, permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação aos trabalhos de Mestrado, a concentração na produção se dispõe em: Formação Inicial (77,7%), Formação Continuada (14,8%), Identidade e Profissionalização Docente (7,4%). Para as produções em Doutorado evidenciam o tema Identidade e Profissionalização Docente (22,5%), maior ênfase à Formação Inicial (65%), além de uma atenção menor aos trabalhos destinados à Formação Continuada (17%) (André, 2002). Pode-se salientar que a preocupação primeira foi com os professores em formação, a seguir a literatura sobre o assunto

pôs-se a considerar os professores principiantes, depois os estudos se voltaram para os professores em exercício, ou seja, pela atenção com a prática pedagógica.

Constata-se assim que a preocupação com a formação de professores tem crescido tanto em quantidade como em qualidade na produção científica. A importância deste profissional no exercício de seu trabalho faz suscitar análises e propostas para o aprimoramento de como deve ocorrer o processo de ensinar e aprender.

Ao analisar as dissertações e teses sobre formação de professores especificamente na PUC-SP e na FEUSP nos anos de 1998 e 1999, André (2000) constatou que os resultados indicam que os autores e referenciais teóricos se centram em questões de identidade e competência docente, na formação do profissional reflexivo/pesquisador, no trabalho coletivo e nas mudanças de atitude. O tema priorizado nesses estudos é a formação continuada e a metodologia mais utilizada é a pesquisa ação. Quanto à utilização de fontes de consulta, observou-se uma predominância quase absoluta de livros, com poucas referências e artigos e a dissertações e teses.

### **Contribuição da Psicologia na formação do professor**

A participação da Psicologia enquanto ciência, na formação do professor, objetiva auxiliar na compreensão dos fenômenos psíquicos e das relações destes na atividade social e objetiva dos seres humanos. Busca portanto estabelecer a base das relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos para a

construção do processo educacional. A orientação principal de seus estudos tem sido o desenvolvimento da criança que na sua relação com o meio determina certos ciclos de desenvolvimento.

Ao propor desenvolver uma análise crítico-comparativa entre as teorias do Professor Reflexivo, o Construtivismo e a Psicologia Vigotskiana no que se refere às implicações das três teorias para a caracterização do trabalho do professor a contribuição de cada teoria quanto à valorização ou esvaziamento do trabalho docente. Facci (2003) em sua tese de doutorado, aponta a teoria Vigotskiana como uma concepção que valoriza o trabalho do professor como *“agente fundamental numa educação escolar comprometida com a apropriação, pelos alunos, das formas mais desenvolvidas do conhecimento histórica e coletivamente produzido pelos seres humanos”*.

Carvalho (2002) analisa pensamentos dos teóricos da Psicologia que tiveram grande influência sobre as idéias pedagógicas do século XX e identifica entre os autores duas posições claras: aqueles que subordinam o processo pedagógico ao desenvolvimento de estruturas cognitivas da criança, considerando que o conteúdo básico a ser desenvolvido na educação é o próprio processo de pensamento; e os que consideram que há um papel definido para a escola, o de ensinar conteúdos científicos e socialmente relevantes, ou seja, possibilitar à criança o domínio dos conhecimentos exigidos pela sociedade para o futuro, considerando que tal aprendizagem é um dos principais motores do desenvolvimento. .

Autores como Schwertz ( 2000), Frazzon (2000) e Pimentel (1997), tem realizado pesquisas que concentram o foco de interesse na relação ensino-aprendizagem, destacando o papel da mediação como recurso para promover o

processo de alfabetização, partindo do referencial Histórico-Cultural. Schwertz salienta a relação de aprendizagem e desenvolvimento, realizando reflexões com a finalidade de contribuir na elaboração do planejamento didático pedagógico do professor. Frazzon sistematiza um panorama de concepção de educação a partir dos pressupostos da tendência histórico-cultural fazendo uso das contribuições da teoria da atividade na organização e estruturação de uma proposta didática do processo docente-educativo.

Pimentel (1997) pesquisou como as interações sociais envolvidas nas atividades de ensino aprendizagem em uma classe de 1<sup>a</sup>. série do ensino fundamental partindo do referencial vygotkiano e analisa como as interações sociais propiciam um processo intersubjetivo para consolidar a formação das funções psicológicas necessárias para apropriação do conhecimento. Constata a autora que, de modo geral o trabalho pedagógico contribui para um espaço intersubjetivo favorável ao processo de aprendizagem que se efetiva por meio de zonas de desenvolvimento.

Em consonância quanto à práxis pedagógica, Castanho e Costa (1999) ressaltam a importância de redimensionar o papel que a Psicologia da Educação pode representar, e dentro desta ciência esclarecer o método de trabalho para que as pesquisas possam realmente oferecer subsídios no que tange à práxis pedagógica. Afirmam que muitas reflexões sobre a educação são lacunares a respeito da explicação pedagógica e apresentam a teoria proposta por Vygotski como um avanço ao propor o papel do meio social e cultural e sua interação no desenvolvimento humano, lançando novas bases para o desenvolvimento da psicologia.

Podemos colocar como uma das mais importantes contribuições das idéias de Vigotski e seus seguidores à psicologia e à educação a concepção de que o homem é um ser de natureza social, tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. Tem como premissa fundamental o homem constituir-se por meio das interações sociais, portanto é um ser que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura.

Essa definição coloca o homem e suas relações sociais como determinantes para o desenvolvimento de seu psiquismo, assim como o papel da cultura nesse processo. A apropriação do conhecimento está dessa maneira aliada a participação do indivíduo na coletividade, e do processo de interiorização que decorre desta relação. Ou seja, o processo de interiorização obedece a um processo que tem como base material às relações sócio-individuais. Compete ao ensino operar a transformação na criança que possibilita criar uma nova linha de desenvolvimento, acelerando-o e promovendo-o, sendo portanto, fonte de desenvolvimento. Esse pode ser definido um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ocupando dessa forma um lugar de destaque para que isso aconteça.

Sforni (2003) salienta a escola como formadora, tanto de sistemas organizados de conhecimento como de "*modos de funcionamento intelectual*". Conclui a autora que, para analisar o ensino como promotor de desenvolvimento deve-se necessariamente analisar a qualidade do conteúdo escolar e o modo de apropriação pelo aluno sendo que, esses dois aspectos em unidade contêm elementos orientadores para organização do ensino.

É por meio do processo de interação com outras pessoas que a criança mobiliza vários processos internos que possibilitam o desenvolvimento. Pode-se concluir que sem o auxílio da interação seriam impossíveis de acontecer, Vygotski (2000) portanto, parte do princípio que é na atividade prática, nas interações estabelecidas com outros homens e a natureza, que funções especificamente humanas nascem e se desenvolvem. Entende o conceito de mediação homem-mundo pelo trabalho e uso de instrumentos à utilização de signos, a relação do indivíduo com o ambiente é mediada. Este, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso imediato aos objetivos de conhecimento, mas aos sistemas simbólicos que representam a realidade. Assim sendo, esta é a razão de atribuir grande destaque ao papel da linguagem (sistema simbólico de todos grupos humanos) que se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Contudo ao ler as produções posteriores do autor é possível perceber sua compreensão da educação e do trabalho docente, onde por meio do ensino à criança desenvolve e organiza seu aparelho psíquico. Compete ao professor ensinar à criança àquilo que ela não é capaz de aprender por si só, de maneira que a tarefa do processo educativo é dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo, onde o professor como mediador dos conteúdos científicos intervém e contribuí assim para a formação dos processos psicológicos superiores (Facci, 2003 ).

## **PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR**

A Psicologia Histórico-Cultural, conforme Facci (2003), foi iniciada num primeiro momento por L.S. Vigotski e posteriormente desenvolvida por outros psicólogos russos (Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov, entre outros). Os pressupostos marxistas fundamentam tal perspectiva, possibilitando a reflexão sobre o próprio significado do processo educativo na humanização do indivíduo, assim como sobre o papel do professor nesse processo. Além disso, essa perspectiva viabiliza uma aplicação mais efetiva e intencional do método e da concepção dialética na análise e busca de superação dos problemas da educação escolar (Basso e Mazzeu, 1995, Gasparin, 2002, Saviani, 1992,2000,2001,2003).

O enfoque histórico-cultural que Vygotski imprimiu à psicologia novas bases para elaboração de uma teoria capaz de examinar a questão dos processos psíquicos superiores (consciência, linguagem) a partir de princípios do materialismo dialético. Vygotski (2000, p.106) ao apoiar-se em teses de Marx e Engels busca a superação e ruptura com a velha psicologia que ancorava as bases do entendimento definidas pelo autor como erroneamente elementar e simplista. Propõe como possibilidade do estudo da consciência partindo da análise em que considere a complexidade qualitativa só possível a partir da relação dialética entre realidade social e fenômenos tipicamente humanos, como consciência e linguagem. Ou seja, *“concebe o psiquismo humano como produção social, resultante da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade através da mediação desta com a sociedade”* (Pino, 1991, p.32).



Facci (1998) pontua a importância do momento em que Vygotski viveu coincidiu com um tempo histórico em que se questionava a psicologia; assim como Tuleski (2002) entende que o entrelaçamento de sua história pessoal com a história coletiva de seu povo é fundamental para que os conceitos definidos e explicitados pelo autor sejam de fato compreendidos na atualidade.

No modelo histórico-cultural o homem é entendido como um sujeito que se constitui intrinsecamente por relações sociais, culturais e históricas. Conforme Lopes (2000) *“O homem não pode ser compreendido senão pela referência histórica em que se encontra inserido, o mundo, a história e o homem são tidos como realidades dinâmicas”*, nega-se, portanto um entendimento que concebe o homem representado por uma máquina como também por um organismo (ser vivo), *“pois o homem só pode ser entendido, em suas características e atitudes, no interior das relações de produção que estabelece em sociedade”* (Tuleski, 2002, p.93). Quando propõe romper com o determinismo biológico, significa criar a condição da transformação e consciência em que o homem é sujeito e objeto.

Ao enfatizar a importância da análise histórica do homem, (Leontiev, 1972) destaca a importância das relações de produção que estabelecidas na sociedade, determinadas por meio do desenvolvimento biológico, que tornam o homem dependente do seu desenvolvimento da produção, tomada aqui como significativa de um processo social que se desenvolvem segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. Nesta concepção está implícito o abandono do determinismo biológico e a adoção da concepção de homem como sujeito e objeto dessas transformações.

Romper com o determinismo biológico significava, antes de tudo, criar a consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto e, para alcançar esse objetivo, Vygotski procurou traçar uma linha divisória entre o homem e o animal, demonstrando seus pontos de convergência e de divergência, opondo-se a psicologia fisiológica que reduzia os comportamentos de ambos a reações instintivas e reflexas (Tuleski, 2002, p.94).

Para Leontiev (1972) ao não submeter-se às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas, o homem organizou sua vida em sociedade, com base no trabalho, resultando na modificação da natureza humana para um novo tipo de desenvolvimento, diferente dos animais, que corresponde a sua hominização.

Essas diferenças entre o homem primitivo e moderno são ressaltadas na obra de Vygotski, quando são por ele evidenciadas como forma de evolução e desenvolvimento das funções intelectuais, em que inicialmente cedem as capacidades naturais de origem biológica e tornam-se determinadas culturalmente. Estas funções recebem o nome de funções psicológicas superiores<sup>2</sup> - percepção, memória, atenção, abstração aquisição de instrumentos, fala e pensamento - (Tuleski, 2002).

A aquisição da linguagem proporciona um salto no desenvolvimento, onde o biológico transpõe-se para o cultural. O que antes era realizado pela inteligência prática, instintiva, passa no homem, com a linguagem a expressar seus pensamentos, planejar, antecipar a ação, desenvolvendo as funções superiores. A aquisição da linguagem, por meio da interação com os membros adultos de seu meio social, permite uma superação qualitativa dos fatores biológicos existentes em cada função psicológica, isto é, propiciam um redimensionamento a todas as

---

<sup>2</sup> Denomina-se estrutura primitiva as primeiras estruturas que formam um todo psicológico natural determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As estruturas que nascem durante o processo do desenvolvimento cultural são classificadas como superiores pois representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

funções como a percepção, a memória, a imaginação, etc. a partir dos significados que a linguagem oferece à realidade (Tuleski, 2002).

A participação do outro na constituição do sujeito é fundamental nesta perspectiva a medida em que a relação do sujeito com o mundo só é possível por meio da mediação de outro sujeito; ou seja, o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa necessariamente por outra pessoa. Este constitui um dos pilares básicos da teoria proposta por Vygotski, ou seja, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações do indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se em um processo histórico.

De acordo com sua proposta, Vygotski procurou examinar a origem do psiquismo humano nas condições sociais de vida historicamente formadas e de acordo com seu pensamento relacionadas ao trabalho social, ao emprego de instrumento e ao surgimento da linguagem (Rego, 2001). A relação do indivíduo com o ambiente é mediada, pois este enquanto sujeito de conhecimento não tem acesso imediato aos objetivos e sim aos sistemas simbólicos que representam a realidade. Esta é a razão de atribuir um papel de destaque à linguagem (sistema simbólico principal dos grupos humanos) que se interpõe entre o sujeito e objeto de conhecimento.

Quanto aos modos de participação do outro e o papel da linguagem no processo de conhecimento do sujeito, cabe ressaltar um dos aspectos considerados por Vygotski (2001), a internalização que atua como processo de transformação duas vezes na criança primeiro, entre as pessoas (interpsicológico) e depois no interior (intrapsicológico). O desenvolvimento portanto, está atrelado ao contexto sócio-cultural que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica originando das relações reais entre indivíduos.

Smolka (2000,p.02) identifica a internalização atrelado ao processo de desenvolvimento e aprendizagem como incorporação da cultura sendo esta *“domínio de modos culturais de agir, pensar, e de se relacionar com os outros, consigo mesmo e que parece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista”*.

Podemos concluir que o desenvolvimento do sujeito se processa por meio de constantes interações com o meio social que vive, e disso resulta o desenvolvimento de formas psicológicas mais sofisticadas. Porém o desenvolvimento do psiquismo é sempre mediado pelo outro (que podem ser outras pessoas do mesmo grupo cultural) - este lhe indica e delimita os significados à realidade que são construídos pela humanidade. É por intermédio dessas relações que o indivíduo se constitui e pouco a pouco, se apropria de modos de funcionamento psicológico tanto do comportamento como da cultura, da história da humanidade de seu grupo cultural. A partir do momento que estes processos estão internalizados, podem ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (Vygotski, 2000). Assim, a atividade que outrora necessitava ser mediada por meio da regulação interpsicológica ou atividade interpessoal, passa a ser constituída por processo voluntário e independente, também denominada regulação intrapsicológica ou atividade intrapessoal.

A fala constitui-se elemento fundamental de organização da atividade prática e das funções psicológicas humanas, consideradas por Vygotski a verdadeira essência do comportamento humano complexo o momento em que se dá a unidade dialética da atividade simbólica (fala) e a atividade prática, onde duas linhas completamente independentes de desenvolvimento se convergem (Vygotski, 2000).

A noção de internalização e elaboração de conhecimentos por um sujeito socialmente constituído considerando a complexidade que permeia o processo, tem sido foco de estudos por autores como Góes (1997) que apóia a análise em um sujeito interativo supondo uma relação mediada do sujeito cognoscente com os objetos e suas implicações diretas na relação educacional. A relação de constituição e elaboração que envolve as operações do conhecimento são consideradas, complexas na medida em que não se pode dizer que questões pertinentes e disciplinas intervêm no processo, pois o processo de conceitualização se dá na vivência com o objeto mediado pela palavra. Assim, *“pensamento e palavra se constituem mutuamente”* (1997,p.21). Ao incorporar a palavra, a criança não apenas designa um objeto, mas também analisa, abstrai propriedade e generaliza-as. Dessa forma à palavra passa a constituir a significação do objeto e da experiência do conhecimento do mundo.

Smolka (2000, p.28) estuda o conceito de internalização relacionado à apropriação e significação. Identifica em seu trabalho a internalização como um constructo teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, mas que deve ser visto como um processo de incorporação da cultura, assim como os modos de agir, pensar e de se relacionar com os outros e consigo mesmo.

A internalização compreendida como um constructo psicológico, para a autora *“supõe algo “lá fora” – cultura,práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo”*. A apropriação é definida pela autora permeada de significações importantes e estas trazem outras implicações conceituais. Para compreendê-las é necessário que se considere a *“produção simultânea de signos e sentidos relacionados à constituição de sujeitos, e na dinâmica dessas (inter) relações”* e conclui, nas relações com os outros os sujeitos são profundamente

afetados por signos e sentidos produzidos historicamente nas relações com os outros. O sentido das práticas social depende, portanto dos modos de participação dos sujeitos nas relações.

Palangana (2001), em continuidade, pontua a questão da internalização como também da significação, *“a criança, ao apropriar-se desses significados, assimila o conhecimento ( a experiência das gerações precedentes), reelaborando-o de acordo com seus interesses e necessidades”* (p.122). A presença desses novos significados lingüísticos modifica a natureza dos conteúdos sensoriais na consciência, em decorrência destes enriquecerem a percepção que o sujeito tem do real, gerando dessa forma o desenvolvimento de formas tipicamente humanas de comportamento. Portanto, ao estabelecer esse processo ativo de criação e recriação por meio da internalização da consciência social é que se desenvolve a consciência individual.

À medida que internaliza a fala do outro, a criança adquire modos de autorregulação e passa a orientar-se num novo plano consciente-volitivo, caracterizado por Rey (1987, p.6) *“pela participação ativa do sujeito na direção e execução de seu comportamento através de fins conscientemente estabelecidos”*.

O ponto de partida do processo de formação do funcionamento mental pode ser definido como quando os sujeitos são afetados por signos e os sentidos produzidos por meios das relações com os outros. No entanto, a trajetória que caracteriza o desenvolvimento da fala e do pensamento se une quando a função de signo das palavras passa a mediar o próprio sujeito. A partir do momento que o pensamento e a linguagem se unem, a consciência passa a existir, o indivíduo dessa forma passa a conceituar o mundo e as relações.

O curso de orientação da ação do pensamento seria determinado pelo signo (pela palavra), que permite ao indivíduo dominar e realizar operações psíquicas, além de auxiliar no controle do comportamento, a fim de atingir a solução de um determinado problema.

A comprovação de que não existem alterações biológicas significativas entre o homem primitivo e o homem moderno coloca na organização social e nas relações entre os homens a condição para construção de reconstrução da natureza humana. Contudo, Vygotski não ignorava as definições biológicas da espécie humana como pontua Rego (2001), entretanto atribui enorme importância à dimensão social, que fornece ao homem instrumentos e símbolos e os demais elementos presentes no ambiente humano e que fornecem também mecanismos e formas de agir neste mundo. Opondo-se radicalmente a teoria que pressupõe o determinismo biológico como agente do desenvolvimento humano.

A introdução do homem em um meio cultural mais elevado não exige modificações biológicas, uma vez que ele já possui todos os recursos necessários para seu desenvolvimento sócio-histórico. O aperfeiçoamento de todas as operações psicológicas naturais do homem vem de fora e são determinadas pelo grupo social ao qual ele se insere.

“Isso significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Por outras palavras, a passagem do homem a uma vida em que a sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias” (Leontiev, 1972 p.263).

Vygotski, Luria (1996, p.143) definem como importante, crucial e característico para o processo, o fato de que o aperfeiçoamento das funções

psicológicas naturais do homem vem de fora “*e é determinado pela vida social do grupo ou do povo a que o indivíduo pertence*”.

Esta concepção da natureza humana implica numa relação entre consciência e atividade expressas na relação do homem com o mundo. “*Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se a natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades*” (Leontiev, 1972, p.265). Essas adaptações geram produtos e necessidades que nascem na história produtiva e evolutiva do homem. Assim, todo progresso dos instrumentos<sup>3</sup> de trabalho podem ser considerados como marco de um novo grau no desenvolvimento histórico nas aptidões do homem. Para Vygotski, (2000), a condição que passa a ser a linha divisória entre o macaco e o ser humano é a capacidade de produzir signos<sup>4</sup> ou introduzir meios psicológicos auxiliares para comunicar-se com outros homens.

Concordando com Vygotski, Leontiev (1972) afirma que o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber ocorre mediante a apropriação dos resultados da atividade cognitiva acumulada das gerações precedentes. O mesmo autor postula que as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum pela hereditariedade biológica, mas são adquiridos no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura. Conclui que “*...cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando*

---

<sup>3</sup> “...o instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objecto de uma forma determina, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objecto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (Leontiev, 1972, p.268).

<sup>4</sup> A função do signo consiste em modificar algo na relação com a conduta do próprio homem. “O signo (...), se limita a proporcionarmos uma nova orientação e a reestruturar a operação psíquica”(Vygotski, 2000, p.128). A índole do signo constitui fator fundamental que depende a construção de todo o processo. “O papel funcional distinto dos estímulos, e de sua conexão recíproca, servem de base para aqueles vínculos e relações que constituem o próprio processo” (idem, p.123).



*nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”* (Leontiev, 1972, p. 267). Portanto, é por meio das relações coletivas que o homem se constitui, aprende a ser homem, ao relacionar-se apropria dos signos e instrumentos já produzidos pela humanidade.

Tuleski, (2002) enfatiza que a apropriação dos instrumentos e signos culturais, convergemem à regulação, ao controle do próprio comportamento, ao abandono das condutas impulsivas e sem reflexão, desenvolvem no homem o comportamento racional. A autora apresenta uma reflexão dessa integração da subjetividade proposta em textos de Vygotski, onde ele questiona a visão maturacionista e linear, rompendo com a concepção de um tipo humano universal e eterno e introduzindo a concepção de transformação. Apresenta, portanto, para a Psicologia, um conceito inovador onde o indivíduo é sujeito ativo e dinâmico na construção de sua singularidade histórica e social.

Vygotski atribui grande ênfase às necessidades da prática social e a importância do desenvolvimento cultural e tecnológico, procurando garantir, por meio do acesso aos bens culturais, o desenvolvimento de todos os indivíduos e da sociedade. Considera que na medida em que os homens se organizam, se relacionam e produzem bens para a sua sobrevivência ou seja constrói e reconstrói atitudes e comportamentos humanos as funções psicológicas vão adquirindo pela necessidade um grau cada vez maior de complexidade em decorrência de que os signos produzidos pelos homens são cada vez mais complexos (Tuleski, 2002).

Esta relação atrela o desenvolvimento humano ao grau de domínio de cada indivíduo em relação aos signos produzidos socialmente. Nesta perspectiva, a

evolução humana depende das relações coletivas e individuais de produção desenvolvidas na sociedade, assim como do uso de signos produzidos pela humanidade que são instrumentos psicológicos necessários à sobrevivência humana. Palangana (2001, p.119) considera que ao admitir *“que as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado significa admitir a presença de elementos (signos) capazes de estabelecer ligações entre a realidade objetiva (externa) e o pensamento”*.

Mas como o homem se apropria de tais processos desenvolvidos pela humanidade através dos tempos? Leontiev (1972) postula que para apropriar-se dos objetos ou dos fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico é necessário desenvolver uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da “atividade encarnada”, acumulada do objeto. Ao fazer uso de um instrumento qualquer como uma colher para alimentar-se, a criança incorpora no uso deste as atribuições que foram conferidas ao instrumento ao longo do tempo.

O entendimento desse processo envolve a compreensão do sistema sócio-histórico como processo de conhecimento e apropriação dos objetos, o que implica necessariamente numa reorganização dos movimentos naturais instintivos e a formação de faculdades motoras superiores, assim como a apropriação de formas ativas de aptidões novas, de funções superiores, psicomotoras que hominizam sua esfera motriz. Leontiev (1972) descreve que a principal característica do processo de apropriação e de aquisição é criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, sendo necessário para que isso aconteça à intermediação .

A intermediação passa por duas mudanças qualitativas fundamentais, uma ocorre ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo, a outra ocorre ao

longo da evolução da espécie. A criação dos elementos mediadores significou para Vygotski um salto evolutivo na espécie humana, muitas pesquisas foram realizadas por ele e seus seguidores com o objetivo de investigar o papel mediador dos instrumentos e signos na atividade psicológica, e as transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento do indivíduo.<sup>5</sup>

Vygotski dedica particular atenção à linguagem, compreendida como um sistema simbólico e fundamental em todos os grupos humanos, construído no curso da história social e que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. É por meio da linguagem que permite ao homem organizar e lidar com objetos do mundo exterior, mesmo na sua ausência. Reflete também o processo de abstração e generalização que possibilita pelo seu uso, pois por meio dela é possível analisar, abstrair, e generalizar as características dos objetos, eventos e situações presentes na realidade. Permite a comunicação aos homens que garante como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história (Rego, 2001).

