



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESCOLA, APRENDIZAGEM, AÇÃO
PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

A INTERSUBJETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
QUESTÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

SILVIA SOUZA DE MIRANDA RODRIGUES

BRASÍLIA
2014

SILVIA SOUZA DE MIRANDA RODRIGUES

**A INTERSUBJETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
QUESTÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Eda Maria de Oliveira Henriques.

BRASÍLIA
2014

SILVIA SOUZA DE MIRANDA RODRIGUES

**A INTERSUBJETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
QUESTÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO**

BANCA EXAMINADORA

Presidente/Orientadora: Prof^a. Dr^a Eda Maria de Oliveira Henriques
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Membro Externo: Prof^a. Dr^a Helena Amaral da Fontoura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Membro Interno: Prof^a. Dr^a Leila Chalub Martins
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Membro Suplente: Prof^a. Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

BRASÍLIA, 04 de abril de 2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela suprema sabedoria em nos oferecer a vida, a fim de que possamos evoluir uns com os outros. Que aprendamos na conviência a compreender e a amar.

À minha família, eterno laço de amor, pela capacidade em silenciar nos momentos em que me mostrava ansiosa ao requerer concentração para produzir este estudo, e nos momentos de incentivo quando voltava a empolgação fortalecendo meu desejo de não desistir. Tanto quanto pela minha necessária ausência nas reuniões, festas e passeios.

Em especial ao meu filho Vinícius, pelos seus conhecimentos tecnológicos, que muito contribuíram para novas buscas e formatação deste trabalho. Obrigada, filho!

Às Prof^{as} Dr^{as} Teresa Cristina S. Cerqueira e Inês Maria M. Z. P. de Almeida, por me abrirem uma porta, como aluna especial, na disciplina Abordagens Metodológicas Transdisciplinares – onde pude vislumbrar o tão desejado mestrado, minha gratidão.

À equipe da Escola Classe, em particular às professoras e alunas, que me aceitaram como pesquisadora, disponibilizando-se como sujeitos da pesquisa possibilitando a concretização deste trabalho por meio das discussões propostas. Sem vocês, meus objetivos não teriam sido alcançados.

Amiga Adalayne! Quantas idas e vindas!?! Unidas nos fortalecemos frente às dificuldades encontradas nesta trajetória e nos contextos da pesquisa como um todo. Uma palavra amiga significa superação. Será inesquecível!

Aos prezados membros da Banca Examinadora Prof^a Dr^a Helena Amaral da Fontoura (UERJ), Prof^o Dr^a Leila Chalub Martins (UnB – FE/PPGE) e Prof^a Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (UnB – FE/PPGE), Prof^a Dr^a Silmara Carina

Dornelas Munhoz (UnB – FE/PPGE), por acolherem esta dissertação e compartilharem saberes.

À orientadora **Profª Drª Eda Maria de Oliveira Henriques** pela compreensão e partilha dos seus conhecimentos, que apesar das dificuldades, acreditou que eu seria capaz de construir esta dissertação. Sincero e eterno reconhecimento.

O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: “Se eu fosse você”... A gente ama não é a pessoa que fala bonito, é a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina.

Rubem Alves (2003)

RESUMO

O trabalho pedagógico, por si, expressa um movimento constante e muitas vezes repetitivo, em que a complexa relação entre professor-aluno passa despercebida, negligenciando-se principalmente os aspectos inerentes às relações humanas. Neste caso, considerando o contexto da educação contemporânea em que estudos nos revelam uma preocupação em desvelar os sujeitos que ensinam e que aprendem de forma a transcender a questão puramente objetiva, traz-se uma investigação que aborda a intersubjetividade na relação professor-aluno. O objetivo geral desta pesquisa é discutir a relação professor-aluno como uma relação que envolve aspectos tanto objetivos como intersubjetivos e suas repercussões para o trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, os objetivos específicos são identificar e analisar junto ao professor sua concepção sobre o papel mediador, identificar e analisar também junto ao aluno suas concepções sobre o papel da relação professor-aluno no trabalho pedagógico e analisar o sentido atribuído pelos professores ao PPP – Projeto Político Pedagógico. Para reflexões de base epistemológica trago algumas contribuições apontadas pela abordagem da Complexidade de Edgar Morin, por sua relevância em refletir o caráter indissociável entre sujeito e objeto e o entendimento que estes não se explicam de forma isolada, individualizada. Os estudos de Lev Vigotski se fazem presentes pelas questões em torno do desenvolvimento psicológico da criança enfatizando sua importância enquanto ser que se constitui através das mais variadas formas de interação dentro de um contexto social, histórico e cultural. Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa em uma Escola Classe de Ensino Fundamental, de 9 anos, com a aplicação de uma entrevista semiestruturada com os professores, envolvendo a observação em sala de aula e um trabalho de grupo focal com os alunos. A análise de dados alicerçou-se no princípio da dialogicidade de Morin, colocando em diálogo a fundamentação teórica e os dados obtidos, bem como os dados entre si. Pôde-se constatar que a relação professor-aluno no espaço escolar, por ser marcada de aspectos heterogêneos tanto na forma de expectativas quanto na forma de significar a experiência do trabalho pedagógico, provocam tensões que muitas vezes levam à predominância dos aspectos disciplinares e de controle nesta relação.

Palavras-chave: Complexidade, Relação Professor-Aluno, Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

The pedagogical work, per se, expresses a constant movement which is repetitive many times, and the complex relation between teacher and learner may be unnoticed, neglecting especially the human relation. In this case, considering the contemporary educational context studies show a concern unveiling the one who teach and the ones who learn being so, it transcends the mere objective question, bringing an investigation that the intersubjectivity in the relation teacher-learner. The general objective of this research is to discuss the relation teacher-student and how this relation, which involves objective and intersubjective aspects, and the repercussion for the pedagogical work. In this perspective, the specific objectives are to identify and analyse together with the teacher the conception of the role of the teacher as a mediator. Furthermore, identify and analyse, together with the students, the conception of the role of the relation teacher-student throughout this pedagogical work and analyse the meaning given by the teacher to the PPP – Pedagogical Political Project. In order to reflect about the epistemological bases, I bring some contributions shown in the approach by Edgar Morin. The approach reflects the relevance of the inseparability between the subject and the objective of character and the understanding that cannot be explained isolated or individualized. Among other authors, the Lev Vigotski are in questions in relation to the psychological development of the child emphasizing its importance as human being that constitutes through various forms the interaction within the social, historical and cultural context. To reach the proposed objectives, there have been a research in Fundamental School, nine-year-olds as subjects. Semi-structured interviews with the teacher, class observations and group work with students have also been used in the research. The data analyse used as bases the Dialogical Principle by Morin, putting in dialogues the theoretical fundamental and the data gathered and also the data itself. It is possible to perceive that the relation teacher-student within the school environment can be affected by heterogeneous aspects not only in the expectations but also in the experiences of the pedagogical work as well, arising tensions which may, many times, influence the predominance of the disciplinary in this relation.

Key words: complexity, relation teacher-student, pedagogical work

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	10
1 REFERENCIAL TEÓRICO	
1.1 A ideia da complexidade	20
1.2 Vigotski e alguns princípios da corrente histórico-cultural	26
1.3 Refletindo a relação professor-aluno: questões para o trabalho pedagógico	37
2 CAMINHOS DA PESQUISA	
2.1 O contexto da pesquisa	45
2.2 Os sujeitos da pesquisa	48
2.3 A produção e análise de dados	49
2.3.1 Narrativas e revelações das professoras	51
2.3.2 Retratos das salas de aula: tecendo intercessões	64
2.3.3 O outro lado da moeda: a narrativa das alunas.....	82
2.3.4 O outro lado da moeda: uma breve análise.....	87
3 ENTRELACANDO INTERCESSÕES: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	89
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE 1 – Roteiro das perguntas aos professores	98
APÊNDICE 2 – Planejamento da oficina para o grupo focal	99
APÊNDICE 3 – Carta de apresentação à Direção da Escola	100
APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável....	101
APÊNDICE 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor	102
APÊNDICE 6 - Registros das observações em sala de aula.....	103
APÊNDICE 7 – Crônica Castigo.....	104

INTRODUÇÃO

Em 1984 conclui a graduação em Pedagogia, período no qual pude adquirir os primeiros conhecimentos em relação ao papel do Orientador Educacional, o que me possibilitou participar do concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal neste segmento da educação, ao assumir em 1997 a referida função neste órgão. Desde então, convivendo com professores no cotidiano escolar, tenho tido a oportunidade de ouvir suas queixas em relação à sua prática pedagógica, mais precisamente voltadas para o processo de ensinar e aprender.

Em consonância com seus relatos, a cada ano a prática pedagógica torna-se mais difícil e exaustiva devido à falta de princípios, de limites e de acompanhamento familiar dos alunos, principalmente no que diz respeito ao cumprimento das obrigações escolares, tais como: organização do material escolar (mochila contendo estojo, cadernos e livros conforme planejamento das aulas, pasta literária, agenda, etc), orientações quanto ao zelo pelo material especificado, realização das tarefas de casa total ou parcial. A higiene pessoal, segundo os professores, também fica a desejar.

Em sua maioria, queixa o professor, as crianças não recebem orientações e/ou ajuda em casa quanto à realização das tarefas, assim como não têm demonstrado possuir uma rotina de estudo como hábito. Além desta ausência, reitera o professor, o aluno expressa em sala de aula atitudes de desrespeito, desatenção às atividades propostas e resistência às regras preestabelecidas pela instituição, assim como pelas regras denominadas os combinados, instituídas pelos próprios alunos junto com o professor regente.

Os combinados são regras elencadas pela turma, em comum acordo, como forma de harmonização entre eles próprios e o professor, com a finalidade de manter e estabelecer princípios básicos de respeito, solidariedade, organização, zelo e compromisso com as obrigações escolares. Apesar de todo esse cuidado em trabalhar inicialmente com “os combinados”, os alunos ainda tendem, conforme a fala do professor, a desobedecer ao que eles mesmos acordaram, deixando transparecer por suas atitudes que é difícil cumprir na escola o que em casa não parecem ter como hábito. A partir desses relatos, o docente ainda complementa

numa fala conclusiva em relação ao aluno, “a falta desses princípios contribui para o atraso cognitivo”.

Outra observação colhida em minha trajetória profissional em relação à prática pedagógica deu-se nas reuniões de Conselho de Classe, nas quais os professores se reúnem para avaliarem as turmas. Percebe-se em primeira instância, conforme o resultado da avaliação, que os professores tentam se justificar quando esse resultado não atinge o esperado, alegando defensivamente as queixas descritas anteriormente, as quais se repetem durante os bimestres subsequentes focando os problemas do aluno e no aluno como ponto central da questão.

Nota-se nestas reuniões que o conhecimento do aluno é apenas medido quantitativamente sem se levar em conta toda a dinâmica que o construiu até o presente. De um modo geral, os professores não consideram a interação que socialmente mobiliza os saberes por meio dos sujeitos aqui expressos, a constituição histórica individual e cultural que os caracterizam como tais, o que dificulta a dinâmica intersubjetiva.

Preocupada em compreender todo esse contexto de insatisfação do professor na sua relação com o aluno e no seu trabalho pedagógico, busquei novos conhecimentos no curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na Universidade de Brasília, seguido de outros cursos de curta duração, assim como Congressos e Seminários que me acrescentassem informações e reflexões voltadas para o processo de ensinar e aprender. Desta forma, adquiri muitas informações que procurei adequar à minha prática e compreender alguns aspectos voltados para o cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito à compreensão do sujeito professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o aluno.

Assim, a especialização em Psicopedagogia foi muito útil, mas a educação não é estática. As queixas dos professores, juntamente com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos no contexto escolar onde trabalho, fez-me buscar outros entendimentos com vistas a rever ações que me possibilitassem

dialogar de forma mais efetiva com o professor e o aluno acerca de seus papéis no espaço escolar.

Nesta perspectiva, mais uma vez recorri à Universidade de Brasília objetivando atualizar alguns conhecimentos e superar desafios. Porém, surgiu um novo dilema: Conquistar uma vaga para cursar mestrado na UnB é possível? Matriculei-me, em 2008, num curso de orientações básicas para mestrado e no inglês instrumental, os quais me ajudaram a ter noção de projeto e linhas de pesquisa. No mesmo ano apresentei um painel sobre Educação e Família: um estudo sobre os portadores do transtorno de déficit de atenção, no 1º Seminário Científico Regional em Educação Transdisciplinar Inclusiva. Foi uma experiência e uma pequena mostra de possibilidades.

Em 2010, após pesquisar e ler algumas dissertações de mestrado ousei construir um pré-projeto “meio acanhado”, conforme o meu desejo de estudo e desafiei o sonho de ser mestranda: primeiramente conquistei uma vaga na disciplina “Abordagens Metodológicas Transdisciplinares” como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, procurando conhecer conceitos e concepções sobre educação até então não discutidas no cotidiano escolar. Em 2011, cursei uma segunda disciplina “Educação e Subjetividade”, a qual contribuiu de forma significativa para o meu pré-projeto ganhar novo olhar. Desta forma, percorri uma trajetória até o processo seletivo para o mestrado tendo em vista poder viabilizar uma investigação, no âmbito educacional, acerca da relação intersubjetiva entre professor-aluno visando compreender as queixas expressas pelos professores em seu trabalho pedagógico.

Desde então, tem sido intensificado os estudos e reflexões em torno de teóricos que trazem questões relacionadas a esta investigação, tais como Vigotski, Edgar Morin, Akiko Santos, e demais autores cujas contribuições são relevantes para a educação. Portanto, trago aqui suas reflexões uma vez que esta pesquisa investigou alguns dos múltiplos aspectos que estão envolvidos na interação professor-aluno e no processo de mediação do conhecimento.

Neste estudo, a abordagem de Morin (2007), ajudará a ressignificar a ideia que os sujeitos professor e aluno se encontram em sala de aula para simples transmissão e aquisição de conhecimento, na direção de que ambos munidos de

suas concepções adquiridas em seu contexto sócio-histórico-cultural podem construir um novo conhecimento. A própria Ciência física, que considerava a ordem impecável do mundo, dobrou-se diante das novas descobertas e admitiu a complexidade do real, ou seja, nada no mundo é absolutamente acabado, pronto, pelo contrário: tudo está sujeito a modificações, complementações ou ressignificações.

O pensamento de Morin (2007), já no século XX, vem esclarecer e reforçar que nem sujeito e objeto são estáticos e definidos isoladamente, mas que tudo está propenso a se revelar como um emaranhado de situações que, na verdade, estão interligadas se auto-completando e se auto-organizando. Logo, as contribuições de Morin propiciarão uma melhor compreensão quanto à importância das relações interpessoais entre professor e aluno visando uma prática escolar voltada para as trocas não só de conhecimentos, mas também de entendimentos quanto à multiplicidade de concepções e formas de se estar no mundo. O pensar complexo também ajudará a compreender que entre professor e aluno permeiam outros fatores não necessariamente pedagógicos, requerendo uma análise mais cautelosa dessa questão.

Diante de tais observações acerca da fala do professor e sua prática no espaço escolar é que pulsou o desejo em pesquisar com fins a entender alguns dos múltiplos aspectos que perpassam a relação professor-aluno, de forma a considerar não só os fatores que estão visivelmente ligados a estes, mas também buscar entender outros fatores menos explícitos que podem estar contribuindo para as queixas do mesmo em seu trabalho pedagógico.

Visto, pois, por este ângulo, pretendo partir da base epistemológica da complexidade de Morin (2007) que procura entender os fenômenos de forma interligada para, então, lançar mão de autores como Vigotski que apresentam novas proposições acerca da relação entre os planos social e individual, o que implica e impulsiona reflexões sobre a interação entre sujeitos, sujeito-objeto e interações intersubjetivas no processo de conhecimento, reconhecendo a sua complexidade.

Em meio a todo esse processo de trocas entre professor-aluno, entende-se ser indispensável trazer aqui o estudo de Vigotski (1994) acerca do uso do instrumento e do símbolo de forma que se possa compreender melhor como os

fatores internos e externos à criança influenciam no seu aprendizado e desenvolvimento, assim como os fatores histórico-culturais.

Para tanto, não podemos descartar e sim associar o quanto a relação professor-aluno poderá ajudar e/ou facilitar a aprendizagem da criança e concomitantemente seu desenvolvimento, pois desde os primeiros anos de vida a criança procura, por meio de gestos ou ações, se comunicar com outra pessoa. Na fase escolar ampliam as possibilidades de comunicação, fato que marca indiscutivelmente a relevância da intervenção do sujeito professor e como este exerce o seu papel de mediador social do conhecimento no espaço escolar e o seu entendimento, no sentido mais amplo, quanto à dinâmica intersubjetiva que se estabelece entre ele e o aluno.

Ser professor e estar diariamente em sala de aula assumindo esse papel é, na verdade, desafiar a si mesmo e superar obstáculos. Observa-se que a prática tradicional de ensino por apresentar um modelo ainda petrificado em resultados quantitativos em que o currículo deverá ser vencido num espaço de tempo, pode impossibilitar ao professor de exercer o seu papel de mediador, dificultando a percepção de que a aprendizagem se constitui na relação com o outro.

Há muito que se investigar em torno do trabalho pedagógico, refletir o que se interpõe entre os sujeitos professor e aluno aparentemente causando desconforto e dificultando a compreensão desse trabalho. Considerar o currículo e atribuir-lhe relevância é, sem dúvida, correto, porém, ampliar o estudo para outros fatores que perpassam por esse processo e estão interligados de forma imperceptível aos nossos olhos, influenciando nos resultados é, acima de tudo, um desafio tanto para a instituição de ensino quanto para o professor e aluno.

Nessa perspectiva de buscar sempre novos entendimentos acerca dessas observações, o pensamento de Morin (2007) propiciará uma nova reflexão sobre o ser e o fazer pedagógico. Sua abordagem, pautada no princípio da dialogicidade, favorece a comunicação entre sujeito e objeto, o que possibilita discutir o modelo de educação até então utilizado no espaço escolar onde, de um modo geral, se apresentam dificuldades em considerar os alunos como sujeitos pensantes, ativos e seres histórico-culturais. Para este autor:

A complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora. Acredito profundamente que quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos. É preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Milhões de seres sofrem o resultado dos efeitos do pensamento fragmentado e unidimensional (MORIN, 2007, p.83).

Em consonância com os estudos de Morin, associa-se com Santos (2003) a questão da relação professor-aluno como fator preponderante para se alcançar resultados mais qualitativos, mais próximos do contexto histórico-cultural de ambos e de forma mais satisfatória. Ao estabelecer relações com o aluno, diz ela, o professor ativa todo o seu potencial intelectual e emocional, trazendo à tona suas capacidades, qualidades, limitações e contradições. Assim, a relação professor/aluno é a instância que reflete com maior transparência o preparo do professor. Desta forma, a autora chama a atenção para a responsabilidade do próprio professor, pela sua formação, pela sua capacidade e importância no ato de ensinar, de mediar o processo ensino-aprendizagem.

Cada passo desta investigação conduz à reflexão do quanto a relação intersubjetiva entre professor e aluno é permeado de contradições, diferenças, muitas vezes de desarmonias que, a princípio, faz queixar principalmente o professor. Se o ensino e a aprendizagem são tratados como processo, subentende-se que estão em constantes mudanças e que as contradições também estão presentes nas ações tanto de quem ensina como de quem aprende, conseqüentemente, entende-se que ao se ensinar também se aprende.

O professor, diante dos estudos até então realizados, é um sujeito também corresponsável pelo processo ensino-aprendizagem, devendo, pois, conhecer melhor a si mesmo e a história que o outro traz em sua constituição. Aqui, quando menciono conhecer não estou me referindo a um minucioso conhecimento da história do outro, todavia pelo que o outro – sujeito aluno – representa e traz para o processo em questão, procurando articular razão/emoção, subjetividade/objetividade. Santos (2003, p.33), lembra ainda em suas reflexões que a mudança ou a transformação da prática pedagógica só será possível à medida que o professor *questionar os conceitos que conformam o modo de ensinar e ao elaborar novas respostas para as velhas interrogações – o que é o ser, o que é o saber, o que é o aprender e o que é o educar.*

Góes (2000, p.22) ao estudar Vigotski, reforça a relevância dos fatores sociais para o desenvolvimento da criança ao mencionar que *o desenvolvimento é alicerçado, assim, sobre o plano das interações. O sujeito faz sua uma ação que tem inicialmente um significado partilhado.* Desta forma, buscar entender a relação professor-aluno é buscar também entendimentos relacionados a diversos aspectos, nos quais, de uma forma ou de outra, estes sujeitos estão envolvidos, imbricados, requerendo uma compreensão mais apurada quanto à relação cotidiana observada no espaço escolar, onde compartilham direta ou indiretamente, seus objetivos, anseios e desejos voltados para o trabalho pedagógico.

A autora supracitada, ao refletir essa questão de forma mais aprofundada contribui para a presente pesquisa por trazer questionamentos sobre a intersubjetividade como resultado interpretativo do encontro entre os sujeitos professor e aluno e estes em relação ao trabalho pedagógico. Ante o exposto, tanto Góes (2000) como Santos (2003) esclarecem que a relação professor-aluno não deve ser constituída e analisada apenas do ponto de vista dos recursos individuais – de um ou do outro - mas da interação entre eles. Assim, Góes pontua que:

Se o plano intersubjetivo não é o plano do outro mas o da relação com o outro, se o reflexo do plano intersubjetivo sobre o intra-subjetivo não é de carácter especular e se as ações internalizadas não são a reprodução de ações externas mediadas socialmente, então o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência dos planos inter – e intra-subjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é interativo (Góes, 1991:20-21, apud Mólou, 2009, p.62).

Deve-se, pois, considerar que a subjetividade é algo em construção em que os sujeitos constituem-se conforme sua trajetória de vida, sempre em interação com o meio e com o outro. Portanto, as diferentes atividades, contextos e experiências vividas por estes sujeitos não devem ser desconsideradas, uma vez que estas se apresentam impregnadas de sentidos, que de uma forma ou de outra, dão sentido às coisas, à vida.

Em sala de aula, por exemplo, acredita-se que à medida em que professor e aluno ocupam o mesmo espaço de convivência diária possa aí permear entre o ensinar e o aprender uma série de fatores subjetivos que articulam essa relação. O

que nos reporta à questão do papel do outro nas formas de elaboração de conhecimento pelo sujeito (GÓES, 1997).