Podemos concluir que o desenvolvimento humano para Vygotski dá-se sempre por meio de interações constantes com o meio social em que vive, pois para o autor as formas psicológicas mais sofisticadas decorrem da vida social. Dessa forma o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que lhe indica e atribui os significados à realidade e por meio dessas mediações os membros imaturos da espécie humana vão aos poucos se

---

<sup>5</sup> Lordelo (1998) confirma em pesquisa a importância das contribuições de Vygotski quanto ao papel do adulto como parceiro do desenvolvimento da criança. Em investigação realizada, aponta um papel privilegiado do adulto no desenvolvimento cognitivo e social da criança.

apropriando dos modos de funcionamento psicológico. Internalizados, estes processos ocorrem sem a intermediação de outras pessoas.

Nesse sentido a pedagogia histórico-crítica busca fundamentar-se em pressupostos teórico-metodológico na qual a construção do conhecimento integre e possibilite a consciência para conduzir à transformação da personalidade do indivíduo. Esta questão esteve sempre presente nas reflexões de Vygotski acerca de como a criança desenvolve atitudes e comportamentos necessários ao homem para viver nessa nova sociedade. Tuleski (2002) deposita este papel à escola delegando-a como uma das principais instituições capazes de propiciar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, depois ao ajudar a criança a se apropriar dos signos e mediadores culturais, possibilita o autodomínio das capacidades mentais (intelectuais e emocionais).

A educação para Vygotski não apenas influi em processos de desenvolvimento mas reorganiza e reestrutura as funções de comportamento em toda sua amplitude. Portanto, cabe a educação beneficiar-se dos estudos psicológicos e a partir desses acelerar os processos de desenvolvimento dos indivíduos em sociedade, em decorrência possibilitar a evolução cultural (Tuleski, p.143).

Vygotski ao contextualizar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS) introduz a reflexão de como tais funções são pouco exploradas no âmbito da psicologia. Afirma que o próprio conceito que tem sido aplicado na psicologia infantil como ambíguo e confuso (2000, p.11).

Esta situação é conseqüente, para o autor, de manifestações de conceitos que fundamentam as pesquisas nas áreas de investigações, retrata esse ser um campo que requer formulações claras e exaustivas pesquisas com uma idéia

evidente de seu objeto de estudo. Imprescindível modificar o ponto de vista contemplado pela psicologia tradicional sobre o processo de desenvolvimento infantil, esta considera as FPS erroneamente para Vygotski, pois é incapaz de considerar fatos, e estes como acontecimentos do desenvolvimento histórico. Considera como processos e formações naturais, confundem o natural com o cultural, o natural com o histórico, o biológico com o social no desenvolvimento psíquico da criança. E conclui, *“tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda”* (2000, p.12).

Para Vygotski a psicologia infantil tem caracterizado por situar em uma só linha os fatos do desenvolvimento cultural e orgânico do comportamento da criança e considera uns e outros como fenômenos de mesma ordem, de idêntica natureza psicológica, e como eles se regem pelo mesmo princípio (Idem,p.13).

Ao questionar a análise e estrutura das Funções Psicológicas Superiores - FPS Vygotski revela a necessidade de analisar os métodos de investigação científica vigentes ressaltando a tendência de considerar que os processos superiores se formam mediante a soma de certos elementos associados. Propõe uma mudança na análise a partir de um novo método de investigação dos problemas psicológicos, ao mesmo tempo em que se modifica a análise, se modifica inevitavelmente o próprio caráter da análise psicológica. *“A troca mais essencial ocorrida ultimamente na psicologia tem sido a substituição do enfoque analítico do processo psíquico por um enfoque integral e estrutural”* (2000,p.121).

Esse novo ponto de vista proposto, onde o pensamento dialético compreende que o todo se origina das soma de suas qualidades específicas e que estas não podem ser compreendidas isoladamente acarreta uma nova postura quanto à construção da teoria do desenvolvimento infantil.

Vygotski identifica três momentos determinantes sobre os quais se apóia a análise das formas de comportamento e constituem base de investigações (2000,p.100).

- a) Diferenciar a análise do objeto da análise do processo. A formação psíquica era entendida como uma forma estável e sólida, a análise se reduzia a fatos desordenados em partes separadas. Prevalencia a análise psicológica dos corpos sólidos como Koffka ao dizer que o processo psíquico se estudava e analisava como um mosaico de partes sólidos e invariáveis. *“A análise do objeto deve contrapor-se à análise do processo o qual de fato se reduz a entender a dinâmica dos momentos importantes que constituem a tendência histórica do processo dado”* (2000, p.101). O próprio desenvolvimento psíquico independente de si se trata do desenvolvimento do pensamento e da vontade, é um processo que diante de nossos olhos sofre certas trocas;
- b) Contrapor as tarefas descritas e explicativas de análises. Na velha psicologia o conceito de análise coincidia de fato com o conceito de descrição contrário a tarefa de explicar os fenômenos. A verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar o explicar de certas relações e vínculos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. A análise se converte de fato na explicação científica do fenômeno que se estuda e não só sua descrição, desde o ponto de vista do fenômeno;
- c) A terceira tese fundamental consiste em considerar na psicologia encontraremos com bastante freqüência processos já antiquados, é

dizer por haver tido um longo período de desenvolvimento histórico se acham petrificados. Isso se encontra principalmente manifestado em processo que Vygotski define como processos psíquicos automatizados ou mecanizados. *“São processos que por seu longo funcionamento repetido milhões de vezes, devido ao elo automático, perdem o aspecto primitivo e sua aparência externa não revela sua natureza interior, diria que perdem todos os indícios de sua origem. Graças a essa automatização resulta que sua análise psicológica é muito difícil”* (2000,p.105).

## **Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva Histórico-Cultural**

*“Quanto mais progride a humanidade, mais rica e a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa e a sua tarefa”* (Leontiev, 1972, p. 273).

Vygotski (2001) analisou criticamente as teorias que procuravam explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A primeira teoria, e a mais difundida, considera independentes os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Nesta teoria, reconhece-se a dependência unilateral entre desenvolvimento e aprendizagem, mas o desenvolvimento de forma alguma se modifica sob influência do ensino. Uma expressão típica desta teoria consiste na análise do desenvolvimento intelectual da criança separar o produto do

desenvolvimento, do produto do ensino, e tomar o resultados de ambos em forma pura e isolada. *“Essa teoria se baseia em um raciocínio muito simples: toda aprendizagem requer como premissa indispensável certo grau de maturidade de funções psíquicas particulares”* (Vygotski, 2001, p.220). Tem como representante Piaget, que considera que o indicador do nível do pensamento infantil não é o que a criança sabe, não o que ela é capaz de fazer, mas a maneira como elabora estratégias diante de uma situação sobre a qual não tem nenhum conhecimento.

Para comprovação prática dos pressupostos que embasam a teoria, separa minuciosamente na análise do desenvolvimento intelectual da criança o produto do desenvolvimento do produto do ensino, e toma o resultado de ambos de forma pura e isolada. Porém Vygotski observa que há poucos resultados que comprovem tal concepção, dessa forma atribuem a causa à imperfeição dos procedimentos metodológicos aplicados com esse fim e compensam com esforço de abstração dividindo características intelectuais da criança dos que são produzidos pelo ensino. Dessa maneira considerava que o desenvolvimento poderia processar-se normalmente e alcançar seu alto mais grau sem necessariamente ter recebido nenhum tipo de ensino;

logo crianças que não passaram pelo ensino escolar desenvolvem todas as formas superiores de pensamento, acessíveis ao homem, e revelam toda a plenitude das possibilidades intelectuais na mesma medida que as crianças que passaram pela aprendizagem na escola ( Vygotski, 2001, p.220) .

Concebe a relação entre ambos os processos (desenvolvimento/aprendizagem) em analogia com relações que o pré-formismo estabelece entre aptidões e o desenvolvimento: as aptidões são percebidas contendo potencias realizáveis no desenvolvimento. No que tange ao desenvolvimento, este *“gera toda a plenitude de possibilidade que se realizam no processo de aprendizagem”*



(Vygotski, 2001, p.220) . Conseqüentemente a aprendizagem se alicerça e edifica na maturação. Reconhece-se a dependência unilateral entre desenvolvimento e aprendizagem, mas o desenvolvimento de forma alguma se modifica sob a influencia do ensino.

Para essa concepção a aprendizagem se efetiva da seguinte forma, não se pode ensinar uma criança de um ano a ler, assim como não se ensina uma criança de três anos a escrever. Embora compreenda e reconheça a dependência unilateral entre aprendizagem e desenvolvimento, reconhece a dependência apenas externamente, exclui dessa forma qualquer interpretação interna ou o entrelaçamento entre ambos processos, *“razão pela qual podemos considerar essa teoria como uma variante particular – mais tardia e mais próxima da realidade – das teorias que fundam no postulado da independência entre ambos os processo”*.(Vygotski, 2001, p.220).

Vygotski acredita que existe certa dose de verdade nesta teoria que consiste em admitir que certas premissas são efetivamente necessárias no desenvolvimento da criança para que a aprendizagem se torne possível. De forma que, a aprendizagem se encontra indiscutivelmente na dependência de certos ciclos do desenvolvimento infantil já percorridos. Essa dependência contudo não é principal, mas subordinada, e a tentativa de eleva-la como principal e mais ainda como integral geram equívocos e mal-entendidos. É como se a aprendizagem colhesse os frutos decorrentes do amadurecimento da criança, mas em si mesma a aprendizagem continua indiferente ao desenvolvimento, corresponde afirmar que a criança ao aprender a ler e escrever nada de novo aconteceu em seu desenvolvimento intelectual.

Para esta concepção o pensamento da criança passa por determinados estágios independente de estar em processo de aprendizagem, ou seja se ela está aprendendo, isto é um fato puramente externo, e não está em unidade com os próprios processos de pensamento da criança. Neste caso a pedagogia, nesta perspectiva segundo Vygotski (2001), deve levar em conta essas peculiaridades do pensamento infantil como o limiar inferior para viabilizar a aprendizagem, uma vez que considera que aprendizagem e o desenvolvimento se contrapõem acentuadamente.

A segunda concepção funde *“aprendizagem e desenvolvimento, tornando idênticos os dois processos”* (Vygotski, 2001, p.221). Assim, a aprendizagem estaria inseparavelmente misturada ao desenvolvimento, passando então a ser considerados sinônimos. Retoma a concepção básica da velha psicologia, o associacionismo. Uma dessas teorias baseia-se no conceito de reflexo, inicialmente elaborada por James e representada por Thorndike e a reflexologia. Ao considerar aprendizagem e desenvolvimento como sinônimos concebe a criança se desenvolvendo na medida que aprende. Transforma como questão principal o desenvolvimento acontecendo proporcionalmente à aprendizagem, de maneira que não há como perguntar que relações existem entre os processos, pois tanto um como outro são a mesma coisa.

A terceira concepção teórica ocupa uma posição *“intermediária entre dois pontos de vista extremos”*, tenta dessa forma conciliar as teorias anteriores, unificando-as. Definidos por seu representante, Koffka, o desenvolvimento se baseia de um lado no processo de maturação, que depende do sistema nervoso, e em segundo, no processo de aprendizagem, que também é processo de desenvolvimento. Parte de uma concepção radicalmente dualista do próprio

processo de desenvolvimento: *“desenvolvimento como maturação é que é desenvolvimento como aprendizagem”* (2001, p.222).

Contudo, Palácus (1995) ao analisar a constituição teórica que orientam os grandes teóricos da Psicologia, as situa na segunda metade do século passado. Identifica nas origens das bases que as orientações tem sido predominantes encontradas nos séculos XVII e XVIII, onde as concepções filosóficas sobre a natureza humana servem de sustentação para as teorias de desenvolvimento psicológico.

Froebel que viveu entre os séculos XVII e XIX, teve sua obra analisada por Arce (2002), que o define como um dos primeiros educadores preocupados com a educação de crianças pequenas em escolas por ele denominadas de Jardim de Infância. Voltadas para um trabalho educativo que compreendia cuidado e atenção necessários para seu crescimento e desenvolvimento, sendo que cabe ao bom “jardineiro”, adulto encarregado da educação, cabendo a esse se comportar como tal, saber ouvir as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento.

Froebel, para a autora, entendia que *“as crianças deveriam ser deixadas livres para expressarem toda sua riqueza interior, fruto de sua essência humana”* (2002, p.43). Contribuiu portanto, para uma nova concepção de educação onde formula princípios educacionais voltados para o novo homem que a sociedade da época exigia, *“individualizando o ensino e os processos de aprendizagem, e elegendo o desenvolvimento dos talentos de cada ser humano em harmonia com a natureza como objetivos da educação”* (2002, p.47).

Arce (2002) acredita que as idéias de Froebel contribuem para a base do movimento que mais tarde seria conhecido como Escola Nova, Escola Ativa ou

ainda Pedagogia Progressista. Assim como também fornece questões que mais tarde seriam objeto de estudo da psicologia do desenvolvimento, como as sensações e o trabalho correto com as mesmas, o animismo infantil, o interesse da criança por esconder-se dos adultos, o movimentar-se imitando para a atividade produtiva e criativa, e finalmente a gênese da consciência e da linguagem.

Uma das principais mensagens de Froebel e que exerce grande influência para os professores viria da influência do amor oposto a força do medo, dirigida sempre às mulheres pois as concebia com a capacidade biológica da maternidade sendo aptas naturalmente para educar com liberdade e amor, reforçando a idéia que a *mulher “não necessita de muita instrução para trabalhar com crianças, esse ato faz parte de sua natureza, ela necessita sim tomar consciência desta bênção divina que recebeu: educar o gérmen da humanidade – a criança”* (2002,p.68). Arce acredita que estes princípios contribuíram para auxiliar no aprisionamento da mulher ao invés de realizar o contrário do que pretendia o educador, pois a acredita que *“empurrou violentamente a mulher para o âmbito doméstico e para a maternidade”*(2002, p.86), definindo de certa forma para no futuro agregar uma concepção de um perfil feminino para o magistério.

Algumas teorias psicológicas, denominadas modelos mecanicistas de desenvolvimento, são sustentadas pelos posicionamentos filosóficos dos britânicos J. Locke (1632-1704) e D. Hume (1711-1776), conhecidos como empiristas, compara a mente humana no momento do nascimento a um quadro em branco, uma tabula rasa.

Por outro lado na Europa, dois filósofos explicam a existência de determinadas características inatas do ser humano, Rousseau (1712-1778) destaca a bondade natural e defende a divisão da infância em estágios, sendo

necessário um tratamento educacional diferenciado; I. Kant (1724-1804) define a existência de características inatas de pensamento .

Estas duas vertentes de pensamento influenciaram o pensamento ocidental sendo que as abordagens surgiram decorrentes destas, subdividindo-se nas que enfatizam os processos de aprendizagem (condutismo, modelos mecanicistas do desenvolvimento) e outra que sem negar os fatores de experiência enfatiza os processos de desenvolvimento que têm caráter universal, ocorrem em todas as pessoas e de todas as culturas pois tem características inatas da natureza humana (os chamados modelos organicistas ou organismicos). Nos modelos mecanicistas o importante não é o que há dentro do organismo, senão o que vem de fora e molda, desta forma a história de uma pessoa é constituída de suas aprendizagens. Já para os modelos organicistas a ênfase é dada aos processos internos em detrimento dos externos, o desenvolvimento psicológico é determinado por uma “necessidade evolutiva” onde a pessoa passa por determinados estágios evolutivos e universais a toda espécie (Palácus, 1995, p.11-13).

Rego (2001) pontua que para compreendermos a originalidade das contribuições de Vygotski à área da educação faz-se necessário que examinemos as teorias já formuladas sobre a constituição do psiquismo humano: inatismo e ambientalismo. Estas concepções revelam diferentes modos de explicar as dimensões biológicas e culturais do homem e a forma pela qual ele aprende e se desenvolve, particularmente como a ação educativa deve se efetivar baseado nestas concepções.

Para a autora a abordagem inatista baseia-se na crença de que as capacidades básicas do ser humano são inatas, portanto, já se encontram prontas

ao nascer, ou estão potencialmente determinadas e na dependência do amadurecimento para se manifestarem. Dedicam grande ênfase a fatores maturacionais e hereditários como definidores da constituição e do conhecimento do ser humano. Exclui dessa forma a importância das interações sócio-culturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da criança, assim o desenvolvimento é visto como pré requisito para o aprendizado.

Estas atribuições acarretam uma série de comprometimentos para o aspecto pedagógico, na medida em que *“entende que a educação pouco, ou quase nada altera as determinações inatas”* (Rego, 2001). Ao definir que o ensino somente pode se efetivar na medida em que a criança estiver “pronta”, madura, a prática escolar se reduz àquilo que a criança já conquistou, não contemplando desafios, nem ampliando ou instrumentalizando o desenvolvimento de cada indivíduo. O processo cognitivo fica atrelado ao desenvolvimento dos traços comportamentais ou cognitivos, o que acarreta um *“certo imobilismo e resignação, provocados pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação”* (Rego, 2001).

Em relação à forma de compreender certos comportamentos do aluno, certas características comportamentais manifestadas pelas crianças como agressividade, impetuosidade, sensibilidade ou passividade, são compreendidas como inatas sem possibilidades de possíveis mudanças. Conseqüentemente o desempenho escolar deixa de ser da responsabilidade do sistema educacional, já que depende de qualidades e aptidões básicas que implicarão no sucesso dos mesmos. Dessa maneira a responsabilidade fica implícita à criança e não na relação com o contexto social mais amplo, nem tampouco nas relações dinâmicas compreendidas na própria escola (Rego, 2001).

A concepção ambientalista também definida associacionista, comportamentalista, ou behaviorista; atribui a constituição das características humanas exclusivamente ao ambiente como fonte de conhecimento e formação de hábitos de comportamento. Conclui-se dessa forma que as características individuais são definidas por fatores externos ao indivíduo de forma que desenvolvimento e aprendizagem ocorrem simultaneamente.

O impacto desta abordagem na educação pode ser observado segundo Rego (2001), *“nos programas educacionais elaborados com o objetivo de estimular e intervir o desenvolvimento das crianças provenientes de camadas populares ou compensar, de forma assistencialista, as “ciências sociais” dos indivíduos”*. Neste caso a escola não somente tem o poder de formar e transformar o indivíduo como *“a incumbência de corrigir os problemas sociais”* para a autora.

Assim a prática educacional da escola tradicional é constituída com os pressupostos básicos do ambientalismo, o aluno é visto como um receptáculo vazio, a transmissão de um grande número de informações é vista como relevante. A função da escola consiste na preparação moral e intelectual do aluno para assumir futuramente sua posição na sociedade. Nesta perspectiva os conteúdos e procedimentos didáticos não necessitam ter relação com o cotidiano do aluno e tão pouco com sua realidade social. Predomina a palavra do professor, as regras impostas e a transmissão verbal dos conteúdos, assim como o trabalho individual, a atenção, a concentração, o esforço a disciplina, como garantias da apreensão do conhecimento. Trocas de informações, questionamentos, comunicação entre alunos, ou seja as interações entre pares não são valorizadas ou priorizadas como fontes de conhecimento possibilitando o desenvolvimento. O

compromisso da escola portanto consiste na transmissão da cultura e a modelagem comportamental das crianças.

Facci (2003) analisa criticamente três teorias que caracterizam o trabalho do professor, a teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vygotskiana. A autora sustenta que Piaget faz sérias críticas à escola Tradicional, *“que leva o aluno a memorização, à repetição, à submissão ao saber da professora, a heteronomia”* ( Facci,2003, p.85).

Para Piaget, o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Conhecer consiste portanto em operar algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos, sucessivos, de adaptação ao objeto. Ao fundamentar a concepção adaptativa e construtiva da inteligência sustenta uma concepção fundamentalmente individualista *“Piaget reforça a importância da interação da criança com o meio, mas é na ação do sujeito individual que o conhecimento se estrutura. Esta concepção biológica adaptativa está presente no pragmatismo de Dewey”* ( Facci, 2003,p.84).

Portanto, seus defensores buscam uma educação fundada na ação. A aprendizagem é sempre provocada por situações externas do sujeito, supondo a ação do sujeito sobre o meio, mediante experiências. A aprendizagem será a aquisição que ocorre em função da experiência e que terá caráter imediato. Pressupõe uma experiência física – ações sobre o objeto; e experiência lógico-matemática, onde o sujeito age sobre o objeto para descobrir suas propriedades e



relações. Essas duas experiências estão inter-relacionadas, uma é condição para o surgimento de outra.

Porém cabe aqui salientar que Piaget ao construir uma teoria do conhecimento, de acordo com Pulanski (1983) se preocupou em estabelecer as bases para a construção do conhecimento cognitivo mas evitou sistematicamente o tema da educação. Coube para os educadores a tarefa de extrair de seu trabalho implicações para o ensino pois não se considerava pedagogo. Apesar disso, com sua participação efetiva na observação da vida acadêmica das crianças, faz duras críticas em seu artigo *Ciência e Educação*.

Defende que os professores deveriam empenhar-se efetivamente na pesquisa, sendo por meio desta que a profissão deixa de ser meramente um ofício, correlacionando às demais áreas de conhecimento com as áreas de interesse do professor. Refere-se à “escola ativa” onde as crianças devem ter liberdade de explorar, perguntar e descobrir por si mesmas. Cabe ao professor *“observar, indagar e levantar contradições, como faz Piaget em seus experimentos, a fim de levar as crianças a pensarem e descobrirem novas soluções, novas estruturas de raciocínio”* (Pulanski,1983,p.207).

Para Facci (2003) cabe ao professor dentro desta perspectiva apenas *“facilitar ou mesmo somente colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações problemas a serem resolvidas”*. Essa postura reforça uma construção individual onde apesar do professor criar as situações para que os alunos aprendam, jamais saberá como construíram o conhecimento em suas mentes.

Para Vygotski a concepção de aprendizagem e desenvolvimento segue dois processos independentes, mas entre eles existem relações complexas

existentes desde o nascimento. Aponta para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, considerando que o indivíduo se desenvolve em parte, devido à maturação, como espécie humana, mas é por meio do aprendizado interiorizado que desperta a função psíquica e que alimenta a relação entre os dois. Considera assim o ensino como fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Na abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento ocorre quando ao nascer, a criança, no predomínio de suas funções elementares e biológicas, apropria-se dos instrumentos e signos, ou seja, *“gradativamente o ser humano aprende a usar racionalmente as capacidades naturais, (...) o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios.”* (Vygotski; Luria, 1996, p.179)

Vygotski (2001) identifica dois níveis de desenvolvimento, sendo o primeiro nível denominado de real ou efetivo. Este nível é constituído pelas funções psicológicas já efetivadas, formadas e amadurecidas pelo indivíduo, sendo estas resultado de ciclos de desenvolvimento já complexos, na qual a determinação é justamente a realização individual do problema, ou seja, são aquelas situações em que o indivíduo consegue solucionar-las sozinho, sem o auxílio do professor, ou de outros indivíduos mais capazes. O segundo nível de desenvolvimento é definido como potencial, proximal ou próximo e considera as funções que em vias de amadurecer, sendo identificado quando a solução de tarefas requisita o auxílio de adultos ou até de crianças mais experientes.

Destaca-se um dos fundamentos principais da Teoria Histórico-Cultural: na medida em que a criança se encontra em situações de interação com outras

peças mais experientes é que se dá a possibilidade de movimentar os seus processos de desenvolvimento.

Assim definidos pelo autor: “...a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento” (2001, p.115), sendo esta, portanto, responsável por despertar vários processos internos de desenvolvimento que a criança passa a operar apenas quando interage com pessoas em seu ambiente e quando em colaboração com seus companheiros mais capazes.

É nesta zona que deve incidir o ensino. Este deve, portanto, antecipar-se sempre ao desenvolvimento. À medida que o desenvolvimento é posto por meio de um processo que segue o processo de aprendizagem, considera-se que o processo de desenvolvimento engendra o processo responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal. Esta, definida por Vygotski como responsável por ativar “um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação serão absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (Vygotski, 2000, p.142).

Destaca-se que para apropriar-se destes fenômenos e fazer uso deles a criança necessita entrar em relação com os fenômenos por meio de um processo de comunicação com eles, através de outros homens. Desta maneira, a criança aprende a atividade pela sua função.

Freitas (2001) em estudo desenvolvido com um sujeito que apresenta singularidades de desenvolvimento nos aspectos lingüístico-cognitivos, reitera a relevância da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. A autora considera intrínseco a forma de Vygotski definir e investigar o desenvolvimento como

processo dialético, unido a um modelo teórico que se configura como sociogenético. Este orientado para o movimento e para a história dos processos, que se fundam na dimensão cultural e semiótica do funcionamento humano. Contudo salienta que somente isso não assegura apenas que elas se convertam direta ou imediatamente em transformações qualitativas do desenvolvimento.

Nos experimentos realizados por Vygotski e Luria (1996, p.219) evidencia-se que:

uma criança pequena não consegue resolver problemas complexos da vida real por meio de adaptação natural direta; só começa a utilizar caminhos indiretos para resolver esses problemas depois que a escola e a experiência tiverem refinado o processo de adaptação, depois que a criança tiver adquirido técnicas culturais.

É por meio do processo de interação com outras pessoas que a criança mobiliza vários processos internos que possibilitam o desenvolvimento pode-se concluir que sem o auxílio da interação seriam impossíveis de acontecer.

Outrossim, Freitas (2001, p.125) ressalta que nas concepções vygotskianas a mediação do outro não pode ser considerada como um “objeto” e o sujeito como sua “sombra”, pois não é qualquer aprendizagem que impulsiona verdadeiramente o desenvolvimento. Considera a mediação social ter sido tendencialmente investigada em termos simplificados de ajuda, de forma que, nos efeitos imediatos da atuação do outro e de uma forma linear como são reportados: *“a atuação do outro se traduz em ganho (ou não) de desenvolvimento”* (p.126). Pondera a presença de duas tendências: uma com ênfase praticamente voltada para mudanças cognitivas e outra desconsiderando as relações intersubjetivas que não são de natureza dicotômica, ou seja, sempre harmônicas ou desarmônicas, adequadas ou inadequadas.

Podemos considerar como uma das conseqüências dessa relação de constituição recíproca individual-social se reflete na compreensão do desenvolvimento da criança, que é definido como um curso de transformações através dos quais o indivíduo internaliza formas de ação na cultura. A constituição das funções complexas de pensamento é possibilitada pelas trocas sociais, a interação entre os homens que é possibilitada pela linguagem insere um novo sistema de atividade que é determinado pelo seu grau de desenvolvimento orgânico e pelo uso que faz dos instrumentos ( Palangana,2001).

Smolka (1989, p.34) ao proceder uma análise sobre a constituição de sujeitos leitores relata a importância dos processos da mediação no transcorrer da elaboração do conhecimento da escrita, sendo essencial a análise das condições concretas de interação que efetivamente conduzem a essa elaboração. Observou, no cotidiano das salas de aula, ancorada pelo referencial sócio-cultural, que a apropriação do código escrito pela criança, “passa pelo outro”. Esse processo decorre *“de acordo com diferentes formas e momentos de interação de acordo com as condições específicas de trabalho e de vida dos indivíduos e dos grupos dessa interação”*. Neste contexto as crianças internalizam papéis, funções e posições sociais, onde são internalizados também modos de agir, de pensar e de dizer as coisas. Enfim, por meio das internalizações advindas dos jogos das relações interpessoais, apropria-se do mundo objetivo e intersubjetivo, essas atividades interindividuais convertem-se então em um processo intrapsicológico.

Dessa forma a promoção de atividade que favoreçam o desenvolvimento da criança por meio de atividades com brincadeiras, ou situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola particularmente, a pré-escola pode utilizar

deliberadamente estas situações para o processo de desenvolvimento da criança, são destacadas por Leontiev (2001, p.119).

Davis (1989) já alertava para a importância que a organização escolar se transforme para acolher as interações educativas que nela se processam. Posto que se a construção do conhecimento se dá por meio das interações sociais, entre professor e alunos e entre os próprio alunos, *“faz-se urgente refletir sobre a estrutura e o modo de funcionamento da escola, buscando fazer dela um espaço onde o saber socialmente construído seja, de fato, socialmente distribuído”*(p.54).

Na concepção histórico-crítica, a escola assume a função de desenvolver as funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar significativamente de signos (mediadores culturais), que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais) (Tuleski, 2002). Dessa maneira, para a autora *“a educação, não poderia deter-se nas funções elementares ou orgânicas, mas deveria fazer avançar o desenvolvimento, para alcançar as formas superiores de conduta”* ( Tuleski,2002, p 145).

## **A formação dos conceitos científicos e cotidianos**

No que se refere à escolarização, Vygotski destaca a importância da formação dos conceitos científicos, a ponto de promoverem rupturas determinantes que se assemelham ao processo que acontece com a criança quando ela adquire o domínio da escrita. (Vygotski, 2000).

Os conceitos científicos se formam no processo de instrução e *“se distinguem dos espontâneos por uma relação distinta com a experiência da*

*criança, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento em que nascem até que se formam definitivamente”* (Vygotski, 2000,p.118).

Ao determinar uma atenção especial a formação dos conceitos científicos e espontâneos Vygotski, (2000, p.115) distingue-os pelo processo de assimilação que ocorre entre os dois, sendo que os conceitos científicos se formam no processo de aprendizagem e os espontâneos por outro tipo de relação da criança com o objeto. A inter-relação entre os dois conceitos abarca a relação entre aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança proposto pelo autor.

O processo de desenvolvimento dos conceitos científicos de uma criança em processo de aprendizagem é apresentado pela psicologia infantil segundo Vygotski acontecendo sob dois processos. Em um deles se refere à

os conhecimentos científicos não têm nenhuma história interna, isto é, não passam por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação ;esses conceitos chegam prontos à criança ou ela os toma de empréstimos ao campo do conhecimento dos adultos, e o desenvolvimento dos conceitos científicos deve esgotar-se essencialmente no ensino do conhecimento científico à criança e na assimilação dos conceitos pela criança (2000, p.245)

Essa escola de pensamento acredita que a criança toma de empréstimo do campo de conhecimento dos adultos para a aquisição dos conceitos científicos, sendo que dessa maneira prioriza o ensino na sedimentação de conceitos, na assimilação.

O segundo processo de concepção de desenvolvimento dos conceitos científicos para Vygotski, considera que na mente da criança o processo de ensino escolar nada difere essencialmente do desenvolvimento dos demais

conceitos, que se apropriam por meio do processo de experiência propriamente dita (2000).

Vygotski aponta no curso de desenvolvimento dos conceitos científicos é determinado *“pela definição verbal primária que, nas condições de um sistema organizado, descende ao concreto, ao fenômeno, ao passo que a tendência do desenvolvimento dos conceitos espontâneos se verifica fora do sistema, ascendendo para as generalizações”* (2000, p.244). Opõe-se dessa forma a concepção de que os conceitos podem ser elaborados a partir de uma soma de certos “vínculos associativos” formados pela memória. O conceito surge durante uma operação mental, sendo que para o processo de sua formação abrange necessariamente *“funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação , e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados”* (Vygotski, 2000,p.246).

Implícito está para o autor que o processo não é absorvido pela criança de forma pronta, dessa maneira dificilmente o processo de aprendizagem escolar é assimilado da mesma maneira, como se assimila algo qualquer. É necessário uma ativação de sua atenção para que ele se processe e alcance a generalizações mais amplas .O domínio de suas próprias operações psíquicas são viabilizadas pelo signo e a palavra, assim orientam o curso de sua atividade de forma que resolva a tarefa que a criança se propõe.

De acordo com Vygotski (2000) o conceito surge no processo de solução de um problema que se coloca para o pensamento. Por meio da investigação metodológica que realizou, concluiu que a formação de conceito ou aquisição de significado através da palavra é resultado de uma atividade intensa e complexa,



onde as funções intelectuais básicas participam desta operação. Dessa maneira, afirma não ser resultante de associação, mas,

a questão central neste processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente ( 2000, p.169).

A aquisição da linguagem proporciona um salto no desenvolvimento, onde o biológico transpõe para o cultural. O que antes era realizado pela inteligência prática, instintiva, passa com a linguagem a expressar seus pensamentos, planejar, antecipar a ação, desenvolvendo as funções superiores; a saber: percepção, memória, atenção, abstração aquisição de instrumentos, fala e pensamento.

O curso de orientação seria determinado pelo signo e a palavra, que permitem assim ao indivíduo a dominar e realizar operações psíquicas controlando e orientando-o a alcançar a solução de um determinado problema.

Souza (2000) desenvolveu estudo a respeito da formação de conceitos científicos por pré-escolares e constatou que os resultados vêm corroborar as afirmações de Vygotski. A autora reforça a idéia de que as interações que ocorrem nas atividades que introduzem conhecimentos sistematizados expandem as zonas de desenvolvimento proximal, promovendo a organização hierárquica (sistêmica) dos conceitos cotidianos das crianças e, por consequência, a auto-reflexão e o uso deliberado de conceitos.

A elaboração do conceito para Vygotski pressupõe o uso da palavra, que inicialmente desempenha o papel de meio na formação do conceito “*o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal*” (2000, p.170),

é por meio do emprego da palavra que determinamos o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos.

Vygotski (1995,p.90) define conceito como *“o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas , incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata”*, colocando dessa maneira o desenvolvimento atrelado ao desenvolvimento da consciência social e paralelamente desenvolve-se a linguagem. A partir do momento que o pensamento e a linguagem se unem, a consciência passa a existir, o indivíduo dessa forma passa a conceituar o mundo e as relações, mediante a utilização de palavras e signos.

Nesse sentido, signo e palavra é que permitem ao indivíduo efetivamente desempenhar um papel decisivo para concretização da formação dos conceitos. Vygotski delimita a infância e a adolescência, por meio de uma evolução que constatou em seus experimentos na formação dos conceitos nomeando-as nas seguintes fases: agrupamentos sincréticos, formação de complexos, e os conceitos . Atribui o autor que *“ o novo emprego significativo da palavra,ou seja, o seu emprego como meio de formação de conceitos é a causa psicológica imediata da transformação intelectual”* .De maneira que, cada vez que organiza uma nova estrutura, requer reorganizar-se e para tanto, transformar a estrutura de todos os conceitos anteriores elaborados.Apesar dessa estrutura, o processo anterior não se perde, esses conceitos não serão reconstruídos, mas devido a um novo princípio de conceitos, estes se transferem a totalidade da esfera dos conceitos.

Ao determinar uma atenção especial a formação dos conceitos científicos e espontâneos Vygotski, (2000, p.263) distingue-os pelo processo de assimilação

que ocorre entre os dois, sendo que os conceitos científicos se formam no processo de aprendizagem e os espontâneos por outro tipo de relação da criança com o objeto. Destaca também as considerações quanto a diferenciação entre os dois *“a força dos conceitos espontâneos acaba sendo a fraqueza dos científicos”* (2000, p.263). A inter-relação entre os dois conceitos abarca a relação entre aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança proposto pelo autor.

Vygotski considera que em *“qualquer idade um conceito expresso por uma palavra representa um ato generalizante”* (2000,p.127). Assim, à medida que o intelecto da criança se desenvolve, substitui as generalizações por um tipo cada vez mais elevado - processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. Uma definição que abarca a transição entre os conceitos científicos e espontâneos é a consideração de que os conceitos espontâneos possibilitam o surgimento dos científicos.

É por meio do ensino que a criança opera a transformação de criar uma nova linha de desenvolvimento, acelerando-o e promovendo-o, sendo portanto, fonte de desenvolvimento. Esse pode ser definido um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ocupando dessa forma um lugar de destaque para que isso aconteça.

Facci (1998) entende que os conceitos científicos e espontâneos são processos que se influem continuamente, define a fronteira entre os dois com sendo lábil e atravessada por ambos. Dessa forma eles se desenvolvem na medida em que a criança alcança um nível determinado. Por exemplo, para transmitirmos conceitos de matemática, a criança necessita dominar a noção de tempo, causalidade e reversibilidade.

Sforni (2003) salienta que as potencialidades dos conceitos científicos não podem ser consideradas como condição inerente ao ensino, como promoção de desenvolvimento, e conclui: “*identificar métodos e a atividade mental adequada é o passo fundamental na organização do ensino de qualquer área de conhecimento*” (p.02). Coloca dessa maneira a escola como formadora tanto de sistemas organizados de conhecimento como de “*modos de funcionamento intelectual*”. Conclui a autora que para analisarmos o ensino como promotor de desenvolvimento implica necessariamente analisar a qualidade do conteúdo escolar e o modo de apropriação pelo aluno sendo que, esses dois aspectos em unidade contêm elementos orientadores para organização do ensino.

O aprendizado impulsiona o desenvolvimento e a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto, dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas, portanto, o desempenho deste papel está atrelado ao conhecimento do nível de desenvolvimento de seus alunos dirigindo-o para etapas ainda não incorporadas, ou seja, servindo como propulsor de novas conquistas psicológicas.

Cabe portanto ressaltar que o aprendizado escolar é o elemento fundamental e essencial no processo de desenvolvimento da criança. Dessa forma o processo de ensino-aprendizagem deve ser construído tomando como ponto de partida o conhecimento real da criança, como ponto de chegada aos objetivos propostos pela escola adequados ao seu nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de criança.

Este percurso será delimitado pelas possibilidades da criança, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial. A escola tem o compromisso de avançar

a compreensão de mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como metas posteriores ainda não alcançadas.

A questão da evolução da escrita é uma das questões de destaque nas colocações de Vygotski sobre desenvolvimento e aprendizado; está estreitamente associada a questões centrais de sua teoria (linguagem, mediação simbólica, uso de instrumentos). Luria (2001) define a escrita como função culturalmente mediada. A criança que se desenvolve em uma cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e ao seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural, ao longo de seu desenvolvimento. Assim as crianças imitam inicialmente o formato da escrita do adulto, produzindo rabiscos mecânicos sem qualquer função instrumental, isto é sem nenhuma relação com os conteúdos a serem representados, ou seja o ato de escrever, é neste caso para Lúria (2001, p.149): *“apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo”*, definidos como simples rabiscos.

Num nível mais avançado as crianças continuam a fazer sinais sem relação com o conteúdo das sentenças faladas, porém Luria (2001, p.158) as denomina como *“sinais topográficos”*, onde as crianças distribuem seus rabiscos no papel possibilitando uma espécie de mapeamento do material a ser lembrado, pela posição no espaço. Sendo esta definida pelo autor como *“a primeira forma de escrita no sentido do próprio da palavra”* (p.158).

Lúria (2001) observou em seus experimentos que a diferenciação das escrita poderia ser acelerada por meio da introdução de sentenças que dissessem respeito a um objeto bastante evidente por causa de sua cor, forma bem delineada, ou tamanho. Assim combinado a estes três fatores promoveria a

aprendizagem da criança no sentido de por um conteúdo específico em sua escrita, tornando-a expressiva e diferenciada. Nesse momento a criança descobre o uso instrumental da escrita, *“a brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar da escrita pictográfica”* (2001, p.173).

Para Vygotski a evolução da escrita na criança, culturalmente mediada, compreende a “pré-história da linguagem escrita”, que é o processo que a criança passa antes de ser submetida ao processo deliberado de alfabetização. Considera como condição necessária à criança ser capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua-escrita é que ela descubra que a mesma compreende um sistema de signos, que não tem significados em si. Os signos representam outra realidade, ou seja, o que se escreve tem função instrumental como suporte para a memória e a transmissão de idéias e conceitos (Rego, 2001).

Ao proceder uma análise quanto ao processo de aquisição da escrita nas crianças, nas relações de ensino e no movimento das transformações histórico-sociais, elegemos a reflexão que consideramos como síntese que deve permear o processo de desenvolvimento do ensino e aquisição da escrita:

*“A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por que?”* (Smolka, 2003, p.69)

Conclui-se que é por meio do ensino que a criança opera a transformação de criar uma nova linha de desenvolvimento, acelerando-o e promovendo-o, sendo portanto, fonte de desenvolvimento. Esse pode ser definido um dos

aspectos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ocupando dessa forma um lugar de destaque para que isso aconteça.

Reforça-nos a compreensão de que o papel das atividades da escola contribui para o desenvolvimento pleno das funções psíquicas superiores e onde que as atividades que exigem pouca complexidade do pensamento não atingem o mesmo fim.

Propõe-se por meio deste estudo compreender e identificar as concepções que permeiam as ações que se configuram como norteadoras dos professores que atuando diante deste cenário, conseqüentemente conduzem o processo educativo organizando-o de acordo com métodos e conteúdos de ensino. Desta forma ao identificarmos em que perspectiva metodológica encontra-se pautados, analisar se esta favorece ou não a construção de um homem com vistas ao seu desenvolvimento social e sua auto-transformação, elevando sua responsabilidade social e cidadã, respaldados pela formação continuada que foram submetidos.

## OBJETIVOS

### Objetivo geral

A presente pesquisa tem como finalidade identificar e analisar qual *concepção de desenvolvimento e aprendizagem orienta a ação de professores alfabetizadores* que em sua prática assumem o papel de educadores e mediadores no processo de desenvolvimento de educandos.

### Objetivos específicos

1. Identificar *a concepção de criança* que orienta o educador na sua prática docente.
2. Examinar a forma pela qual os professores definem *seu papel no processo de ensino-aprendizagem*
3. Identificar a forma como os professores compreendem *o papel da interação* como propulsora do desenvolvimento cognitivo dos alunos.



## **MÉTODO**

---

---

## **PARTICIPANTES**

Foram participantes da pesquisa, 14 professores alfabetizadores de 1as séries da rede municipal de ensino de um município situado no interior do Estado do Paraná.

O critério de inclusão na pesquisa foi o tempo mínimo de 5 anos de experiência na rede municipal de ensino e a concordância em participar espontaneamente da pesquisa.

No que diz respeito a idade encontramos uma variação entre 23 a 47 anos, sendo que a faixa do 30 anos concentra oito professores. Cabe destacar que dos 14 entrevistados 13 são do sexo feminino e um do sexo masculino. Cinco dos entrevistados não concluíram o terceiro grau e oito possuem curso de especialização, com tempo de experiência na municipal de ensino entre 5 anos e 27 anos.

## MATERIAL

Para realização desta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Questionário de identificação do professor de primeira série da rede municipal de ensino (ANEXO 01-A). Por meio deste buscou-se identificar dados sobre a idade, gênero, tempo de experiência como docente, tempo de atuação na rede municipal, tempo de regência, formação acadêmica e especialização (ANEXO 01-B).

b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Este termo, imprescindível ao pesquisador para realização da mesma, em que o professor toma ciência de que é sujeito de pesquisa e consente a realização da mesma (ANEXO 02 ). De acordo com orientação da banca de qualificação os pressupostos que orientavam inicialmente o projeto de pesquisa foram alterados da teoria ecológica de desenvolvimento humano para teoria histórico crítica, mas o termo de consentimento foi apresentado com o título original do projeto.

c) Roteiro de entrevista semi-estruturada:

A entrevista foi realizada pela pesquisadora utilizando-se de um roteiro previamente estruturado (ANEXO 03) contemplou três perguntas prevendo atingir os objetivos propostos. Todas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. (ANEXO 04).

## PROCEDIMENTO

A pesquisadora iniciou o processo com a entrega do ofício contendo explicações sobre a pesquisa à Secretaria Municipal de Educação, assegurando-lhes o sigilo das informações e solicitando o consentimento para a realização da pesquisa com os professores de primeiras séries.

Realizou-se uma reunião com as diretoras municipais (13) em que foram apresentados os propósitos da pesquisa, seus objetivos e finalidades (Anexo 05). Em seguida foi entregue às diretoras o questionário de identificação do professor a ser preenchido pelos professores que manifestassem interesse em participar.

Na semana seguinte a pesquisadora percorreu as escolas da sede do município (12), pois uma localiza-se num distrito e por esse motivo não foi visitada. Procedeu-se esclarecimentos às professoras a respeito da pesquisa e recolheu-se o formulário de dados para posterior contato e agendamento de entrevistas.

O trabalho de coleta das informações consistiu em localizar os professores para agendamento, pois alguns deles mudaram de escola ou de função.

A coleta de dados foi realizada individualmente respeitando horário e dia estabelecido pelo professor. A entrevista foi realizada em apenas um encontro, gravadas com consentimento dos entrevistados.

Após término da coleta das entrevistas, as mesmas foram transcritas e os dados obtidos analisados de forma qualitativa por meio da proposta de Ludke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994).

O primeiro passo foi sistematizar as entrevistas seguindo o seguinte esquema: fazendo a compilação dos dados, comparando as semelhanças e

diferenças ao mesmo tempo elegendo características que apareciam mais relevantes em relação às dimensões pesquisadas.

Com esta sistematização, optou-se por trabalhar com categorias empíricas e analíticas, em virtude de ter-se apoiado na orientação de Bogdan e Biklen (1994, p.21) que sistematizam sua importância ao afirmar que: *“As categorias constituem um meio de classificar os dados discutidos que reconheceu (...) de forma que o material contido em determinado tempo possa ser fisicamente apartado de outros dados”*.

Desta maneira, após a leitura detalhada das verbalizações, desconsidera-se as verbalizações paralelas, ou seja aquelas que não dizem respeito ao tema pesquisado. Assim lidas e relidas, selecionou-se um critério de recorte onde foram escolhidas as verbalizações que compreendiam os três eixos temáticos da pesquisa. Adotado o critério de semelhanças entre as falas, agrupou-se na seguinte forma indicada abaixo:

1. concepção de criança.
2. papel do professor alfabetizador no processo ensino-aprendizagem.
3. interação como mediação do desenvolvimento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

---

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos por meio das entrevistas que serão apresentados e discutidos neste capítulo, referem-se aos resultados que compilados e analisados resultaram nas concepções e crenças do professor sobre criança, significado atribuído ao seu papel e ao papel da interação no desenvolvimento da criança.

No que se refere à caracterização dos professores entrevistados, constatou-se que houve a predominância do sexo feminino pois somente um professor era do sexo masculino, evidenciando a possível feminilização do magistério na educação básica.

Em relação ao tempo de atuação como professor houve uma predominância de professores que exercem o magistério entre nove e vinte e sete anos. No grupo dos entrevistados somente quatro professores não possuem o curso superior completo, oito fizeram curso de pós-graduação em nível *latu sensu*.

Importante salientar que todos professores participaram da formação continuada durante seis anos desenvolvida neste município, por meio de cursos de capacitação na perspectiva histórico-crítica. Os dados foram coletados sigilosamente, o nome foi mantido oculto sendo que, para representação das informações os sujeitos das entrevistas serão denominados como Professor 1 à 14 para fins de referencia na análise.

As três categorias a serem analisadas foram definidas a partir dos objetivos:

1. concepção de criança;
2. papel do professor alfabetizador no processo ensino-aprendizagem;

### 3. interação como mediação do desenvolvimento.

A primeira questão portanto, busca identificar no discurso dos professores a concepção de criança implícita em sua ação pedagógica, visto que é o elemento central de toda proposta de formação continuada desenvolvida no município.

Na segunda categoria, papel do professor alfabetizador no processo ensino-aprendizagem, procurou-se deflagrar no discurso dos professores como os mesmos definem sua atuação no processo de aquisição do conhecimento.

Na terceira categoria a interação como processo de desenvolvimento, optou-se compreender e desvelar como os pesquisados se posicionam enquanto mediadores do processo de desenvolvimento por meio da interação com a criança.



## CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

As definições apresentadas pelos professores na primeira categoria investigada, concepção de criança, fundem-se em uma visão inatista/maturacionista e interacionista, que compreendem o desenvolvimento da criança dispensando a cultura e a mediação social como propulsor do mesmo, caracterizando-o independente ou dissociado da aprendizagem .

Atribuem tanto a fatores internos do indivíduo as características básicas do ser humano sendo estas definidas desde seu nascimento, portanto consideradas inatas, quanto as que vão se desenvolver posteriormente por meio das interações do sujeito. Concepção esta que se aproxima da primeira teoria analisada por Vygotski (2000, p.296) que tem em Piaget seu representante.

Como na definição descrita pelo professor 7: *“Ser criança, é um ser especial, que precisa ser tratado com carinho, né, que precisa de incentivo, é um ser assim que esta desabrochando pra vida, né, é uma coisinha pequena, e que ao passar do tempo vai se transformando, e se tornando um ser melhor, uma pessoa melhor, uma pessoa adulta, uma pessoa, mais bonita”* (grifos nossos).

Ao defender essa opinião o educador embasa-se em conceito que pode-se inferir uma limitação humana, pois considera que a natureza no máximo se atualizará frente às determinações do meio. Desse modo podemos deduzir que possuem uma expectativa limitada quanto a sua atuação frente ao desenvolvimento da criança, visto que este está determinado e dependente de suas características inatas.

No entanto, ao considerar que o desenvolvimento da criança está atrelado a determinações biológicas, a partir disso pode-se esperar que sua atuação

compreenda somente o cuidado e o zelo para que o desenvolvimento se processe naturalmente.

Cuidados estes ressaltados pelo professor 5 quando diz: *“ela necessita de muita informação, pra pode se transformar, pra poder se adaptar, então eu acho assim que criança no meu ponto de vista, é uma pedra lapidação, agente dependendo das informações de como você vai trabalhar com ela, vai se efetiva um adulto”* (grifos nossos).

Esta fala manifesta adoção da concepção de homem que contrapõe frontalmente às propostas definidas por Vygotski que parte do abandono do determinismo biológico e a adoção da concepção de homem como sujeito dessas transformações, o conceito de natureza humana implica numa relação entre consciência e atividade expressas na relação do homem com o mundo. Este entendimento defendido em estudos por Leontiev (1972) e Luria (1996).