Entende-se que, pelo fato da subjetividade estar imbricada no resgate da trajetória individual, esta tenha presença marcante na dinâmica do trabalho pedagógico. O sujeito não se desvincula da sua subjetividade por entrar em sala de aula, sendo essa um espaço onde haverá sempre o encontro de formas divergentes de enxergar as coisas, o mundo. Professor e aluno estarão, sob esta ótica, trocando experiências de vida, reelaborando conceitos visando à produção de novos conhecimentos.

Percebe-se que entre essa relação perpassa uma série de comportamentos, sentimentos e desejos que, de forma consciente ou não, influenciam o trabalho pedagógico não devendo, pois, ser ignorado como ressalta Góes ao afirmar que *não podemos atenuar a complexidade do encontro entre sujeitos sem negligenciar o caráter contraditório do funcionamento intersubjetivo* (1997, p.23).

O que Góes (1997) procura expressar é que o professor, ao conduzir certas formas de conhecimento, pode valorizar o que socialmente é reconhecido como essencial para o aprendizado do aluno e silenciar o conhecimento que o mesmo desenvolve em outros contextos de sua vida.

Reportando-se ainda a Góes, quando esta fala em caráter contraditório significa, entre outras instâncias, falar de emoções, desejos e sentimentos sem descartar a razão. Afinal, cada indivíduo carrega consigo aspectos particulares inerentes à dimensão humana. A estrutura conhecida como cognição não deve ser trabalhada isoladamente, descontextualizada do meio que favorece a construção desta, visto que os estudos até então realizados levam à reflexão de que a objetividade caminha lado a lado com a subjetividade.

Ao recorrer à abordagem de Morin (2007) como suporte para este trabalho, pretende-se colocar em diálogo os aspectos da ordem da intersubjetividade centrada nas múltiplas possibilidades de relação entre professor-aluno e nos aspectos da ordem da objetividade focada no contexto institucional, no espaço de atuação, conhecimento e formação do professor.

Portanto, questiona-se de que modo o professor compreende e interpreta a importância da sua relação com o aluno? Percebe ele as repercussões desta relação no seu fazer pedagógico? Diversas perguntas permeiam o interesse em torno dessa problemática, a saber: o professor percebe a sua própria função? O que é ser mediador de conhecimentos, tendo em vista que as queixas manifestadas pelos professores demonstram, de modo geral, que os mesmos não se implicam no processo, comumente atribuindo a culpa aos alunos?

Diante destas considerações, o objetivo geral deste trabalho é discutir a relação professor-aluno como uma relação que envolve aspectos tanto objetivos como intersubjetivos e suas repercussões para o trabalho pedagógico. Quanto aos objetivos específicos torna-se importante identificar e analisar junto ao professor sua concepção sobre o papel de mediação no trabalho pedagógico; identificar e analisar junto ao professor e ao aluno suas concepções acerca do papel na relação professor-aluno no trabalho pedagógico e analisar o sentido atribuído pelos professores ao PPP – Projeto Político Pedagógico.

Transcender os muros da escola, o currículo, os métodos, a disciplinaridade significa, em primeira instância, olhar para si mesmo e para o outro, conhecerem-se, compreenderem-se, de forma que o professor possa mediar conhecimentos ao considerar, também, a proposta oferecida pelo Sistema Educacional. Santos (2003, p.79) assinala que *por mais que se trabalhe com clareza e objetividade, a comunicação nunca alcançará a todos com a mesma eficácia*, isto é, mesmo que o professor exerça seu papel de mediador não significa que este alcançará seu objetivo de promover uma aprendizagem, pois cada um – professor e aluno – em determinado momento no espaço escolar se mostrará propenso ou não à interação: *o entendimento proveitoso entre professor e seus alunos não se estabelece porque aquela é a hora daquela disciplina* (SANTOS, 2003, p.79).

Logo, a comunicação no espaço escolar é rodeada por várias facetas. Não se trata apenas de uma simples aproximação ou dominar um conteúdo que o professor terá o aprendizado de seus alunos assegurado. Perpassam, neste contexto, muitos fatores imperceptíveis requerendo uma investigação, um diálogo entre os sujeitos professor e aluno sobre seus papéis, sobre a articulação dos conhecimentos, sejam

sistematizados ou não, visto que é no ambiente escolar que professor e aluno se encontram diariamente com a finalidade de produzirem conhecimentos.

Ante o exposto, a partir dos objetivos gerais e específicos deste trabalho, realizou-se uma pesquisa junto a três professoras de 1º, 4º e 5º anos e quatro alunas dos 4º e 5º anos de uma Escola Classe de Ensino Fundamental de 09 anos, na região administrativa de Taguatinga/DF.

Pôde-se constatar que as relações professor-aluno no espaço escolar, por serem marcadas por aspectos heterogêneos, tanto na forma de expectativas quanto na forma de significar a experiência do trabalho pedagógico, provocam tensões que muitas vezes levam a predominância dos aspectos disciplinares e de controle nesta relação.

Com isso, organizou-se este trabalho em quatro capítulos buscando condensar o desenvolvimento deste estudo e suas análises. A introdução consiste na trajetória acadêmica da pesquisadora, tanto quanto nos objetivos geral e específicos revelando uma amostra das contribuições teóricas.

No capítulo 1, Referencial teórico, ampliaram-se os pressupostos teóricos seguidos de três subtítulos, que dão clareza acerca da abordagem da complexidade (MORIN), dos princípios da corrente histórico-cultural (VIGOTSKI) e da relação professor-aluno (SANTOS). No capítulo 2, apresenta-se a Metodologia que traz o contexto da pesquisa, os sujeitos, a produção e análise dos dados, as narrativas e revelações dos professores, as observações e intercessões da pesquisadora, seguida de uma análise: o outro lado da moeda. Em seguida, no capítulo 3 Entrelaçando intercessões: um diálogo possível, estabelece-se um diálogo entre as narrativas das professoras e alunas.

No último capítulo, sem ter a pretensão de se fazer conclusões, discorrem-se as Considerações finais, em que o olhar da pesquisadora se faz presente frente às observações e informações colhidas ao longo desse processo de investigação.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A ideia da complexidade

O sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo.

Edgar Morin (2007)

Refletir e estudar sobre complexidade é o mesmo que rever conceitos e interpretações que a Ciência petrificou por um período da história sobre a questão da inseparabilidade do universo físico e do universo biológico, ou seja, do objeto e sujeito, respectivamente.

No século XVII, Descartes fez surgir a reflexão da dualidade sujeito-objeto que marcaria o Ocidente moderno ou mesmo a Ciência Moderna, de forma que os cientistas desta época concebiam o universo como uma máquina perfeita que bastava por si só.

Os cientistas, como enfatiza Morin (2007), procuravam sustentar um paradigma simplificador, que consistia em manter uma aparente ordem do universo. Assim, *nessa vontade de simplificação, o conhecimento científico tinha por missão desvelar a simplicidade escondida por trás da aparente multiplicidade e da aparente desordem dos fenômenos* (MORIN, 2007, p.59).

No entanto, importantes acontecimentos foram revelando aos pesquisadores que nada no universo é perfeito e imutável. E que a desordem e a ordem, sendo inimigas uma da outra, cooperavam, de certa maneira, para organizar o universo (MORIN, 2007). Tais acontecimentos dizem respeito à Lei da termodinâmica, aos estudos e às descobertas em torno da constituição do átomo, dentre outros que, inegavelmente, contribuíram para se repensar sobre a questão da ordem inalterada do universo.

Neste contexto, em que a reflexão se faz necessária é que trazem-se os estudos e a visão de Morin, nos quais a relação entre sujeito e objeto passou a ser vista como uma relação indissociável que não permite excluir um ou outro do processo de conhecimento pelo sentido de complementariedade. O objeto, portanto, que consiste em algo conhecível, manipulável, não é nada caso não seja visto pelo sujeito, como assevera o mencionado autor: *o objeto e o sujeito, entregues cada um a si próprios, são conceitos insuficientes. A ideia de universo puramente objetivo*

está privada não apenas de sujeito, mas de entorno, de além; ela é de uma extrema pobreza (MORIN, 2007, p.41).

A história nos revela como o paradigma complexo surgiu em meio às dificuldades e o olhar reducionista da Ciência ainda no século XX, principalmente no que diz respeito à relação do sujeito com o objeto de suas pesquisas e de seu conhecimento. As contribuições de Morin acerca do pensar complexo ajudaram a construir o referencial teórico ao trazer um novo olhar em relação ao cotidiano escolar, à valorização e às interações entre os sujeitos professor e aluno, assim como estes em relação ao contexto sócio-histórico-cultural em que se constituíram.

No início deste século - XX, quando a Ciência tentava eliminar o que era individual e singular procurando reter somente as leis gerais, identidades simples e fechadas, os romances de Balzac (França) e Dickens (Inglaterra) revelavam o outro lado da vida onde surgiam seres singulares em seus contextos e em sua época, vivendo cotidianamente vários papéis sociais conforme estivessem em sua casa, no seu trabalho com amigos ou desconhecidos (MORIN, 2007).

O que este pesquisador procura esclarecer por meio deste relato é que a questão da complexidade está presente nos meios e nas ações mais simples e corriqueiras de nossas vidas, no mundo de fantasias e de sonhos que acompanham o ser humano em todos os contextos que está inserido e não só nos meios onde o progresso científico é visível.

Percebe-se, nos quais que o pensar complexo veio contradizer o paradigma até então predominante, ou seja, existia um paradigma simplificador que punha ordem no universo, a partir de leis e princípios imutáveis. O paradigma simplificador procurava na época – final do século XIX – compreender o mundo como uma máquina perfeita que bastava por si só, sem a necessidade de se conectar com os demais elementos que constituíam o universo. Sobre esse paradigma, o autor esclarece:

Assim, o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução), (MORIN,2007,p.59).

O conhecimento científico, entretanto, não reconhecia que as próprias leis eram sujeitas a transformações e nunca estáticas e incontestáveis. O próprio homem, segundo Morin, *é um ser biológico e ao mesmo tempo cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência* (2007, p.59). O que Morin procura esclarecer é que o homem até pode ser estudado pela Ciência de forma isolada: o homem anatômico e fisiológico ou o homem cultural, mas que, num determinado momento, um será o complemento do outro apesar de serem tratados por termos e conceitos diferentes.

A própria lei da física desafiou o paradigma simplificador. Enquanto este procurava manter a ordem do universo, a lei da física naturalmente desvelava a desordem, ou seja, através de seus estudos revela uma irrupção da desordem no universo físico (Morin, 2007). Constatou-se uma alteração no princípio da termodinâmica e no princípio da conservação da energia, levando os cientistas a refletirem sobre a ordem inalterada do universo.

Tudo passava por transformações, descobertas que impressionavam. Então, a dicotomia do paradigma simplificador defendido pelos pensadores desde Descartes a Newton, não se tornava mais possível, de forma que o pensamento inalterado e reducionista acerca do universo teve suas bases enfraquecidas frente de tais acontecimentos. Foram necessárias estas últimas décadas para que nos déssemos conta de que a desordem e a ordem, a harmonia e a desarmonia estão interligadas e que, segundo Morin (2007), cooperam de certa maneira para organizar o universo.

As transformações, as descobertas científicas decorrentes da própria evolução do universo contribuíram para a Ciência rever os seus conceitos acerca do paradigma simplificador. O que era aparentemente organizado, equilibrado e imutável, poderia nos dar demonstrações de desordens para então tornar a se equilibrar. Morin (2007) traz o exemplo da evolução biológica, a qual se paga com a morte de inúmeras espécies: *há muito mais espécies que desaparecem desde a origem da vida que espécies que sobreviveram. A degradação e a desordem concernem também à vida* (2007, p.61).

Ora, se nas últimas décadas a Ciência evoluiu em seus conceitos, também, pode-se refletir sobre a complexidade do mundo, a complexidade nas relações das

coisas e dos seres humanos, do existir, do compartilhar, do conviver. Ao percorrer parte da história no que diz respeito à ciência, objetiva-se enfatizar a importância da abordagem da complexidade estudada por Morin como uma das fontes que subsidiaram este estudo, considerando que o objeto de pesquisa envolveu o sujeito professor e o sujeito aluno no espaço escolar, suas relações intersubjetivas e o trabalho pedagógico.

Estudar, porém, estes sujeitos sem considerar o contexto em que estão inseridos e em que convivem diariamente, é o mesmo que analisar o processo de ensino-aprendizagem de forma isolada, onde cada qual apresentaria suas peculiaridades sem correlação com este mesmo contexto.

A complexidade, do ponto de vista de Morin (2007), vem contribuir para a compreensão de que em nosso mundo comporta harmonia; mas esta harmonia está ligada à desarmonia. De impacto, esta expressão nos parece meio desconexa. Na verdade, o estudioso chama a atenção para se refletir que a contradição existente entre as coisas, as pessoas, possa servir como pressuposto para provocar novos olhares e novas concepções sobre o mundo, sobre a vida.

Transpor este pensamento, tendo em vista que por muito tempo a Ciência desconsiderou a importância da interdependência entre sujeito-objeto e estes com o meio ambiente, não será algo fácil. Historicamente, o homem foi induzido a não se ver, a não perceber sua importância para o mundo, sua participação para o equilíbrio do ecossistema social, distanciando-o de si mesmo sem reconhecimento de sua subjetividade. Epistemologicamente, o homem ainda levará algum tempo para discernir a potência vital que carrega, sua relevância diante do mundo e sua capacidade de dialogar e interagir consigo mesmo e com este mundo.

No entanto, o avanço da Ciência tem possibilitado uma nova reflexão em torno do universo físico e biológico; facilita ainda, a comunicabilidade entre estes na busca pela superação do reducionismo, que também sustentou a ideia de que a física, a biologia, a antropologia eram estudos distintos e que não se relacionavam.

Graças à persistência dos pesquisadores, por intermédio de estudos e pesquisas, as teorias acerca desse assunto descortinaram outros horizontes e possibilitaram novas interpretações, de forma a possibilitar que a ideia simplificadora

de sujeito e objeto fosse repensada. A teoria da complexidade é um exemplo deste avanço, ao trazer contribuições acerca do pensar complexo – *o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples* (MORIN,2007, p.5).

Edgar Morin, em sua teoria da complexidade, assevera o caráter indissociável entre sujeito e objeto. O que nos remete à reflexão acerca de uma visão tradicional de ciência que não considerava o sujeito e as suas dimensões subjetivas, seus desejos, suas emoções, sua imaginação, como fatores relevantes para interagir e dialogar com o objeto.

Ao traçar um paralelo com o trabalho em questão, associam-se ao fato que de modo geral, quando se analisam a relação professor-aluno, não se consideram as dimensões intersubjetivas dessa relação, isto é, não é considerada a importância da intersubjetividade na relação professor-aluno e as suas consequências para o processo ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, a relação intersubjetiva entre professor e aluno, no espaço escolar, não deve ser interpretada pelas aparências. Propõe-se uma pesquisa que possibilite a aproximação e o estudo acerca do trabalho pedagógico, considerando o convívio diário com finalidade comum. Em meio a todo esse pensar complexo, Morin aborda um princípio que é capaz de manter a dualidade no seio da unidade, o princípio dialógico.

O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos (MORIN, 2007, p.74).

O paradigma complexo propicia a reflexão a respeito da questão da ordem e desordem, onde um se confunde com o outro porque nenhum exerce poder sobre o outro. Assim, entende-se que a nossa própria vida concomitantemente com os elementos que constituem o universo estão em permanente diálogo, trocam informações e se auto completam.

Analogicamente, a relação intersubjetiva entre professor e aluno está neste contexto, à medida que o professor requer a presença e a participação do aluno e vice-versa. Ambos se organizam e se desorganizam; se entendem e se

desentendem num processo de construção de conhecimentos, no qual o princípio dialógico, neste caso, interligará as ações no espaço escolar.

As contribuições de Morin serão úteis e essenciais nesta investigação, tendo em vista que o objetivo geral tenciona discutir a relação intersubjetiva entre professor e aluno, ao considerar o trabalho pedagógico. Desta forma, facilitará também nosso entendimento quanto à importância das diferenças, uma vez que estas fazem parte da condição humana e que as características específicas de cada ser não se modificam conforme a nossa profissão, ou seja, o professor e o aluno não deixam do lado de fora - do espaço escolar - as suas especificidades por assumirem tais funções.

O pensar complexo, como expressa Morin (2007, p.14), *enfrenta uma dificuldade: o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição*, isto é, revela o sentido de não trazer algo pronto, acabado, transparente, pelo contrário, expressa nossa capacidade de pontuar e recriar algo que aparentemente está pronto ou compreender o cotidiano do jogo social.

Neste contexto, onde tudo e todos estão em constante desenvolvimento sujeitos a mudanças, acertos e adaptações conforme o contexto e a necessidade do momento. O que o pensamento complexo busca esclarecer é que estamos interligados numa permanente rede de construção e desconstrução.

As queixas do professor ao concentrar no aluno todos os problemas de sua prática docente, ao mesmo tempo em que dicotomiza o processo ensino-aprendizagem chama atenção para o fato de que não se pode compreender o problema sem incluir a participação do professor neste processo de aprendizagem.

Desta forma, uma questão importante a ser considerada é o diálogo entre os aspectos relativos à dimensão intersubjetiva decorrente da relação professor-aluno e os aspectos objetivos relacionados ao contexto institucional, suas oportunidades de formação e discussão das questões pedagógicas, mencionados anteriormente. A articulação dessas dimensões, que de um modo geral não são relacionadas ou levadas em consideração, pode contribuir para um olhar mais complexo sobre a relação professor-aluno e sua repercussão para o trabalho pedagógico.

Enfim, juntar a ordem e a desordem, a contradição, a harmonia e a desarmonia é considerar alguns dos princípios do paradigma da complexidade. Trazer, essa reflexão para o contexto escolar, mais precisamente para a sala de aula, onde professor e aluno objetivam a promoção do processo ensino-aprendizagem, significa que existe uma intencionalidade em se repensar a prática docente, uma vez que esta envolve a relação destes sujeitos.

Ser sujeito, segundo Morin (2007, p.65), não quer dizer ser apenas racional, também não se resume à dimensão afetiva, *ainda que evidentemente a subjetividade humana se desenvolva com a afetividade, com sentimentos. Ser sujeito é colocar-se no centro do seu próprio mundo, é ocupar o lugar do “eu”*. Considera-se, então, que esse eu requer a sintonia do outro para, então, mediar, dialogar e construir conhecimentos visando à aprendizagem.

Vigotski (1994) atribuiu muita importância às interações no contexto escolar e ao papel do professor como promotor do desenvolvimento, de tal forma que a intervenção pedagógica tende a provocar avanços consideráveis, ao ampliar o universo mental do aluno.

A aprendizagem também diz respeito à ação mediadora do professor, uma vez que este colabora de forma original e sistemática para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, constatando, pois, o quanto é fundamental o papel das interações sociais na sala de aula. A seguir, algumas contribuições de Vigotski na constituição de importantes princípios da corrente histórico-cultural.

1.2 Vigotski e alguns princípios da corrente histórico-cultural

Lev Semynovich Vigotski, pensador russo, contribuiu para a construção deste trabalho, tendo em vista sua preocupação em estudar a constituição do indivíduo e da espécie humana vinculada a um processo histórico-cultural, postulando, que o indivíduo e as relações que ele estabelece consigo mesmo e com mundo tem repercussão direta em seu desenvolvimento.

Este estudioso da Psicologia humana demonstrava, na sua época, final do século XIX e início do XX, um pensamento complexo em relação ao sujeito e suas relações, visto que procurou dialogar com diversos campos do conhecimento – Filosofia, Biologia, Literatura, Linguística e Psicologia – buscando decifrar e esclarecer o que mais próximo caracterizava a constituição do indivíduo.

Com o surgimento das teses de Vigotski deu-se rumo a novas concepções acerca da visão de mundo, de forma a repensar concepções deterministas em torno do desenvolvimento humano, principalmente no que se referia a mente e corpo, objetividade e subjetividade na tentativa de superar as dicotomias da Psicologia daquele período (OLIVEIRA, 1997).

Para relacionar a intenção deste trabalho às teses de Vigotski é necessário retroceder no tempo, com finalidade de conhecer sua trajetória científica, suas deduções, suas lutas em favor de uma melhor compreensão da constituição humana. Até porque este pesquisador não teve reconhecimento da Ciência em vida, de forma que suas obras e consequentes contribuições foram valorizadas após a sua morte – junho de 1934.

Segundo Oliveira (1997), somente em 1962, com a publicação do livro *Pensamento e Linguagem* é que suas teses passaram a ser discutidas. E suas contribuições logo foram reconhecidas mundialmente pela sua clareza e relevância para a Psicologia humana, social, assim como para outras Ciências.

Vigotski apresentava ânsia pelo novo e não se contentava com a Psicologia tradicional que, na sua concepção, não dava conta de explicar, com profundidade, suas interrogações acerca da constituição e desenvolvimento humano. Então, juntamente com alguns companheiros, buscou construir uma nova Psicologia que resultasse numa síntese entre as tendências dominantes do século XIX – a Psicologia como ciência natural e a Psicologia como ciência mental.

A primeira, de acordo com Oliveira (1997), procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos, tornando o homem basicamente como corpo e a segunda, descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tornando o homem como mente, consciência e espírito. Desta forma, ambas não respondiam, satisfatoriamente, ao pensador russo.

Nesta perspectiva, Vigotski procurou realizar uma síntese entre as abordagens que representavam essas duas linhas da Psicologia, com a finalidade de melhor estudá-las. De acordo com Oliveira (1997, p.23), para o pesquisador russo, *a abordagem que busca uma síntese para a Psicologia integrada, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.*

Nesta nova abordagem psicológica foi possível reunir os pilares básicos voltados para o pensamento de Vigotski e superar a dicotomia entre o ser social e individual justificando, inclusive, que o sujeito é constituído pelo meio com influências sociais e históricas.

As experiências deste estudioso trataram, entre outras questões, de desvelar a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem na criança, lembrando que outros estudiosos mesmo preocupados com a compreensão da psicologia humana e animal, não deram a devida atenção a este assunto. Portanto, Vigotski (1994) não partiu do nada, tomou como base os experimentos até então existentes de alguns psicólogos, a exemplo de K. Buhler (1924), W. Kohler (1925), aprofundou seus estudos e alcançou resultados bastante significativos para a época – século XX.