A concepção de homem e de mundo da pedagogia dialética concentra-se nas relações naturais e sociais, para propor uma educação que estabeleça um ensino de acordo com Lopes (2000), que se pauta de uma relação real entre educador e educando. Subentende-se que o educador necessita compreender os aspectos subjetivos e objetivos do educando para que exista um desenvolvimento dele.

Porém, quando o professor reconhece a importância da maturação biológica associada ao desenvolvimento, à educação passa a ser encarada como um processo exterior que tem como base o nível maturacional da criança, esta cria e possibilita novas condições para aprendizagem. Conseqüentemente o desenvolvimento designa uma dependência ao ensino podendo assumir um papel de limitação na atuação do educador dessa maneira a responsabilidade fica

implícita à criança e não ao contexto social mais amplo como pontua Rego (2001). Também de acordo com as proposições feitas por Lopes (2000) relacionadas à pedagogia tradicional.

Comparando as concepções apresentadas pelos professores com as observadas em outros estudos pode-se verificar semelhanças e diferenças em estudos já realizados como os de Rego (1994), Carvalho (2001) que revelam as concepções extraídas de professores alfabetizadores.

Davis (1998), Schwertz (2000) e Frazzon (2000) revelam em seus estudos a importância das relações sociais no desenvolvimento do psiquismo, sendo estas inerentes ao determinismo biológico, defendem ser por meio das interações sociais que a criança promove a consciência e a transformação, na qual ele é sujeito e objeto para alcançar seus objetivos.

Percebe-se nas falas apontadas pelos professores dificuldades em uma definição que integre o conceito de criança em conformidade com a proposta desenvolvida na formação continuada com estes professores, como as que apresentaram os professores 5, e 7. Estas falas podem ser descritas como decorrentes da falta de informações e um conhecimento mais aprofundado das teorias que apontam relação entre o aprendizado e desenvolvimento, como foram apontadas por Rego (1994) e Carvalho (2001).

Pertence a essa compreensão a proposição feita por Lopes (2000) quando afirma que ao adotar uma concepção com clareza de seus fundamentos, o educador é capaz de perceber a diferença de fundamentos entre concepções, podendo estabelecer na relação educacional um confronto entre concepções. A ausência das mesmas fica evidenciada em afirmações como as do professor 12 :  
*“Criança eu acho que é deixar ele ter a própria opinião dele, brincar,*

*principalmente, por que é uma parte deles, que eu acho que agente não tem esse direito de interferir, então tem hora pra brincadeira, também improvisa até na sala de aula, por que eles necessitam desse momento, né” (grifos nossos). .*

Observamos neste relato que para o professor não está claro o objetivo final que vai atingir por meio da ação pedagógica, pois ao afirmar que essa ação está permeada pela ação da criança que compreende brincar sem a interferência do professor, cabendo a este “improvisar”. Delega a ação pedagógica a um segundo plano, priorizando a atividade de acordo com as tendências e interesses determinados pelas crianças, essa visão se aproxima da proposta pedagógica construtivista, onde a criança deverá ter liberdade para explorar, perguntar e descobrir por si mesmas.

Podemos inferir que essa afirmação demonstra claramente a fragilidade teórica que sustenta a concepção do trabalho do professor e seu fim. Esta visão pode estar vinculada ao processo de formação do professor e a concepção de sujeito que abrangem as teorias de desenvolvimento, acarretando uma “confusão” no professor. Como a descrita pelo professor 5:

*“porque eu acho assim que a criança por si só exige respeito, e dentro de algumas pedagogias, por que é muita coisa, a gente já tem informação e comportamento mais direcionado, por que na parte pedagógica a gente tem um direcionamento, também que é mais ou menos assim padrão né, de como voce trabalha com a criança, mas também assim, a criança é uma coisa maravilhosa, é uma descoberta todos os dias....”*

Tema que vem ao encontro com resultados de pesquisas realizadas sobre a formação do professor alfabetizador por Dias (1996) e Casalini (1990).

O enfoque da psicologia contribuindo na formação do professor e à sua práxis pedagógica, onde não é apresentada como única nem homogênea nas várias ciências, pode fornecer subsídios para uma concepção de sujeito, para Smolka (1997) implica de uma forma ou outra no senso comum, nas práticas cotidianas. São apontados também por Castanho e Costa (1999).

Verifica-se a importância dada ao determinismo biológico, a medida em que os professores definem em seu discurso que as crianças precisam amadurecer mediante uma cronologia previamente definida em etapas para adquirir certas conquistas psicológicas e assim vão gradativamente se desenvolvendo (Rego, 2001, Palácus, 1995,). Tal posicionamento é contemplado na definição do professor 4: *“a criança é um ser que ta evoluindo dia por dia, tem um mundo inteirinho pela frente, inclusive de aprendizagem, de aprendizagem o tempo todo, e eu acho que ela merece todo a nossa atenção, todo o nosso cuidado, todo nosso carinho, toda a nossa dedicação, pelo menos isso”*.

Nota-se por meio da definição do professor 14, que este possui em seu conceito um distanciamento nítido que a atividade pedagógica pode produzir na criança e a transformação que esta promove por meio do conhecimento, já que estabelece para o futuro distante, as transformações que possam imprimir na mesma:

*“Criança pra mim é um alguém, um ser que ta na base do crescimento que ta aprendendo a conviver, a brincar, aprendendo, a ser alguém no futuro, enquanto criança a criança tem que ter o tempo dela pra brincar, pra estudar, por que ela tem uma rotina a seguir, né, ela tem todas essas fases, e criança ela precisa brincar muito, ela tem que ter o espaço dela, pra ela poder falar, ela tem que ouvir, tem que saber quando que é o certo, e quando que é o errado, é isso”*.

Percebe-se nesta definição a hipótese de que o desenvolvimento acontece naturalmente, por meio de sua exploração no ambiente onde o processo obedecesse a leis próprias independentes de conhecimentos, da experiência e da cultura, de acordo com a teoria postulada por Piaget. O processo maturacional pressupõe um desenvolvimento marcadamente biológico onde o desempenho do professor se concentra no cuidado e na manutenção, relegado a um certo imobilismo apontado por Carvalho (2001); Lopes (2000) e resignação provocados pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação, conforme descreve Rego (1994).

O Professor 1 afirma em seu discurso: *“É ser sonhadora tudo de bom que tem, “é e você ser livre”, é você assim tá iniciando a sua vida e por isso mesmo você não tem noção das coisas ruins do mundo por completo, você vai tá cheia de sonhos de vontade, né, de melhorar, de realizar coisas”*. Da mesma forma o professor 3: *“Bom ser criança além de ser uma das fases da vida né, do ser humano, é uma das etapas mais importantes, por que é nessa fase em que o ser humano ele é mais, tem aquela inocência, em que ele ainda não, tá totalmente desiludido do mundo, em que ele ainda tem sonhos, isso quando não são podados não são mortos, por que ao longo da vida muitas vezes acontece isso, então eu acho que é uma das fases mais bonitas da vida do ser humano”*.

Nota-se que suas definições se aproximam de uma concepção de infância de acordo com Froebel, onde os adultos encarregados da educação das crianças deveriam se comportar como jardineiros.

Evidencia-se, que está contido na fala que segue do professor 2 que contempla uma crença na pureza da criança e um temor de que ela seja contaminada pelos males sociais: *“é um ser puro, ainda não atingido, ainda não*

*contaminado por discriminação, por preconceito, por nada disso, é um ser humano puro*”, princípios filosóficos defendidos por Rousseau quando afirmava ser o papel do professor afastar a criança dos vícios da sociedade, permitindo-lhe desabrochar, espontaneamente suas potencialidades inatas, (Palacius, 1995).

Isso pode revelar alguns equívocos cometidos pelos professores alfabetizadores, apontados por Carvalho (2001) ao associarem autores da área de Filosofia, Psicologia, Sociologia e Educação em razão de modismos que vão se alterando no pensamento pedagógico, sem um confronto com o pensamento dos autores clássicos, mas com a visão de seus intérpretes, sendo esta superficial e menos rica.

É possível supor um descrédito na apropriação das experiências por meio da interação com o educador e em como suas intervenções e situações atuam como promotoras de desenvolvimento na criança como descreve o professor 12: *“criança, eu acho que é deixar ele ter a própria opinião dele, brincar principalmente, por que é uma parte deles que eu acho que a gente não tem esse direito de interferir, então tem hora da brincadeira, também improvisa até na sala de aula, porque eles necessitam desse momento, né”* (grifos nossos).

Este fato pode, portanto, repercutir no aprendizado e desenvolvimento do aluno colaborando para que aconteçam situações que desfavoreçam a criação de um espaço intersubjetivo favorável ao processo de aprendizagem efetivado por meio de zonas de desenvolvimento, destacados por Pimentel, (1997) e Freitas, (2001) Souza (2000), Lordelo (1998) Smolka (1989,) Cruz e Smolka (1995).

Na definição proposta pelo professor 2 :*“é um ser humano dotado de uma imaginação surpreendente“a criança é o ser mais autêntico que existe, e que transmite o que esta pensando, o que esta sentindo, é um ser puro, ainda não*

*atingido, ainda não contaminado, por é discriminação, por preconceito, por nada disso, é um ser humano puro*". Contemplado em proposição análoga pelo professor 13: *"Ser criança, é participar de uma forma diferente, da vida adulta, né, tendo em vista que, os atos das crianças, não têm conseqüência, não tem conseqüência disso, por isso é que elas são inocentes, até certo ponto, por que a ultima fase das crianças, ela começa a ter um pouquinho mais de malícia, então ser criança é aproveitar a vida de uma forma diferente, exclusiva"*.

Evidencia-se novamente nas definições a necessidade do cuidado e o respeito à criança para que aconteça esse processo de transformação, pois se comparado a uma planta que necessita ser regada e cuidada para brotar, significa dizer que a criança necessita de proteção e ambiente propício para um bom desenvolvimento; nesse sentido o papel do professor se restringe a desenvolver no educando a curiosidade para que por si próprio atinja a sabedoria. Idéias que vem ao encontro com as difundidas pelo movimento romântico alicerçando o trabalho de muitos educadores como Froebel, que considerava a criança contendo toda pureza e bondade (Arce, 2002).

Da mesma forma no depoimento do professor 6 quando diz: *"mas eu acho que criança tem que ser feliz, amada, desde que foi concebida ser aceita, assim, o melhor possível, pra ela se tornar a melhor pessoa do mundo no futuro, né por que só com amor, dedicação, que agente sabe que a pessoa vai ter, como se, como se, como vou disser, ser alguém na vida, por exemplo, vai que a pessoa aqui não ganha carinho e vai poder plantar carinho, seria isso"* (grifos nossos) .

Fica implícito que o cuidado para que não prejudica o desenvolvimento da criança requer do professor uma postura de "carinho" e de "incentivo". A função da educação restringe-se a sua proteção para preservar este ser humano puro,



que no futuro se tornará uma pessoa adulta melhor, uma pessoa mais bonita. Como a figura do jardineiro atribuído por Froebel para os cuidados necessário à criança para seu crescimento e desenvolvimento apresentados por Arce (2002). Assim definidos pelo professor 7: *“Ser criança, é um ser especial, que precisa ser tratado com carinho, né, que precisa de incentivo, é um ser assim que esta desabrochando pra vida, né, é uma coisinha pequena, e que ao passar do tempo vai se transformando, e se tornando um ser melhor, uma pessoa melhor, uma pessoa adulta, uma pessoa, mais bonita” (grifos nossos).*

Foi possível observar que as definições apontam para a compreensão de que a criança, para se desenvolver, necessita de um ambiente que compreenda liberdade suficiente para que ela possa fazer o que desejar. Uma vez estabelecidas às condições mencionadas a criança progride por iniciativa própria. Revelam portanto nessas concepções a compreensão a atuação do professor se restringe a contemplar a execução da criança, cabe ressaltar neste momento que a perspectiva histórico-crítica compreende a atuação do professor promovendo seu desenvolvimento por meio das atividades que integrem ao conhecimento cotidiano os científicos, possibilitando seu progresso pois ativam novas funções psíquicas.

Essa definição contrasta com um dos conceitos da teoria de Vygostki, que expressa a importância das relações sociais como promotora do desenvolvimento. Definindo como a zona de desenvolvimento proximal o que a criança realiza hoje com auxílio de pessoas mais experientes, e que poderá realizar amanhã sozinha. Como Palangana (2001), Facci (2003), Tuleski (2001) a partir desta concepção tem-se implícito que o ensino deve prosseguir tendo como

base o desenvolvimento já promovido mas orientado para “adiantar seu desenvolvimento” como postula Vygotski (2000).

A educação como ressalta Tuleski (2001) não pode deter-se nas funções elementares ou orgânicas, mas deveria fazer avançar o desenvolvimento, para alcançar formas superiores de conduta.

Nas definições expressas pelos professores observa-se que concebem os progressos acontecendo porque o desenvolvimento psicológico nada mais é do que um progresso autônomo e independente das influencias sociais, evidentes em depoimentos como do professor 11: *“Criança eu acho que é deixar ele ter a própria opinião dele, brincar, principalmente, por que é uma parte deles, que eu acho que agente não tem esse direito de interferir, então tem hora pra brincadeira, também improvisa até na sala de aula, por que eles necessitam desse momento, né.”* (grifos nossos).

Neste discurso podemos concluir que as relações sociais são consideradas com reduzida função de subsidiar o desenvolvimento já que os fatores considerados determinantes se originam das capacidades inatas. Palangana (2001), Tuleski (2002), apontam que para Vygotski (2000), a partir das relações sociais o pensamento e o próprio comportamento da criança passa a ser orientado pelas interações que ela estabelece com pessoas mais experientes.

Ao supor esse descrédito quanto as suas intervenções sociais e as transformações que podem ocorrer no desenvolvimento da criança o professor atribui-se um papel secundário quanto a sua participação na promoção e formação dos conceitos científicos. Desta forma há uma contraposição à pesquisa feita por Souza (2000) na qual ela confirma que as interações que ocorrem nas atividades que introduzem conhecimentos sistematizados expandem as zonas de

desenvolvimento proximal e promovem a organização hierárquica dos conceitos cotidianos da criança.

Porém constata-se um outro prisma como na definição do professor 1: “É ser sonhadora, tudo de bom que tem, é...e você ser livre, a a a criança pra mim, ser criança é você ser livre,...”.

“*Ser criança, é brincar, ser feliz, né, é fazer tudo que tem direito, e é bom ser criança...*” definidos pelo Professor 9.

É possível supor a partir destas colocações que elas evidenciam um descrédito do professor nas suas intervenções, em consequência da própria concepção de desenvolvimento, como foi analisado em Facci (2003) ao comparar as teorias que sustentam a ação do professor. Verifica-se que a abordagem interacionista tende a supervalorizar os processos intra-individuais minimizando o impacto do ambiente social no desenvolvimento. Esta concepção pode ser contestada em trabalhos como Davis (1989), Pimentel (1997), Lordelo (1998), Souza (2000) ao explanarem o assunto demonstram o papel das interações do adulto ou do educador e as construções cognitivas promovendo as zonas de desenvolvimento da criança.

O processo educativo para se efetivar necessita de um ambiente de equilíbrio entre liberdades individuais e direcionamentos coletivos. A partir dessas definições é possível supor que o professor compreenda algumas dificuldades individuais do aluno que em processo de aprendizagem sejam decorrentes de sua imaturidade, uma vez que acredita que a maturação possibilita sua passagem de um estágio de desenvolvimento para outro.

Contudo a visão predominante encontrada na definição dos professores quanto às crianças congrega um desenvolvimento dependendo da maturação

biológica com a interação promovida com o meio, sendo que seu papel é denominado por momentos tanto ativo, por meio de ações pedagógicas e passivo, contemplando seu crescimento e desenvolvimento.

## CONCEPÇÃO DO PAPEL DO EDUCADOR

Esta categoria envolve identificar no discurso do professor o papel que se atribuem no processo ensino aprendizagem, bem como identificar funções e atributos que definem como sendo necessários para o professor exercer sua função ao transmitir o conhecimento sistematizado.

Ao proceder a análise da concepção que os professores relatam como representando função que devem desempenhar quanto ao processo de aprendizagem é possível identificar sua relação com perspectivas interacionistas. Tem como representante Piaget, frente a qual o papel do professor na atividade pedagógica se dilui diante da expectativa do amadurecimento ou minimizando sua atuação, de acordo com pesquisa de Facci (2003), ao afirmar que sua função se restringe ao ensinar só o que a criança não sabe, como declara o professor 1: *“Alguém que vai participar da maturidade dessa criança, que vai ter o papel de, e junto com ela, não passar conhecimento, mas ir ajudando, não assim fazer ela a aprende, a partir do conhecimento que ela tem e ajudando ela a aprende, né, a melhorar a descobri coisas, é ela também está a parte dos conhecimentos científicos que daí são coisas que ela já não vai trazer de casa, mas que daí o professor ele vai ter o papel de acompanhar o aluno nesse aprendizado, né, de repassa mas uma forma que, uma forma útil que faça com que o aluno possa aprende”* (grifos nossos).

Neste discurso, observa-se que ao relatar sua função e papel verifica-se o respeito elevado ao conhecimento que a criança traz, sendo congruente inferir o reconhecimento de que suas expectativas quanto à construção do conhecimento de seus alunos podem ser minimizadas, influenciando ou interferindo numa

possível isenção de cumprir seu papel possibilitando o desenvolvimento psíquico em suas instâncias social, cognitiva e afetiva, já apontado em estudos por Pimentel (1997), Facci (2003).

Ocorre que, na perspectiva histórico-crítica compreende-se processo educativo garantindo o conhecimento científico e tecnológico e a aplicação de seus métodos para elevar o grau de conhecimento humano, tornando o homem sujeito e criador da história e desta forma elevando seu grau de responsabilidade social, vincula-se a esta proposição o processo de construção e reconstrução por parte do sujeito que aprende, de conhecimentos, valores, atitudes, forma de expressão. Estas proposições estão de acordo com estudos apresentados por Schwertz (2000), Smolka e Cruz (2000), Goés (1997).

Sobre isto é interessante mencionar que a questão central na Psicologia Histórico Cultural empreendida por Vygostki nas palavras de Palangana”(2001): “consiste em explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente, que é histórico – e em essencial social – de forma a produzir as funções complexas do pensamento humano”.

Analisando as definições do professor 2 :*“O papel do educador é justamente trabalhar com essa criança, né no caso com crianças, mostrando, aceitando tudo que ela já trás, né aceitando toda essa pureza, tentando preservar isso mostrando também o outro lado, sabe, procurando passar conhecimento, sem deixar de lado o conhecimento empírico que a criança tem, sem dizer o que está errado, e orientando para o que está certo, né agora o papel do educador é justamente esse colocar na criança o outro conhecimento, sem deturpar, sem deixar de lado o que a criança aprende em casa, e socializar ela com as outras, com as outras crianças, com a sociedade, socializar a criança”* (grifos nossos);

pode-se inferir que estão inteiramente em contrariedade aos princípios definidos anteriormente.

O professor considera relevante a *preservação* do conhecimento que a criança traz. Evidencia-se novamente a conotação e importância na preservação da criança vinculada ao processo de conhecimento, esta visão está de acordo com a primeira teoria de desenvolvimento analisada por Vygostski (2000, p.299-300) e a mais difundida tendo como representante Piaget, apontada também por Palácios (1995), Rego (2000) e Seber (1995).

Percebe-se que o professor quando aponta o aluno como já contemplando o conhecimento, compreende assim sua função estritamente ligada à organização do que a criança já possui, sendo que se afastam da responsabilidade e a autonomia de lidar com a transformação ocorrida pelas particularidades que envolvem o processo educativo, que são amplamente discutidas por Gasparin (2002), Duarte (1998), Basso (1998), Mazzeo (1998).

A criança traz para educação escolar um conhecimento construído em suas relações sociais desde a tenra infância. Cabe, portanto ao educador possibilitar por meio dos fundamentos teóricos transmitir o saber acumulado e produzido historicamente dos homens como resultado e condição de sua transformação pelo trabalho para que estabeleça uma relação com sua realidade. Nesse sentido Saviani (2000) ressalta ser objeto da educação a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos e a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Ao negar na função da escola a de transmissão de um conhecimento elaborado e não o espontâneo, o professor nega portanto a importância do saber sistematizado, à cultura erudita, nega a própria ciência que se refere ao saber

metódico de acordo com Saviani (2000). Significa dizer que para o autor o conhecimento que produz palpites não justifica a existência da escola.

*“alguém que vai participar da maturidade dessa criança, que vai ter o papel de e junto com ela, não passa conhecimento, mas ir ajudando, não assim fazê ela aprendê, a partir do conhecimento que ela tem e ajudando ela aprende a melhorar, a descobri as coisas.....” (professor 1, grifos nossos).*

*“mas o papel do professor é um mediador, ele repassa o conteúdo e o conteúdo da escola e tal, mas na realidade a criança já sabe...”* (professor 8)

*“aceitando tudo que ela já trás, né, aceitando toda essa pureza, tentando preservar isso mostrando também o outro lado, sabe, procurando passar conhecimento, sem deixar de lado o conhecimento empírico que ela tem, sem dizer o que está errado e orientando para o que está certo....”* (professor 2).

A escola existe para transmitir o saber elaborado, embora o professor não reconheça em seu discurso, cabe ao professor e sua proposta pedagógica propiciar portanto instrumentos que possibilitem o acesso e a elaboração deste saber.

O desenvolvimento ocorre para Leontiev (1972), desde o nascimento quando há predomínio de suas funções elementares e biológicas, apropria-se dos instrumentos e signos. Mas ao apropriar-se destes fenômenos e fazer uso deles a criança necessita relacionar-se com estes por meio de um processo de comunicação com eles, e com outros homens. Desta maneira, a criança aprende a atividade pela sua função, a este processo, Leontiev (1972) define de educação. Duarte (1998) afirma ser portanto a formação do indivíduo sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente, tanto da parte de



quem se educa quanto da parte de quem age como um mediador, como no caso do processo educativo que se efetiva no interior de uma prática social.

A ação mediadora necessária para o processo de apropriação e objetivação do conhecimento apontado por Leontiev (1972) e Vygotski (2001) citados em Basso (1998), Sforni (2003), compreende facilitar a apropriação do conhecimento pelo aluno. Ao enriquecer, dar sentido e significado, partindo do conhecimento que a criança já experienciou, em sua vida cotidiana de forma espontânea; cria-se a possibilidade de ir além, significa ter acesso ao conhecimento mais elaborado e ao mesmo tempo desenvolver uma postura crítica, de acordo com Saviani (1991) e Duarte (2001).

Considerando que o sentido da atividade do professor está na relação com o conhecimento e com o processo de apropriação do mesmo, a criticidade (Basso, 1998) supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer. Ao dar sentido ao processo que desenvolve e estabelecem nas relações com o aluno, efetiva o significado e sentido da ação por meio da produção.

Observado na verbalização do Professor 10 um distanciamento desta proposição quando define: *“O papel do educador, eu acho que o educador tem que ajudar a criança, ela já vem com uma concepção, ela tem uma concepção, tem no meio do nada, sabe alguma coisa, vem, mas o professor esta para orientar o aluno, organizar as idéias, né, que o aluno tem, o professor esta ali pra ensinar e pra aprender com o aluno, com outras, com a comunidade, né, tudo que ele pode, tem em mãos, então o papel do educador não é só ensinar, ele também aprende ao mesmo tempo”*.

Vygotski (2001, p.454) coloca como exigência necessária para o professor que ele seja um profissional cientificamente instruído, pois acredita que o

conhecimento apoiado na ciência deve servir de instrumento para sua ação. Critica o que define como “pedagogo-babá”, no qual se exige apenas amor, ternura e preocupação, “*isso é mediocrizar a profissão de professor*” (Facci, 2003,p.142).

Nesta definição o professor atribui seu papel e do aluno compreendidos no mesmo patamar de conhecimentos quando relata que “*está aí para aprender com o aluno*”, pois compreende que seu papel não é só ensinar mas aprender ao mesmo tempo, desmerecendo em si o atributo de uma figura que contemple o conhecimento a ser imitado, analisado, confrontado e internalizado. É preciso compreender que as interações sociais educativas pressupõem a manifestação e o confronto de diferentes idéias, que são apontadas por Palangana (1998) e Duarte (1998).

A concepção do significado de sua prática docente está vinculada a uma formação adequada do professor e do entendimento claro da significação e do sentido de seu trabalho. A proposta da formação continuada é justamente contribuir para mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente na educação, confirmada por Silva (2002).