Vigotski (1994), por meio de suas investigações relativas ao uso de instrumentos e do símbolo no desenvolvimento da criança, propiciou reflexões significativas quanto à caracterização dos aspectos tipicamente humanos do comportamento. Seus estudos também contribuíram para elaborar hipóteses como essas características se formavam ao longo da história humana e como se desenvolvem durante a vida e de um indivíduo.

Ao acompanhar e aprofundar as análises de pesquisadores que adotavam o modelo zoológico para o estudo do desenvolvimento da criança, Vigotski (1994) pôde perceber que os experimentos realizados em animais independem da fala ou de qualquer atividade que se utiliza de signos. O problema, segundo o autor, era que isolavam o estudo do uso de instrumentos do uso de signos e estudavam apenas o desenvolvimento do uso de signos como exemplo de intelecto puro, sem, contudo, se preocuparem com o produto do desenvolvimento da criança.

Com isso, de acordo com o referido autor, frequentemente atribuíam o uso de signos à descoberta espontânea, pela criança, da relação entre signos e seus significados de forma que, por esta linha de experiência, não percebiam que a maior descoberta da vida da criança está no reconhecimento do fato de que esses signos verbais têm significado. Neste caso, o pensador russo assinala:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. “Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (VIGOTSKI,1994, p.33).

O que Vigotski (1994) procurava aprofundar em suas investigações era que, apesar da fala e da inteligência prática andarem em linhas independentes de desenvolvimento, em determinado momento convergem e proporcionam um maior significado durante o processo de desenvolvimento intelectual da criança, possibilitando, assim novas relações com o meio em que a criança está inserida. Conseqüentemente, a criança passará a reorganizar seu próprio comportamento expressando, dessa forma, as capacidades especificamente humanas de inteligência prática e abstrata.

Diferentemente do animal, a criança, por meio da fala, é capaz de planejar e executar problemas de forma que, no decorrer do seu desenvolvimento, a relação entre a fala e a ação passa a ser um processo dinâmico. Primeiramente Vigotski (1994) observou que a fala e a ação andam juntas e num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início desse processo, de modo a, com o tempo, preceder a ação. Assim, de conformidade com o autor.

... a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com as outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VIGOTSKI,1994, p.38).

Segundo os estudos realizados por Vigotski tem o objetivo, neste trabalho, de conhecer e entender a constituição dos sujeitos a partir de suas relações, bem como o processo de desenvolvimento intelectual da criança tendo em vista o uso de

instrumentos e dos signos como meios promotores e constituintes da aprendizagem, estando, portanto, imbricados no trabalho pedagógico. Tais instrumentos e signos também sinalizam a forma como os instrumentos criados pela cultura fornecem os elementos essenciais do desenvolvimento tipicamente humano, esboçando assim a complexa e dinâmica relação entre sociedade e indivíduo.

Seguindo esse raciocínio, a criança, por meio dos signos e especificamente da linguagem, passa então a se comunicar e expressar seus pensamentos e ideias. Analogicamente, ao situar os resultados dos estudos do referido autor aos objetivos propostos neste trabalho, o professor ocupa o lugar da “outra pessoa”, cujo papel frente às dificuldades da criança é buscar meios que contribuam com o desenvolvimento intelectual da mesma.

A criança, por conseguinte, ao sentir dificuldades para resolver determinado problema, automaticamente pedirá ajuda ao professor. Desta forma, a criança para avançar em seu raciocínio será ajudada a ponto de conseguir resolver o que sozinha não seria capaz de realizar; fato que levou Vigotski (1994) a um importante estudo sobre a relação da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

É no espaço escolar, em que professor e aluno se encontram diariamente, que se pode observar o quanto as crianças requerem ajuda e como estas progredem em seu raciocínio concreto e abstrato ao serem auxiliadas por este profissional ou por outro colega mais experiente. A criança, portanto, apela a outro quando se defronta com um obstáculo que ainda não se encontra pronta para solucionar.

Enfim, a presença do outro, que poderá ser o professor, significa, conforme os estudos até então expressos neste trabalho, um ponto de apoio extremamente relevante para contribuir com o desenvolvimento da criança, ao ponto desta encontrar o auxílio necessário para alcançar o estágio seguinte de seu desenvolvimento e formas mais complexas de sua percepção cognitiva irão requer constantemente a intervenção do outro/professor.

O apelo verbal da criança a outra pessoa constitui um esforço para preencher o hiato que a atividade apresentou. Ao fazer uma pergunta, a criança mostra que, de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias (VIGOTSKI, 1994, p.39).

Obviamente que, de início, a criança não saberá discernir o papel do professor em sua vida escolar, o que vai requerer uma compreensão maior por parte deste. O professor exercerá a função de organizar o seu raciocínio e de mediar conhecimentos com vistas ao seu desenvolvimento.

Neste ponto, dentre muitos outros, é que o estudo do desenvolvimento infantil poderá subsidiar a prática pedagógica e melhor clarear a função do professor, considerando que este é a pessoa mais próxima da criança quando esta inicia sua escolarização. Como enfatizou Vigotski (1994, p.40), *o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa*, neste caso, o professor.

As contribuições de Vigotski caracterizam e fundamentam a intenção deste trabalho em analisar a relação intersubjetiva entre professor e aluno. Conduzem, também, a uma constatação que os recursos mediadores, o caráter histórico-cultural dos sujeitos envolvidos, a valorização e o reconhecimento dos aspectos intersubjetivos em consonância com as interações com o meio, possam influenciar no trabalho pedagógico.

Neste íterim, reforça-se que a abordagem histórico-cultural de Vigotski e o pensar complexo de Morin dialogam entre si, fortalecendo o princípio da dialogicidade, onde a dinâmica da intersubjetividade e os fatores sociais se estabelecem promovendo a comunicação entre os sujeitos, os objetos e o contexto histórico e social.

Os processos de ensino-aprendizagem a que se referem este trabalho frente à questão da relação professor-aluno, no contexto social atual, solicitam uma reavaliação no sentido de analisar a importância dessa relação sob uma nova perspectiva, de forma que o objeto do conhecimento possa, simultaneamente, se tornar sujeito do conhecimento.

O fato de o presente trabalho propor uma pesquisa em torno da relação professor-aluno significa refletir também que essa relação não se resume à ideia simplista da convivência de ambos no espaço escolar, mas sim de investigar alguns aspectos intersubjetivos que no emaranhado das interações estão presentes, imperceptíveis aos olhos, porém repercutindo no processo ensino-aprendizagem.

Em síntese, entende-se que os estudos de Vigotski vêm esclarecer que a relação intersubjetiva entre professor e aluno faz parte do processo da constituição do sujeito e de seu desenvolvimento. O que se faz importante mesmo nesse processo é o que realmente emerge dessa relação.

Analisando por este ângulo, torna-se indispensável, entretanto, trazer aqui aspectos que Vigotski considerou necessários à compreensão do processo de desenvolvimento, os quais, analisados ao objeto desta pesquisa, estão diretamente associados ao trabalho pedagógico como as questões: da mediação dos signos, dos sistemas simbólicos e da zona de desenvolvimento proximal. Em sintonia com os estudos de Vigotski, Góes propõe a seguinte reflexão:

Outra visão do processo de conhecimento também tem fundado discussões sobre o conhecimento ocorrente em diferentes contextos, sobretudo no pedagógico, uma visão que se apoia na concepção de um sujeito interativo (nem receptivo, nem apenas ativo), que elabora conhecimentos sobre objetos, em processos necessariamente mediados pelo outro e constituídos pela linguagem, pelo funcionamento dialógico (GÓES,1997, p.13).

Ao discutir a relação aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (1994) traz estudos que dizem respeito a este tema e os relaciona a três grandes posições. A primeira posição diz respeito aos processos de desenvolvimento da criança, os quais ocorrem de forma independente do aprendizado, pois este é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. O aprendizado simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso.

Desta forma, percebe-se que, nesta perspectiva, o aprendizado escolar não influencia no desenvolvimento da criança, o qual, segundo os estudos de Binet¹ (apud Vigotski,1994), dentre outros psicólogos, será sempre um pré-requisito para o aprendizado, demonstrando que a criança deverá apresentar a idade certa para que ocorra a aprendizagem. Neste sentido, o autor assinala:

¹ Pedagogo e Psicólogo francês Alfred Binet, ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicometria, sendo considerado o inventor do primeiro teste de inteligência, a base dos atuais testes de QI. Nasceu em Nice-França, em 1857 e morreu em 1911. Consultar site pt.wikipedia.org/wiki/Binet.

Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir essa posição: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado (VIGOTSKI, 1994, p.104-5).

A segunda posição postula que o processo de aprendizagem está diretamente ligado ao processo de desenvolvimento de tal forma que ocorrem simultaneamente. Esta dedução, segundo Vigotski (1994), deu-se graças aos trabalhos de William James², em que procurou mostrar que tanto a aprendizagem como o desenvolvimento são processos idênticos, sem prioridades, reduzindo assim o processo de aprendizado à formação de hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento.

Na terceira posição teórica, Vigotski (1994) apresenta os estudos de Koffka³, os quais expressam a combinação entre aprendizagem e desenvolvimento, de forma que um influencia o outro: de um lado a maturação que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro lado, o aprendizado que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento. A questão central é que o processo de maturação para Koffka prepara e torna possível um processo específico de aprendizagem, que por sua vez, estimula e empurra para frente o processo de maturação.

Cada estudo em particular contribuiu para Vigotski (1994) analisar e elaborar suas próprias conclusões acerca da interação entre o aprendizado e desenvolvimento da criança. Para ele, os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos, ou mesmo, lidos e

² William James é um dos fundadores da psicologia moderna e importante filósofo ligado ao Pragmatismo. Nasceu em Nova York em 1842 e morreu em 1910. Escreveu sobre todos os aspectos da psicologia humana, do funcionamento cerebral às experiências religiosas. Entre tantos, consultar site [pt.wikipedia.org/wiki/William James](http://pt.wikipedia.org/wiki/William_James).

³ Psicólogo Alemão Kurt Koffka, nasceu na cidade de Berlim, em 1886 e morreu em 1941. Fundador da corrente Gestaltismo, juntamente com Köhler e Wertheimer. Também contribuiu para o desenvolvimento da psicologia infantil e social, através de seus estudos sobre o desenvolvimento da mente. Entre outros, consultar site pt.wikipedia.org/wiki/Kurt.

formulados sem referir-se à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento, em crianças em idade escolar. As diferenças e semelhanças apontadas entre as teorias impulsionaram este pensador russo a refletir minuciosamente sobre essa questão, sinalizando que:

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (...). A melhora de uma função da consciência ou de um aspecto da sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades (VIGOTSKI, 1994, p.108).

Para Vigotski (1994), portanto, desenvolvimento e aprendizagem não coincidem. Essa conclusão se deu após vários estudos comparativos entre os teóricos até então citados, de forma que, a partir de um olhar crítico para essas posições, pôde-se perceber que a criança ao dar um passo em seu aprendizado dá dois no seu desenvolvimento.

Assim, neste sentido, Vigotski realça a questão de que quando a criança aprende a realizar uma operação ela passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para assimilação do princípio (1994, p.109).

Ante o exposto, Vigotski (1994) reforça o fato de não limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, como abordam alguns teóricos, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e o aprendizado. O que significa refletir o quanto o papel do outro, a relação com o ambiente sócio-cultural influencia no desenvolvimento da criança, uma vez que este autor acredita que o processo de aprendizado está diretamente ligado à criança desde o nascimento. Desta forma, a criança ao aprender avança em seu desenvolvimento.

Segundo Oliveira (1997), Vigotski enfatiza a questão de que o aprendizado está relacionado ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. De forma que, o contato da criança com o mundo sócio-cultural favorece seu aprendizado e conseqüentemente despertará os processos internos de desenvolvimento. Logo, a criança requer o suporte de outros indivíduos de sua espécie para se desenvolver plenamente.

Então, decorrente das investigações, como consequência de uma nova abordagem entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, esse pensador russo criou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal ou imediato*, em cuja análise procurou esclarecer que o aprendizado da criança precede seu desenvolvimento, isto é, quando a criança entra para a escola as funções psicológicas necessárias para a aprendizagem da escrita, por exemplo, ainda não completaram seu processo de desenvolvimento, a própria aprendizagem da escrita torna-se um fator constitutivo desse desenvolvimento.

Para melhor entendimento sobre a zona de desenvolvimento proximal, Vigotski menciona a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, nos quais caracteriza cada qual ao mostrar que a criança não avança em passos largos, porém que esta requer tempo para desenvolver suas funções psicológicas superiores.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1994, p.112).

O nível de desenvolvimento real consiste no conhecimento que a criança adquiriu nas interações sociais e no meio ambiente, durante sua trajetória de vida, o qual se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial que é determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1994).

O professor, como exerce o papel da outra pessoa, é fundamentalmente relevante que tenha propriedade e clareza ao utilizar-se dos elementos mediadores apontados por Vigotski, com fins a facilitar o processo de desenvolvimento da criança com a qual irá trabalhar. É, pois, através da ajuda do professor ou de outros colegas mais experientes que a criança em fase escolar conseguirá resolver problemas que anteriormente não conseguia realizar sozinha.

É importante enfatizar que existem releituras mais recentes acerca do conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imediato. Trata-se, de um trabalho sobre traduções das obras de Vigotski realizado por Zóia Prestes (2012), que tornou

sua tese de doutorado, cujo trabalho tem como título *Quando não é quase a mesma coisa – traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*.

Desta forma, após seus estudos acerca de algumas traduções sobre trabalhos de Vigotski, a autora contesta os termos até então utilizados na tradução, entre outros, de Paulo Bezerra sobre vários conceitos, inclusive o de zona de desenvolvimento proximal. Defende como melhor adequação o termo *iminente* ao invés de *proximal* ou *imediate*.

Na interpretação de Prestes (2012), o termo zona de desenvolvimento proximal ou imediato não expressa o conceito mais apropriado na língua russa, pois Vigotski ao usar o termo *zona blijaichegorazvitia* desejou dizer exatamente o que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto, mas também não concluiu que esta ajuda seja garantia de desenvolvimento. Logo, a ação colaborativa do adulto cria possibilidades para o desenvolvimento, podendo, pois, ocorrer também fora da escola sem a mediação do professor, o que, para a autora, não fica claro na tradução de Paulo Bezerra.

Segundo os estudos da supracitada, o tradutor e professor Paulo Bezerra, equivocou-se em algumas interpretações, uma vez que este seguiu a representação norte-americana para traduzir o texto de Vigotski para o português. No seu texto Zoia Prestes argumenta:

Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo zona blijaichegorazvitia é a zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2012, p.204-5).

Entretanto, para o desenvolvimento e construção deste trabalho, optou-se pela tradução de Paulo Bezerra, apesar de que as diferenças de interpretações compreendem também um nível de compreensão no significado do conceito, respeitando a ótica e os estudos de cada tradutor.

Góes (2000), ao analisar as contribuições de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento proximal, procurou esclarecer e ao mesmo tempo reforçar a ideia

de que o aprendizado da criança se origina no plano intersubjetivo em interação com o meio social, onde acrescenta dizendo:

O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado. Com seu refinamento e internalização, transforma-se em desenvolvimento consolidado, abrindo novas possibilidades de funções emergentes (GÓES, 2000, p.24).

Ressalta-se, pois, que o homem, segundo as abordagens de Vigotski e Morin, constitui-se ao longo de sua vida em interação com o meio/sociedade, a cultura, a história e as diferentes situações existentes durante este percurso, o que contribui para as múltiplas aprendizagens e conseqüentemente para um processo permanente de desenvolvimento.

1.3 Refletindo a relação professor-aluno: questões para o trabalho pedagógico

O processo ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Vigotski (1994)

Refletir a abordagem de Vigotski juntamente com outros autores que estudam e acompanham sua trajetória, clareando suas intenções, é extremamente relevante para compreender e fundamentar o objeto desta investigação. Mais precisamente compreender a relação intersubjetiva entre professor-aluno, tendo em vista que o trabalho pedagógico requer aprofundamento teórico com fins a conhecer de que forma essa relação poderá promover a aprendizagem, e esta, o processo de desenvolvimento da criança.

Este autor, parte do pressuposto que a história de vida da criança está associada ao contexto social, o qual estimula e oferece os recursos para obtenção de alguns conceitos básicos. Assim, a aprendizagem começa muito antes desta frequentar a escola. Neste sentido, para Vigotski (1994) aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, mesmo de forma não sistematizada.

Embora a criança não se desvincule de sua bagagem adquirida socialmente, chegará um momento de sua vida que precisará compartilhar esta bagagem com

outras pessoas, dadas as circunstâncias de seu próprio desenvolvimento. Por isso, rememora-se a importância da presença do professor enquanto sujeito corresponsável pelo processo ensino-aprendizagem, considerando que este se utilizará dos elementos mediadores na relação dele com o aluno. Neste caso, o professor promove a interação dos conhecimentos no espaço escolar, agora de forma sistematizada. Nessa direção, Góes afirma:

As análises norteiam-se pela prescrição de que o professor deve considerar esses conhecimentos do aluno para propiciar situações potencialmente geradoras de conflitos cognitivos e facilitadores da transformação de esquemas conceituais. Atribui-se ao outro o papel de modular um processo cuja natureza é individual. A linguagem é admitida como importante por permitir a comunicação e por sua função de expressar o pensamento (GÓES, 1997, p.15).

Nesta linha de análise Góes, com base nos trabalhos de Vigotski, reporta-se ao processo ensino-aprendizagem lembrando um aspecto fundamental quanto à forma de abordagem do conhecimento teórico e à assimetria entre professor e aluno, tendo em vista que o objetivo dessa mediação deverá ser a reelaboração conceitual de tais conhecimentos. E ainda, procurando estreitar o diálogo no que diz respeito às diferenças de suas constituições. De acordo com a autora, o fato do professor e do aluno ocuparem o mesmo espaço escolar, não significa garantia de mediação, visto que esta vai muito mais além do uso de instrumentos.

Esta questão configura instâncias interativas em que o professor media conhecimentos ao considerar os sentidos dados pela criança em relação aos objetos. Ao professor, também cabe provocar reflexões e procurar ir além do conhecimento da criança – reelaboração conceitual – tendo por base o conhecimento adquirido em seu contexto histórico-cultural.

Ao estudar as obras de Vigotski, Oliveira (1997), pôde constatar que as análises deste autor acerca dos instrumentos e signos inicialmente objetivavam comprovar as formas de inteligência prática especificamente humanas. O que Vigotski pôde observar, segundo a autora, é que cada elemento mediador tinha sua função específica, tais como: *o instrumento como objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo; os signos ou instrumentos psicológicos auxiliavam nos processos psicológicos e não nas ações concretas* (OLIVEIRA, 1997, p.30).

Os sistemas simbólicos favorecem o desenvolvimento social e cultural – um exemplo é a linguagem – que, por sua vez, expressa o pensamento produzindo mudanças na estruturação cognitiva do indivíduo exercendo influências na reestruturação de diversas funções psicológicas superiores, como: a memória, a formação de conceitos e a atenção.

Por isso, a linguagem é um sistema semiótico que atua diretamente na formulação do pensamento, com influência no processo de desenvolvimento. Neste contexto, é que Vigotski (1994) usa o termo *função psicológica superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Estes elementos mediadores apresentam funções particulares e pertinentes ao desenvolvimento da criança, além de auxiliarem como um meio de contato social e de comunicação. Interpõem-se como um elo a mais nas relações entre o homem e o meio, confirmando a importância do trabalho de Vigotski. Diante disso, Oliveira (1997), ressalta que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada.

Em consonância com o pensamento de Vigotski, assinala Góes (2000, p.11) que *a mediação ajuda a equacionar o problema da articulação do indivíduo e do social, do biológico e do cultural e da questão epistemológica das relações sujeito-objeto do conhecimento*. Em outras palavras, mediação requer a intervenção de um elemento intermediário que favoreça essas relações, o que implica em dizer que a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Assim, Oliveira pontua:

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos do ambiente humano carregados de significação cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real (OLIVEIRA, 1997, p.40).

A utilização, entretanto, pelo professor, dos elementos mediadores, conforme discussão trazida acima por Góes (1997), não quer dizer que o processo ensino-aprendizagem esteja acontecendo de forma construtiva, ao ponto da criança conseguir reelaborar conceitos. A ação de mediar requer, dentre outros aspectos, a relação constitutiva dos sujeitos aqui presentes. Não se trata, pois, como diz Molon

(2009, p.102) *da presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação.* Para tanto, a autora assevera:

O sujeito e a subjetividade não são conceitos idealistas nem materialistas; com isso, não estão no subjetivo e nem no objetivo mecanicista, mas são constituídos e constituintes na e pela relação social que acontece na e pela linguagem. Aqui está a grande riqueza da reflexão de Vigotski (MOLON, 2009, p. 46).

O processo ensino-aprendizagem sugere, por si só, um mecanismo de trocas, de interações entre o que se deseja ensinar e o que se deseja aprender. Ao professor sempre coube o papel de mediador da aprendizagem, visto que a ele compete oferecer as condições favoráveis para que aluno e objeto interajam com fins a construção de novos conceitos e/ou conhecimentos.

O papel do professor é extremamente difícil, permeado por tensões em contextos institucionais concretos com suas especificidades, com formas diferentes de elaboração dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, o resultado qualitativo da aprendizagem dependerá em parte do olhar do professor sobre a importância do funcionamento intersubjetivo para o processo de aprendizagem.

Segundo Vigotski (1994), o processo de mediação favorece também, por meio dos instrumentos, signos e sistemas simbólicos a internalização de conceitos externos. O uso destes elementos, em particular dos signos, proporciona um avanço considerável na questão do desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança, tanto quanto que esta será capaz de reconstruir internamente uma operação externa.

Entende-se por internalização a capacidade que a criança apresenta em transformar um processo interpessoal num processo intrapessoal. Nesta perspectiva, de acordo com Vigotski (1994, p.75), *todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.* Neste sentido, Góes complementa:

Essa análise nos mostra, em resumo, que o plano intra-subjetivo de ação (que pode regular, mediar outras ações) é formado pela internalização de capacidades originadas no plano intersubjetivo. É nesse sentido que Vigotski vê a vinculação genética entre o caráter social e o caráter individual das ações. E, vale enfatizar, o plano intersubjetivo não é o plano “do outro” mas o da relação do sujeito com o outro” (GÓES, 2000, p.23-24).