Porém o que podemos constatar, como neste caso, é que apesar de na maioria das vezes os cursos de formação continuada tem por objetivo fornecer o conhecimento teórico ou reorientar a atividade prática dos professores, não se propõe a discutir o que realmente acontece em sala de aula. Entendimento este de acordo com pesquisas realizadas por Carvalho (2001) e Silva (2002) quando assinalam que conhecer novas teorias não basta para relacioná-las com seu conhecimento prático construído no dia-a-dia.

A este respeito concordam os estudos desenvolvidos por diversos autores, como os de Barreto e Barreto (2000), no qual também demonstram que os alfabetizadores quando estão satisfeitos com sua prática, portanto com a teoria que a sustenta, não há como mudá-la pela formação. Mudar a prática implica em um esforço que ninguém fará quando imagina desnecessária.

Autores como Basso (1998) e Duarte (1998) já mencionaram a importância do professor em se reconhecer como integrantes de um processo de produção no aluno do conhecimento crítico. Sendo que para isto envolve tornar a participação ativa do aluno neste processo de apropriação deste conhecimento.

Questiona-se que tipo de conhecimento tem sido ensinado e valorizado, quando se parte do pressuposto de que a criança vem para a escola com tantos conhecimentos. Ao ser inserido na escola a criança traz consigo os conhecimentos historicamente construídos do ambiente onde vive. Cabe a escola possibilitar o uso intencional e consciente desses conhecimentos apropriados, a fim de que, por meio da gramática e linguagem escrita, tomar consciência e trabalhar voluntariamente interesse próprio.

Tuleski (2002), Facci (2003), Basso (1998), Mazzeu (1995), Sforzi (2003) fazem referência aos conceitos de defendidos por Vygotski e Leontiev quanto à preocupação da educação não se deter nas funções elementares ou orgânicas, mas avançar o desenvolvimento a fim de que alcance formas superiores de conduta.

Para a Psicologia Histórico-Cultural é por meio do ensino que a criança opera a transformação de criar uma nova linha de desenvolvimento, acelerando-o e promovendo-o, sendo portanto, fonte de desenvolvimento. Esse pode ser definido um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores, ocupando dessa forma um lugar de destaque para que isso aconteça.

Foi possível observar a negativa deste pressuposto fundamental da teoria histórico cultural no depoimento que se segue:

*“acho assim que ele complementa a sabedoria, o educador ele é o mediador entre o conhecimento e a criança, ele simplesmente media o conhecimento, fazendo uma troca, pegando a experiência que a criança tem e colocando um pouquinho do conteúdo, né, da parte científica, enfim daquele conhecimento, e vai abrindo, né o leque de conhecimento, vai explorando, e sempre é respeitando, eu acho que o educador, antes de mas nada ele deve respeitar, tudo aquilo que já é da criança, que vem da criança, por que a criança ela já chega até com muitas concepções, é com muito preconceito, é com muita coisa, com interioridade já, e se agente já chega cortando, eu acredito que o caminho fica muito mas difícil muito mas arduo, pra criança e pro educador”*

Professor 5.

Observa-se uma compreensão distanciada do papel da mediação proposto por Vygotski (2000), inicialmente quando o professor define como mediação como uma “troca” entre o conhecimento da criança como o conteúdo. A interação orienta a criança na discriminação e percepção do irrelevante, podendo ser capaz de exercer esta tarefa por si só, ao compreender a realidade. Portanto a criança organiza os processos mentais por meio da interação que se efetiva, as funções mentais surgem em decorrência da necessidade do meio social, na interação com indivíduos e passam a fazer parte do arsenal psíquico, como afirma Tuleski (2002), Palangana (2001), Facci (2003), Vygotski (2000).

Esta visão não contempla as potencialidades dos conceitos científicos e estes não podem deixar de ser consideradas como condição inerente ao ensino, como promoção de desenvolvimento, pois coloca dessa maneira a escola como formadora tanto de sistemas organizados de conhecimento, como salienta Vygotski (2000), Sforni (2003), Luria (2001) e Leontiev (2001).

Além disso, é claro, a falta de diferenciação e o desconhecimento da hierarquia entre os conhecimentos científicos e espontâneos, ponto amplamente discutido na obra de Vygotski.

Com o auxílio da linguagem a criança controla primeiro o ambiente e depois o próprio comportamento, pois ao adquirir o sistema lingüístico organiza também os processos mentais, portanto dá forma ao pensamento. A palavra sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar seu pensamento, proporciona condições de ser tanto sujeito como objeto deste comportamento, exaltados por Lúria (2001), Palangana, (2001) Smolka (1997), Cruz e Smolka (2000), Smolka (1989).

É a ação do adulto, aqui representado pelo professor que se faz presente na operação mental do aluno, e constitui a diferença de elaboração mental pois possibilita o desenvolvimento dos conceitos na criança (Gasparin, 2002). Apontados em pesquisas com enfoque no papel e valor das interações sociais em sala de aula, como as desenvolvidas por Davis (1989), Souza (2000), Lordelo (1998), Pimentel (1997).

Para a análise do ensino como promotor de desenvolvimento implica necessariamente considerar a qualidade do conteúdo escolar e o modo de apropriação pelo aluno sendo que, esses dois aspectos em unidade contêm elementos orientadores para organização do ensino. Reforça-nos a compreensão

e entendimento de que o papel das atividades da escola contribui para o desenvolvimento pleno das funções psíquicas superiores e onde que as atividades que exigem pouca complexidade do pensamento não atingem o mesmo fim. Smolka (2000), em artigo a respeito da apropriação e significação, pontua como processo de internalização e a questão em que é posteriormente pertinentemente avaliado.

Por outro lado, evidencia-se que o aprendizado destes conhecimentos torna-se, em algumas falas, tão ou menos importantes que os conhecimentos espontâneos, adquiridos pela criança fora do ambiente escolar. Isto pode ser atestado nos seguintes depoimentos; “O educador hoje ele está aí pra complementar o que a criança ainda não sabe, por que ela já traz muita bagagem junto com ela, e agente aprende com ela, então agente só tá aqui pra ensinar o que ela não sabe” Professor 14.

É por meio do ensino que a criança opera a transformação de criar uma nova linha de desenvolvimento, acelerando-o e promovendo-o, sendo portanto, fonte de desenvolvimento. Esse pode ser definido um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, salientados por Facci (2003, 1998), Tuleski (2002), Palangana (2001), ocupando dessa forma um lugar de destaque para que isso aconteça.

Requer por parte do professor um domínio pleno de sua função e do compromisso que assume na tarefa árdua de ensinar a importância da ciência para sociedade e para seus alunos em fase de formação. Implica estabelecer nexos funcionais entre a teoria e os problemas concretos, entre o conhecimento e a sociedade. O saber acumulado de cada área científica garante a possibilidade do avanço da ciência e da tecnologia . Mas para que isso se efetive a ênfase da

ação docente direcionada ao prazer dos indivíduos, fundamentados apenas na didática e na psicologia, leva o ensino e aprendizagem a perder, nesses termos, um efetivo comprometimento com a sociedade de acordo com Nagel (2001)

A seguinte definição apresentada pelo professor ao afirmar ser “*o papel do professor é um mediador, ele, ele, repassa, o conteúdo, e o conteúdo da escola e tal, mas na realidade, a criança já sabe, ela já tem contato com letra, já tem contato com número, o que você faz é ensinar, ainda como que se escreve isso no papel (...) é esse que eu acho que é o papel do educador, organizador, de idéias de letras, o que eu entendo é isso aí* (grifos nossos) Professor 08”.

Considerando a importância do papel do professor para o desenvolvimento de funções psicológicas mais complexas nos alunos, entende-se que tal inversão de papéis evidencia mais uma vez a dificuldade dos professores em perceberem a importância de seu trabalho e do ensino dos conteúdos científicos aos alunos.

Tão pouco compreende o processo de escolarização como contribuição no desenvolvimento da criança ao realizar as possíveis correlações com os conhecimentos já adquiridos e a necessidade de apropriação de conhecimentos cada vez mais ricos e desenvolvidos, a partir do momento que consideram a criança já sabendo.

Pode-se concluir que o professor compreende a mediação como a organização de idéias e letras, ou seja apenas sistematizar o conhecimento que ele já possui. Ao não contemplar a escola e o professor como promotores do desenvolvimento da criança nega portanto outra premissa básica da teoria vygotskiana na qual o ensino deve preceder o desenvolvimento (Vygotski, 2001)

Contudo, também não contemplam, em sua função, a vinculação com uma proposta pedagógica onde o ponto de referência é a consciência como possibilidade para a transformação da sociedade e não sua manutenção.

Dessa forma suas verbalizações não indicam a compreensão de que o conhecimento mediatizado desenvolvido por meio do processo de apropriação e objetivação possibilita ao aluno a formação de uma postura crítica, já que ações pedagógicas oportunizam o aluno a estimular novas áreas do desenvolvimento da criança (Basso, 1998).

Verifica-se entretanto, no depoimento que segue que no relato do professor 7, que não está claro efetivamente como desempenhar seu papel quanto agente transformador da sociedade como preconiza a pedagogia histórico-crítica.

*“...é uma tarefa muito difícil, e o educador ele tem um papel muito grande, um papel, éee, um papel grande, no sentido em que a criança, ela esta na suas mãos, esta na suas as mãos um ser que depende dele né, e a educação é uma, olha o papel do educador é de desenvolver, a criança, do seu mundo, fazer com que ela interage no mundo, não só no mundo em que ela vive, no mundo ao qual ela vai fazer parte, que ela faz parte, então o papel dele é de transformar essa criança, né, de diversas maneiras, social, rural” Professor 7”.*

As transformações que este professor se refere, não como decorrentes da prática docente, implicam para que isso aconteça criar oportunidades para que o aluno se aproprie dos instrumentos psicológicos para desenvolver os processos psicológicos superiores, isso vem decorrente do processo de internalização por meio da mediação educativa. Portanto a educação envolve um processo intencional e sistematizado dos conhecimentos, cabe ao professor conhecer e



organiza-lo em sua prática pedagógica como sustenta Saviani (2001), Gasparin (2002), Basso (1998)..

O professor como mediador assume o papel de facilitador para a apropriação do conhecimento do aluno, não apenas deposita conteúdos, mas assegura por meio da mediação o significado e sentido ao objeto a ser conhecido, Moyses (1995).

Uma das importantes tarefas que cabe ao professor é criar condições para que ele possa passar do particular para o geral de tal forma que a criança reconstrua o conhecimento. Para isso é fundamental levar o aluno a compreender o conteúdo, fazer uma relação com a vida, com seu mundo e com a sociedade na qual está inserido. Gasparin (2002), Saviani (2001).

Dessa maneira a prática pedagógica deve pautar-se numa visão de síntese de todo o caminho a ser percorrido, onde o professor vislumbre uma síntese de todo o processo, de acordo com Saviani (2001), Duarte (1998), Gasparin (2002), Basso (1998).. Essa visão contudo tem-se apresentado precariamente em seus discursos como observamos no discurso que segue:

*“Além dele trazer esse conhecimento, no mundo em que a gente vive hoje, a gente tem que dar muito carinho muito amor, o professor, além de transmitir conhecimento, nesse mundo em que agente vive, globalizado, é carinho e dedicação, né” Professor 06.*

Constata-se no depoimento que a professora reconhece no papel do professor as situações vivenciadas no cotidiano escolar como pouco determinantes ou influentes na formação e desenvolvimento do aluno.

A realização de práticas sociais que superem vários graus a alienação é uma busca constante em nossa sociedade. A essas práticas sociais soma-se a o

trabalho docente, não apenas nas condições subjetivas mas a compreensão objetiva de sua ação de ensinar, citadas por Duarte (1998), Lopes (2000), Basso(1998). Kuenzer (1999) e Nagel (2003).

Percebe-se contudo, através das falas das professoras entrevistadas, que elas não tem clareza de sua função, na medida em que o ato educativo é relegado em virtude de outras tarefas como a de construir um ambiente familiar na escola, assumindo o papel ora de pai, ora de mãe e até de psicólogo.

*“mas o papel do educador seria pai e mãe, né, mas não adianta negar que agente educa também, né, mesmo que o professor vai disser assim, o papel da escola não é educar, mais é, é por que o tempo que a criança fica aqui você acaba educando, também, né,”* Professor 08

Parece-nos que o professor 08 apresenta uma dificuldade em compreender claramente quando faz menção ao seu papel quanto educador, inicialmente ao se aproximar da função de pai e mãe, assim refere-se a sua atuação como sendo de educar com a conotação do cuidar e zelar o que nos permite supor esta condição ser creditada com um descrédito a função de transmissão dos conteúdos. Aproximando essas concepções das idéias defendidas originalmente por Froebel, a apresentadas por Arce (2002). Onde o papel do educador se apóia em atitudes que compreendam amor e liberdade. Esse pensamento reforça-se na medida em que o próprio professor declara que a escola até educa, relega para um segundo plano a função e sentido da escola, ou seja por meio da transmissão dos conhecimentos científicos que se promove às mudanças.

Identificamos certa consonância na concepção tradicional de educação pois esta concebe a constituição do homem com uma essência imutável, dessa forma reduz o papel e função do professor . Ao negar a escola à função de educar

por meio do processo educativo é como retirar desta a função e finalidade última do ato educativo, contrapondo às idéias de Vygotski (2001) e sustentadas por Saviani (2001), Duarte (1998), Gasparin (2002), Basso (1998).

Aquino (1998) destaca que o papel da escola e da família é diferente, cabe aos pais a tarefa de moralizar a criança (a ordenação da conduta da criança, por meio da moralização de suas atitudes, seus hábitos), enquanto é tarefa da escola transmitir o conhecimento sistematizado, proporcionando a aquisição do legado cultural construído pela humanidade. Quando os educadores optam por assumir a tarefa da família, acabam gerando desperdício de mão de obra qualificada para a função para o qual foram preparados. Além disso, há uma quebra de contrato pedagógico, uma vez que seu papel deixa de ser realizado.

*“tem que ter o amor, tem que ter a compreensão, o dialogo, do dia-dia, nem todo dia pra respeitar o aluno, né, por que ele também tem os momentos dele, né, então, eu acho que primeiro de tudo, a gente é tipo um psicólogo, né, também tem que entende e facilitar a ele o que ele ta vivendo, o que ela ta aprendendo, e acima de tudo sabe amar eles e respeitar também”* Professor 3.

Revela-nos o professor 3 a importância do amor, da compreensão e aceitação ao aluno, apesar e em detrimento a todas as condições externas que vivem, sendo possível alcançar a superação das mesmas por meio da aceitação plena do aluno aproximando-se de uma atitude materna que a despeito de tudo consegue perceber naquela criança no futuro um homem. Contudo, atrela a condição do aprendizado à aceitação incondicional do aluno pois compreende com esta determinante para o desenvolvimento do processo quando diz: *“primeiro de tudo a gente é um tipo psicólogo”*, subentende-se nesta fala que a

relação educativa está pautada na prioridade do desenvolvimento emocional da criança, pois cabe esta função ao psicólogo.

Embora a professora não tenha reconhecido, ou não tenha feito menção alguma a escola, ou e a sua proposta pedagógica possibilitando alcançar tal finalidade ela reconhece em si a responsabilidade de exercer essa influência promovendo a evolução emocional no aluno, portanto concebe em si alguém com a capacidade de melhorar ou intensificar uma evolução pessoal .

No entanto, também podem revelar uma angústia presente na relação, que poderia ser interpretada despertando sentimentos de preocupação se suas ações são ou não suficientemente eficientes na promoção do desenvolvimento pessoal da criança quando diz: “tem que entender e facilitar a ele o que ele tá vivendo”, o professor compreende como sendo um momento muito difícil que a criança vive, mas não se inclui ou não se percebe como pertencendo quando relata ser este da criança.

As falas do professor em seguida ilustram a visão do educador atrelada ao ensino e educação de convivência e ao aprendizado de boas maneiras, isto efetivado num processo de amadurecimento contínuo onde seu papel se reduz a conduzir.

“O educador eu acho que é aquele que aprende com a criança, é aquele que convive com a criança, ele, ele, ensina boas maneiras, ele educa né, ele age como se fosse o filho dele né, educando, né, interagindo com ele, né, ele tem que aprender junto com a criança, o dia-dia da criança é que ele vai educando né, colocando nela limites, né, e a criança vai amadurecendo e aprendendo junto né, com a coletiva”. Professor 09.

Constata-se, também, que na definição que o professor transmitiu sobre o papel do educador pode estar vinculada a visão da pedagogia da essência, ou pedagogia tradicional como denomina Saviani apud Lopes (2000), contudo observa-se uma clara confusão para exercer o papel real do professor nesta concepção pois esta visão crê na existência de aptidões naturais, nascidas com ele, portanto o homem só pode desenvolver-se por meio de uma disciplina rígida que possibilite o afloramento de suas aptidões com o decorrer do crescimento físico. Verifica-se esse conflito quando o professor apesar de abordar a importância do limite sempre ressalta a convivência e a anuência com a criança quando se coloca na condição de mãe dele.

O educador é também é descrito como um ser que deve concentrar com “mil qualidades”, deixando os que o cercam apaixonados pelo seu ofício.

*“seja um papel de dedicação também, extrema, de acompanhamento do aluno, de desenvolvimento da aprendizagem do aluno” (grifos nossos) Professor 04.*

*“ então assim pra mim o educador ele é um, ele tem que ser assim com mil qualidades, entende, o carinho, por que eu acho que é essencial, por que eu acho que o que é feito com carinho, paixão, e isso faz com que os outros se apaixonem também por aquilo, então eu acho que o educador tem que ser um ser que faça com que eles se apaixonem todos os dias, que sempre faça o impossível, por que o possível ele já faz todos os dias, a cada dia ele tem que renovar tudo aquilo que ele está fazendo, ele tem que para e pensar, ele tem que renovar tudo aquilo que ele está fazendo, ele tem que para e pensar, ele tem que assim ter um, é muito positivo, sabe, acreditar no que faz, um educador tem que acreditar no que faz” (grifos nossos) Professor 05.*

*“O educador sempre tem que estar atento, e.e..e, nos anseios das crianças, e procurar dar o melhor de si para estas crianças, e para que este ambiente seja um ambiente familiar” (grifos nossos) Professor 11.*

Essa visão aproxima o professor da concepção de educador idealizada por Froebel, onde aproxima o papel da figura materna pelas condições biológicas que vê inerentes a condição feminina, (Arce, 2002) na ação do educador. Porém, dadas às condições atuais, em que esta representação existente no passado mudou consideravelmente, em que ele era uma figura idealizada e respeitada.

Os professores encontram dificuldades em perceber que quando se objetiva tornar os alunos agentes de transformação social, a transmissão de conhecimentos científicos é elemento fundamental, cujos resultados não serão colhidos em um tempo distante, no futuro como é por eles percebido.

A educação comprometida com a mudança das formas de exploração existentes na sociedade vigente deve buscar compreender o contexto atual como resultado da ação dos homens e não como uma seqüência de acontecimentos dados, isolados, lineares, ao acaso.

A respeito disso Lopes (2000) contribui de forma muito rica quando analisa as concepções pedagógicas e a emancipação humana. O sentido da liberdade, para Lopes (2000), nas condições de trabalho do professor estão relacionadas a sua concepção de homem e de mundo.

Facci (2003) analisa a valorização ou esvaziamento do trabalho do professor nas três tendências dominantes em sua prática atual, e pontua, a pedagogia dialética concentra-se nas relações naturais e sociais, dessa forma propõe uma educação que estabeleça uma relação real entre o educador e educando. Cabe ao educador nesta perspectiva compreender os aspectos

subjetivos e objetivos do educando para que exista o desenvolvimento real do aluno. Nesta visão a educação é compreendida como ação social, e garante colocar tanto educador quanto educando no contexto ao qual pertencem.

A orientação pelo contrário aqui é vista e definida por alguns professores como sendo para conduzir e preservar esta criança dos possíveis males que o progresso e a sociedade constituem, como seguem nos relatos:

*“orientando-la para que ela siga, é..e..e não diria um bom caminho, por que o caminho quem vai escolher é ela em quanto adulto, mostrar os diversos caminhos, e ela de acordo com o conhecimento que ela recebe, com a educação, também isso inclui a educação familiar, o educador sozinho não consegue, né, ela vai seguir o caminho que achar melhor” (grifos nossos) Professor 2.*

*“é justamente direcionar esse ser criança, por que justamente ele sabe, que as conseqüências virão, então, ele dá melhor forma possível, tenta encaminhar a criança, pra que no futuro ela possa olha para traz e ver que vale a pena ser criança” (grifos nossos) Professor 13.*

É mister observar neste momento que perpassa explicitamente no discurso dos professores pesquisados uma reduzida compreensão de sua atividade pedagógica, sendo esta a condição e garantia da criança para superar o senso comum e converte-la em uma atividade intencional, dotada de finalidades e procedimentos coerentes. Negam portanto a segunda e terceira dimensão que Aranha (1989), propõem como sendo de primordial relevância para o desenvolvimento de uma proposta de educação comprometida com as necessidades da população. Estas referem-se à dimensão pedagógica e formação política.

Sabe-se que um professor que contempla uma formação ampla e completa abrangeria tais proposições na sua atuação pedagógica, de lutar para que o espaço escolar se constitua um espaço de ação e concretização de seus fins, nesse momento em concordância com Severino (1992), Tukmantel (2002), ressaltamos a escassez do dimensionamento político social para que sua ação tenha real significação enquanto mediação da humanização dos educandos. Em suma, os professores seriam mais capazes de agir a priori e não a posteriori, constatando as dificuldades que se somam aos graves problemas sociais e econômicos de nosso país que geram expressivos índices de dificuldades de aprendizagem e evasão escolar, apontados por Guzzo (2001).

No entanto a formação do professor que deveria atender a compreensão da relação entre o homem e o conhecimento, de acordo com Kuenzer (1999) possibilitando que os mesmos propiciem ao alunos transitarem do senso comum para o comportamento científico, respondem apenas a interesses e ideologias desarticulados às propostas políticas vigentes, e conseqüentemente inviabilizam a identidade do professor como cientista da educação. Pelo contrário o constituem-no como tarefeiro, como pontua Kuenzer (1999), e negam por meio de sua prática a condição de superação da ideologia que associa a pobreza material e pobreza cultural, admitindo uma causa e efeito da outra (Pino, 1992).

Considerando os referenciais teóricos a que as professoras tiveram acesso por meio da formação continuada, pode-se dizer que prevalece uma dissociação entre o desenvolvimento e aprendizagem.

Observa-se portanto, na maioria das falas analisadas, os professores em suas concepções sobre o papel que desempenham encontram-se bastante



distantes dos pressupostos que embasam a atuação no referencial a que foram contempladas em sua formação continuada.

## **O PAPEL DA MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO**

Na reflexão proposta nesta categoria pretende-se analisar nas falas dos professores a interação como processo de desenvolvimento, optou-se compreender e desvelar como os pesquisados se posicionam quando mediadores do processo de desenvolvimento por meio da interação com a criança.

Parte-se do pressuposto de que o saber se edifica, via de regra, por meio das relações sociais e estas quando direcionadas para que o indivíduo se aproprie dos elementos culturais produzidos pelos homens através dos tempos, engendra o trabalho educativo. Nesse sentido apoiamo-nos em Saviani (1992) quando afirma que o processo educativo constitui o processo de humanização dos homens.

Processo este pautado fundamentalmente na relação mediada que o professor exerce com a criança e lhe propicia pensar para agir, avaliar, ter sentimento, enfim, segundo Facci (2003), adquirir uma herança acumulada pela humanidade mediante a educação. Para compreender como o professor sustenta e permeia a ação pedagógica tendo em vista a condução para possíveis mudanças que o conhecimento promove nos apoiamos na concepção de Duarte (1993) que afirma na especificidade das práticas pedagógicas residir o processo de superação das relações sociais de dominação. E a descoberta das formas mais adequadas de atingir o objetivo de produção do conhecimento humano no indivíduo.

Sendo para tanto, imprescindível por parte do professor o conhecimento apropriado como elemento fundamental na compreensão e decorrente transformação da realidade como postula Gasparin (2002).

Neste contexto, de acordo com Aranha (1989), a primeira das premissas básicas a que sustentam o desenvolvimento de uma proposta de educação que seja comprometida com as necessidades da população envolve o domínio dos conhecimentos científicos.

Entretanto, percebe-se nas colocações dos entrevistados uma clara confusão de papéis, na medida em que eles privilegiam o papel apenas de cuidar o aluno, atribuindo grande ênfase na relação afetiva, sustentada pelo companheirismo e troca de experiências entre professor e alunos, como destacamos nos relatos que seguem:

*“eles me vêem como a mãe deles né, uma pessoa que vai ajudar, que não vai machucar, e eu me sinto amiga deles, eu quero ser amiga deles, quero ajudar, sendo amiga, por que sendo uma pessoa que é muito autoritária, não vai ajudar ele, eles vão me ver como uma pessoa autoritária, não amiga, e eu quero ser amiga, pra ajudar em tudo que eles precisar”* (grifos nossos) Professor 9.