A contribuição de Vigotski quanto à constituição do sujeito, torna-se nesta investigação de suma importância considerando que o mesmo trata da relação intersubjetiva professor-aluno e seu reflexo no processo ensino-aprendizagem. Diante disso, convém ressaltar que esta relação influencia direta e indiretamente no processo de aprendizagem uma vez que está vinculada às interações sociais e históricas, devendo, pois, não ser ignorada.

O autor descreve minuciosamente todos os processos de desenvolvimento cognitivo da criança, desde sua aquisição de conhecimento fora da escola até o início de sua escolarização. Esclarece, também, a influência que os elementos mediadores exercem sobre o desenvolvimento psicológico e sobre a aprendizagem propriamente dita.

Muitos foram os caminhos percorridos por Vigotski (2000) ao investigar, de forma mais precisa, o desenvolvimento da criança. Um dos caminhos deu-se no ambiente escolar, onde ele pôde observar e estudar os conceitos científicos e sua relação com os conceitos espontâneos sob as condições do processo educacional. Segundo este estudioso, o desenvolvimento da criança em idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância.

Percebe-se nas análises de Vigotski (2000) que apesar da criança aprender antes mesmo da fase escolar, demonstra um avanço significativo quanto ao seu desenvolvimento dos conceitos científicos ao ser ajudada de forma sistemática e significativa no espaço escolar. Também apresenta um relevante avanço no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Estes avanços chamam a atenção do referido autor para uma discussão sobre um caminho da relação entre o processo de ensino-aprendizagem dos conceitos científicos e o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Este caminho se deve ao fato de que o momento da reviravolta no seu desenvolvimento é determinado pela definição verbal primária que, nas condições de um sistema organizado, descende ao concreto, ao fenômeno, ao passo que a tendência do desenvolvimento dos conceitos espontâneos se verifica fora do sistema, ascendendo para as generalizações[...] O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto (VIGOTSKI, 2000, p.244).

Ressalta-se aqui a importância das análises desse autor como contribuições indispensáveis para a compreensão do papel do professor na vida escolar da criança e a necessária reflexão acerca da relação intersubjetiva entre estes. Considera-se que o processo de ensino-aprendizagem está diretamente vinculado a um sistema organizado – a escola, e que há um conteúdo a ser mediado em sala de aula. A finalidade desta mediação é de favorecer o processo dos conceitos científicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao utilizar a metodologia experimental, Vigotski (2000) observou que o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança, em fase escolar, acarreta a aquisição de níveis mais elevados de tomada de consciência do que os promovidos pelos conceitos espontâneos aprendidos por intermédio das experiências cotidianas dos alunos. Significa dizer, então, que a intervenção do professor é fundamentalmente importante.

Sabe-se que este será o mediador direto das condições do processo educacional, ou seja, é por meio do professor que os conceitos científicos sistematicamente organizados chegarão até a criança favorecendo o amadurecimento das funções psicológicas superiores desta.

A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema - deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p.244).

Acompanhar a criança em seu desenvolvimento solicita, por parte do professor, aproximação e o envolvimento. Uma vez que a criança encontra-se em processo de desenvolvimento significa que a cada fase de seu crescimento a comunicação intersubjetiva entre esta e o professor torna-se ação indispensável.

Assim, compete ao docente extrapolar a prática puramente material, conceitual. Nesta instância, a valorização dos conceitos espontâneos apresentados pela criança é de fundamental importância, pois vem enraizada toda uma cultura e uma trajetória histórica. Cabe ao professor auxiliar o aluno na construção de novos significados.

O estudo acerca da intersubjetividade, objeto desta investigação, traz a questão da consciência, da vontade, da intenção, da afetividade, do pensamento, como estruturas psicológicas superiores que caracterizam o sujeito estudado por Vigotski (2000). Mas, que não está explícito em sua obra.

Molon (2009), expressa que Vigotski rearticula pensamento/sentimento, cognição/emoção, conhecimento/experiência apresentando-se como passagens do social ao psicológico e vice-versa e que esta rearticulação demonstra que o sujeito não se constitui isoladamente e sim em relação ao outro.

Acredita-se, que nesta dinâmica de reconhecimento e valorização das suas constituições, professor e aluno possam dialogar entre si, aproximando-se de tal forma que reflitam sobre suas relações, seus papéis, sobre a assimetria existente entre eles decorrente do convívio escolar, ou seja, que cada qual reflita sobre si mesmo como ser subjetivo.

As formas com as quais o professor interage no espaço escolar, seu envolvimento ao se relacionar com o aluno, o uso de procedimentos e/ou instrumentos de forma dialogada, possibilita recolocar a questão que a prática pedagógica, neste sentido, requer um entendimento mais aprofundado no que diz respeito à complexidade da relação intersubjetiva.

Com base nos estudos de Vigotski (2000), deduz-se que o aprendizado de hoje mediado por um professor, constituirá, no amanhã, em uma aquisição individual para o aluno. Desta forma, Oliveira ressalta que:

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA,1997, p.62).

O professor, no entanto, é colocado de forma a desafiar processos singulares, no espaço escolar. Defrontar-se-á com situações diversas e muitas vezes contrárias às que ele diz estar acostumado. São alunos com histórias de vida diferentes e capacidades cognitivas distintas, cabendo assim à habilidade, ao

conhecimento e a sensibilidade do professor lidar com essas diversidades, com fins a alcançar o que Vigotski (2000) chama de *bom aprendizado*.

Muitas vezes, a forte influência da pedagogia tradicional tende a velar a subjetividade imbricada nestes sujeitos. Em relação a esta prevalência do ensino tradicional, Santos destaca:

Embora a relação professor/alunos envolva um conjunto de dimensões da natureza humana, ao estabelecerem interações na sala de aula os professores ignoram o processo de construção do conhecimento, abstraem a importância da subjetividade, despersonalizam os alunos e lhes atribuem apenas a função de assimilar o saber que lhes é transmitido através da memorização e reprodução (SANTOS, 2003, p.53).

Em seus trabalhos, Vigotski é insistente quanto à importância da interação social ao associar esta como meio de transformação da criança. É na prática pedagógica vivenciada cotidianamente que esta amplia seus conhecimentos, faz uso da linguagem e tudo mais que naturalmente está ao seu redor. Inclusive, e principalmente, com a ajuda do professor, ela reorganiza o próprio comportamento. Seguindo esta linha de pensamento, o referido autor nos traz a seguinte reflexão:

A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2000, p.333).

Para tanto, trazer aqui o princípio dialógico de Morin, consciente de que este mesmo princípio sempre esteve presente nos trabalhos de Vigotski, é uma alternativa de contribuir para a reflexão da prática pedagógica. Tanto quanto, a relação intersubjetiva entre professor-aluno, os elementos que se interligam e que, de uma forma ou de outra, estão imbricados em todo esse processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 O contexto da pesquisa

Trata-se de uma escola pública do Distrito Federal, situada na cidade administrativa de Taguatinga Norte, cujo atendimento é destinado a crianças nos anos iniciais de 1º ao 5º ano. Portanto, Escola Classe de Ensino Fundamental, de 9 anos.

É importante dizer que a escola escolhida para realizar a pesquisa é a mesma na qual exerço a função de orientadora educacional desde 2008. Esclarece-se, entretanto, que neste mesmo contexto, ao longo de cinco anos, foi possível acompanhar o trabalho dos professores cuja função oportunizou buscar novas reflexões acerca deste trabalho, tendo como foco a relação professor-aluno.

O fato de acompanhar o fazer pedagógico de perto, sem sequer, inicialmente, levantar a hipótese de ser pesquisadora, conduziu-me a vários questionamentos. Todos convergiam para a questão da relação professor-aluno. Ressalta-se, que mesmo havendo mudanças de professores a cada ano letivo, com exceção da professora Vânia, durante toda trajetória da pesquisa procurou-se usar a ética, respeito, sigilo e, acima de tudo, de não inferir diante das situações problematizadas. Prova esta, que em nenhum momento os participantes, por meio de suas narrativas, deram a entender confusão quanto ao meu papel de pesquisadora, referindo-se a mim como tal.

Outro fator de escolha tem ligação ao desejo de discutir esta pesquisa com os participantes, ou mesmo, com a equipe escolar. Não como uma simples devolutiva, mas, todavia, como um ponto de partida para novas reflexões. A semelhança de um espelho que reflete uma imagem, uma prática, um fazer pedagógico, sem ideal, mas com possibilidades.

Então, reforça-se que apesar dos desafios que a pesquisa apresentou, havia essa expectativa de que pudesse ter outra possibilidade de compreensão sobre as questões do trabalho pedagógico. A seguir, outros dados que ajudarão a informar sobre o contexto em que ocorreu esta investigação.

Atualmente a escola atende 236 alunos com faixa etária entre 06 a 12 anos de idade, enturmados da seguinte forma: 02 turmas de 1º ano contendo 28 alunos

cada, sendo que uma apresenta aluno com diagnóstico de hidrocefalia; 02 turmas de 2º ano, sendo uma reduzida com 15 alunos, o que significa atendimento a outro aluno com necessidades especiais – TGD (transtorno global do desenvolvimento com hipótese de autismo) e a outra com 28 (vinte e oito) alunos; 03 turmas de 3º ano, sendo duas com redução, totalizando 59 alunos por trabalhar com crianças diagnosticadas com o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade - TDAH e deficiência no processamento auditivo central – DPAC; 02 turmas de 4º ano, sendo uma reduzida por atender, também, dois alunos com diagnóstico de TDAH e DPAC; e apenas 01 (uma) turma de 5º ano contendo 28 alunos por apresentar um discente com laudo de TDAH, totalizando, assim, 236 alunos.

Em relação à sua estrutura física, a escola é composta por 11 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de artes e ciências devidamente equipado, 01 sala para reforço escolar, 01 biblioteca ampla com projeto de leitura, 01 sala tipo auditório reservado para reuniões, 01 sala para atendimento psicopedagógico, 01 sala para atendimento do serviço de orientação educacional, 01 sala de recursos para atendimento específico aos alunos com necessidades especiais, 02 salas multiuso destinadas para vídeos e/ou projetos multidisciplinares, 01 sala com copa para os professores, 01 sala para coordenação, 01 secretaria, uma mecanografia, 01 cantina, 01 sala ampla para Direção dividida com o administrativo e recepção, 01 sala para os servidores da limpeza com banheiros próprios, 01 quadra para esportes, 01 refeitório, 02 depósitos para material pedagógico e outro para material de manutenção, 04 bebedouros, 01 parque amplo com brinquedos novos, 04 banheiros para os alunos (02 femininos e 02 masculinos), sendo 02 na parte superior – todos com bebedouros, 02 banheiros para os funcionários em geral, um estacionamento privativo, uma área coberta contendo um palco – esta área é também destinada para o recreio escolar, uma portaria com um jardim e mais uma área de terra que é utilizado para o projeto da horta.

No primeiro semestre do ano de dois mil e treze seu funcionamento ocorreu apenas no período da manhã. A partir de julho, no 2º semestre, aderiu ao projeto PROEITI – Projeto Escola Integral de Tempo Integral onde os alunos permanecem nesta por 10 horas. Durante esse período são oferecidas quatro refeições: café da manhã, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. Também é ofertado um

currículo diversificado contendo, além dos conteúdos básicos, música, teatro, educação física, inglês, xadrez e dança rítmica.

Para tanto, os pais ou responsáveis pelas crianças precisaram assinar uma autorização como forma de adesão ao referido projeto, após as devidas informações prestadas pela Direção da escola. O período de aula é das 7h30min às 17h30min, com intervalos de 15min para recreação, nos dois turnos.

Quanto à composição da equipe escolar, a mesma apresenta, além dos professores, cinco coordenadores pedagógicos (um para cada série), um secretário escolar e dois assistentes de secretaria, um orientador educacional, diretora e vice-diretora, quatro assistentes, um psicólogo e um pedagogo que compõem a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA, um monitor, oito educadores sociais destinados às atividades extraclases (sendo quatro em cada turno), um mecanógrafo com assistente, professores readaptados: um na sala de artes e dois na biblioteca. Conta ainda com dois porteiros, quatro vigias noturnos, três servidores na cantina e seis auxiliares de serviços gerais, terceirizados.

A escola é nova. Oferece um currículo inovador que, segundo a fala da diretora, é na verdade um grande desafio não só para a equipe escolar como para os pais e alunos, por se tratar de uma proposta diferente de trabalho, na qual a criança precisa se adaptar ao tempo de 10 horas. A mesma foi projetada para receber crianças com necessidades especiais. Para tanto, possui algumas adaptações, uma delas é a rampa que facilita o acesso das crianças ao 1º andar, visto que todas as salas de aula são localizadas no andar superior.

Em reunião coletiva, foi feita a apresentação da pesquisa, ocasião em que esclareceu-se os critérios de escolha dos participantes, os objetivos, a justificativa, a operacionalização, assim como foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, destinados às alunas e professoras (Apêndices 4 e 5, respectivamente). Logo em seguida, foi formalizado o convite às professoras para aplicação da entrevista e, ainda, permissão às mesmas para a realização da observação em sala de aula.

Posteriormente, fez-se a mesma apresentação às alunas escolhidas para participarem da pesquisa, com os seus respectivos responsáveis. Novamente foi lido

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4). A palavra foi franqueada para dúvidas e/ou esclarecimentos. As alunas mostraram interesse e entusiasmo, de forma que os responsáveis aceitaram de pronto.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

Participam desta pesquisa três professoras regentes do Ensino Fundamental, de 09 anos, abrangendo um nível de ensino representativo do primeiro e dos últimos anos das séries iniciais, respectivamente o 1º, 4º e 5º ano.

Fazem parte também dos sujeitos da pesquisa quatro alunas, sendo duas do 4º ano e duas do 5º ano. O critério de escolha destas alunas ficou a cargo das professoras, as quais optaram por aquelas matriculadas em séries mais adiantadas e que, possivelmente, teriam mais facilidade em expressar suas ideias e sentimentos acerca do que este estudo buscou investigar. A seguir, uma breve apresentação das professoras e alunas que tomaram parte da investigação.

Professores

- **Professora Norma⁴** – Graduada em Pedagogia com Especialização em Educação Inclusiva e Transtorno Geral do Desenvolvimento-TGD. Durante sua trajetória profissional sempre trabalhou com crianças, somando 13 (treze) anos de trabalho com crianças que apresentam necessidades especiais e 11 (onze) anos em turma comum inclusiva, sempre no cargo de regência. Houve um período de 02 (dois) anos que desempenhou a função de coordenadora pedagógica. Retornou, logo após, para regência de classe. Totalizando, então, 24 anos e 6 meses de trabalho pedagógico.

⁴ Nome fictício atribuído aos sujeitos da pesquisa que participaram da entrevista semiestruturada e grupo focal, salvaguardando as identidades por questões éticas.

- **Professora Vânia** – Graduada em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia e Orientação Educacional. Apresenta habilitação para Atendimento em Sala de Recurso. Soma, atualmente, 33 (trinta e três) anos em regência de classe. A docente não se percebe fora de sala de aula, ou seja, não apresenta desejo de se aposentar.
- **Professora Alice** – Graduada em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia, iniciou sua regência há treze anos, no entanto, até hoje sente dificuldades em lidar com alguns alunos. Sua formação inicial foi o magistério em tempo integral.

Alunas

- **Ana⁴** – Estudante do 4º ano das séries iniciais, sexo feminino.
- **Marília** – Estudante do 4º ano das séries iniciais, sexo feminino.
- **Talita** – Estudante do 5º ano das séries iniciais, sexo feminino.
- **Márcia** – Estudante do 5º ano séries iniciais, do sexo feminino.

2.3 A produção e análise dos dados

A pesquisa foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, observação e grupo focal. A entrevista e as observações em sala de aula foram utilizadas somente com as professoras, durante um período de sete dias, com tentativas diárias. Alguns contratemplos adiaram os trabalhos.

Segundo Szymanski (2002, p.19), *o desenvolvimento da entrevista consiste em várias etapas que se sucedem paulatinamente, tais como: contato inicial e a condução da entrevista*. O contato inicial diz respeito à apresentação do entrevistador ao entrevistado por meio de uma breve formalidade em que este vai fornecer dados sobre sua pessoa, seu trabalho e objetivos da pesquisa.

O entrevistador deverá oferecer espaço para o entrevistado se posicionar a respeito do trabalho a ser desenvolvido e/ou qualquer impressão que deseje

manifestar. É importante, segundo a autora, no contato inicial, assegurar-se da compreensão das pessoas acerca dos objetivos de um trabalho de pesquisa.

Em seguida, vem a condução da entrevista, que também requer vários momentos conforme os estudos de Szymanski (2002). Primeiramente, ela sugere um breve aquecimento que consiste em apresentações menos formais. Ao considerar os objetivos, o projeto tratará de se conhecer a formação dos professores, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais for necessário.

Após o aquecimento, vem a questão desencadeadora, que diz respeito à problematização, a qual impulsionou a busca pela pesquisa. Logo mais, surge a expressão por parte do entrevistador, ou seja, sua atitude de empatia. Neste interim, faz-se necessário o esclarecimento de que para aquela atividade eu, enquanto orientadora da escola, estava assumindo a função de pesquisadora. Finalmente, o entrevistador oferece uma síntese do que será abordado na entrevista.

Quanto ao grupo focal, este foi realizado com as alunas dos 4º e 5º anos, escolhidas a partir de sua maior capacidade de expressão. Também, apesar de se marcar previamente data para a realização da mesma, surgiram alguns empecilhos, de forma a adiarmos por duas vezes. Assim, foi revisto e ajustado o cronograma.

Em relação à análise, do ponto de vista de Franco (2003), nenhum conteúdo, parte da mensagem que se configura de forma verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, deve ser analisada como um ato isolado e sim, necessariamente, deve estar vinculado a um significado.

Ante o exposto, o pesquisador deve redobrar sua atenção para não desviar ou equivocar interpretações conforme a sua ótica, pois a fala humana é sempre rica de experiências e poderá causar situações de embaraços para o pesquisador. Neste caso, o pesquisador não poderá realizar inferência sobre qualquer conteúdo em questão, procurando não ferir ou alterar a integridade das mesmas.

Para atender aos objetivos específicos desta pesquisa no que tange à identificar e analisar junto ao professor sua concepção sobre o papel mediador no trabalho pedagógico, identificar e analisar junto ao professor e aluno suas concepções sobre o papel da relação professor-aluno no trabalho pedagógico e

analisar o sentido atribuído pelos professores ao PPP da instituição, foram elaboradas algumas perguntas deflagradoras em torno dessas temáticas.

As perguntas feitas para as professoras foram:

Questão 01 - Fale um pouco da sua trajetória profissional, aspectos positivos e/ou dificuldades (tempo de docência, graduação, etc).

Questão 02 - Fale da sua relação com os alunos em sala de aula.

Questão 03 - Considerando o seu espaço de trabalho, em que situações você sente mais dificuldade em lidar com os alunos. Por quê?

Questão 04 - Como você relaciona a Proposta Política Pedagógica – PPP com o seu trabalho pedagógico?

O grupo focal com as alunas

Inicialmente foi solicitada uma breve apresentação de cada aluna e, em seguida, a partir da mediação da crônica *Castigo*, de Sérgio Porto, algumas perguntas foram feitas para encaminhar a temática sobre a relação professor-aluno.

Questão 01 - A crônica lida tem alguma relação com a rotina de vocês em sala de aula? Em que aspectos?

Questão 02 - Como é a relação de vocês com o seu professor? Há semelhança com o que se leu na crônica? Comentem.

2.3.1 Narrativas e revelações das professoras

A seguir, um relato que vai entremear a narrativa das professoras e as situações observadas em sala de aula, que retratam as questões trazidas pelas mesmas acerca da mediação, da relação professor-aluno e da importância do projeto político pedagógico.

A narrativa da professora Norma – 1º ano

A professora apresentou tranquilidade e segurança ao iniciar nossa entrevista. Foi muito espontânea ao se colocar na posição de entrevistada. Iniciamos com a apresentação pessoal.

Entrei na Secretaria de Educação em abril de 1989, estou prestes a fazer 25 anos de profissão. Nestes 24/25 anos, trabalhei em 3 (três) escolas, uma foi em Ceilândia onde fiquei 6 (seis) anos como professora de alfabetização, depois mais 13 anos na educação especial, trabalhei com deficiente intelectual e autista e os últimos 5 (cinco) anos trabalhei como coordenadora por dois anos e finalmente voltei para sala de aula, novamente como professora alfabetizadora.

A segunda questão referente à sua relação com os alunos, a professora se manifestou firme, da seguinte forma:

Eu acredito que tenho um bom relacionamento com os meus alunos, eu acho também que temos uma parceria até razoável. Eu converso muito com eles, dou oportunidade deles falarem, apesar de reconhecer que às vezes sou muito dura, mesmo assim, oportunizo muito ao meu aluno falar, questionar, argumentar. Então, acho, que o nosso bom relacionamento é muito em função disso. Por exemplo: no decorrer das atividades, sempre que um aluno sente uma dificuldade eu tento conversar. Eu não acredito que meus alunos tenham muita dificuldade de aprendizagem. Tem, mas o que mais dificulta é a questão do comportamental mesmo, mas déficit cognitivo eu não percebo.

Há resultado sim, quando eu converso, melhora bastante! Em caso de haver necessidade, eu recorro à escola né? Pra falar com os pais, chamar os pais através do SOE – Serviço de Orientação Educacional, pra tá conversando com os pais pra ver se tem alguma coisa em casa que possa estar prejudicando a criança e enfim, é chamando a família e conversado.

A entrevistada não demonstrou preocupação com a aprendizagem relacionada ao aspecto cognitivo e sim, quanto ao aspecto comportamental, o que remete à ideia de que esta pressupõe outros fatores externos à escola que dificultam seu trabalho em sala de aula. Também subtende uma visão mais ampla do seu trabalho enquanto professor de alfabetização que visa não apenas ao letramento, mas o desenvolvimento social. A aproximação da professora, por meio da conversa, ressalta a importância que ela atribui à sua relação com os alunos.

Prosseguiu-se a entrevista, fez-se um link com a questão do trabalho pedagógico, no qual a professora, após uma breve reflexão relatou que:

Bom, é, com relação à dificuldade ao exercício da docência, o que mais eu aprendi e que emperra o trabalho é lidar com aquele aluno que hoje foge um pouco àquilo que a gente vê como normalidade. Não vejo isso como dificuldade de aprendizagem, mas que tem dificuldade de comportamento,

que acaba sendo um desafio porque a gente não tem os recursos necessários para poder fazer que esses alunos avancem no seu processo de aquisição da escrita e da linguagem, considerando o tempo da aprendizagem.

A docente identifica a questão do comportamento, como um dos fatores que tornam problemático o exercício da docência e que podem dificultar o processo de aprendizagem. Ao lidar com situações complexas, em que o comportamento dos alunos foge ao que ela conhece como normal, expressa preocupação no que se refere ao tempo da aprendizagem desses alunos. Porém, não ficou claro em sua fala o que significa o tempo da aprendizagem.

Neste interim, vale ressaltar os estudos de Vigotski (1994) em que o pesquisador realça a importância da interação entre o aprendiz e o desenvolvimento da criança. Procura esclarecer que o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar, que envolve uma série de funções psicológicas culturalmente organizadas. A sala de aula representa, nesta instância, parte do mundo social que possibilitará o despertar dos processos internos.

Ela continuou sua fala...

No início da profissão a gente tinha outras dificuldades em relação à escola, com poucos recursos, mas hoje em dia não se enfrenta essa dificuldade – de escola mal equipada. O que eu acredito que dificulta mais o meu trabalho é lidar com esse comportamento mais alterado.

Enfatizou sua dificuldade em lidar com o que ela denomina comportamento alterado. Então, perguntei se ela atribuía essa questão comportamental a alguma coisa, se seria possível identificar. Ela relatou:

Eu não sei a quem atribuir isso não! Não sei se é a mudança mesmo familiar, talvez a desagregação familiar, das crianças não ficarem com os pais, ficarem mais nas mãos de terceiros enquanto eles trabalham. Então a família já não obedece aquele padrão de família com pai e mãe, tudo equilibrado. Hoje, temos pais que não têm condições de educar os filhos, então, isso pode contribuir para as crianças estarem mais agitadas, né? Eu não sei mesmo!

Nessa resposta, a professora parece atribuir o problema do comportamento dos alunos a fatores sociais e familiares, ou seja, a fatores externos à questão do contexto escolar.

Ainda respondendo a questão 03, a professora Norma acrescentou:

Outra dificuldade que sinto é a quantidade de alunos (em sala de aula), eu acho que deveria ser um pouco menor. É com adaptações em sala de aula

que tento diminuir as dificuldades – o aluno que é mais agitado eu coloco ele com um aluno que é mais tranquilo, mais calmo, ou, então, coloco ele mais próximo da minha mesa. Faço esse tipo de pequenas adaptações pra ir sanando um pouco a questão do comportamento, mas eles aprendem e dão um bom resultado!

Ante o supramencionado, a professora relata o modo como ela procura lidar com esses problemas de comportamento, em termos de proporcionar outras formas de relação, aluno mais agitado com o mais calmo, o aluno mais agitado mais próximo de sua mesa. Todavia, não explicita de que forma essas novas arrumações espaciais podem modificar o comportamento e a aprendizagem dos alunos.

Um dos trabalhos de Vigotski, ressalta Molon (2009), diz respeito à importância da mediação como pressuposto da relação eu-outro e da intersubjetividade, ao chamar a atenção para o processo e não para termos isolados. Assim, como na relação professor-aluno, a intersubjetividade permeia todo trabalho pedagógico, mesmo que não seja explícita.

O fato da professora mencionada articular os alunos, modificar a estrutura da sala de aula conforme a necessidade desta, significa, dentre outros aspectos, uma sensibilidade em relação à importância de se criar possibilidades de novas relações intersubjetivas, embora não explicita como essas relações podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem. A este respeito, uma vez que assimetria quer dizer diferença, Vigotski (2000) ressalta que é justamente essa diferença que traz a possibilidade dessa interação promover a produção do conhecimento.

Passa-se, então, para a questão 04, relativo ao PPP - Projeto Político Pedagógico e sua resposta foi a seguinte:

Em relação ao PPP – Projeto Político Pedagógico, a escola no começo do ano tem o costume de discutir, traçar metas e nós fazemos o nosso plano anual baseado nele. No começo do ano a gente fez reunião para estudo, pois a escola já tem uma matriz e a cada início de ano é feito as reformulações que a gente julga necessário para o ano posterior. Um exemplo de ação integrada, que está no PPP, é a festa da família. Algo que foi previsto e nós trabalhamos dentro do que foi planejado. As ações são integradas ao PPP e trabalhamos dentro da interdisciplinaridade, com as adequações que a escola pede.

De acordo com a fala da professora, há uma integração das atividades desenvolvidas no contexto escolar e o PPP, mas não dá uma visão mais ampliada dessa discussão. Limitou-se à palavra interdisciplinaridade como forma de resumir como são desenvolvidas e articuladas as ações pedagógicas. Não instiguei essa

questão, porém, deu a entender que este é flexível segundo a necessidade da escola e/ou tendo em vista as novas demandas. O PPP, como expressa a professora, tem a função de nortear o planejamento anual.

Analise-se, agora, a narrativa da segunda docente.

A narrativa da professora Vânia – 4º ano

A pedido da professora, iniciamos a entrevista relembrando os objetivos específicos desta pesquisa. Houve um pouco de descontração na nossa conversa e, logo em seguida, ela prosseguiu sua fala ao apresentar sua trajetória profissional. Apesar da conversa descontraída, tida inicialmente, a professora se expressou num tom formal:

Tenho 33 (trinta e três) anos de sala de aula e foi amor a primeira vista. Eu me lembro como hoje, em 1980, entrei numa sala de aula como contrato especial – foi minha professora de 4ª série que me convidou, pois disse que me daria o primeiro emprego. Quando entrei na sala de aula, numa Escola Classe, eu fiquei encantada com os alunos de 4ª série, ao invés da 1ª série que fiquei frustrada porque eu via muita necessidade, muita carência, muita fome e o meu trabalho por mais que eu tentasse não evoluía. Com a 4ª série não, foi diferente, eu me apaixonei e a minha trajetória é assim... com muito empenho, muita paixão, muita vontade de fazer diferente, sempre acreditando que no meio do desacreditar existe muita esperança também.

A expressão verbal da professora denotou paixão pelo seu trabalho, tanto que aos 33 anos de docência ainda não deu entrada no pedido de aposentadoria e, à medida que falava, sua voz embargava um pouco como se as lembranças lhe trouxessem à tona os primeiros passos – os primeiros erros – e a esperança de, apesar das dificuldades, fazer sempre o melhor.

Questionei, então, como ela via o seu relacionamento com os alunos e, sem hesitar, argumentou:

O meu relacionamento com os meus alunos é de muita franqueza. Principalmente a faixa etária que eu trabalho. Eu acho que a gente tem que trabalhar com a verdade e com muita franqueza porque nossas crianças precisam ser ouvidas, precisam de verdade, de realidade, de vivência, de carinho, eles precisam se sentir amados e assim que eu procuro fazer. Trabalhar conteúdo é necessário, mas com afetividade.

Ao mesmo tempo em que a professora falou de verdade como se referisse à vida, à dureza desta, aos compromissos que assumimos, ela tratou, também, de

carinho, de escuta. Desta forma, enfatizou a questão da escuta do aluno como forma de valorização, ao reconhecer a importância da intersubjetividade, porém, sem explicitar de que modo isto pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

É possível inferir que a relação intersubjetiva favorece o desenvolvimento da aprendizagem, ao considerar que *o plano intersubjetivo não é o plano do outro, mas a relação com o outro, conforme Góes (2000, p.24)*. Nesta esfera, podem-se vincular os processos de trocas, independentemente da constituição de cada sujeito, neste trabalho, representados pelo professor e aluno.

A mestra, em tom emotivo, continuou:

Minha paixão mesmo é o 5º ano, praticamente trabalhei minha vida toda, uns 20 (vinte) anos. De algum tempo pra cá que, infelizmente com a escolha de turma, eu tenho pegado o 4º ano, mas é uma série também boa de trabalhar.

Eu sinto que existe confiança sim porque a partir do momento que eles se sentem amparados, que veem tudo que tento fazer é para o melhor deles, para o crescimento deles, eles entendem a minha prática. Até mesmo os pais – eles ficam encantados com o meu trabalho e não é falta de modéstia não! Não é uma falsa modéstia eu está te falando isso, eu fico até envaidecida.

A fala da professora realça o seu trabalho pedagógico, a sua prática. Desta forma, é possível identificar que, em sala de aula, há abertura para ouvir o aluno, numa perspectiva de criar um ambiente de franqueza, de jogo aberto, porém com respeito. E ainda, que em meio a tudo isso, existe um *quê* de ênfase na questão da ordem, tanto que acrescentei uma pergunta:

- Você é firme ao falar. Em sala de aula, você também usa dessa firmeza?

Uso, mas é somente para manter a disciplina. É uma turma de pré-adolescentes, se a gente não trabalha com firmeza eles “pintam e bordam”. Acontece que sou uma manteiga derretida, essa postura é só para manter a ordem, mas converso, brinco com eles, conto piadas, mas sempre em cima do salto. É que eles não conseguem entender a diferença entre “liberdade” e “libertinagem” (risadas), dou abertura pra eles falarem, trabalho com jogos, etc. É que eles precisam apreender o conceito e prática de respeito – saber ouvir e falar adequadamente, sem ferir o outro. Isso, é que é o difícil! (mais risadas).

Interessante a forma de expressão da professora, que traz uma frase de senso comum no contexto escolar – pintar e bordar – referindo-se à questão do comportamento, a falta de disciplina dos alunos. Usa, portanto, desse atributo – a

firmeza – para lidar com a turma e poder desenvolver seu planejamento, ou seja, as atividades propostas, mostrando que as relações intersubjetivas nem sempre acontecem em situações harmoniosas, exigindo lidar com alguns desafios. Nesta perspectiva, Góes esclarece:

Um dos aspectos principais das abordagens de ensino-aprendizagem está no tratamento teórico dado à assimetria entre professor e aluno, no que respeita a conhecimentos dominados e a modos de elaboração conceitual. A assimetria de funcionamento conceitual entre sujeitos que interagem orientados para um objeto de conhecimento é abordada de perspectivas diversas, conforme a visão que se adote sobre a participação do outro e o papel da linguagem no processo de conhecimento (GÓES, 1997, p.12).

E a entrevistada prosseguiu, dando a impressão de justificar sua fala anterior:

Como falei no início, meu relacionamento com os alunos é com muita franqueza. Eu nunca digo que vou fazer uma coisa e não faço. Eu sou muito verdadeira! Toda atitude que eu aviso pra eles que vou tomar, faço de acordo com que eu falo. Eu nunca deixo de fazer uma coisa pra eles dizerem depois: “ela fala, mas não se realiza!”. Então, eu procuro agir com os meus alunos com muita verdade, porque eu acho que a gente sendo franca, sendo honesta, sendo bem clara nos atos e atitudes, as coisas fluem com mais tranquilidade.

A forma espontânea, direta e muito pessoal da regente se manifestar retrata parte de seu trabalho docente: por um lado, uma prática que espelha uma professora dura, precisa, autêntica; por outro, uma professora que usa desses atributos para se aproximar dos alunos e assim poder estabelecer uma parceria que ela vê como mais tranquila no contexto escolar. Precisamente em sala de aula, ela entende que a franqueza é um dos atributos importantes para o professor ter uma boa parceria com os alunos, embora dê a impressão que essa franqueza se refira à explicitação das normas de comportamento que ela almeja ver seguida pelos alunos.

Num desabafo complementar, a professora ao perceber minha expressão de espanto, mas de escuta (pois um pesquisador não é um sujeito neutro), complementou:

Precisamos muitas vezes vestir uma carapuça para poder dar conta do recado, é apenas para alcançar o entendimento do aluno que vem de casa com poucos princípios, quase sem referência, sabe? Apesar do meu jeito, tenho muita vontade em ajudá-los, mas às vezes não dá porque extrapola o escolar.

A professora reafirma uma questão observada por Góes (1997), de que muitas vezes as relações intersubjetivas não são restritas ao aqui e agora da sala de aula, contudo trazem atributos pessoais e de conduta que envolvem outros

contextos e códigos de comportamento. Neste sentido, a autora reflete o papel do outro:

Assim, o papel do outro mostra-se muito complexo, não podendo ser examinado somente em termos do êxito ou do fracasso em “promover” um funcionamento mais elevado na criança. Não se trata apenas de dizer que questões pertinentes ao âmbito pessoal e disciplinar intervêm no processo; o próprio encontro de formas divergentes de elaboração dos sujeitos também apresenta características que indicam o envolvimento de confrontos e oposições na mediação de conhecimentos (GÓES, 1997, p.17).

Passa-se, então, para questão 03 que diz respeito à dificuldade em lidar com os alunos. A docente Vânia respondeu de pronto:

Uma dificuldade é a ausência da família, o que mais me angustia é perceber que as famílias não se preocupam com o crescimento escolar de seus filhos, pois pra mim é primordial, eu como mãe tenho que estar no dia a dia com os meus filhos. Nosso dia a dia enquanto profissional, enquanto professor educador, sentimos muito isso na pele e isso é uma das frustrações que tenho (referindo-se a ausência da família).

Outra dificuldade é quando a gente se depara com situações que às vezes não estão ali, não fazem parte do nosso dia a dia. São crianças que apresentam problemas sérios, familiares, que deixa a gente, às vezes, de mãos atadas. Tive um aluno “X”, no ano passado, que era criança muito difícil, muito largado e agressivo em sala de aula, ele já tinha sido expulso de três escolas e me deparei num determinado momento em sala de aula... ele me xingando, com palavras horríveis e eu não sabia o que fazer naquele momento. Chamei a Direção.

Essa fala da professora parece externar um sentimento profundo, que denota uma cobrança de funções, de responsabilidades em relação à aprendizagem dos alunos. A questão de culpabilizar o outro pelo fracasso ou sucesso reaparece neste contexto, porém há neste sentimento uma afetividade, um desejo implícito de superação. Este sujeito professor que não deixa fora da sala de aula sua subjetividade, seu olhar crítico, também revela insegurança em momentos nos quais necessita dar conta não só do cognitivo, mas também do afetivo e do social. Santos, nos leva à seguinte concepção:

As emoções acompanham o processo de ensino/aprendizagem e são a mola propulsora de um ensino criativo e renovador dos conhecimentos. A subjetividade é um elemento permanente das partes envolvidas. O pensar, o sentir e o atuar constituem uma unidade integrada, cada um deles leva ao outro, não há como separar, há uma interferência mútua (SANTOS, 2003, p.36).

A entrevistada continuou seu relato mudando o foco quanto ao sentimento anterior:

Atualmente a minha turma é tranquila, de 4ª série. O mais difícil na minha turma hoje é a escola integral porque o trabalho em horário oposto não tem seguido a mesma linha de ação que o meu, principalmente no que se refere à disciplina da turma. Eu mantenho rédea curta pra manter os alunos atentos, mas talvez isso se dê devido à falta de maturidade profissional (aqui se refere ao trabalho desenvolvido em horário oposto), porém, esse aspecto me deixa muito cansada porque tenho que resolver problemas nos dois turnos, pra ajudar.

Ela reafirma o comportamento como um dos fatores importantes para um bom relacionamento com a turma e que um dos aspectos que interfere na construção desse bom relacionamento, por intermédio da questão disciplinar, relaciona-se a um modo de funcionamento institucional, tanto no sentido mais amplo - com o advento da escola integral, como no âmbito do contexto escolar, nas atividades realizadas no horário oposto. Neste interim, o pensamento de Morin (2007) relembra o fato de que a realidade é mutante, de forma que sempre nos esbarramos no novo, ou mesmo, o novo poderá surgir a qualquer momento.

Nesta direção, o pensar complexo, propicia novas possibilidades a partir do princípio da dialogicidade, trabalhado por Morin (2007), ou seja, a questão das relações intersubjetivas muitas vezes podem extrapolar questões restritas à sala de aula e que, para serem compreendidas na sua complexidade, precisam dialogar com questões do âmbito institucional e social.

Para finalizar a entrevista, passa-se para a questão 04, referente à Proposta Política Pedagógica. A professora Vânia se manifestou da seguinte forma:

A nossa Proposta Política Pedagógica – PPP, dá muita liberdade pra crescer e criar, então deixo fluir naturalmente. Como eu te falei a pouco (dirigindo-se à pesquisadora), eu amo muito o que faço, então, pra mim não surge nenhuma dificuldade em relação ao PPP. Participei da sua construção e o meu planejamento é todo voltado para o PPP – é sempre em função do crescimento e do melhor em prol do meu aluno. Nós sempre trabalhamos de forma integrada, eu acho que nenhum ser humano trabalha sozinho, nós temos que trabalhar em grupo e o meu bom desempenho de hoje depende do colega, da outra disciplina, dos profissionais. Então, deve ser de forma integrada sim.

A narrativa da professora reforça o seu amor pela profissão e dá a entender que deseja um trabalho integrado, como norteia o PPP da escola. Asseverou que esse documento foi construído de forma integrada. Neste caso, parece reconhecer a importância do diálogo entre as disciplinas e entre os colegas, embora não tenha deixado explícito ao longo de todas as suas falas, sua compreensão relativa à inserção dos alunos nesse diálogo, para a construção do trabalho pedagógico.

Veja-se, a seguir, a narrativa da regente Alice.

A narrativa da professora Alice – 5º ano

Após acordos, consegui um horário para entrevista com a professora Alice. Repeti os objetivos da pesquisa, conversamos um pouco informalmente, com o intuito de deixá-la mais à vontade. Apresentou-se:

Eu comecei bem jovem, assim que eu me formei. Fiz magistério de 3 (três) anos, mas foi como se fosse de 6 (seis) anos porque era integral e aí eu comecei logo a trabalhar na área de educação. Depois eu fiz Faculdade, fiz pós-graduação em psicopedagogia e de lá pra cá já soma 13 (treze) anos que estou nesta área.

A professora Alice demonstrou um pouco de insegurança ao falar, de forma que objetivou sua trajetória profissional. Ainda na questão 01, narrou a dificuldade que teve no início de sua trajetória profissional:

A dificuldade que encontrei foi só no início (na escola particular) porque assim que entrei senti falta de alguém pra me apoiar, pra me ensinar, pois uma coisa é a realidade da teoria, outra coisa é a sala de aula. Dificuldade de sala... assim, eu falo que a gente tem desafios, né? Vai da idade da criança, quando você muda de uma série pra outra, às vezes você tem dificuldade de lidar com a idade. Eu vim de outra realidade porque sempre dei aula pra idade infantil, pra crianças menores e agora estou com crianças maiores (referindo-se aos alunos de 5º ano), então é outro olhar, né? Eles acham que sabem muita coisa, já são críticos. Então, assim, não é bem uma dificuldade, é um desafio diferente.

Entre na Secretaria de Educação este ano, em julho (2013). Hoje trabalho com o 5º ano das séries iniciais.

Interessante a franqueza da professora quanto ao fato da ausência de apoio, o que intensifica a necessidade que se tem, relativo ao trabalho pedagógico, da ajuda, da interação, das trocas. Reforça-se, pois, nesta fala que o sujeito não é um ser isolado, mas que está em constante necessidade do complemento pelo outro.

Nesta perspectiva, a professora reconheceu a importância deste outro, no momento de lidar com a turma e, principalmente, a consciência do desafio que a heterogeneidade das situações surge em cada fase de desenvolvimento do aluno, em períodos escolares.

À medida que a professora transforma dificuldades em desafios, demonstra amadurecimento em relação ao seu próprio saber. Saber este que não visa a reduzir

o sentimento de impotência ao comodismo ou fazer de qualquer jeito. Ao narrar: *quando você muda de uma série pra outra, às vezes você tem dificuldade de lidar com a idade*, nota-se, em sua força de expressão, um desejo em buscar novas estratégias de trabalho com fins a alcançar um equilíbrio entre ela e os alunos.

O entendimento intersubjetivo entre os instituintes é a expressão da vitalidade de uma instituição, produzindo, muitas vezes, ações coletivas renovadoras. [...] Ao incentivar a participação na dinâmica da sala de aula, estabelecendo diálogo com conhecimentos, sua fundamentação se articula com diversos outros conceitos resignificados, como o do homem, da aprendizagem, da autonomia, da democracia e do conhecimento (SANTOS, 2003, p.64-65).

A entrevistada Alice, na segunda questão, manifestou suas concepções concernentes ao seu relacionamento com os alunos, da seguinte forma:

Considero que tenho uma boa relação com os alunos. Assim que eu entrei eles tiveram dedicação comigo, foi uma relação tranquila, fui bem recebida e também os recebi de braços abertos, bem acolhedor das duas partes. Então, foi tranquila. Tem sido assim até hoje.

Inicialmente, ela tratou da relação professor-aluno restringindo-se à ação de acolhimento/recepção. Foi como ela entendeu a pergunta. Ao instigar a questão para o trabalho pedagógico, a professora acrescentou:

Eu gosto de trabalhar novidades, coisa mais dinâmica, algo diferente, de forma que eles digam: ah, essa aula vai ser interessante! Nunca é sempre a mesma coisa, o mesmo assunto, não é só copiar do quadro, até porque é uma escola integral, né? Procuo não ser uma coisa cansativa. Então, reverso. Hoje entreguei um texto e discutimos pra tentar um equilíbrio entre ler, discutir e escrever. Outro dia fazemos resoluções de problemas, usando a matemática.

Ante o exposto, verifica-se que ela descreveu, então, uma relação mais didática, voltada para o fazer pedagógico, o que não deixa de expressar a preocupação em manter a turma atenta e satisfeita com o seu trabalho. É uma maneira profissional, mas também pessoal, da referida professora de se aproximar dos alunos.

A diversidade que ela expõe em relação ao conteúdo, sugere sair da monotonia em trabalhar um único conteúdo até o seu esgotamento, ou seja, procura alterná-los - ora trabalha matemática, ora ciências, etc, na tentativa de ser mais dinâmica e conseqüentemente, manter a turma mais entusiasmada. A esse respeito, Santos (2007, p.68) discute essa reflexão de forma a exercitar uma postura mais

relacional, a autoridade professoral passaria a ser, então, não mais um vínculo institucional, mas um produto da relação professor-aluno.

A professora expôs uma nova fala ao deixar fluir um lado mais descontraído do ensinar, como forma de melhor dialogar com os alunos em sala de aula, buscando assim, articular teoria e prática – que foi sua primeira dificuldade ao iniciar o exercício como docente.