*“Eu acho que é uma relação, como mãe e filho, e eu sempre falo pra eles que eles são os filhos que eu não tenho, e....e trato eles com carinho, sempre exigindo deles pra que eles posam progredir”* (grifos nossos) Professor 11.

Essas definições refletem na concepção e papel do educador uma confusão clara quanto à função que exercem na escola, sendo este dominado por um estigma de proteção e abnegação ao que a criança faz, concepção esta que vem de encontro com a figura materna que a tudo compreende, a tudo aceita, a tudo perdoa, em consonância a figura que abarca o devotamento pleno à criança.

Isto reverbera justamente o que preconizam pesquisadores como Saviani (2001), Duarte (1998), Lopes (2000) mediante a qual apontam a função do professor atrelada ao compromisso social de emancipação do homem por meio

do conhecimento. Nos faz acreditar que o professor traz consigo uma concepção tradicional em relação ao seu papel, onde o professor assume uma atitude de transmissão do conteúdo cabe ao aluno a postura passiva, executando as ordens recebidas. Assim ele forma os tipos de indivíduos necessários à divisão de trabalho posta pela sociedade, como pontua Saviani (1985) “*o homem é encarado como portador de uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana*”. Ao atuar dessa maneira, o professor não considera portanto a realidade social como luta de classes, diferencia os homens pela capacidade de ocupar essa ou aquela posição na divisão de trabalho, no sentido de complementaridade de atividades individuais que foram analisadas por Lopes (2000).

É conveniente lembrar que nas considerações feitas pelos professores se identificando na figura materna fica implícita uma relação educativa diferenciada e distante do que a perspectiva considerada quanto ao papel e sentido da atividade docente, enfocado em estudos por Basso (1998), Duarte (1998), Saviani (2000), Gasparin (2002).

Isto se intensifica em outras falas, de modo que se percebe uma tendência dos depoimentos para uma identificação do papel do professor com a figura materna:

*“temos uma relação ótima, né, eu trato assim eles como se fossem meus filhos, né, que é uma coisa muito gostosa, né, por que você chega, na metade do ano, e você vê o seu trabalho crescer, eles aprendendo a ler, a escrever, ai aparece à gratificação, e você percebe que o que você fez pra ela crescer é...e, ela aprendeu, e com isso ela no futuro, ela vai ser alguém, por que geralmente é na primeira série que você da o primeiro passo da vida dela, aprender a ler e a*

escrever, e se esse trabalho não for feito certo, se você não souber fazer, se você deixar alguma falha essa falha vai ficar pro resto da vida dela” (grifos nossos)

Professor 14.

Esta afirmação deixa-nos entender, entre outras coisas, que a ação pedagógica do professor está respaldada por uma relação amigável como garantia para que os conteúdos sejam bem efetivados no curso de seu trabalho, e que futuramente a possibilita ser alguém caso contrário, se isso não acontecer poderá acarretar um comprometimento que se perpetua para o resto da vida da criança.

Levanta-se aqui uma conjectura que pode ser identificada dentro das proposições que Duarte (2001) alerta quando se refere às perspectivas que surgem como soluções para tratar eficazmente as diferentes situações no contexto escolar e se apresentam como precisas para seus propósitos. Onde o aluno se apresenta no ideário escolavista, como foco do processo de aprendizagem, fica implícito em seu discurso a perda da função da escola .

Pode-se inferir como causa para tal posicionamento a desarticulação plena do professor do sentido e significado de sua prática docente, que perpassa pela consciência de sua práxis, enfocada neste estudo na concepção defendida por Saviani (2003) que é entendida como uma prática fundamentada teoricamente. Compreende portanto o entendimento de que sua ação está fundamentada por uma teoria que esclarece e dá sentido, além de direcionar a prática.

Neste trabalho o sentido da práxis congrega como sendo originária do trabalho humano, esclarece a práxis social e a história como promotora do homem por si mesmo. Portanto o trabalho humano é a objetivação da subjetividade (Tuckmantel, 2002), porém na medida que o indivíduo não

reconhece em cada objeto a subjetividade humana ele está alienado pois é por meio da práxis que ele se humaniza. A objetivação só ocorre através da práxis.

*“... minha relação com eles, além do conhecimento, que é o principal, que vem em primeiro lugar, e tudo esse companheirismo, essa alegria, é assim quem tem que ser, e a minha relação com meus alunos talvez não seja tão organizada, tão disciplinada, é mas pra mim disciplina entre aspa ela tem um outro sentido, enquanto um aluno está aprendendo está experimentado pra mim, tá bom, o resto é segundo plano, é isso, bom a primeira série pra mim é uma turma que me traz muita satisfação, eu me sinto realizada a cada dia, por que o progresso deles é muito visível..... o professor que sabe da aula ele sabe disso, o aluno busca, o aluno ele investe, ele que sabe até onde você sabe, quando você tá falando de alguma coisa..” “que muitas vezes você vai entrar na sala de aula e você não vai saber se é a criança que tá rolando no chão ou é a professora ali, então eu me enterto no meio deles, eu me deixo levar por eles, e eles ao mesmo tempo eles tem uma recíproca por eles, eu e eles somos crianças mais aprendemos como adultos” (grifos nossos) Professor 05.*

Percebe-se nas definições que os professores apresentam dificuldade clara para delimitar a função da disciplina escolar na sua prática pedagógica. Temem serem confundidos pelos alunos como autoritários, procurando evidenciar que buscam dar limites para seus alunos porque os amam ou ainda porque tem em vista a construção de um homem repleto de virtudes, no futuro.

A relação do professor aluno na perspectiva Vygostkiana transforma o papel da relação de autoridade entre os dois. Parece que no entender destes professores esta relação não está clara pois quando supõem ter uma relação embasada em uma relação essencialmente materna este dado compreende uma

visão diferente até quanto as suas intervenções ao aluno. Podemos conjecturar que o professor não discerne na relação afetiva a possibilidade de trabalhar a disciplina concomitantemente processo este evidenciado por autores como Facci (2003), Gasparin (2002), Aquino (1998).

Embora expresse sua relação ser pautada em companheirismo, quando o professor 5 discorre a respeito, *“enquanto um aluno esta aprendendo esta experimentado pra mim, ta bom, o resto é segundo plano, é isso, bom a primeira série pra mim é uma turma que me traz muita satisfação”*, fica implícito em seu discurso à condição do aprendizado aliado a experimentação por parte do aluno. Esta proposição está de acordo com pressupostos da pedagogia nova que se concentra no como agir e não em o que ensinar. Como decorrência, assinala Lopes (2000) o educador, o intelecto e o conhecimento perdem importância.

“que a relação do professor com os alunos não é aquela relação de autoritarismo, que o professor manda e impõem um monte de regras e o aluno o tempo todo obedece, agente já passo disso, né, então eu acho assim que é uma relação, chega a ser amigável né, é uma relação de companheirismo, de apoio ao aluno, de incentivo, de ajuda na aprendizagem, de auxílio no momento que ele precisa, né, não é tipo assim, exaltar aqueles que comigo ou sem migo vão, mas seria de ajudar todo mundo mesmo, principalmente aqueles que mas precisam de ajuda, acho que seria isso “ professor 4.

Essas considerações feitas pelo professor revelam que concebe uma visão de homem partindo não mais de um ser mais completo como apontava a teoria inatista, a visão de homem como um ser mutável, inacabado até morrer retira do adulto o papel de modelo. Reforça portanto a experiência por parte da criança como fundamental para seu processo de aprendizado.

Um ponto que merece destaque nessa definição é a preocupação do professor em demonstrar que por meio desta liberdade que fornece aos alunos que se distancia de uma concepção tradicional de educação . A análise que nos possibilita Lopes (2000) quanto ao processo de libertação por meio desta prática pedagógica nos assinala para o fato de que a característica do Eu, ressaltada nesta perspectiva na vontade de escolher o caminho que quer adotar para adquirir conhecimento não considera como referência as relações externas dos sujeitos. Portanto, a pedagogia nova é considerada pela autora como também autoritária quando deixa o aluno em um espontaneísmo natural privilegia e concentra-se no como agir em detrimento de o que ensinar.

Novamente, verifica-se que o processo educacional não é compreendido pelos professores como um processo capaz de modificar a consciência dos indivíduos, com vistas a construção de uma nova sociedade (Saviani,2003, Duarte, 2001,Tuckmantel, 2002) assim como nos relatos destacados que seguem:

*“por que como eu digo você é um mediador, tem que passar no papel, então se ele não confia em você, ele, ele, não faz, entendeu, se o aluno confiar em você, e você provar que não esta vacilando e tal, que o que você fala é o que você acredita, por que as vezes não é a grande verdade do mundo, né, a professora acredita no que esta falando, eu acho que se alfabetiza mas fácil, por que tem que acreditar, tem que fazer ele acreditar em você, entendeu, mesmo que as vezes a professora não é toda essa afetividade...”*(grifos nossos) professor 8.

“o papel do educador muda pra criança, lógico que muda, por que a responsabilidade se torna maior, né, você tem uma responsabilidade maior de não pode decepcionar essa criança, né, então você, aquilo que você esta



sentindo você tem que procurar transmitir, o papel do educador é diferente pra primeira série, o educador também eu acho que seria como um mediador também, né o saber dele o ensinar, a criança vem pra aprende, né, então ele tem que mediar né, pra que ela possa aprender, né, fazer o papel de mediador, né, de." (grifos nossos) Professor 7.

O termo mediação apesar de ser referendado por apenas dois professores, é apresentado de forma vaga e equivocada. Para um professor, o processo de mediação durante a alfabetização é pautado numa relação de confiança no conhecimento (ou de afetividade) transmitido pelo professor. Na fala do outro professor, não é possível identificar uma concepção clara deste conceito empregado por ele. Este processo estudado como proposta de ação didática para os professores por Gasparin (2002) no qual salienta encontrar no professor a dificuldade para elaborar na prática os princípios desta nova metodologia de ensino-aprendizagem.

Conseqüentemente, a ação do sujeito é sempre consciente. Cabe mencionar que as falas dos professores não referendam ao processo citado e isto segundo Basso (1998) e Duarte (1998) sugerem estabelecer uma dicotomia entre transmissão de conhecimentos e a conquista da autonomia escolar pelo aluno, descaracterizando o papel do professor.

O encaminhamento das atividades que envolvem sua ação pedagógica e que são referendados pelo professor 8 conclui-se pautados na relação de confiança no conhecimento que credita na criança, caso contrário ele não se efetiva, "*pois se ele não confia em você ele não faz*". Dessa forma as possíveis intervenções feitas pela professora diante dos alunos resultam na busca de

estabelecer um processo em que a criança confie no professor, quer dizer é uma relação que se pauta numa busca constante de credibilidade.

Ao referir-se quanto às ações pedagógicas e os recursos necessários para sua realização Gasparin (2002) determina que os mesmos são definidos pela experiência do professor, o conteúdo, interesses e necessidades do aluno, fundamentados em uma concepção teórico-metodológica, que neste caso a perspectiva histórico-crítica, adota para a construção do conhecimento a ação dialética do pensamento.

Outro aspecto importante a ser observado refere-se a necessidade da mediação para que estabeleça a aprendizagem como sugere o professor 7, diante disto o professor compreende a importância e responsabilidade de seu papel na transmissão e organização do conhecimento do aluno, pois acredita que ao oferecer essa ajuda de que necessita se efetivará a aprendizagem e conseqüentemente cumprirá seu papel.

Esta afirmação é congruente com a influência e o reconhecimento sobre sua atuação no processo de alfabetização do aluno, mas pode apontar para o desvelar da situação quando nos respaldamos em Barreto e Barreto (2000), que assinalam para a ação do alfabetizador ter íntima relação com a teoria, quando há ausência da teoria, implica num imobilismo.

A aprendizagem na definição do professor que segue não é vista pelos professores como promotora o desenvolvimento, evidenciando a cisão entre os dois processos (Carvalho, 2001). Ao contrário, cabe ao professor respeitar o tempo do aluno para que ele possa aprender.

*“pra mim alfabetizar é igual eu pegar um botão de rosas, bem lindo, lindo, lindo, um dia eu fiz isso com os meus pais, pra ela se tornar uma rosa linda, tem*

como você abrir as pétalas, você não pode, a escola só pode rega-la, juntamente com os pais, a flor se abre sozinha, pra ela ficar bonita, ela tem que abrir sozinha, e tem flor que demora muito mas que outras, então tem que ter a mesma paciência com os pais, com os professores, não adianta forçar que ela não vai abrir, você só facilita né, você tem a obrigação de facilitar, só facilitar, facilitar não complicar a vida do aluno” (grifos nossos) professor 8.

Parece que no entender deste professor, o aluno desenvolve-se em decorrência de um processo de maturação sendo que cabe ao professor respeitar, de modo que, concebe no processo de aprendizagem incluir atividades que respeitem esse processo maturacional . Quando a professora expressa: “não adianta forçar que ela não vai abrir” esta pautada em uma crença de que a criança é capaz de realizar apenas aquilo que sua maturidade permite. Este entendimento pressupõe um predomínio do biológico no desenvolvimento da criança como determinante para sua aprendizagem.

Partindo deste exposto pode-se compreender que o professor ainda se contrapõe a um dos pressupostos básicos da teoria histórico crítica elaborada por Vygotski que vem justamente romper com esta visão e sendo dominante nas teorias de desenvolvimento de sua época Tuleski ( 2002). Encontramos nos textos onde Vygotski (2000) questiona a visão maturacionista e linear, desarticulada da concepção de um tipo humano universal e eterno, e introduz a concepção de transformação. Apresenta, portanto, para a psicologia, um conceito inovador onde o indivíduo é sujeito ativo e dinâmico na construção de sua singularidade histórica e social.

Essa concepção defendida pelo professor 8, “ a escola só pode rega-la, juntamente com os pais, a flor se abre sozinha, pra ela ficar bonita, ela tem que

*abrir sozinha, e tem flor que demora muito mas que outras, então tem que ter a mesma paciência com os pais, com os professores, não adianta forçar que ela não vai abrir, você só facilita né”.* Assim, dissocia o aprendizado do desenvolvimento a partir do momento em que privilegia a maturação orgânica em detrimento da atividade pedagógica, ou seja, se baseia que toda aprendizagem requer como premissa indispensável à maturidade de funções psíquicas particulares. Estas representam patamares que a criança necessita alcançar e que viabilizarão de obter outros.

Em seu discurso, o professor, apesar de salientar a necessidade de respeito para que aflore suas aptidões no decorrer do crescimento físico, desse modo faz-se necessário apenas coloca-los no caminho correto para que completem, pois concebem o homem possuindo uma essência imutável que com rigor, para Lopes (2000), pode ser mostrada por meio da atividade que lhes cabe. O processo de libertação do homem segundo a autora está restrito à essência imutável o que contradiz-se pois restringe às próprias condições naturais.

Vygotski critica esta teoria pois destaca que ela não privilegia a influência da aprendizagem escolar. Reconhece os dois fenômenos como distintos e interdependentes mas um tornando o outro possível ( Palangana, 2001).

Os conhecimentos científicos são mencionados por três professores como algo que é transmitido pelo professor, ou como algo que o aluno vem buscar na escola. Novamente, pode-se perceber a ausência de uma hierarquia entre os conhecimentos cotidianos e científicos. Verifica-se uma ênfase na troca de experiências com os alunos – o professor deve conhecer seus problemas e ser seu amigo - ou na aprendizagem simultânea, em que o professor aprende enquanto ensina.

E, de acordo com eles, suas opiniões sinalizam os limites na ação pedagógica e em determinados momentos priorizando o relacionamento interpessoal.

*“quando eu entro na sala de aula eu consigo perceber, qual o aluno que não esta triste, que não esta feliz, né que, esta radiante de felicidade, eu consigo perceber o aluno que esta com problema, mais ou menos um problema serio, quando eu entro na sala, por que eu entro assim, movimentando, então eu já consigo uma resposta, ou seja como eu devo me portar com cada um, qual vai precisar de mas do que um abraço durante o dia, é mas do que uma explicação do conteúdo, por que eu sei que ele não ta legal, então meu, minha relação com eles, alem do conhecimento, que é o principal, que vem em primeiro lugar, e tudo esse companheirismo, essa alegria, é assim quem tem que ser, eu só assim com os meus alunos” (grifos nossos) Professor 05.*

*“A minha relação é amigável o companheirismo, que um podia contar com o outro, assim em relação a, que eu também me abria com eles assim, né, de fala de família e que eles também podiam te a mesma abertura comigo, na parte de relação, da minha relação com os alunos, por que eu coloquei a parte em que eles podiam ver no professor o amigo, mas também aquele em que tinha um conhecimento maior que eles e que eles podiam buscar esse conhecimento seguro a essa pessoa” (grifos nossos) Professor 01.*

A importância das relações interpessoais referenciadas neste estudo, favorecendo e promovendo o desenvolvimento intersubjetivo considerando os autores citados Góes, Smolka, delineiam os modos de participação do outro promovendo novos níveis de funcionamento dos sujeitos e conseqüentemente novas funções psíquicas.

Pode-se inferir pelos relatos dos professores que estes compreendem ser por meio das relações de acolhimento, que promove o desenvolvimento da criança, não por meio dos estudos dos conceitos científicos, tão importantes para a promoção da consciência promovendo desta forma o domínio de sua conduta. Apontados por Vygotski (2000) e ressaltados por Tuleski, ( 2002), Sforni (2003).

*“é maravilhoso trabalhar com eles, as crianças são maravilhosas até a gente assim, buscando conhecimento, por que eles buscam, né, o professor que sabe da aula ele sabe disso, o aluno busca, o aluno ele investiga, ele que sabe até onde você sabe, quando você ta falando de alguma coisa, né” (grifos nossos) Professor 05.*

Essa definição evidencia um entendimento da limitação do conhecimento por parte do professor em relação ao do aluno, a partir do momento que o aluno sabe *“até onde você sabe”*. Vemos aqui uma referência clara do que esta limitação quando o aluno busca, investiga, pois ele consegue delimitar até onde o professor sabe. Coloca dessa forma o conhecimento do professor e do aluno no mesmo patamar, sendo que para promover o conhecimento do aluno ele no mínimo deve ter o domínio de outros conhecimentos para possibilitar a ação mental no aluno. Pois é somente com o auxílio de outros que são mais experientes é que se promove a consciência e o domínio de determinados conceitos.

Nota-se que para promover a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade no aluno, considera-se importante nesta perspectiva, que a relação se efetive com alguém que os domine para efetivamente transmiti-los. Vygotski (2001) afirma que em colaboração com outra pessoa a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas de seu nível de desenvolvimento

dessa forma o que consegue realizar com o auxílio de alguém hoje realizará amanhã sozinha.

Em outras palavras, o ensino a ação docente se efetivam por meio de uma qualidade do conteúdo escolar e o modo de apropriação do indivíduo. Neste contexto, Sforzi (2003) analisa o modo de organização do ensino de conceitos científicos e cotidianos e elucida as condições para seu impacto sobre o desenvolvimento psíquico. Gasparin (2002) propõe uma análise significativa sobre a proposta dialética de trabalho discente, que parte da prática, vai à teoria e retorna à prática.

*“uma relação de troca, né, eu passo conhecimento, mas nesse mesmo momento em que eu estou passando conhecimento, dedicação, eu to recebendo, eu to transformando esse conhecimento, e to recebendo, eu to aprendendo junto com eles, eu só, eu não só dona do saber, mas sim, eu transformo esse conhecimento, numa visão, visão, né, eu, só eu, não, mas sim essa relação de troca múltipla, eu passo, mas eu também aprendo, aprendo junto”* Professor 6.

Apesar de o professor referendar-se como alguém que integra um processo dinâmico desconsidera ao mesmo tempo o papel do professor quando se refere a este como “passando um conhecimento”. Há que se trabalhar essa ambigüidade para se promover à consciência lúcida de que essa relação pode ser dinâmica e compreender a transformação por parte seus integrantes mas este movimento segue leis objetivas que devem ser conhecidas.

Entretanto a teoria histórico-crítica, estabelecida pelo pensamento de Karl Marx afirma que *“o homem é um ser que se constitui como síntese de múltiplas determinações”* (Lopes, p. 73, 2000), como um conjunto de relações sociais e para ser compreendido necessita da referência histórica que se encontra inserido,

dessa forma considera o mundo, a história e o homem são concebidos como realidades dinâmicas. Portanto as visões de homem e de mundo concentram-se nas relações naturais e sociais e constituem como premissas fundamentais no pensamento de Vygotski, que enfatiza as origens sociais da linguagem e do pensamento.



## **CONSIDERAÇÕES**

---

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o trabalho realizado imprescindível pontuar questões decorrentes da análise proferida; as concepções que orientam o professor, o sentido do trabalho docente e a dificuldade de implementar uma proposta que vem contra um sistema vigente por meio de uma formação continuada.

Pode-se constatar por meio deste estudo que as tentativas de aproximação de uma formação de professor como alternativa para mudança e superação de uma prática pedagógica alienante esbarram em muitas dificuldades e possíveis resistências.

Iniciativas como esta voltada para a promoção do desenvolvimento humano por meio de educação visando a consciência como modo de engendrar as possíveis transformações sociais devem ser exaltadas e valorizadas, pois afrontam o sistema social e econômico vigente. Como decorrência sentem na aplicação a raiz e profundidade deste sistema, posto e determinante da desagregação social que vivemos. Mudar um padrão de pensamento que se instituiu historicamente ao longo dos tempos e encontra nas próprias entranhas da sociedade reforço e sustentação para sua manutenção requer consciência e necessidade para alcançar tal proposição.

Contudo, constatamos que os professores alfabetizadores compreendem a criança em processo de desenvolvimento no qual sua inserção social e cultural não repercute tão intensamente como as conquistas práticas e imediatas, exercidas no seu dia a dia. Do qual sua importância como educador se minimizada frente à capacidade real atribuída a criança de exploração e compreensão de mundo.

Definem a atribuição do papel do educador contemplando um profundo respeito, amor e carinho à criança associado a papéis nos quais diluem a responsabilidade na transmissão do conhecimento científico, tais como pai, mãe, psicólogo, médico, amigo, companheiro. Conseqüentemente na relação professor-aluno entendem como condição e prioritário esta ser permeada pelo afeto.

Em síntese, considera-se importante refletir sobre as implicações deste fato no qual pontuamos a seguir.

Considera-se que a psicologia pode desempenhar um papel fundamental na edificação desse homem a partir do momento em que fornece subsídios para a construção de uma prática pedagógica visando à emancipação humana. Vygotski inova ao apontar a necessidade da construção de uma psicologia que contemple a relação homem e natureza dentro de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse visto como produto e produtor de si e da própria natureza. Contudo encontramos na sua própria constituição como ciência o cerne que contribui para contradições que assume enquanto ciência humana, ou seja na concepção dualista de homem ressaltada por Vygotski (2000).

O momento histórico em que viveu, forneceu ao autor subsídios para que concebesse uma proposta que abarcasse essa concepção, mas da mesma forma, ao tentar romper com uma prática científica que estava cristalizada encontrou resistências. Sua obra encoberta por muitos anos enfrentou sistemática tentativa de ocultar, o que vem sendo escarnecido pela realidade de classes vigentes, que se interpõe à proposta construção da própria emancipação do homem por meio de sua construção histórica, que perpassa necessariamente pela ação e transformação do homem.

A escola e a educação compreendem um caminho auxiliar para as transformações históricas visando à construção deste homem, com consciência dos conflitos sociais, favorecendo o processo de libertação humana.

Esse processo requer o conhecimento e reconhecimento do professor como parte deste, somente assim é possível viabilizá-lo. Encontramos algumas teorias que reforçam o esvaziamento da importância do papel e atuação do professor, apontados por Duarte (2001), Saviani (2001), Facci (2003). A formação atual do professor conforme foi contextualizada, não oferece atualmente subsídios para a construção deste profissional. Ressalta-se que as políticas públicas de educação obedecem prioritariamente a interesses políticos vigentes e inviabilizam a construção da identidade do professor como cientista da educação, pelo contrário não assegura condições para responder às novas demandas dos trabalhadores e dos excluídos (Kuenzer, 1999; Nagel, 2003).

No entanto, como foi salientado, nesta perspectiva o trabalho educativo compreende um significado e sentido que se alicerça na condição de, por meio do conhecimento engendrado nas práticas educativas, processe uma transformação no aluno e permita a consciência de sua condição como indivíduo inserido na sociedade. Esta consciência tem como finalidade promover a mobilização interna que, por meio da prática social permita engendrar mudanças, pois o indivíduo se percebe como um ser ativo e dinâmico que promove por meio de suas atitudes a construção e transformação da sociedade que se insere.