A relação vejo assim, é também desafiadora. Desafio mesmo, mas eu gosto muito, vem me ensinando muito a crescer, né? Acho que um bom profissional tem que passar por várias séries. É a primeira vez que pego turma de 5º ano. Às vezes, em sala de aula, os alunos requerem outra coisa que não planejei e às vezes acho que sou eu que devo inovar o plano, então mudo tentando adequar. Durante as aulas eles perguntam muitas coisas, são curiosos e nem sempre está diretamente ligado ao assunto, mas eu tento responder. Às vezes, é algo que eles viram na televisão e acham que a gente sabe tudo, né? Ai eu paro e digo que vamos pesquisar juntos e se não for oportuno digo pra se agendar e falar depois. Quando eu não sei, ajo bem tranquila, mas eu gosto de responder o aluno mesmo que a gente tenha de improvisar, o professor não sabe tudo, mas vou pesquisar... falo assim, né?

O que se constata nestas duas últimas falas, é que a professora reafirma o papel do professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem. Embora, preocupe-se em deixar a prática pedagógica interessante, não explicita se inclui ou não a participação do aluno na busca desse algo dinâmico e diferente. Percebe-se a falta de clareza quando assinala que para ela o maior desafio surge quando o aluno traz questões que fogem ao conteúdo do trabalho pedagógico. Isto é, estabelecer esse diálogo entre o conteúdo e os heterogêneos modos de pensar e significar dos alunos.

Trata-se, portanto, de uma prática que apesar de reconhecida a importância do diálogo, revela a complexidade dessa interação, o que é por Santos enfatizada:

Em sala de aula, cada estudante estará com a cabeça repleta de outros tempos e outros espaços. A proximidade física e o propósito comum não fazem deles um bloco de disposições pronto para assimilar o discurso do professor. O entendimento proveitoso entre professor e seus alunos não se estabelece porque aquela é a hora daquela disciplina. O critério de clareza e objetividade está em função da compreensão dos alunos, integrando a complexidade da interação produtiva. A comunicação presencial tem nuances hipercomplexas e a eficácia nem sempre está na objetividade, ou melhor, não basta à objetividade no agir pedagógico (SANTOS, 2003, p.79-80).

Tendo em vista outras questões a serem discutidas, conversamos informalmente para um fôlego da entrevistada. Logo passamos para a terceira

pergunta que trata sobre sua dificuldade em lidar com os alunos. A professora pensou por um instante, deu um sorriso e...

Minha dificuldade atual é a disciplina, né? Eles (alunos) divergem muito de opiniões, eles não sabem se tratar de forma amigável, então, brigam muito, discutem muito. Minha dificuldade maior é isso mesmo! Mas, contudo, a gente corre atrás. Conteúdo, quando não tenho segurança, como já disse, eu estudo antes, eu planejo, então, é tranquilo, a questão maior é só a disciplina mesmo! É uma idade difícil, eles estão entrando na adolescência, então tem ainda tem uns que estão em meio termo: ainda não sabem se são crianças ou mais juvenzinhos!

A fisionomia da professora foi de extrema preocupação e, ao mesmo tempo, pelo movimento das mãos, de um expressivo desejo de resolver essa situação da melhor forma possível:

*Tenho que ser antes de tudo... professora, né?
Em sala de aula é tranquilo (referindo-se ao conteúdo), é só mesmo a questão da disciplina. Ex.: eles falam muito, você está explicando uma coisa nova e eles estão conversando, discutindo, às vezes brigando e isso atrapalha a qualidade da aula, desconcentra a gente, desconcentra uns aos outros. Então, são questões diversas dentro da sala de aula que atrapalham um pouco. Eu tenho contornar chamando a atenção, conversando com eles, mostrar pra eles que aquilo é importante. Dou uma pausa, chamo a atenção, converso de novo pra ver se melhora. A gente vai tentando várias estratégias. Isso influencia na aprendizagem deles porque desconcentra, porque sai do que se está tratando: seja um texto ou outra atividade. Eu sempre dou um jeito, faço um malabarismo. Essa questão da disciplina diz respeito a uma piadinha entre eles, uma briga com o colega e... atrapalha! Assim, eu sempre dou um jeito conforme o conteúdo, como disse, faço um malabarismo digamos assim pra chamar a atenção deles. Tudo que vou trabalhando com eles (alunos), até a matemática, dependendo do problema, eu dou um jeito de falar sobre valores, acho isso importante. Eles são muito carentes de atenção, então, pra tudo eu tento trabalhar algum valor, às vezes eu falo de respeito. Sempre falo do nosso dia a dia. Sempre, o tempo inteiro!*

A professora relatou que a sua dificuldade na relação com os alunos refere-se à indisciplina, que interfere na sua exposição do conteúdo, o que poderia indicar ainda a influência do modelo transmissão-recepção, parecendo não pensar na possibilidade de que a própria indisciplina pode ser resultado do significado atribuído pelo aluno ao conteúdo, ou como aponta Góes (1997), a confrontos com as formas divergentes de elaboração e de atribuição de sentidos.

Entende-se que a rotina escolar é permeada de tensões que levam o professor a constantes desafios, sejam de ordem disciplinar ou de aprendizagem, requerendo deste profissional novas instâncias que possa por em diálogo os diversos contextos educacional, familiar e social. A complexidade, como aponta

Morin (2007, p.5), *só pode exprimir nosso incômodo, nossa confusão, nossa incapacidade para definir de modo simples, para nomear de modo claro, para ordenar nossas ideias.*

Antes do comentário abaixo, a professora pediu que a entrevistadora repetisse e esclarecesse a última pergunta, a qual trata da relação do seu trabalho pedagógico com o PPP da escola. Este pedido ocorreu pelo fato da mencionada ter assumido turma no segundo semestre de 2013. Repeti, e logo em seguida, ela respondeu:

Ah, com relação ao PPP? Sim tenho conhecimento. Assim quando eu entrei não participei de sua construção, mas tomei conhecimento, li e tomei conhecimento dele. Nosso grupo está até estudando ele novamente devido às questões da diversidade, das dinâmicas de trabalho, pra se fazer um trabalho diversificado, diferenciado. Acho fundamental o trabalho integrado, de forma interdisciplinar, inclusive na minha prova de matemática foi toda entrando na história, falando dos Egípcios. É, acho importante essa questão da interdisciplinaridade porque uma disciplina enriquece outra, englobando vários assuntos, inclusive explorando os valores, né? É fundamental em sala de aula, até pra enriquecer o seu próprio trabalho.

Ao se referir *nosso grupo*, quis esclarecer o fato que, não só ela, mas outros professores foram contratados no 2º semestre para integrar a equipe escolar. Isso se deu devido a instituição se tornar *Escola Integral em Tempo Integral de 10 horas*, o que requereu do grupo um novo estudo em torno do PPP, com a finalidade de viabilizar seus planejamentos. Mostrou interesse em trabalhar de forma diversificada, integrando os conteúdos de forma interdisciplinar.

A professora denotou que o documento em referência é funcional e norteador de suas atividades pedagógicas. Coincidiu em parte com a fala da professora Norma em relação à importância da interdisciplinaridade, ao dar exemplo de seu trabalho pedagógico. Porém, em nenhum momento, a referida professora relatou como ocorria esse estudo e até que ponto seria enriquecedor no sentido de ser um canal facilitador da mediação professor-aluno.

2.3.2 Retratos das salas de aula: tecendo intercessões

As observações realizadas com as turmas das professoras entrevistadas acrescentaram uma importante contribuição para os objetivos da pesquisa, ao

promover ao fim de cada observação um diálogo instigante com as narrativas das professoras.

Um dos fatores que deve ser considerado na observação é o cuidado com a atenção. O observador, no espaço escolar, vai se deparar com um número grande e diverso de estímulos, que costumam requerer a capacidade de selecionar as situações que mais se aproximem de seus objetivos com fins de obter informações precisas, confiáveis e relevantes para a construção da sua pesquisa. A atenção, segundo Szymanski (2002), é um conjunto de traços mentais que levam à percepção de certos eventos pré-selecionados, de determinadas condições ou até mesmo de algumas coisas aparentemente simples. Ainda realça que:

Cabe lembrar que há sempre uma atividade interpretativa associada ao ver, ao ouvir e aos demais sentidos. É importante estabelecer que os significados se encontram na mente humana são construídos nas relações sociais, e não naquilo que está sendo objeto da observação. Desse modo, diversas pessoas, a partir de suas experiências individuais, podem “ver” o mesmo objeto de formas diferentes. O objeto não muda, é sempre o mesmo, o que se altera é a organização mental de quem observa (SZYMANSKI, 2002, p.90).

Explica ainda, a autora supracitada, que pela complexidade do campo pesquisado – espaço escolar – o observador poderá perder total ou parcial a sua motivação inicial para o desdobramento das várias fases do desenvolvimento do trabalho, pois à medida que o tempo passa, as anotações feitas pelo pesquisador tenderão a perder o seu significado. Ressalta ainda que é importante estabelecer uma relação entre teoria e dados, sem engessar os dados pela teoria. A observação, no contexto de uma pesquisa, visa, no caso, a gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias.

Esperou-se, portanto, durante o período de observação, analisar como os professores trabalham com as dificuldades educacionais de seus alunos, considerando a princípio as questões relacionadas aos objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

Dessa feita, as questões dessa observação estiveram relacionadas a:

Questão 01 - Mediação de professores em situações onde os alunos apresentam falta de princípios e limites, questões relacionadas à disciplina em sala de aula;

Questão 02 - Mediação de professores em situações em que os alunos não cumprem com suas obrigações escolares quanto às atividades propostas a serem realizadas em sala de aula e em casa;

Questão 03 – Mediação de professores em situações relacionadas aos alunos que apresentam dificuldades e facilidades em cumprir com as atividades pedagógicas propostas pelo professor.

Retrato da sala de aula do 1º ano

Professora Norma

Realizada no dia 21 de outubro de 2013, em sala de aula, com 28 alunos. O início da aula ocorreu às 7h40min e sua conclusão deu-se às 12h, com intervalo das 10h às 10h15min para o lanche e mais 15min para o intervalo/recreio escolar.

Objetivo da aula: Reforçar o estudo dos fonemas com a finalidade de formação de palavras por meio da interpretação de uma história.

O material utilizado era todo plastificado (fichas conflito, jogo da memória, nome dos personagens por letra e por sílaba).

a – literatura infantil: uma história a ser contada através do livro *Bruxa, Bruxa, venha a minha festa*, da autora Arden Bruce.

b – papel ofício impresso com a foto colorida de cada personagem com o seu nome em caixa alta, na parte de baixo do desenho.

c – envelope contendo o nome de cada personagem – cortado por letra. Ex: LOBO – L / O / B / O.

d – envelope contendo o nome de cada personagem – cortado por sílaba. Ex: LOBO – LO / BO.

e – folhas de papel ofício com o título da história, foto dos personagens e embaixo apenas linhas para a criança escrever seu nome.

f - ficha conflito (tiras de papel) contendo a foto de cada personagem dividida conforme o nº de letras do nome deste personagem.

g – jogo da memória com 20 fichas, sendo 10 com as fotos dos personagens e 10 com os nomes destes.

Primeiramente, a mestra apresentou o material conforme o objetivo esperado, ao dizer, também, que se tratava de um resumo das aulas anteriores. Pediu que se sentassem no chão em semicírculo.

Contou a história – fazendo pausas e entonações conforme os acontecimentos – As crianças ficavam murmurando admiradas com o material / história. De vez em quando, a professora calava e olhava para os alunos como se pedisse mais atenção, pois eles repetiam o nome dos personagens ou riam deles, fazendo comentários com os colegas dos lados. Em outras vezes, a professora aproveitava um comentário e acrescentava, explicava, respondia e retornava ao livro – fez isso várias vezes no decorrer do conto.

Ao final, quando pregou todos os personagens no quadro (material b) e começou a fazer perguntas – interpretação da história – os alunos dispersaram um pouco – um batia com o pé no colega do lado; o outro, puxava o cabelo da colega. Teve quem levantasse para tocar nos personagens fixados na parede. Então, a professora falou mais alto, mais firme e perguntou se eles não haviam gostado da história e do material que ela havia preparado para eles. Imediatamente, disseram que adoraram, que era lindo! Uma criança disse: Tia Norma, a senhora teve muito trabalho de fazer tudo isso, você fez sozinha? Ela respondeu que sim, que deu muito trabalho mesmo e eles não estavam prestando atenção. Neste instante, pararam de interromper.

Após a interpretação, a professora começou a parte do letramento falando o nome de cada personagem e perguntando às crianças: Qual personagem que começa com a letra “a”? Qual o personagem que tem duas sílabas e assim por diante. Explorou cada palavra, letra por letra. Algumas crianças pareciam não estar em sala – viravam de costa, abaixavam a cabeça ou tentavam deitar-se no chão. Também demonstravam sentir vontade de pegar nas fichas, perguntar coisas fora da história, porém ligadas aos personagens (o que gostam de comer, onde vivem, se

são bons ou ruins, etc) – a professora tentava responder e interligar ao contexto, explorando a curiosidade das crianças.

Quando a professora percebeu que as crianças já estavam cansadas de permanecerem sentadas no chão e que já se remexiam muito, causando transtorno com os colegas dos lados, pediu para que todos se sentassem em suas carteiras. Neste momento, por mais que ela tentasse conduzir os alunos a fim de que voltassem devagar para seus assentos, muitos aproveitaram para correr. Então, silenciou um momento, observou a sala toda e bateu palmas para chamar a atenção deles. Houve um pouco de trabalho para acalmá-los. Sentaram-se.

Como forma de valorizar o que ela chamou de preconceções, pediu aos alunos que levantasse a mão somente quem desejasse falar sobre algum personagem. Praticamente todos levantaram a mão, aí ela riu... *Vamos combinar uma coisa: todos vão falar, mas vamos ouvir os colegas com respeito.* Tentou manter uma ordem. Sentiu dificuldade por eles não se conterem em esperar o colega terminar de falar; durante esse processo a professora pedia o tempo todo calma, aguarde sua vez, deixe o colega concluir. Não deu pra todos falarem devido às interrupções, mas deu para explorar muitos conhecimentos que as crianças tinham acerca dos personagens.

Lanche e Intervalo – Ida ao banheiro, beber água e lavar as mãos. A professora não permitiu durante a aula na tentativa em insistir que se eduquem a esse respeito.

Retornaram a aula. Cinco crianças não paravam sentadas, atiçavam a turma ao passar perto dos demais colegas batendo em suas cabeças, chutando os pés ou puxando algum objeto postos na mesa destes. O que criava certa indisciplina na sala. Porém, com um tom de voz mais alto e, novamente, com muita firmeza na voz (quase gritando) ela conseguiu que as mesmas se sentassem e explicou a segunda parte dos trabalhos.

Importante que a professora tentava falar com essas crianças olhando nos olhos, bem próximos deles, chamando atenção sobre suas atitudes negativas de forma tranquila, mas duas delas não demonstravam entendimento – onde, a professora usou do seguinte artifício: *Tudo bem! Vamos ficar aqui durante o intervalo*

para concluirmos as tarefas, por mim não tem problema e como pra vocês também não tem [...], neste instante eles correram e se sentaram.

Neste momento, alguns disseram que não tinham lápis e a professora enfatizou que não iam precisar deles porque iriam utilizar fichas.

Formou 5 grupos de cinco alunos e 1 grupo com três alunos (estes apresentavam muita dificuldade de aprendizagem, ainda não reconheciam as palavra, somente a letra isolada). Distribuiu o material c (grupo de três alunos) e d para os demais grupos. Pediu então que utilizassem o material com cuidado e capricho, pois eles já haviam demonstrado que são capazes de formar palavras de padrão simples e até formar frases. Houve algumas perguntas acerca do exercício proposto em que a professora foi de grupo em grupo orientar.

No grupo de três alunos ela parou e sentou com eles. Procurou fazer com que prestassem atenção nas figuras e foi mostrando cada letra associando esta ao som e à mímica da boca. Tentavam adivinhar. Pela expressão dos olhos e do rosto dos alunos, pareciam esperar um muito bem, você acertou! A professora dizia: *estão quase conseguindo, vamos de novo.* E mostrava a letra. Associava esta a objetos da vivência deles, mas quando juntava duas ou mais letras eles só mantinham as últimas sílabas ou somente as vogais.

A professora explicou-me que se tratava de alunos que demoravam a sair da fase do pre-silábico, requerendo atendimento individualizado com material concreto em praticamente todas as atividades. Porém, as três crianças estavam preocupando-a, pela demora em avançar no aprendizado. Os outros grupos, apesar de uma dificuldade aqui ou acolá, estavam realizando a tarefa e, por ser uma turma de 28 alunos, segundo a professora, nem sempre ela conseguia atender de forma individualizada.

Apesar deste número de alunos e da agitação destes, a regente conseguia certa disciplina e atenção em relação à tarefa proposta. Um dos alunos não apresentava dificuldade de aprendizagem, mas uma alteração de comportamento. Relatou a dificuldade que tem em mantê-lo em sala de aula, pois sai sem pedir licença, joga o material escolar no chão, assim como o dos colegas, recusa-se a

realizar tarefas que requeira um pouco mais de concentração, ofende oralmente e desafia os colegas de forma agressiva.

Prossigui informando: hoje mesmo, este aluno saiu duas vezes de sala correndo para o corredor, onde precisou pedir ajuda aos monitores da escola a fim de vigiá-lo (ela sentia medo dele provocar acidentes ou sair da escola sem ser visto). Uma das vezes ela segurou-o pelo braço, tentou conversar com ele, mas este esperneou dizendo que não queria assistir aula, então ela soltou e explicou-me que em caso contrário ele chuta e cospe em quem estiver por perto. Quando se acalma, volta e torna a sair logo em seguida, é assim o período todo.

Ao término da aula, a professora demonstrou ter conseguido parte de seu objetivo, pois os alunos com dificuldade ainda não conseguiram avançar segundo sua visão de aprendizagem, mas continuará tentando. Disse, inclusive, que iria atendê-los em horário contrário, como reforço escolar, na tentativa de trabalhar com eles de forma individualizada.

Passou de grupo em grupo, fez observações, conversou com os alunos sobre o que eles haviam construído, elogiou e recolheu o material. Já era hora de arrumar os materiais e formar a fila para o término do turno.

Saíram em fila, porém a professora precisou ser firme o tempo todo, visto que alguns alunos provocam os colegas com chute, caretas, empurrão. Na tentativa de melhor controlar a turma, a professora permaneceu mais perto dos alunos tidos como agitados.

Após estas observações, no horário oposto, a mestra teceu comentários que se eles fossem mais calmos, talvez ela conseguisse alfabetizá-los melhor.

Observações e narrativas: algumas Intercessões

A professora Norma apresentou preocupação com a aprendizagem dos alunos e planejou as atividades para alcançar seus objetivos. Como ela mesma narra, *ter que lidar com problemas de indisciplina dos alunos*, mostra, a seu ver, que muito interfere no processo de ensino-aprendizagem. Sinalizou esta queixa em suas narrativas, de forma enfática.

Vigotski (2000), ao trazer um novo olhar para a criança, reflete o compromisso da escola e do professor em criar as condições adequadas para a consolidação do processo ensino-aprendizagem. A criança, segundo seus estudos, vincula suas ações tendo em vista a referência social em que está inserida. Logo, as relações estabelecidas no espaço escolar são de fundamental importância por se tratar de um espaço onde o processo ensino-aprendizagem é vivenciado e que, além de envolver, colocam em relação os sujeitos professor e aluno.

A ideia preconcebida que a professora traz em torno das dificuldades de alguns alunos, parece interferir sobre o conteúdo proposto de forma a manter o foco no material confeccionado sem observar outras formas de interação que facilitem a aquisição da leitura e da escrita, ou mesmo, o próprio sentido que os alunos agregam acerca do ler e escrever.

Aponta Góes, que *o próprio encontro de formas divergentes de elaboração dos sujeitos também apresenta características que indicam o envolvimento de confrontos e oposições na mediação de conhecimentos* (1997, p.17). Assim, mesmo a todo custo, a professora buscou prender a atenção dos alunos, principalmente os que, em sua concepção, demonstravam mais dificuldades de aprendizagem.

A sistematização do ensino mostra-se, por sua vez, complexo no que se refere à questão que não se deve examinar a aprendizagem somente pela ordem do sucesso ou do fracasso. O aluno movimenta um leque de capacidades que agrega não só questões relacionadas ao âmbito pessoal e disciplinar, mas que se estende ao seu contexto histórico-cultural, devendo ser considerado. Como assinala Vigotski:

[...] Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e histórica social (VIGOTSKI, 1994, p.40).

A observação retratou o trabalho pedagógico da professora voltado para uma tentativa de mediação utilizando a princípio uma história, com fins a promoção de uma aprendizagem socialmente construída. A docente, apesar da turma demonstrar inquietação, persistiu no diálogo entre os alunos focalizando as relações intersubjetivas. Embora, nem sempre, seja bem sucedida.

Diante dos objetivos instrucionais, por meio de material lúdico, a regente procurou estimular o pensamento e a imaginação dos alunos. Na primeira atividade – a história – ela deu abertura para participação, aos relatos individuais contextualizados ou não. Apesar das intervenções sucessivas em prol da ordem e da disciplina, deu vazão às ideias dos discentes.

A professora ao instigar significados entre a mensagem da história e o contexto de vivência do aluno, traz para a prática os estudos de Vigotski (1994) quando este aponta que o aprendizado da criança tem início muito antes desta frequentar uma escola. De fato, ao narrar à história, despertou curiosidade provocando a participação destes ao ponto de fazerem associações com acontecimentos próprios. Diante dessa prática, Góes acentua:

Durante as atividades em sala, as crianças focalizam as relações interpessoais em ocorrência e também orientam a atenção para outras vivências, não restritas ao “aqui-e-agora”. Há muitos momentos em que elas se reportam a suas experiências, trazendo como tópicos de elaboração atributos pessoais e de conduta, ou acontecimentos que envolvem a si e a outras pessoas (GÓES, 1997, p.17).

Apesar da dificuldade sinalizada pela professora, o comportamento, houve empenho de diálogo entre esta, os alunos e os objetos trabalhados, de forma que o seu discurso configura uma forma de alcançar seus objetivos, ou seja, a tentativa de subordinação por parte da professora remete a questão de uma condição mais favorável para o processo ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, Góes reflete que *mesmo garantido um clima de constante diálogo, os conflitos e os confrontos sobre as condutas “atravessam” a mediação que a professora faz dos conhecimentos da criança* (1997, p.17).

Retrato da sala de aula do 4º ano

Professora Vânia

Realizada no dia 24 de outubro de 2013, na própria sala de aula, com 24 alunos. A aula iniciou às 8h e concluiu às 12h, com intervalo das 10h às 10h15min para o lanche e mais 15 minutos para o intervalo/recreio escolar.

Objetivo da aula: Recapitular e discutir a história da cidade de Brasília-DF

Material utilizado

a – Mapa brasileiro

b – Jogo com cartelas sobre os órgãos/pontos históricos da cidade (cinco conjuntos)

c – filme abordando a criação da cidade

d – documentário sobre “Brasília hoje”

e – televisão com vídeo

A professora iniciou a aula sem alterar a ordem normal da sala: carteiras distribuídas em filas, agrupadas de dois em dois. Explicou o objetivo lembrando que a aula era uma retrospectiva do que se havia estudado em 21 de abril – inauguração da cidade de Brasília. A turma precisava montar um trabalho para exposição no Sarau Cultural da escola, então iriam recapitular a história da cidade para confecção do material.

Lembrou, também, que não admitia conversas paralelas durante a aula. Todos teriam o direito de falar, porém respeitando o direito do outro. A turma manifestou animação quanto à montagem de um material pedindo para construírem maquetes, pintura de quadros, mostrando o verde de Brasília. Até mesmo manifestando o desejo em fazer um cartaz sobre alguns pontos turísticos da cidade.

A docente dá a sua permissão, mas faz uma ressalva de que primeiro terão que estudar alguns fatos interessantes que marcaram a inauguração da cidade. Elencou, então, algumas perguntas, tais como: quem lembra como iniciou o interesse pela criação de Brasília? Os alunos se manifestavam em ordem, respeitando e ouvindo os colegas. A professora fez anotações no quadro. Daí relatou rapidamente alguns fatos de sua criação. Resolveu passar o filme (material c). Assistiram-no com tranquilidade, uma vez que a mestra, sob qualquer ruído, só olhava e os alunos entendiam e calavam.

Após o filme, fez-se um burburinho que logo a regente controlou e estabeleceu qual dupla quealaria em primeiro, segundo e assim por diante. Durante a fala dos alunos, houve dois comentários pejorativos: *Nossa! fulano até pra falar é*

devagar! Quanto será que os políticos roubaram naquela época? A professora resolveu intervir de forma questionadora acerca dos comentários ao devolver os mesmos, para os próprios alunos, pedindo sugestão de possíveis soluções sobre a fala deles. Entre olharam-se, expressaram um ar de *e agora?* Então, ela insistiu na provocação de respostas. Os estudantes ao responder, refaziam a fala inicial, de forma a refletir que devemos analisar as atitudes erradas e/ou a dificuldade do outro partindo de nós mesmos. Foi interessante. O primeiro aluno pediu desculpas, cuja colega fez referência. Quanto ao roubo, deram bons exemplos de como administrar o dinheiro público.

A discussão correu tranquila e a professora pediu uma aluna que fizesse as anotações no quadro sobre os principais fatos ocorridos para a criação da cidade, até sua inauguração – 21 de abril de 1960.

Abriu-se uma discussão para a escolha do que fazer/construir para exposição. Retomaram-se as ideias do início da aula.

A docente permitiu sugestões, mas não dava espaço para conversas descontextualizadas. Ninguém levantou durante essa primeira parte. Deu a entender que os alunos liam em seus olhos e em sua expressão até que ponto eles poderiam interromper e como interromper.

Durante a aula, somente dois alunos pediram para ir encher a garrafinha de água. Foi permitido.

Conforme a escolha da confecção dos materiais, a professora agrupou os alunos: quatro maquetes de tamanho médio (metade de uma folha de isopor), três redações, três desenhos acerca dos monumentos, cinco desenhos voltados para a educação, quatro desenhos mostrando as áreas verdes – meio ambiente e áreas de lazer e cinco preferiram cartazes sobre a história da criação de Brasília, de forma que se dividiram para não repetirem os fatos. Esta divisão se deu com tranquilidade, sem confusão e/ou discussão, a professora apenas ajudava a montar os grupos.

Hora do lanche e intervalo escolar – permaneceram sentados enquanto a professora distribuiu o lanche com a ajuda de um aluno. Depois saíram em fila para o pátio, sem desordem, o burburinho e o movimento se deu de forma normal.

Ao retornar, a professora esperou que todos voltassem aos seus lugares. Nada fala, só observa. Distribuiu os materiais (papel, lápis de cor, isopor, etc). Após, a mesma pegou o mapa e passou de grupo em grupo para mostrar a localização geométrica da cidade de Brasília e também distribuiu um kit de jogo para facilitar os trabalhos. Este jogo, em forma de cartela, falava sobre a história de Brasília, com gravuras dos monumentos e paisagens da mesma.

Neste instante, ela se lembrou do documentário e perguntou se eles ainda desejavam assistir, o seu tempo era de 15min. Falaram que sim, pois ajudaria na construção dos trabalhos. A professora falou: todos parem o que estão fazendo e vamos prestar atenção no documentário. Apenas um continuou cortando uma revista. A professora parou, olhou pra ele e perguntou: *X estou falando grego? Não, professora, desculpe aí!* Alguns riram baixinho.

Passou o documentário, ela fez algumas observações, respondeu perguntas e enriqueceu os comentários dos alunos.

Durante todo trabalho a professora foi de grupo em grupo dar assistência, até ajudava em alguma coisa, pois ela mesma diz que é perfeccionista, então arrumava um trabalho aqui e outro acolá. A professora conversava com os alunos, trocavam comentários e sugestões. Muitos levantavam para pegar mais material, paravam nos grupos e davam palpite, mas tudo de forma tranquila e respeitosa. Quando começava a sair da tranquilidade, a professora intervinha, às vezes só tocava no aluno e ele entendia o que significava.

Chegou o final da aula. Ela preparou um espaço para guardar os trabalhos realizados. Elogiou a turma, disse estar orgulhosa pelo capricho deles e que na exposição eles iriam arrasar! Pediu que todos se organizassem, limpassem seu local de trabalho e arrumassem suas mochilas para irem pra casa. Saíram em fila.

Observações e narrativas: Algumas intercessões

As atividades observadas na sala de aula da professora Vânia dialogam com suas narrativas à medida que na entrevista, ela demonstrou preocupação com o

comportamento e a disciplina da turma como um dos fatores fundamentais para um bom processo de ensino-aprendizagem. Entende, também, que essa disciplina está relacionada a uma total diretividade e controle do professor das atividades em sala de aula, visto que as relações intersubjetivas devem ocorrer dentro desses limites e controles colocado pelo docente.

Dessa forma, a professora procurou dar conta dos desafios da complexidade das relações intersubjetivas nos processos de ensino-aprendizagem, como a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos, a diversidade de interesses e formas de manifestá-los, através da manutenção de um forte controle sobre o comportamento dos alunos ao longo do trabalho pedagógico. Diante destas considerações, vale recordar Góes:

A professora, ao mediar o encontro da criança com objetos atua privilegiando propósitos instrucionais, destacando temas e buscando estabilizar significados, focos e momentos de elaboração. Os tópicos instrucionais são priorizados em relação às condutas ocorrentes ou às qualificações de atributos pessoais. Nas trocas dialógicas são sinalizados incentivos ou censuras a formas de ser ou comportar-se, regras de convivência e critérios de organização das relações nas atividades (GÓES, 1997, p.16-7).

Paralelamente ao cuidado de manter a disciplina em sala de aula, a professora busca desenvolver o discernimento da turma em relação ao direito do outro em ouvir e falar. Neste momento se faz presente, também, uma estrutura de valor em relação ao outro procurando transpor a questão conceitual de um único momento – o aqui e agora. Mesmo as atividades sendo conduzidas pela professora de forma acadêmica, transitava um desejo de trabalhar as relações de conduta com fins a facilitar o processo ensino-aprendizagem.

O controle, todavia, que a docente exercia sobre a turma demonstrava a forma pela qual ela entendia ser o melhor meio de mediar os conhecimentos, em contrapartida, era também, a forma de manifestar sua afetividade, passar segurança e, sobretudo, uma forma dela mesma se manter segura diante do que havia proposto realizar com a turma. Ela conversava, ria, dava sugestões e eles trabalhavam com muita satisfação. Lembrando Góes (1997), a professora, ao mediar o encontro dos alunos com a sua proposta pedagógica privilegia os propósitos instrucionais e mantém a relação dialógica dentro do estrito controle deste objetivo.

Assim, como para Santos (2003, p.19-20), *o sujeito em si é uma complexidade [...] ora está lá e cá. Ora na ordem social, ora na preservação da autonomia; ora no altruísmo, ora no egoísmo e na mesquinha. Precisa de intervenção dialógica com a finalidade de ajudá-lo a construir sua identidade, reconhecer a sua subjetividade em relação ao outro.*

Retrato da sala de aula do 5º ano

Professora Alice

Realizada no dia 22 de outubro de 2013 em sala de aula, com 24 alunos. A aula iniciou às 13h30min e terminou às 17h20min, com intervalo das 15h às 15h15min para o lanche e mais 15 minutos para o intervalo/recreio.

Objetivo da aula: Refletir sobre o consumo de energia elétrica em nossa casa

Material utilizado

- a – Documentário acerca da importância energia elétrica
- b – Texto abordando o uso adequado da energia elétrica
- c – Placas de isopor, revistas, cola, fios, dentre outros materiais
- d – Material pesquisado pelos alunos, como tarefa de casa

A turma iniciou agitada - os alunos caminhavam pela sala, falavam alto, uns batiam na cabeça do outro em atitude de brincadeira, mas o outro revidava chateado. E assim por diante – houve um que chutou o colega e este revidou com um murro nas costas dele.

A professora parou um instante, como se pensasse no que fazer. Cruzou os braços e falou: *enquanto vocês não sentarem e silenciarem não tem como começar nada, nem tão pouco trabalhar a aula de hoje.* Alguns alunos sentaram e outros ficaram mandando os colegas se calarem; então, estes respondiam: *a boca é minha, você não manda em mim! Vai se catar, oh boiola.*

Ela precisou gritar pra ser ouvida e os alunos fizeram silêncio. Então, aproveitou o silêncio para questionar sobre as atitudes deles, a falta de respeito uns

com os outros. Lembrou que todo o dia é mesma coisa, que deveriam aprender a conviver de forma mais harmoniosa, melhorando suas atitudes, sendo mais corteses uns com os outros e que eles não estavam sequer respeitando a presença da pesquisadora em nossa sala.

Com essa fala, a professora conseguiu explicar o objetivo da aula e todo seu desenvolvimento, apesar de já ter se passado uns 20 minutos. Após a explicação, os alunos manifestaram interesse em produzir o material e empolgação ao saberem que os colegas das outras séries iriam prestigiar os trabalhos prontos, pois os mesmos ficariam em exposição no pátio da escola.

Em seguida, ela pediu os trabalhos pesquisados em casa. Poucos trouxeram alegando que não deu tempo ou que não tinham internet para pesquisar. Então, anotou o nome dos que trouxeram, agradeceu e parabenizou. Espalhou a pesquisa dos alunos em cima de uma mesa, para servir de fonte aos outros durante a confecção da maquete, juntamente com a apostila que havia trazido para consulta.

Estabeleceu, então, uma ordem de atividades: primeiro o documentário, segundo a discussão sobre o mesmo, terceiro o planejamento de como elaborar a maquete de forma que todos participassem e em quarto, dividiriam os grupos onde cada um ficaria responsável por uma função acerca da energia elétrica – representariam essa função na maquete. Animaram-se.

Mesmo com a animação, tendo em vistas a confecção da maquete, o burburinho não parava. Parecia ser normal tanto pra eles como para a professora. Neste momento, deu-se início ao documentário, e os alunos abriram o caderno sob a orientação da regente para os devidos registros.

Ao término do documentário, silenciaram um pouco e a professora fez os devidos comentários, enfatizou os aspectos importantes e questionou com os alunos como se dava na casa deles algumas funções da energia. Todos queriam responder de uma vez. Então, ela falou mais severamente lembrando que não há necessidade de atropelos na fala, todos teriam vez caso exercitassem o ouvir.

Observou-se, que uma dificuldade apresentada pela professora, foi de conter a ansiedade dos alunos em querer expressar suas ideias todos ao mesmo tempo, sem uma ordem. Desejavam ser o primeiro, de forma que ser o segundo em diante

já não tinha, para eles, a mesma importância. Apesar da agitação, a docente coletou as ideias e informações interessantes da rotina doméstica dos alunos.

Parada para o lanche, saída ao banheiro, momento para beber água. Foi um movimento intenso. A professora em atitude de aborrecimento parou-os na saída da porta, fez com que voltassem, agrupou-os de quatro em quatro e usou a estratégia de intercalar menina e menino.

Após o intervalo, deu-se início a montagem da maquete. A mestra acalmou a turma (voltaram ainda mais agitados do intervalo). Ela explicou a importância do trabalho, as formas de montagem – deu dicas, apenas. Os alunos formaram os grupos, como acordados anteriormente, sentaram e escreveram o que desejavam mostrar na maquete conforme o assunto de cada um.

Decidiram que em cada grupo apenas um aluno iria para montagem, mas que este poderia ser substituído em caso de não saber construir a maquete, conforme o conteúdo abordado. Assim ocorreu, apesar de um ou outro levantar para dar palpite fora do seu grupo. A professora, durante a confecção dos trabalhos, passou nos grupos, prestou orientações. Esse momento de prática foi interessante observar que conversavam, davam ideias, trocavam sugestões, figurinhas com a professora e os demais colegas. Sem confusões.

Chegou o momento de montar da maquete. A professora colocou uma mesa no centro da sala, de forma que os grupos ficassem ao redor da mesma e todos pudessem acompanhar a montagem. Neste momento, alguns alunos tentaram desfazer o combinado dizendo que desejavam representar o grupo, mas os próprios colegas não permitiram mudanças: *Temos que manter o acordado no início da aula* – retrucaram alguns alunos.

De acordo com o assunto de cada grupo, foram construir a maquete. Juntaram os objetos e/ou materiais confeccionados e, então, um colava, outro puxava fios, arrumavam aqui e ali dando forma e sentido ao que eles desejam mostrar acerca da energia elétrica. Foi uma construção interessante.

Ao concluir a maquete, os alunos aplaudiram e até contê-los, a professora teve um pouco de trabalho, mas como ela mesma disse: *valeu o sacrifício! Afinal,*

qual é a aula que eles calam e ouvem por conta própria? Tem sempre que se dar um grito, fazer cara feia e ser mais rígida... mas, eles contribuem!.

Explorou a maquete, passo a passo. Detalhou cada benefício e perigos da energia elétrica, apontando as contribuições dadas pelos alunos conforme a experiência destes. Franqueou a palavra para expressarem não só o conhecimento, mas também o sentimento com o qual se construiu a maquete em questão. Alguns falaram empolgados pelo resultado. Demonstraram emoção.

A professora mais uma vez, ressaltou a importância do trabalho em grupo, do ouvir, falar e do respeito à vez do outro e, finalmente, parabenizou a turma. Hora de descer para expor o trabalho no pátio da escola. Todos queriam pegar no trabalho para descer com ele... Parecia um troféu! Escolheram, enfim, um lugar estratégico que o mesmo pudesse permanecer por três dias em exposição, com a finalidade de servir para estudo às demais turmas da escola.

Observações e narrativas: algumas intercessões

Essa professora parece apostar na relação intersubjetiva entre professor e aluno e entre alunos, mesmo ao custo de um maior controle sobre a turma, parece priorizar a riqueza das possibilidades dessas relações aceitando certo nível de confusão e considerando que a tensão gerada pela heterogeneidade entre ela e os alunos e estes entre si, pode ser compreendida como um fator produtivo e enriquecedor do processo de aprendizagem.

As observações realizadas demandam um interesse por parte da professora em inovar seu trabalho pedagógico, apesar do comportamento intempestivo apresentado pela turma. Desdobrou-se no controle da linguagem inapropriada, no cuidado quanto à assimetria entre ela e os alunos com vistas a não prejudicar a construção do trabalho proposto que, conseqüentemente, seria uma construção coletiva acerca de um conhecimento e, ao mesmo tempo, uma forma de compartilhar ideias e valores. Em relação a esta dinâmica, Góes traz uma reflexão:

[...] Quanto ao conjunto de apontamentos que fazemos sobre a dinâmica interativa, queremos indicar que se faz necessário um reconhecimento da diversidade de características do funcionamento intersubjetivo e dos

encontros e desencontros relativos a formas de elaboração de conhecimentos que se produzem nas interações (GÓES, 1997, p.26).

O papel mediador da professora parece entremeado de desafios. As contradições advindas de contextos sociais diferentes agrupam-se num mesmo ambiente marcando a questão da heterogeneidade. Fato este, em que a professora procurou trabalhar com as diferenças ao elaborar regras de conduta muito específicas para realização da tarefa proposta. Embora, de alguma forma, os alunos tenham procurado burlar as mesmas, como no caso da montagem da maquete.

As interações entre os alunos acabaram dando-se de forma mais dialogada ao comparar com a forma pela qual havia sido proposto inicialmente, em que apenas um aluno ficaria responsável pela montagem da maquete. Percebe-se, que os alunos ao se articularem, apropriam-se vagarosamente das regras e dos objetivos a serem alcançados de forma a darem sentido segundo suas concepções.

Nesta linha de raciocínio, Vigotski (2000), por meio de seus estudos acerca da zona de desenvolvimento proximal, valoriza o espaço da sala de aula como um espaço onde a possibilidade de múltiplas interações, sejam elas entre professor e aluno e entre aluno e aluno, planejadas ou não, podem se tornar veículo de desenvolvimento e aprendizagem.

Diante do exposto, a professora ao reelaborar o plano de aula, investe numa nova dinâmica interativa, procurando rever conceitos instrucionais, com vista aos desencontros que a própria heterogeneidade provoca. No trabalho pedagógico, segundo Góes (1997) admite a diversidade, o caráter contraditório, sendo assim, assevera que:

O jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspectiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo, mas em qualquer caso, é na complicada dinâmica do funcionamento intersubjetivo que devemos examinar o processo (GÓES, 1997, p.27).

2.3.3 O outro lado da moeda: narrativas das alunas

Como foi mencionado anteriormente, com a proposta de incluir a voz dos alunos no que se refere a aspectos da relação professor-aluno, foi selecionado um

grupo de X alunas, levando em conta sua capacidade de expressão. As alunas são do 4º e 5º anos, sendo elas das professoras entrevistadas. A metodologia escolhida para trabalhar com as alunas foi o grupo focal, pela sua abrangência interativa e ao mesmo tempo problematizadora.

É uma das diversas possibilidades metodológicas que constitui o campo de pesquisa qualitativa. Por se caracterizar como um processo dinâmico optou-se pela sua prática considerando sua relevância. Nesta perspectiva de investigação, espera-se que os participantes desse grupo possam dialogar em torno da temática aqui apresentada, de forma que, nos encontros, os participantes abaixo relacionados, possam ter ampla liberdade para falar seus pontos de vista, suas concepções, ideias, julgamentos, dentre outros, em torno dos objetivos desta temática.

Esse encontro ocorreu em dois momentos por motivos técnicos. Apesar de, no primeiro encontro os participantes terem se mostrado ansiosas e com certo receio no falar, á proporção em que se conversava, já mais sensibilizados e confiantes, foram soltando-se e interagindo-se naquele espaço de trocas dialógicas. As conversas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

Importante ressaltar que as trocas e/ou as opiniões individuais acerca da relação professor-aluno, no contexto escolar, tiveram como princípio o respeito pelas concepções de cada um, apesar das divergências. Para surpresa da pesquisadora, o grupo levou a técnica a sério, demonstrando interesse pelo tema que acharam *legal*, até mesmo pelo fato da pesquisadora ter relatado o porquê de estar nesta posição e como ter chegado até ali, ou seja, houve uma apresentação prévia da trajetória da pesquisadora/mediadora.

Como os participantes eram alunas de 4º e 5º anos de séries iniciais, a pesquisadora optou por utilizar a crônica Castigo, de Sérgio Porto, como deflagrador das narrativas destas. As discussões, portanto, desenvolveram-se, após algum tempo, num clima de descontração onde a pesquisadora como mediadora do grupo focal pôde instigar pontos relevantes conforme os objetivos propostos.

A crônica, Castigo, de Sérgio Porto, retrata uma sala de aula em um grupo escolar de ensino tradicional, cuja professora chamava-se Dona Margarida. Senhora astuta, voz estridente; assim, Dona Margarida, era caracterizada pelo principal

personagem que a referida professora reconhecia por *menino*. Ele sempre chegava atrasado às aulas e, certo dia, ao chegar à escola, D. Margarida recepcionou-o na entrada com a mão na cintura, voz estridente, segurando em seu braço para que entrasse logo e, reforçando o fato do atraso, sem sequer ouvir as desculpas do *menino*.

Ao entrar, o *menino* passou o olhar pela sala na tentativa de reconhecer algum colega; encontrou apenas os gêmeos, calados como sempre, e deduziu que o lugar vazio entre os dois era o dele e lá sentou-se. Pela narrativa do autor, deduz-se que a sala de aula continuava a mesma, até a merenda escolar era a mesma – pão com goiabada!

Durante a aula de história, D. Margarida perguntou quem era o Presidente do Brasil e o *menino* levantou a mão respondendo “Getúlio Vargas”. De imediato D. Margarida repreendeu contra argumentando que este era Ministro e que o Presidente era Washington Luis. O *menino*, então, pensou: que adianta dizer que o tempo havia passado e que tanto ela como alguns daqueles alunos também haviam morrido!

Limitou-se a sorrir. Irritou a professora! Assim, veio então o castigo habitual: obrigar os meninos a sentarem-se ao lado das meninas. Ao virar-se, o *menino* reconheceu a colega Deolinda que de pronto recusou dizendo: D. Margarida, com a Deolinda não! Ela morreu, foi atropelada! E o *menino* inventou uma história em que fez a colega chorar. Numa atitude rigorosa D. Margarida chamou o *menino* de idiota impondo um segundo castigo – de ficar sozinho inventando histórias até o dia da morte. Todos saíram da sala e só o *menino* ficou. Então, desceu as escadas, atravessou o jardim e foi pra fora do grupo escolar. O menino inventaria histórias até o dia que D. Margarida compreendesse que cumprira o castigo imposto por ela e, assim, poder voltar feliz ao grupo escolar.