A proposta de formação continuada contudo, imbuída em romper com crenças e tendências dominantes nos educadores se propõe a efetivar essa mudança. Entretanto, a análise efetuada no decorrer deste trabalho demonstra que apesar do investimento contínuo feito por sete anos, os depoimentos dos

professores vêm contradizer o que a perspectiva histórico-crítica apresenta como determinante para concepção de desenvolvimento e aprendizagem. Consideram em suas falas que estes estão atrelados a importância da interação com o meio em detrimento às interações sociais, colocando desta forma importância minimizada o papel do professor e as interações que estabelecem no âmbito escolar.

Podemos observar por meio da análise que os professores participantes desta pesquisa encontram-se distanciados da prática que concebe como fator propulsor do desenvolvimento as relações sociais, contrariamente exaltam como fator preponderante o determinismo biológico.

A estreita vinculação entre os processos de maturação e desenvolvimento concebido pelos professores pode ser decorrente da forma em que o processo em que foi aplicado para formação continuada, no qual os professores de certa forma, não conseguiram se apropriar dos conceitos da teoria e aplica-los em sua prática; o que nos leva a recomendar uma análise específica para o fato evidenciado.

Pode-se também incorrer na identificação da causa decorrente da formação dos docentes onde a Psicologia reforça conceitos e concepções vinculados a proposta dualista para a compreensão do psiquismo humano. Transportam este dualismo para a relação pedagógica como se pedagogia e psicologia não convergissem para o mesmo objeto de estudo, portanto sua atuação não altera o desenvolvimento da criança.

Demonstram assim, o fato de ignorar o papel efetivo que sua atuação acarreta no desenvolvimento da criança. Há em algumas respostas uma clara alienação quanto a sua importância, quanto o valor de sua prática, de uma análise

crítica direcionada para promoção do conhecimento, e mesmo da própria valorização de seu trabalho. Ressaltam em seu discurso uma clara desvalorização de sua profissão em detrimento de papéis que assumem como sendo mais adequados para exercer sua função. Recomenda-se o desenvolvimento de trabalho no sentido de resgate da importância do sentido, papel e significação do trabalho docente, possibilitado pela instrumentalização que acontece pelo domínio de conhecimentos científicos, para Saviani (2001) é por meio da articulação dos conhecimentos, a noção clara quanto a sua intencionalidade e aos instrumentos adequados para alcançar seus objetivos.

Cabe nesse momento ressaltar que avanços significativos vêm corroborar a importância de programas voltados para a formação dessa natureza, ou seja voltadas para autonomia e prática pedagógicas. Esses construídos a partir da conscientização fruto de práticas coletivas de discussão e estudo, efetivadas por conquistas dos professores no decorrer desses anos.

Assim recomenda-se um verificar em estudo específico por meio de pesquisa, para a análise dos dados apontados nesta pesquisa quanto aos resultados da formação continuada na perspectiva histórico-crítica. Reconhece-se a dificuldade de romper com estruturas postas pela sociedade vigente, esta proposta dispõe-se romper com o sistema vigente e dominante, esta pode ser uma das causas e origem que atrela sua dificuldade de implementação reforçando a concepção e postura educacional apresentadas como vigente.

## **REFERÊNCIAS**

---

---

## REFERÊNCIAS

- André, Marli E. D. (2000). Afonso Análise de pesquisas sobre formação de professores: um exercício coletivo. Psicol. Educ. (10/11): 139-1153. Base de dados INDEXPSI.
- André, Marli Elkiza Dlamazo Afonso de (org.) (2002). Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Brailia: MEC/INEp/COMPED, 364 p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n.6).
- Aquino, J. G. (1998). A indisciplina e a escola atual. Revista da Faculdade de Educação, 24 n° 2, jul./dez., (p.181-204).
- Aranha, Maria Lucia (1996). Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna.
- Arce, Alessandra (2002). Frederich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Barreto, J.C. e Barreto, V. (2000). A formação dos alfabetizadores. *In*: Gadotti, M. e Romão, J. Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Cortez (p. 79-87).
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. Cad. CEDES, v.19 n.44 Campinas Abr.
- Basso, I.S.; Mazzeu, F.J.C. (1995). Formação de professores: contribuições da perspectiva histórico-social. Anais Simpósio Formação de professores: Tendências Atuais. São Carlos, UFSCar.
- Basso, Itacy (1998). Salgado Significado e sentido do trabalho docente. Caderno CEDES, v.19, n.44, Campinas, abr.
- Bogdan R.; Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto.



- Bruner, Jerone (1984). *Acción, pensamiento Y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- 1984 Cole, Michael. La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. Infancia y Aprendizaje, Madrid, 25, p.3-17.
- Brzezinski, I. (1999). Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa de poder? *In: Educação & Sociedade*, n.68, p.80-108, dez.
- Candau, V.M. (1990). A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *In: Candau, Vera Maria (org.). Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, Diana Carvalho de (2001). O conhecimento Psicológico do Professor alfabetizador ou como as teorias sobre o desenvolvimento infantil pouco auxiliam o professor no trabalho de sala de aula. Tese defendida na PUC/SP, em 2000, no Programa de Educação História, Política e Sociedade e publicado nos anais da Reunião Nacional da ANPED, em 2001, no GT Psicologia da Educação.
- Carvalho, Diana Carvalho de (2002). A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. Psicologia em Estudo, Maringá, v.7, n.1, p.51-60, jan/jun.
- Casalino, Maria Tavares (1990). Contribuição dos cursos de formação de professores de segundo e terceiro graus das escolas públicas da cidade de Pelotas para a prática docente dos alfabetizadores. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- Castanho M.E.L.M.; Costa E.A.P. (1999). Vygotski e a formação de professores. Revista de Educação, PUC-Campinas, v.3,n.6,p.45-51, junho.
- Cruz, Maria Nazaré da; Smolka, Ana Luiza B. “Gestos, palavras, objetos: Uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa”. In: Oliveira, Zilma de M.R. de (org). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1995, p.67-83.
- Davis, Claudia (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo (71): 49-54, nov.
- Dias, Cleuza Maria Sobra (1996). Professor alfabetizador: reflexos da formação no seu cotidiano escolar. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Duarte, N. (1990). O compromisso político do educador no ensino da matemática. In: Oliveira, B.A.; Duarte, N. Socialização do saber escolar. Col. Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez. (p. 77-89).
- Duarte, N. (1993 b). Humanização e Alienação. In: Duarte, Newton. A individualidade para – si. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- Duarte, N. (1993a). A relação entre objetivação e Apropriação. In: Duarte, Newton. A individualidade para – si. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- Duarte, N. (1998). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cad. CEDES, v. 19, n .44, Campinas, SP.
- Duarte, N. (2001a). A historicidade do ser humano e o esvaziamento da individualidade na sociedade capitalista. In: Duarte, N. Vigotski e o “aprender

a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. Campinas, SP: Autores Associados, Campinas.

Duarte, N. (2001b). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. ANPED – Revista Brasileira de Educação, n 18.

Facci, M. G. D. (1998). O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – Unesp, Marília, SP.

Facci, M.G.D. (2003). Aprendizagem promove desenvolvimento: a contribuição da escola na formação dos processos psicológicos superiores. UEM.

Facci, M.G.D. (2003). Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskiana. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Campus de Araraquara, SP.

Frazzon, Lúcia M. (2000). O processo ensino aprendizagem e o papel da atividade no enfoque histórico-cultural. Revista Roteiro Joaçaba, v. XXIII n. 43, Jan/jun. p.27-42.

Freitas, Ana Paula (2001) Zona de Desenvolvimento Proximal: A Problematização do Conceito Através de um Estudo de Caso. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP.

Frigotto, Gaudêncio (2000). Educação e a crise do capitalismo real. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Gadotti, Moacir e Romão, José A Formação dos Alfabetizadores. In: Educação de Jovens e Adultos. 2ª. edição. São Paulo . Cortez, 2000.

- Gasparin, João Luiz (2002). Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- Góes, M.C.R.; Smolka, A.M.B. (orgs.) (1997). As relações intersubjetivas construção de conhecimentos. *In: A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas SP: Papyrus.
- Góes, M.C.R. de; Smolka, A. M.B. “A criança e a linguagem escrita: Considerações sobre a produção de textos”.*In: Alencar, Eunice S. de (org) Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992, p.51-70.
- Gonçalves, Eros Volusia Seixas (1996). Formação docente: do discurso teórico ao discurso dos professores. Niterói. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense.
- Gramsci, Antonio (1897). Cartas do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Grzybowski, C. *et alii* (1986). Esboço de uma alternativa para pensar em educação no meio rural. Revista Contexto & Educação. Ijuí, I(4): 47-59, out./dez.
- Guzzo, Raquel Souza Lobo Guzzo (2001). Formando psicólogos escolares no Brasil: Dificuldades e perspectivas. *In: Wechsler, S.M. (Org). Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, p.75-92.
- Kuenzer, A Z. (1998). A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, n.63, p.105-125, agosto.

- Kuenzer, A Z. (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *In: Educação & Sociedade*. Campinas, n.68, p.163-183, dez.
- Leontiev, A. (1972). O desenvolvimento do psiquismo na criança. *In: O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Daniel D. Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, p.287-313.
- Leontiev, A. (1972). O homem e a cultura. *In: O desenvolvimento do psiquismo na criança*. Trad. Daniel D. Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, p.261-284.
- Lopes, R.M.G.P. (2000). Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. *In: Pimenta, S.G. (org). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, p.61-81.
- Luria, A R. Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria. Tra. Sergio Spreitzer – Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- Lordelo, E.R. (1998). O papel do Adulto e da Criança Como Parceiros do Desenvolvimento em Ludke, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas? Menga Ludke, Marli E. D. A. André. São Paulo: EPU.
- Mattui, J. (1995). O método da pratica social de Saviani. *In: Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.
- Mazzeu, Francisco José Carvalho (1998). Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Caderno CEDES, v. 19, n. 44, Campinas, Abr.
- Mészáros, I. (1981). Marx: A teoria da alienação. São Paulo: Zahar.
- Moyses, L. (1995). A ênfase na aprendizagem por compreensão. *In: Moyses, L. O desafio de saber ensinar*. Campinas: Papyrus, p.21-43.

- Nagel, Lizia Helena (2001). A sociedade do conhecimento no conhecimento dos educadores. Anais do I Seminário Internacional de Educação em Cianorte. Paraná.
- Nagel, Lizia Helena (2003). Em questão: profissionalismo no ensino. UEM. Maringá
- Palácus, Jesús (1995). Introdução à Psicologia Evolutiva: História, Conceitos Básicos e metodologia Cap.1 P.09-25. *In*: Coll, César; Palácus, Jesús; Marchesi, Álvaro (orgs.). Desenvolvimento Psicológico e educação: psicologia evolutiva. Trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1.
- Palangana, I.C. (2001). Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotski: a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus.
- Pimentel, Alessandra (1997). Interações sociais e alfabetização: uma perspectiva sócio-histórica. Revista da Faculdade de Psicologia da PUC. São Paulo, v. 4: p.11-26, maio.
- Pino, Angel (1997).. Escola e cidadania: apropriação do conhecimento. *In*: Severino, Antonio Joaquim *et al.* Sociedade civil e Educação. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped. (Coletânea C.B.E.), p.15-25.
- Pinto, Álvaro Vieira 2º. Tema: Forma e Conteúdo da Educação; 3º. Tema: As concepções ingênua e crítica da Educação. *In*: Sete lições sobre Educação de Adultos. São Paulo: Cortez, 1994.
- Pulanski, Mary Ann Spencer (1983). Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Zahar. Cap. 20, p.201-211.

- Rego, Maria Cristina R. (2004). A origem da singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotski. Disponível em: Educação On-Line <http://www.educacaoonline.pro.br/a-origem-da-singularidade.asp>. Capturado em 26/05/2004, p.1-14.
- Rego, Tereza Cristina (2001). Vygotski: Uma perspectiva histórico Cultural da Educação. Petrópolis: Vozes.
- Rey, Fernando González (1987). Psicología de la Personalidad. Habana: Pueblo Y Educación.
- Rey, Fernando González (2000). El lugar de las emociones en la constitución de lo psíquico: El aporte de Vigotski” EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Vigotski – O Manuscrito de 1929. Temas Sobre a Constituição Cultural do Homem. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 71.
- Santos, Maria G.A.B. (1991). O grafismo infantil: processos e perspectivas. São Paulo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.
- Saviani, D. (1992). Sobre a natureza e especificidade da educação. *In: Pedagogia histórico crítico: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, p.15-23.
- Saviani, D. (1992). Sobre a natureza e especificidade da educação. *In: Pedagogia histórico crítico: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, p.19-30.
- Saviani, Dermeval (2000). Pedagogia Histórico-critica: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

- Saviani, Dermeval (2001). Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34 ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.5).
- Schwartz, César (2000). Aprendizagem e desenvolvimento no enfoque histórico-cultural. Revista Roteiro, Joaçaba, v. XXIII, n. 43, Jan/Jun. p.17-26.
- Seber, Maria da Glória; Luis, Vera Lúcia Freire de Freitas (cols.) (1995). Psicologia do Pré-escolar: uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.
- Severino, A. J. (1992). A escola e a construção da cidadania. *In*: Severino, A.J. *et al.* Sociedade civil e Educação. Campinas, SP: Papyrus; Cedes; São Paulo: Ande: Anped, p.9-14.
- Sforzi, M.S.F (2003). Aprendizagem de conceitos científicos e desenvolvimento do pensamento teórico. UEM.
- Silva, Maria Aparecida de Oliveira (2002). O discurso dos professores sobre a formação continuada.
- Smolka, A.L.B. (1989). Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto.
- Smolka, Ana Luiza Bustamente (2000 e 2003). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Cadernos CEDES, v.20, n.50. Campinas, abr.
- Smolka, A L.B., Góes, M. C. R. & Pino, A “A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In Wertsch, J. Del Rio, P. & Alvarez, A Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: Artmed, 1998.



- Souza, C.T.R.D.; Alves, J.M. (2000). A formação dos conceitos científicos por pré-escolares. Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano. São Paulo, 10 (1).
- Tuckmantel Máisa Maganha (2002). A formação do professor do ensino fundamental: obstáculos, contradições e perspectivas. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP.
- Tuleski, S. C (2002). Vygotski: a construção de uma Psicologia marxista. Maringá, EDUEM.
- Vasconcellos, M.D. (2002). O trabalho dos professores em questão. Educação e Sociedade, v. 23, n. 81. Campinas, dez.
- Vygotski, Lev S. (2000). Problemas Del desarrollo de la psique. Madri: Visor, (Obras escolhidas, v. 3).
- Vygotski, Lev S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, Lev S. (2001). Problemas de psicologia General. Madri: Visor. (Obras escolhidas, v. 2).
- Vygotski, Lev S. Luria; Alexis, R. (1996). Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky (1998). Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano. São Paulo, 8 (1/2).
- Vygotsky, L.S. (1987). O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: Vygotsky, L.S. Pensamento e Linguagem. Trad. Jewfferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, p.71-181.



**ANEXOS**

---

---

**ANEXO 1- A****QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DE 1<sup>A</sup>  
SÉRIE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência como docente: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência na rede municipal: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo é regente de turma: \_\_\_\_\_

Quantos alunos há na turma: \_\_\_\_\_

Idade mínima e máxima dos alunos: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Formação acadêmica básica: \_\_\_\_\_

Formação complementar: \_\_\_\_\_

A escola proporciona reuniões ou grupo de estudos com outros  
professores:

( ) sim ( ) não

**ANEXO 1- B**

**DADOS DO QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO**

**PROFESSOR**

Prof.	Idade	Tempo de exp.	Atuação na rede	Tempo regência	Formação acadêmica	Especialização
1	28	9	9	8	Pedagogia	Psicopedagogia
2	26	7	7	7	História	Psicopedagogia
3	31	13	13	13	Turismo- Normal Sup. Inc.	Didática das Práticas Pedagógicas
4	33	14	14	14	Pedagogia	Psicopedagogia
5	27	8	8	8	Letras inc	-----
6	39	19	19	17	Pedagogia	Psicopedagogia-
7	35	17	17	17	Pedagogia	Pedagogia Inst.
8	30	12	6	12	Normal Sup.(Inc.)	-----
9	40	20	20	18	Pedagogia	Psicopedagogia
10	35	9	9	7	História	-----
11	47	27	27	27	Normal Superior	Educação Infantil
12	38	18	18	18	Pedagogia	-----
13	23	5	5	5	Normal Sup.(inc.)	-----
14	32	11	11	11	Normal Sup.(inc.)	-----

## ANEXO 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende as exigências legais, o (a) senhor(a) \_\_\_\_\_, participante de pesquisa: “*Ser professor na perspectiva ecológica de desenvolvimento – uma visão do papel da interação professor aluno*”, com objetivo de identificar crenças e concepções do desenvolvimento infantil que orientam o professor de 1ª série em sua prática pedagógica.. Após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, são restando quaisquer dúvidas a respeito do que foi lido e explicado, firma-se CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o participante pode, a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força de sigilo profissional.

Medianeira, de de 2004

Participante da Pesquisa: \_\_\_\_\_

## **ANEXO 3**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Como você define o que é ser criança:
  
2. Como você define o papel do educador:
  
3. Como você vê sua relação com seus alunos:

## ANEXO 4

### REDAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

#### Professor 1

1. O que é ser criança:

É ser sonhadora, tudo de bom que tem, é..e..e você ser livre, a a a criança pra mim, ser criança é você ser livre, como eu já disse antes, né, é você assim ta iniciando a sua vida, e por isso mesmo você não tem noção das coisas ruins do mundo, por completo, e por isso mesmo você vai ta cheia de sonhos, de vontade, né, de melhorar, de realizar coisas.

2. Como você define o papel do educador:

Alguém que vai participar da maturidade dessa criança, que vai ter o papel de e junto com ela, não passa conhecimento, mas ir ajudando, não assim faz ela a aprende, a partir do conhecimento que ela tem e ajudando ela a aprende, né, a melhorar a descobri coisas, é ela também está a parte dos conhecimentos científicos que daí são coisas que ela já não vai trazer de casa, mas que daí o professor ele vai ter o papel de acompanha o aluno nesse aprendizado, né, de repassa mas uma forma que, uma forma útil que faça com que o aluno possa aprende.

3. Como você vê a sua relação com seus alunos:

A minha relação é amigável o companheirismo, que um podia contar com o outro, assim em relação a, que eu também me abria com eles assim, né, de fala de família e que eles também podiam te a mesma abertura comigo, na parte de relação, da minha relação com os alunos, por que eu coloquei a parte em que eles podiam ver no professor o amigo, mas também aquele em que tinha um conhecimento maior que eles e que eles podiam buscar esse conhecimento seguro a essa pessoa.

#### Professor 2

1- O que é ser criança:

Pra mim ser criança, é um ser humano dotado de uma imaginação surpreendente, capaz de fazer coisas assim, imagináveis, é belas que seduz pela simplicidade, e ao mesmo tempo pela autenticidade, pra mim a criança é o ser mas autentico que existe, e que transmite o que esta pensando, o que esta sentindo, é um ser puro, ainda não atingido, ainda não contaminado, por é discriminação, por preconceito, por nada disso, é um ser humano puro.

2- Como você define o papel do educador:

O papel do educador é justamente trabalha com essa criança, né no caso com crianças, mostrando, aceitando tudo que ela já trás, né aceitando toda essa pureza, tentando preservar isso mostrando também o outro lado, sabe, procurando passar conhecimento, sem deixar de lado o conhecimento empírico que a criança tem, sem disser o que está errado, e orientando para o que está certo, né, concordando não com tudo que a criança faz, orientando-la para que ela siga, éee não diria um bom caminho, por que o caminho quem vai escolher é ela em quanto adulto, mostrar os diversos caminhos, e ela de acordo com o conhecimento que ela recebe, com a educação, também isso inclui a educação familiar, o educador sozinho não consegue, né, ela vai seguir o caminho que achar melhor, agora o papel do educador é justamente esse colocar na criança o outro conhecimento, sem deturpar, sem deixar de lado o que a criança aprende em casa, e socializar ela com as outras, com as outras crianças, com a sociedade, socializar a criança.

3- Como você vê suas relações com seus alunos:

Olha a minha relação com meus alunos eu considero de constante aprendizagem, constante, minha e deles, eu aprendo muito com eles na medida que hum, o cotidiano deles é diferente do meu, são outras vivencias, eu gosto de ouvi-los eu gosto de contar a minha vida também, e nessa aprendizagem que se da interação que ocorra aprendizagem, por que eu creio nisso, que é uma



interação social é a minha vida, é a vida deles, é uma abertura, eu gosto de crianças que falem, que participem, crianças que de em opinião, não, não concordando com tudo, mas orientando, tudo que eles falam, dentro da sala de aula, espaço aberto, espaço também de crítica, por que a criança sabe crítica, não achando que esta criticando, mas dando a sua opinião, e você sente quando a criança ta gostando, você sente no olhar até dela, no jeito em que ela chega na escola, na motivação quando você fala que vai da uma atividade, e eu gosto de ver meus alunos assim motivados, vamos fazer atividade, vamos, então tem que ter essa relação, por que se eu sei que eu não estou gostando eles também não vão gosta, então sempre se coloca no lugar, eu estaria gostando, colocando também limites, por que eu acho o limite fundamental, a criança que não tem limites, ela pra mim dentro da escola e na sociedade o futuro dela esta comprometido, por que a sociedade também se faz de regras, o cidadão também precisa de regras. é organização o limite consta tudo isso, e apartir do momento que eu estou colocando limite, ponderando esse limite eu me mostro como educadora que ama, que ama seus alunos, não, não deixar libertinagem, tomar conta da sala de aula, o amor não é só passa a mão na cabeça, o amor é justamente esse , orientar, e eu tenho que chama, é a profissão que eu escolhi, eu amo eles então acima de tudo eu quero que eles tenham uma boa educação, o limite entra aí é fundamental.

### **Professor 3**

1- O que é ser criança:

Bom ser criança alem de ser uma das fases da vida né, do ser humano, é uma das etapas mais importantes, por que é nessa fase em que o ser humano ele é mais, tem aquela inocência, em que ele ainda não, ta totalmente desiludido do mundo, em que ele ainda tem sonhos, isso quando não são podados não são mortos, por que ao longo da vida muitas vezes acontece isso, então eu acho que é uma das fases mais bonitas da vida do ser humano.

2- Como você define o papel do educador:

O educador hoje em dia, alem de transmitir, de ajudar a criança na construção do conhecimento, eu acho, eu acredito que hoje a ele ta cabendo muitas funções, família não é mais como era, era o alicerce de toda a sociedade, não é mais então o educador hoje em dia ta sendo pai, mãe, psicólogo, médico, tudo, amigo, e alem de tudo tem que dar o papel principal que é o saber elaborado, ajudar a criança na construção disso, também.

3- Como você vê a sua relação com seus alunos:

Eu vejo que a minha relação com eles eu procuro fazer que seja a melhor possível, por que a criança na idade da alfabetização, eu acho que é a etapa mas importante da vida escolar do aluno, então eu acho assim que tem que ser uma coisa prazerosa, por que dependendo de como vai ser a alfabetização dela vai ser o resto da vida escolar dela, se ela for marcada de uma forma negativa lá na alfabetização ela vai ter isso pro resto da vida, e vai ser meio que difícil superar, então eu procuro fazer com que, seja uma relação agradável, um clima de amizade, de confiança, procuro fazer com que a minhas aulas sejam bastante lúdicas e interessantes, cativantes, mas também tem que por limites, eles têm que saber as obrigações, o que eles tem que fazer, tipo, tem que ter limitações, sim, hora pra isso hora pra aquilo, mais eles tem que participar, nada pronto e acabado, fazendo junto, tem os meus planos de aula baseados no que eu quero, mais eles também interferem sim e participam, e também como eu ia te disser, tem que ter aquela relação assim não só o professor como, aquela distancia, tem que te afeto, tem que te carinho, tem que ter aquele negocio de puxa o aluno pra mas perto, tem que ter contato, contato físico abraço, beijo, não que você vai fica passando a mão na cabeça do aluno e beijando, e abraçando, só isso, por que a criança tem que se sentir valorizada e amada, dez do mas sujinho, mais, todos, acho que é isso, a alfabetização é importante, é importante pra que a criança se sinta motivada, com que ela goste, com que ela sinta prazer de ir na escola, com que a escola não cesse posta como um castigo, e ai cabe al papel do professor de dar alfabetização, principalmente a ele, fazo isso

#### **Professor 4**

1- O que é ser criança:

Ser criança, eu acho que ser criança é vida, é paixão, a criança é um ser que ta evoluindo dia por dia, tem um mundo inteirinho pela frente, inclusive de aprendizagem, de aprendizagem o tempo todo, e eu acho que ela merece todo a nossa atenção, todo o nosso cuidado, todo nosso carinho, toda a nossa dedicação, pelo menos isso.

2- Como você define o papel do educador:

O papel do educador olha eu acho assim que seja um papel de dedicação também, extrema, de acompanhamento do aluno, de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, é..e, deixa eu pensar mas um pouco, né, agente estuda tanto isso, seria eu acho assim, me fugiu agora, né, agente estuda tanto tudo isso e na hora de fala não lembra, eu acho que seria isso

3- Como você vê sua relação com seus alunos:

Olha eu acho assim que a relação do professor com os alunos não é aquela relação de altruísmo, que o professor manda e empoe um monte de regras e o aluno o tempo todo obedece, agente já passo disso, né, então eu acho assim que é uma relação, chega a ser amigável né, é uma relação de companheirismo, de apoio ao aluno, de incentivo, de ajuda na aprendizagem, de auxílio no momento que ele precisa, né, não é tipo assim, exaltar aqueles que comigo ou sem migo vão, mas seria de ajudar todo mundo mesmo, principalmente aqueles que mas precisam de ajuda, acho que seria isso.

#### **Professor 5**

1- O que é ser criança:

Ser criança pra mim é ser muito espontânea, é um ser informação, né, ao mesmo tempo em que ela tem muita informação, ela necessita de muita informação, pra pode se transformar, pra poder se adaptar, então eu acho assim que criança no meu ponto de vista, é uma pedra lapidação, agente dependendo das informações de como você vai trabalhar com ela, vai se efetiva um adulto, então assim eu gosto de trabalha com uma criança assim com muito respeito, respeitando muito ela, por que eu acho assim que a criança por si, só exige respeito, e dentro de, algumas pedagogias, por que é muita coisa, agente já tem informação e comportamento mais direcionado, por que na parte pedagógica agente tem um direcionamento, também, que é mas ou menos assim padrão né, de como você trabalha com a criança, mas também assim, criança é uma coisa maravilhosa, é um, uma descoberta todos os dias, um olhar é muita coisa, uma reprovação é muita coisa, quando ela não gosta ela reprova mesmo, ela não tem medo de disser o que ela pensa, então eu acho muito fácil trabalhar com criança por que ela é muito espontânea, então criança é tudo isso, criança é um morro, uma descoberta, é a troca de experiência, é tudo isso.

2- Como você define o papel do educador:

Pra mim o papel do educador, na verdade, é eu acho assim que ele complementa a sabedoria, o educador ele é o mediador entre o conhecimento e a criança, ele simplesmente medis o conhecimento, fazendo uma troca, pegando a experiência que a criança tem e colocando um pouquinho do conteúdo, né, da parte científica, enfim daquele conhecimento, e vai abrindo, né o leque de conhecimento, vai explorando, e sempre é respeitando, eu acho que o educador, antes de mas nada ele deve respeitar, tudo aquilo que já é da criança, que vem da criança, por que a criança ela já chega até com muitas concepções, é com muito preconceito, é com muita coisa, com interioridade já, e se agente já chega cortando, eu acredito que o caminho fica muito mas difícil muito mas arдил, pra criança e pro educador, então assim pra mim o educador ele é um, ele tem que ser assim com mil qualidades, entende, o carinho, por que eu acho que é essencial, por que eu acho que o que é feito com carinho, paixão, e isso faz com que os outros se apaixonem também por aquilo, então eu acho que o educador tem que ser um ser que faça com que eles se apaixonem todos os dias, que sempre faça o impossível, por que o possível ele já faz todos os dias, a cada dia ele tem que renovar tudo aquilo que ele esta fazendo, ele tem que para e pensar, ele tem que assim ter um, é muito positivo, sabe, acreditar no que faz, um educador tem que acreditar no que faz.

3- Como você define a sua relação com seus alunos:

Bom, como eu já trabalhei com todas as séries, né, e esse é o meu primeiro ano com pré-escola, mas eu já trabalhei com todas, inclusive nos feriados, o meu relacionamento não muda, com a criança, é sempre o mesmo, por que eu gosto como eles, às vezes eu me sinto criança, eu me faço criança, eu gosto que eles tenham em mim, antes de tudo um amigo, pra perguntar, pra questionar, entende, nos somos muito companheiros, é o companheirismo é tudo na sala de aula, pra mim, é e alegria, eu gosto muito de alegria, éee quando eu entro na sala de aula eu consigo perceber, qual o aluno que não esta triste, que não esta feliz, né que, esta radiante de felicidade, eu consigo perceber o aluno que esta com problema, mais ou menos um problema serio, quando eu entro na sala, por que eu entro assim, movimentando, então eu já consigo uma resposta, ou seja como eu devo me portar com cada um, qual vai precisar de mas do que um abraço durante o dia, é mas do que uma explicação do conteúdo, por que eu sei que ele não ta legal, então meu, minha relação com eles, alem do conhecimento, que é o principal, que vem em primeiro lugar, e tudo esse companheirismo, essa alegria, é assim quem tem que ser, eu só assim com os meus alunos, que muitas vezes você vai entrar na sala de aula e você não vai saber se é a criança que ta rolando no chão ou é a professora ali, então eu me enterto no meio deles, eu me deixo leva por eles, e eles ao mesmo tempo eles tem uma reciproca por eles, eu e eles somos crianças mais aprendemos como adultos, eu sempre falo, a minha relação com meus alunos talvez não seja tão organizada, tão disciplinada, é mas pra mim disciplina entre aspa ela tem um outro sentido, enquanto um aluno esta aprendendo esta experimentado pra mim, ta bom, o resto é segundo plano, é isso, bom a primeira série pra mim é uma turma que me traz muita satisfação, eu me sinto realizada a cada dia, por que o progresso deles é muito visível, né, então se fosse, eu gostaria assim de ficar né, que é maravilhoso trabalhar com eles, as crianças são maravilhosas até agente assim, buscando conhecimento, por que eles buscam, né, o professor que sabe da aula ele sabe disso, o aluno busca, o aluno ele investia, ele que sabe até onde você sabe, quando você ta falando de alguma coisa, né, então éee, a primeira série é uma turma assim que me realiza, profundamente, lógico que todas, mas a primeira série é especial, por que eu vejo o progresso, vejo isso no final do ano, do que eles pensavam no inicio do ano, mesmo no final do ano, eu gosto de trabalhar assim, muito, mesmo quais series inicias, à parte da critica, então às vezes eu vou pegando alguns textos e vamos trabalhando, devagar, no tempo deles, ao respeito deles, no ritmo, e também gosto ser respeitada, eles também respeitam isso, por que eu só assim meio lépida, né, então de vêes em quando eles falam, professora mas devagar né, por que eu gosto, eu falo muito, eu ando muito, eu ham, denticulo muito, então agente se respeitando sempre, mas a parte de dramaticidade no inicio do ano eu faço uma dinâmica com eles, e peso para eles falarem, então muitos alunos não conseguem nem expressar, então quando chega no final do ano, qualquer situação assim que as vezes eles vêem uma notícia no jornal, ou alguma coisa que o pai e a mãe comenta em casa, ou alguma coisa assim eles já questionam eles já sim põem, então eu acho assim a parte que eu acho mas bela, o que você consegue, como você consegue muda, acrescenta numa criança de primeira série, eu acho que é a base é ali que você começa, e uma boa base é pra vida inteira, então é isso, então é isso

## **Professor 6**

1- O que é ser criança :

A acho que a criança é a esperança, o futuro do mundo, o futuro, né, do amanha, com muito amor, carinho, que teje teje, como se diz, com a proteção dos pais, né o amor, por que, se agente vê em relação a agente, como foi criado, é teve todo o sofrimento , então agente passa, assim, principalmente com os filhos da gente, agente que tudo de bom, às vezes, até, até, né como se diz, deixando ele impotente de certas coisas, né, de tanta né, proteção, mas eu acho que criança tem que ser feliz, amada, des de que foi concebida ser aceita, assim, o melhor possível, pra ela se tornar a melhor pessoa do mundo no futuro, né por que só com amor, dedicação, que agente sabe que a pessoa vai ter, como se, como se, como vou disser, ser alguém na vida, por exemplo, vai que a pessoa aqui não ganha carinho e vai poder plantar carinho, seria isso.

2- Como você define o papel do educador:

O papel do professor, eu acho que alem dele trazer esse conhecimento, no mundo em que agente vive hoje, agente tem que dar muito carinho muito amor, por que agente sabe que muitos não recebem isso, não só na classe carente, mas assim no mundo que agente vive corrido, os pais às vezes não se de tem, a vai, esta na televisão, esquece que ele existe, esquece do fundamental,

né, às vezes agente vê crianças que tem tudo mas não tem nada, agente repara assim na sala da gente, no convívio dos alunos, assim criança que é único filho tem tudo, mas não tem nada, falta o principal, o amor, o ouvir, o brincar, assim disser, nesse minuto de tempo é pra você meu filho, então eu acho que além de tudo, o professor, além de transmitir conhecimento, nesse mundo em que agente vive, globalizado, é carinho e dedicação, né.

3- Como você define a sua relação com seus alunos:

É uma relação de troca, né, eu passo conhecimento, mas nesse mesmo momento em que eu estou passando conhecimento, dedicação, eu to recebendo, eu to transformando esse conhecimento, e to recebendo, eu to aprendendo junto com eles, eu só, eu não só dona do saber, mas sim, eu transformo esse conhecimento, numa visão, né, eu, só eu, não, mas sim essa relação de troca múltipla, eu passo, mas eu também aprendo, aprendo junto.

### **Professor 7**

1- O que é ser criança:

Ser criança, é um ser especial, que precisa ser tratado com carinho, né, que precisa de incentivo, é um ser assim que esta desabrochando pra vida, né, é uma coisinha pequena, e que ao passar do tempo vai se transformando, e se tornando um ser melhor, uma pessoa melhor, uma pessoa adulta, uma pessoa, mais bonita.

2- Como você define o papel do educador:

Nossa, isso é forte né, olha não é fácil, né, é uma tarefa muito difícil, e o educador ele tem um papel muito grande, um papel, éee, um papel grande, no sentido em que a criança, ela esta na suas mãos, esta na suas as mãos um ser que depende dele né, e a educação é uma, olha o papel do educador é de desenvolver, a criança, do seu mundo, fazer com que ela interage no mundo, não só no mundo em que ela vive, no mundo ao qual ela vai fazer parte, que ela faz parte, então o papel dele é de transformar essa criança, né, de diversas maneiras, social, rural.

3- Como você vê suas relação com seus alunos:

Olha, muito boa, eu adoro trabalhar com primeira série, é uma série que eu me sinto muito bem, eu me do bem com eles eu me identifico com eles, sabe, é maravilhoso, é gratificante, pra gente, agente começa principalmente no inicio do ano e vê toda aquela expectativa né, de lê, de escrever, então é um papel assim muito importante, é um papel não é uma relação, muito importante né, por que tem que ter afetividade, por que eles se ligam na gente, e eu também me prendo neles, nossa assim que é maravilhoso, eu adoro trabalhar com primeira série, eu adoro eles, eu me apego a eles, assim como eles também se apegam em mim, né bastante eles se apegam na gente, e agente também né, então eu não sei se é por que eles são de repente pequenos, eles são crianças inocentes, então tudo que voe fala, você vai cativando, eles vão se apegando a você, nossa é muito bonito, com eles nas ações deles eu me identifico, no jeito em que eles desenvolvem atividades, no jeito que eles fazem, né, nessas coisinha pequenas, né, que eu me identifico nas coisinhas, que eu me sinto um pouquinho criança também, né, eu vejo uma diferença com as outras séries, por que a criança pequena eu não sei bem, mas as crianças pequenas em geral assim elas valorizam mais agente, do que os maiores, então é diferente, eu percebo isso, os maiores não se apegam tanto agente, eles são mas dependentes, e os maiores, eles são mas dependentes, não precisam mas da gente, o papel do educador muda pra criança, lógico que muda, por que a responsabilidade se torna maior, né, você tem uma responsabilidade maior de não pode decepcionar essa criança, né, então você, aquilo que você esta sentindo você tem que procurar transmitir, o papel do educador é diferente pra primeira série, o educador também eu acho que seria como um mediador também, né o saber dele o ensinar, a criança vem pra aprende, né, então ele tem que mediar né, pra que ela possa aprender, né, fazer o papel de mediador, né, de.

### **Professor 8**

1- O que é ser criança:

Bom, eu penso que criança não é o que o pessoal diz papel em branco, não é um adulto menor que nós em nenhum aspecto, é um ser com particularidades, cada um é diferente de cada um,

que vem já de uma família diferente, no mundo dele, cada um é cada um, criança pra mim é um ser muito puro, muito puro, não, não ingênuo, puro no sentido assim, não tem malícia em nada, é por que eu gosto de trabalhar com os pequenininhos mesmo, né, por que você vê, primeira série, eles legalizam o professor, ee, pra eles o professor sabe tudo, e por isso é importante o professor pensa bem na aula, por que tudo que você fala é sagrado, não adianta nem a mãe e o pai fala em casa, não meu filho por que eu penso assim, não, por que a minha professora falo que é assim, pela própria pureza, não pela ingenuidade, pela pureza, por isso que eu acho que o papel do professor, primeiro é o amor, eu acho que com amor você ensina, então a criança pra mim é um ser puro, puro em todos os aspéquitos, eu acho isso.

2- Como você define o papel do educador:

O educador, na realidade é complicado falar do educador, por que na realidade eu sei que eu estou educando, mas o papel do educador seria pai e mãe, né, mas não adianta negar que agente educa também, né, mesmo que o professor vai disser assim, o papel da escola não é educar, mais é, é por que o tempo que a criança fica aqui você acaba educando, também, né, mas o papel do professor é um mediador, ele, ele, repassa, o conteúdo, e o conteúdo da escola e tal, mas na realidade, a criança já sabe, ela já tem contato com letra, já tem contato com número, o que você faz é ensinar, ainda como que se escreve isso no papel. Como que se escreve uma letra que ela já sabe, ela já sabe o som, que disser, o que ela não sabe é organizar, organizar essas letras, organizar, no mundo atual, é esse que eu acho que é o papel do educador, organizador, de idéias de letras, o que eu entendo é isso aí.

3- Como você vê suas relações com seus alunos:

Olha eu acho que a minha relação pode melhorar, eu tenho que melhorar todos os dias, por que eu acho que o professor também tem problemas, o professor, também tem família, e eu procuro que seja uma relação de afeto, por que é como eu já disse, primeiro lugar, é o amor, acho que se em primeiro lugar você conhece a família dele, a historia dele, por que eu acho que não é o aluno só, eu acho que você tem que saber da onde ele veio, que problema ele trouxe pra escola, o que, que ele pensa de você, por que eu acho que esse lado de afetividade, eu acho que tem mas esse lado de afetividade com os pequenos, principalmente de primeira série, por que como eu digo você é um mediador, tem que passar no papel, então se ele não confia em você, ele, ele, não faz, entendeu, se o aluno confiar em você, e você provar que não esta vacilando e tal, que o que você fala é o que você acredita, por que as vezes não é a grande verdade do mundo, né, a professora acredita no que esta falando, eu acho que se alfabetiza mas fácil, por que tem que acreditar, tem que fazer ele acreditar em você, entendeu, mesmo que as vezes a professora não é toda essa afetividade, mas você acredita nisso, né, em toda essa afetividade, eu acho isso, o que eu sempre falo, igual eu falei em uma reunião dos pais é o seguinte, pra mim alfabetizar é igual eu pegar um botão de rosas, bem lindo, lindo, lindo, um dia eu fiz isso com os meus pais, pra ela se tornar uma rosa linda, tem como você abrir as pétalas, você não pode, a escola só pode rega-la, juntamente com os pais, a flor se abre sozinha, pra ela ficar bonita, ela tem que abrir sozinha, e tem flor que demora muito mas que outras, então tem que ter a mesma paciência com os pais, com os professores, não adianta forçar que ela não vai abrir, você só facilita né, você tem a obrigação de facilitar, só facilitar, facilitar não complicar a vida do aluno, eu acho isso.

## **Professor 9**

1- O que é ser criança:

Ser criança, é brincar, ser feliz, né, é fazer tudo que tem direito, e é bom ser criança, por que quando agente, está na sala de aula agente volta a ser criança, agente brinca com eles, se diverte, deve ser bom ser criança, às vezes eu tenho saudades de ser criança.

2- Como você define o papel do educador:

O educador eu acho que é aquele que aprende com a criança, é aquele que convive com a criança, ele, ele, ensina boas maneiras, ele educa né, ele age como se fosse o filho dele né, educando, né, interagindo com ele, né, ele tem que aprender junto com a criança, o dia-dia da criança é que ele vai educando né, colocando nela limites, né, e a criança vai amadurecendo e aprendendo junto né, com a coletiva.

3- Como você vê sua relação com seus alunos:

A minha relação como professor, com os meus alunos, eles me vêem como a mãe deles né, uma pessoa que vai ajudar, que não vai machucar, e eu me sinto amiga deles, eu quero ser amiga deles, quero ajudar, sendo amiga, por que sendo uma pessoa que é muito autoritária, não vai ajudar ele, eles vão me ver como uma pessoa autoritária, não amiga, e eu quero ser amiga, pra ajudar em tudo que eles precisar, ta bom.

### **Professor 10**

1- O que é ser criança:

Acho assim, que ser criança é maravilhoso, é uma passagem da vida que agente interessante que agente nunca vai esquecer, e eu acho assim que agente nunca vai deixar de ser criança, né, na verdade fica guardada alguma coisa, pra quando você tem aquele momento, pra colocar, né, hoje nós tivemos um curso e agente teve aquele momento, pra colocar como se fosse uma criança, então é um momento gostoso, coloca assim tudo que você faz, é sério ao mesmo tempo, é um ser que fala como se estivesse brincando.

2- Como você define o papel do educador:

O papel do educador, eu acho que o educador tem que ajudar a criança, ela já vem com uma concepção, ela tem uma concepção, tem no meio do nada, sabe alguma coisa, vem, mas o professor esta para orientar o aluno, organizar as idéias, né, que o aluno tem, o professor esta ali pra ensinar e pra aprender com o aluno, com outras, com a comunidade, né, tudo que ele pode, tem em mãos, então o papel do educador não é só ensinar, ele também aprende ao mesmo tempo.

3- Como que você vê sua relação com seus alunos:

A minha relação com eles, éee, eu acho assim muito bom, eu digo assim né, que eu esqueço certas coisa, não que os problemas da gente vai sair da gente, mas, eu sinto assim que eu e eles, e eles sentem isso, o meu momento afeto, e ao mesmo tempo eu tenho responsabilidade com aprendizagem deles, né, eee também uma troca muito grande, eee, eu não sei te disser, muito bem o que eu sinto, nesse momento, por que o aluno que foi meu ano passado chega e fala, oi professora, você se sente realizada, só que ao mesmo tempo você tem que ter responsabilidade, cobrar dele, você tem que ficar o tempo todo cobrando, você não pode ser aquela pessoa dura, né, cobrando mais também você não pode deixar de cobrar, tem que ter um jeitinho especial né pra chegar falar, as vezes você dá, né, chamo assim, e depois você retorna de outra maneira, né pra interagir, né, você não vai se afastar da aprendizagem dele, mas você assim vai tar comprometida com a aprendizagem dele, você não está só brincando, aí professora deixa eu fazer o que eu quero, não é bem assim, acho que seria isso, não é uma profissão fácil, né, não é bem uma profissão, mas você ta todo tempo ali com o aluno, ele faz assim parte da sua vida né, eu acho que o aluno que passa por ali, nunca esquece mais, é uma coisa que marca, eu acho assim que o aluno que não esta na aprendizagem dez do ano passado, levanta bola pra cima, não deixe que os outros te atrapalhem.

### **Professor 11**

1- O que é ser criança:

É ser criança, é viver em um mundo, que agente proporciona a ele um bem-estar, e que ele possa se sentir bem, com os ensinamentos, eee da escola da professora, dos colegas.

2- Como você define o papel do educador:

O educador sempre tem que estar atento, eee, nos anseios das crianças, e procurar dar o melhor de si para estas crianças, e para que este ambiente seja um ambiente familiar.

3- Como você define a sua relação com os seus alunos:

Eu acho que é uma relação, como mãe e filho, e eu sempre falo pra eles que eles são os filhos que eu não tenho, eee trato eles com carinho, sempre exigindo deles pra que eles possam progredir, acho que é isso aí.

### **Professor 12**

1- O que é ser criança:

Criança eu acho que é deixar ele ter a própria opinião dele, brincar, principalmente, por que é uma parte deles, que eu acho que agente não tem esse direito de interferir, então tem hora pra brincadeira, também improvisa até na sala de aula, por que eles necessitam desse momento, né.

2- Como você define o papel do educador:

Essa é a arvore construída, e bem, e bem, como que eu vou dizer, comentante, por que agente tem que entender o nosso aluno, o que ele ta passando, não tenho palavras pra explicar como que agente sente sendo um educador, por que ensina ele, tem que ter o amor, tem que ter a compreensão, o dialogo, do dia-dia, nem todo dia pra respeitar o aluno, né, por que ele também tem os momentos dele, né, então, eu acho que primeiro de tudo, agente é tipo um psicólogo, né, também tem que entende e facilitar a ele o que ele ta vivendo, o que ela ta aprendendo, e acima de tudo sabe amar eles e respeitar também.

3- Como você vê sua relação com seus alunos:

Bom, eu sou uma pessoa calma, eee eu acho que agente se relaciona muito bem, eu respeito eles, e eles me respeitam, agente tem um respeito muito grande na sala de aula, professora e aluno, aluno e professora, no momento agora eu não consigo me lembrar de alguma coisa, mas eu acho que é só isso.

### **Professor 13**

1- O que é ser criança:

Ser criança, é participar de uma forma diferente, da vida adulta, né, tendo em vista que, os atos das crianças, não têm conseqüência, não tem conseqüência disso, por isso é que elas são inocentes, até certo ponto, por que a ultima faze das crianças, ela começa a ter um pouquinho mais de malicia, então ser criança é aproveitar a vida de uma forma diferente, exclusiva.

2- Como você define o papel do educador:

O papel do educador é justamente direcionar esse ser criança, por que justamente ele sabe, que as conseqüências virão, então, ele dá melhor forma possível, tenta encaminhar a criança, pra que no futuro ela possa olha para traz e ver que vale a pena ser criança.

3- Como você vê sua relação com seus alunos:

A relação com os alunos é diferente de cada escola, a nossa escola, faz anos que eu trabalho aqui, então aqui você tem que ser um pouco o pai deles, então aqui você vê que algumas crianças não têm pai, outras não tem mãe, outras morram com os tios, com os avós, então essas necessidades das crianças precisam ser supridas, se não acontece uma dificuldade na aprendizagem, justamente para ajudar no futuro, na quarta série, vão ter problema os alunos que tiveram na primeira.

### **Professor 14**

1- O que é ser criança:

Criança pra mim é um alguém, um ser que ta na base do crescimento que ta aprendendo a conviver, a brincar, aprendendo, a ser alguém no futuro, enquanto criança a criança tem que ter o tempo dela pra brincar, pra estudar, por que ela tem uma rotina a seguir, né, ela tem todas essas fazes, e criança ela precisa brincar muito, ela tem que ter o espaço dela, pra ela poder falar, ela tem que ouvir, tem que saber quando que é o certo, e quando que é o errado, é isso.

2- Como você define o papel do educador:

O educador hoje ele esta aí pra complementar o que a criança ainda não sabe, por que ela já traz muita bagagem junto com ela, e agente aprende com ela, então agente só ta aqui pra ensinar o que ela não sabe.

3- Como você vê a sua relação com seus alunos:

Eu e meus alunos temos uma relação ótima, né, eu trato assim eles como se fossem meus filhos, né, que é uma coisa muito gostosa, né, por que você chega, na metade do ano, e você vê o seu trabalho crescer, eles aprendendo a ler, a escrever, aí aparece à gratificação, e você percebe que o que você fez pra ela crescer éee, ela aprendeu, e com isso ela no futuro, ela vai ser alguém, por que geralmente é na primeira série que você dá o primeiro passo da vida dela, aprender a ler e a escrever, e se esse trabalho não for feito certo, se você não souber fazer, se você deixar alguma falha essa falha vai ficar pro resto da vida dela.



## ANEXO 5

Medianeira, fevereiro 2004

Caro professor (a)

O presente instrumento visa coletar dados para uma pesquisa de mestrado na área de Psicologia Escolar, PUCCAMPINAS.

Toda informação prestada no instrumento será utilizada em conjunto com os dados fornecidos por outros sujeitos, sendo totalmente garantido o anonimato do profissional e da instituição.

Conto com sua colaboração no preenchimento do instrumento e devolução do mesmo no prazo de uma semana, remetendo o material respondido à secretaria da escola.

Desde já agradeço a sua relevante colaboração com esta pesquisa e comprometo-me com um retorno dos dados e conclusões obtidos nesse estudo.

Atenciosamente,

Noeli Assunta Oro Tomio  
Mestranda em Psicologia Escolar