Nesta perspectiva, o grupo focal como método utilizado nesta pesquisa, teve como proposta, encaminhar um diálogo em torno de questões referidas aos objetivos da mesma, mais especificamente em torno da relação professor-aluno, tendo como meio deflagrador das narrativas a crônica em referência.

Após a leitura da crônica de Sérgio Porto, a pesquisadora solicitou uma breve apresentação das alunas e, em seguida, foram encaminhadas algumas questões para iniciar o diálogo. Entre uma questão e outra, fez-se algumas colocações no sentido de ampliar a compreensão sobre o que estava sendo dito.

Pesquisadora: Vamos fazer uma breve apresentação individual?

Aluna Ana – *Eu sou aluna do 4º ano e tenho 09 (nove) anos, quando estou fora da escola gosto de assistir televisão ou passear com minha família. Eu estudo aqui há três anos e continuo porque é uma escola séria, os professores e os outros da escola tratam a gente legal. Os professores sabem ensinar, né? O que me chama atenção na sala? Ah! É a professora se esforçar para manter a turma quieta (risadas).*

Aluna Marília – *Tenho 09 (nove) anos de idade, sou do 4º ano, gosto de brincar com os amigos, ler, estudar e ficar com a minha família. Escolhi esta escola pela qualidade dos professores e dos amigos – já estudo aqui há quatro anos. O que me chama atenção em sala de aula é a bagunça dos alunos porque eles fazem muita saliência em um turno e no outro não – com a professora “X” eles ficam quietinhos e com a professora “Y” eles viram cão. Isso é negativo!*

Aluna Talita – *Sou aluna do 5º ano e tenho 10 (dez) anos de idade. Ah! Escolhi esta escola porque além de ficar perto do trabalho da minha mãe, a minha mãe disse que ela é boa, que tem fama que ensina mesmo (risadas), então eu vim pra cá. Nas horas de folga eu leio, assisto TV, passeio no shopping ou vou para o trabalho da minha mãe.*

Aluna Márcia – *Também sou do 5º ano, tenho 10 (dez) anos de idade, gosto desta escola e escolhi porque fica mais perto da minha casa, mas hoje eu posso dizer que ela é muito boa, as pessoas daqui são legais, educadas sabe? Como se diz: a escola tem qualidade!*

Aluna Talita – *Decorou foi? Risadas.*

Aluna Márcia - *Não decorei não, mas é isso mesmo. Ah! Eu não gosto de ficar longe da escola, sinto saudades, aqui eu converso com minhas amigas, estudo e brinco com meus amigos, mas em casa eu assisto TV, saio pra passear com minha mãe, leio e outras coisas!!*

Questão 01 – Vocês percebem alguma relação da crônica Castigo com a rotina de vocês em sala de aula? Em que aspectos?

Aluna Marília – *Não vejo muita relação porque as professoras não vivem brigando, agarrando a gente pelo braço – só botam a mão na cintura (risadas) – Atualmente os professores ajudam mais. Antigamente eles batiam na gente, os professores não respeitavam os alunos e a gente tinha (referindo-se aos alunos do conto) medo deles. Hoje, a gente respeita os professores e não tem medo! Eu me dou bem com as professoras, com todas, mesmo elas brigando com a gente, agente se dá bem, agente tem uma relação amigável. Ninguém xinga os professores, fora alguns meninos*

da sala, mas depois de conversar com eles... eles ficam de boa. Isso, a conversa, ajuda na nossa aprendizagem. É isso!

Aluna Ana – *Os professores sempre ajudam. Só que hoje não batem, não ameaçam – às vezes fazem cara feia, só isso (risadas). Eu concordo com a colega Marília por causa de que na nossa sala tem alunos que ficam bagunçando, mas os professores não deixam de ajudar pra ver se eles melhoram. Os professores conversam pra ver se eles desabafam e precisam de ajuda (referindo-se aos problemas pessoais). Existe parceria, sabe? Amizade, né? Não parece não com o conto de D. Margarida.*

Aluna Talita – *As nossas professoras brigam também, mas elas ajudam. A diferença de hoje para o antigamente é que eles não batem nos alunos. Antigamente, eles (referindo-se a D. Margarida como representação dos professores) também ajudavam, a seu modo. Acho que a diferença é isso. Por exemplo, nossa professora “W” é como amiga, ela não fica brava quando a gente tá bagunçando, só uma vez que ela parou de dar aula até a gente ficar “quieta”. Então, um colega engraçado chamou a turma de “idiota” e aí todo mundo riu – até a professora que estava super séria. Já a professora “Z” é fechada, ela não sorri muito, só quando...*

- **Aluna Márcia** *entreviu: ela é muito fechada, não fica brincando muito não, ela não conta piada, não conversa muito. Ela é assim, só fala quando passa algum dever.*

Pesquisadora: Vocês sentem falta dessa conversa?

Aluna Márcia – *Sim, às vezes, porque assim... a gente precisa do professor simpático com a gente, não é só brigar. A professora “W” não, ela vai lá na nossa carteira pra ver se a gente tá fazendo o dever, ela brinca e ajuda.*

Aluna Talita – *A professora “Z” só sorri quando o colega “fulano de tal” faz gracinha... porque ele é engraçado mesmo! Bom, é, completando minha resposta anterior, antigamente a gente era forçado a aprender e nos tempos modernos os professores ajudam mais. As professoras são boazinhas, sabe?*

Pesquisadora: O que você quer dizer com boazinha?

Aluna Talita – *É assim, quando os meninos fazem bagunça...*

Aluna Márcia *entreviu - a maioria é menina, tá?*

Aluna Talita - *a professora ao invés de dar advertência, ela vai conversar com a turma ou tira da sala, ou coloca no fundo da sala. Ela ameaça, mas não dá advertência!*

Aluna Márcia – *A professora “Z” não promete, ela faz e a professora “W” não faz. O problema é que a professora “W” não quer que ninguém perca o conteúdo, por isso não tira da sala de imediato. Acho isso positivo.*

Questão 02 - Como é a relação de vocês com os professores? Há semelhança com a crônica Castigo?

Aluna Ana – *Bom, eu acho que é boa, as nossas professoras são boas, elas brigam quando precisa, só quando precisa, elas não brigam sem necessidade. Tem uma que brinca muito com a gente, dá muitos conselhos legais. Ela diz que somos os filhos dela e não dá moleza pra filho! É legal - (risadas). Ela é dura, mas é legal. A nossa educação é boa, mas se o professor ajudar cada vez mais, a gente vai também melhorar mais, não é?*

Aluna Marília – *Também acho que tá bom, eu gosto muito dos professores, eles podem brigar, mas só querem o nosso bem. Eu concordo com as minhas colegas aqui.*

Aluna Márcia – *Eu gosto mais do tempo moderno porque os professores conversam com a gente, entendeu? Eu acho que a nossa turma está mais para o tempo moderno porque os professores ajudam. A maioria dos alunos é que não dão valor aos professores que têm. Eles ajudam, mas os alunos não valorizam, ficam brincando nas aulas enquanto estão ensinando.*

Aluna Talita – *Omitiu-se.*

Pesquisadora – O que é ou como é pra vocês participarem das aulas?

Aluna Ana – *A gente aprende né, mas deveria ser um pouco melhor. Uma das professoras dá bronca, mas quando passa tarefa passa de fila em fila pra ver quem está fazendo ou conversando – parece a D. Margarida do conto (risadas), né? Só que eu participo das aulas, a gente aprende matérias novas, a gente aprende muitas coisas quando presta atenção, nunca tirei notas baixas. Acho que é isso!*

Aluna Marília - *Participo das aulas prestando atenção para não esquecer nada na hora das provas. Eu observo quando as professoras estão explicando. Eu tento dar algumas respostas em alguma matéria e acho que, que, pra aprender mais cada vez tem que se estudar melhor.*

Aluna Talita – *Ah, eu acho que tem hora que os alunos fazem bagunça aí eu entro na deles (risadas), mas quando a professora “Z” chega aí os meninos ficam parecendo uns anjinhos e eu também...*

Aluna Márcia - *E como fica!*

Aluna Talita - *com a professora “W” é a mesma coisa, eu fazia bagunça e um dia ela falou com a minha mãe, então tomei vergonha, né? Eu preferi ficar quieta e agora eu estou prestando atenção nas aulas porque estão chegando as provas!*

Aluna Márcia – *Bom, é, eu acho assim: o que a professora passa no quadro não adianta todo mundo copiar o dever se não prestar atenção na explicação e depois ir pedir ajuda em casa. Eu não! Eu fico prestando atenção na professora porque é melhor a explicação do que copiar. Eu sempre copio tudo e participo das aulas. É bom quando a gente participa porque sobra tempo pra professora brincar com a gente... as vezes, né?*

Pesquisadora – Vocês desejam falar algo que acreditam ser importante enquanto permanecem na escola?

Aluna Ana – *Eu nem falto! É legal vir pra escola, a gente fala com os amigos, com as professoras. Tem uns alunos chatos, salientes, mas as professoras ficam de olho neles. Essa escola é cheia de gente que respeita a gente.*

Aluna Marília – *Eu também não falto não! Aqui a gente aprende um monte de coisas novas, faz visitas em lugares diferentes, passeios, tem educação física, dança, informática e outras coisas bem legal. Ai, a gente não liga pra esses meninos mal educados – nós temos os grupos, sabe?*

Aluna Talita – *No início eu bagunçava mais. Quando a professora falou com minha mãe e ela disse que se eu reprovar não vou mais estudar, vou trabalhar no salão ajudando ela... ah! Ai eu prefiro estudar! Aqui tem muita gente e coisa legal!*

Aluna Márcia – *Prefiro mil vezes ficar na escola do que na minha casa porque aqui é legal, temos amigos pra conversar, brincar e em casa só assisto TV. E estudar sozinha é chato! Até a **aluna Talita** que ficava brincando na sala de aula, hoje está copiando e fazendo tudo... ela melhorou foi muito! (deram gargalhadas).*

Aluna Ana - *pois a **aluna Marília** disse que ela ficou com medo do castigo da D. Margarida (as gargalhadas aumentaram).*

2.3.4 O outro lado da moeda: uma breve análise

A atuação da pesquisadora foi de extrema cautela para não interferir nas concepções dos participantes, considerando que estes buscavam retratar a prática cotidiana em sala de aula e suas relações interpessoais – professor-aluno, aluno-aluno.

O significado atribuído pelas alunas à questão da relação professor-aluno deu a entender que, apesar delas reconhecerem o trabalho, a intencionalidade e o esforço dos professores, enfatizaram mais a figura destes como disciplinadores, ao relacionar a importância de estudar a realização de provas e a passar de ano.

A fluidez da conversa revelou como ainda a sala de aula é um espaço que privilegia a avaliação quantitativa, mesmo havendo em períodos curtos e/ou em atividades práticas, as trocas dialógicas que quebram um pouco os combinados.

Apesar das alunas narrarem que os docentes não se igualavam ao rigor da personagem D. Margarida, deixaram fluir algumas atitudes significativas realizadas por seus professores em sala de aula, que ajudam na disciplina, tais como: a mão na cintura, a cara feia, o olhar sério. Porém, para estas alunas tais atitudes são

formas de mediação que expressam o quanto os professores gostam e se preocupam com elas.

As relações intersubjetivas foram reveladas por meio das narrativas considerando o entremear dos diálogos que, de uma forma ou outra, aproximavam os professores dos respectivos alunos, sejam nos momentos de trocas de conhecimentos, sejam nos momentos em que os professores tinham que chamar atenção da turma por questões disciplinares.

O grupo focal permitiu, conforme Gatti (2005), a emergência de multiplicidades de pontos de vista ancorados na experiência cotidiana dos participantes, além da obtenção de uma quantidade substancial de material em um curto período de tempo (dois encontros) e o registro de significados. Esse momento, como previne a autora, foi favorecido por meio do ambiente descontraído e da interação entre os participantes, de forma a não esquecer a imprescindível flexibilidade que favorece a dinâmica do grupo e o papel do moderador na condução dos trabalhos.

No que diz respeito às perspectivas das alunas, ficou evidenciada a riqueza do universo escolar, das atitudes e formas singulares e individuais de trabalho, correspondendo, pois, a um espaço representativo de relações interpessoais, onde a elaboração de ideias, a exposição de opiniões proporcionou um conhecimento prévio acerca de um determinado contexto.

3 ENTRELACANDO INTERCESSÕES: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

Edgar Morin, 2000.

Buscar entender o papel da relação professor-aluno no trabalho pedagógico, a partir das concepções dos sujeitos professores e alunos é o maior desafio até então encontrado nesta trajetória de investigação. Não por falta de clareza nos resultados obtidos, mas pelo fato de se tratar de seres humanos, sinônimo de subjetividade, cujo estudo requer apreciação cuidadosa considerando o entremear uma série de valores intrínsecos que se fundem com o social.

A sala de aula apresenta-se como um espaço propício para as interações, cujo processo interacional envolve o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. Neste sentido, o próprio movimento deste ambiente revelou as diferentes experiências dos professores e alunos, tanto quanto as diferentes formas de estarem neste contexto.

Interessante perceber que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, esperam que cada qual compreenda o seu papel, ou seja, as alunas almejam por um professor mediador, compreensivo e às vezes também rigoroso. Em contrapartida, as professoras vislumbram por um aluno receptor, cordato e cumpridor de seus deveres. Lembra-se Morin (2007), ao refletir que complexidade está ligada a contradições, assim como em sala de aula que se assemelha a uma teia de pensamentos, concepções, interligadas por entre ideais, erros e acertos.

A prática pedagógica, subtendida nas perspectivas das professoras e alunas, apresenta uma questão central voltada para as dificuldades em lidar com determinadas atitudes. Na discussão de Vigotski (1994) é suscitado que o comportamento e as atitudes estão impregnados de trocas que advém do coletivo. A coletividade, entretanto, significa, entre outros sentidos, um conjunto de comportamentos ainda não amadurecidos, mas em constante construção.

Diante desta reflexão, analisa-se a sala de aula como um espaço socialmente diversificado, de forma a merecer um olhar mais atento para a riqueza pela qual se

caracteriza cada discente ali frequente e que, segundo a narrativa das alunas, demonstram preocupação consigo e com o outro. Neste sentido, leva-se a reafirmar o estudo de Vigotski (1994), ao mencionar que o indivíduo é constituído a partir de sua relação com o outro, nas vivências pessoais e nas trocas dialógicas.

As narrativas dos participantes coincidiram em determinados pontos, ao expressarem preocupação pela aprendizagem, mesmo que essa se dê sob a tentativa de controle quanto à disciplina e às instruções formais. As alunas reconheceram que nem sempre contribuem para as interações, dificultando o trabalho dos professores que buscam desempenhar seu papel de mediador. Também demonstraram não discernir bem os motivos do próprio comportamento.

Para tanto, Góes (1997) assevera a questão do estudo e análise do papel dos sujeitos mediadores nos processos de conhecimento, de forma a perceber-se a dinâmica intersubjetiva que se estabelece entre estes sujeitos. Apesar das formas divergentes de elaboração do sujeito, que levam a inquietações, no contexto escolar, as professoras demonstram esforço na tentativa de mediar conhecimentos.

Ainda nesta linha de análise, nota-se que buscam um trabalho pautado no processo de socialização, apesar do desafio em lidar com a questão comportamental expressa em suas falas. A escola por si é um espaço social que, segundo o seu Projeto Político Pedagógico, deve privilegiar a prática dialógica e não excluir a flexibilidade, isto é, *o grau de flexibilidade depende da variedade da diversidade. A diversidade enriquece as relações humanas; quanto mais diversificadas, mais flexível deve ser o sistema* (SANTOS, 2003, p.105).

Neste sentido, o controle da turma, o processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno é compreendida como uma responsabilidade de grande peso para o professor, uma vez que as alunas parecem esperar que este assuma, ao mesmo tempo, uma postura mais dialógica na rotina escolar, mas que também ajam com rigor em relação aos “bagunceiros”.

A heterogeneidade apresentada em sala de aula ainda confunde o trabalho pedagógico, considerando que a prática tradicional de ensino, sutilmente, continua a se fechar para estratégias mais dialógicas, tanto quanto para as dinâmicas das

trocas. Apesar de que, nas narrativas das professoras, as mesmas procuram valorizar a escuta como forma de diálogo com a finalidade de esclarecer, mas, ao mesmo tempo, de corrigir, disciplinar e manter a turma mais tranquila.

Os dados descritos, até então, revelam um funcionamento intersubjetivo envolto por perspectivas individuais, por desejos e tensões que denotam uma relação pautada na assimetria do encontro entre professor e aluno. Na forma pela qual esta discussão é tratada por Góes (1997, p.24), diz respeito à importância de se considerar *o papel atribuído ao outro nas leituras hoje feitas de algumas proposições de Vigotski ligadas à tese de que os processos do indivíduo se constituem nas relações sociais.*

Seguindo este estudo, a relação intersubjetiva entre professor e aluno é marcada pela assimetria não só das diferenças individuais, mas também de seus papéis; não só como sujeitos transmissores e receptores de conhecimentos, mas pelos sujeitos socialmente constituídos. A questão observada é que professor e aluno ainda não se reconhecem como sujeitos constituídos historicamente-culturalmente.

A investigação realizada no que diz respeito à relação intersubjetiva entre professor-aluno, leva-se a discutir os significados que empregam e as concepções que têm em torno deste assunto. Observa-se que, no contexto escolar, professor e aluno, demonstram preocupação um pelo outro, mas, sobretudo, em função do cumprimento curricular imposto, a ser vencido em um dado período de tempo e não pelo fato, também, de este contexto estar entremeado de aspectos intersubjetivos requerendo um olhar mais sensível voltado para outras possibilidades de aprendizagem.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico – PPP, na narrativa das professoras, apresenta-se como fonte norteadora das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. As falas das professoras coincidiram ao reportarem-se sobre este documento como ponto de partida para o planejamento integrado. Logo, analisa-se como preocupação e/ou compromisso em trabalhar conteúdos de forma mais contextualizada, significando, pois, que o trabalho pedagógico necessita de uma ação mais integradora e, também, inovadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo partilhado. Com seu refinamento e internalização, transforma-se em desenvolvimento consolidado, abrindo novas possibilidades de funções emergentes.

Cecília Góes (2000)

Morin e Vigotski dialogam ao tratar da constituição do indivíduo como ser social e cultural, assim como ressaltam a importância da trajetória deste para o processo de conhecimento e ensino-aprendizagem.

Vigotski deu ênfase ao processo histórico-cultural como aspecto importante para o desenvolvimento da criança, tendo como questão central a aquisição do conhecimento a partir das relações intra e interpessoais e das trocas com o meio, a partir dos processos de mediação.

Os autores buscaram o entendimento das diversidades por meio das trocas dialógicas, ou seja, mostraram a possibilidade de diálogo com as diferenças sociais, culturais e nos próprios processos pedagógicos de estabilização de significados, onde, as diferentes formas de significar podem provocar momentos de tensão. A articulação do social com o individual é que possibilita um outro pensar ou fazer.

Nesta perspectiva, a escola como esse espaço privilegiado de aprendizagem pode ser compreendida dentro do princípio hologramático de Morin, como uma parte de um todo cujo movimento também afeta e retroage sobre esse todo. O que Morin (2000) procura discutir é o caráter multidimensional que o ser humano e a sociedade apresentam, ou seja, esta última comporta as dimensões históricas, econômica, sociológica, religiosa, dentre outros, e o ser humano é ao mesmo tempo social, biológico, afetivo e racional. Portanto, o ser humano e a sociedade não se explicam isoladamente, um é parte do outro e vice-versa.

Assim, percebe-se o contexto escolar, a relação professor-aluno. Um justifica e complementa o outro de modo partilhado no trabalho pedagógico. A assimetria existente deve ser ponto de partida para a construção de conhecimento, considerando-se essencialmente as concepções que cada qual carrega consigo dada sua constituição histórico-cultural. O que emerge entre professor e aluno consolida-se com o tempo.

Morin (2007), por meio do estudo acerca da epistemologia da complexidade, reforça a importância de articular as diferentes falas entre professor-aluno. Para tanto, busca uma compreensão significativa do trabalho pedagógico ao levar em conta o espaço escolar em que estão inseridos. O diálogo, para este autor, só será produtivo se as partes envolvidas demonstrarem disposição interior e aceitação do outro, sendo, pois, indispensável que se tenha abertura para o diálogo.

Neste sentido, as narrativas das professoras e alunas deram a entender, cada qual a seu modo, que ambos não têm clareza do papel das relações intersubjetivas no processo de ensino-aprendizagem. Curiosamente, tanto para as professoras como para as alunas, a discussão acerca da relação professor-aluno surge estreitamente ligada ora às questões de disciplina ora às questões de amizade e camaradagem.

Entretanto, observa-se também, um movimento circular entre a razão e a emoção. Por um lado a existência de procedimentos sistematizados e institucionalizados a ser seguido em sala de aula, mas por outro lado, o esforço do professor em flexibilizar o mesmo currículo ao se deparar com as dificuldades tanto de aprendizagem como de comportamento, apresentados pelos alunos. Neste impasse, vale reforçar que o diálogo do social com o individual, do sistematizado com o não sistematizado, poderá resultar em outro fazer pedagógico.

Vigotski (2000) ressalta que o desenvolvimento da criança em fase escolar está diretamente ligado ao fato que na escola a criança é estimulada a resolver problemas que a obriga a colocar-se acima de si mesma, ou seja, de sua capacidade, de sua autonomia. O que reafirma no estudo da zona de desenvolvimento proximal ou eminente.

É um desafio aliar um diálogo entre esses pesquisadores, considerando, a princípio, que cada qual tiveram suas bases epistemológicas num determinado contexto, porém, ao se referirem ao sujeito, ambos deram abertura para se pensar num sujeito constituído sócio-histórico-culturalmente, que se completam no outro e para o outro.

Trazendo os sujeitos professor e aluno para esta reflexão é que se alcança a possibilidade em se construir outros sentidos subjetivos, permitindo, pois, considerar a inseparabilidade do sujeito/objeto, cognição/afeto e do pensamento/emoções numa tentativa de melhor compreender a produção de conhecimentos.

Morin (2007) aponta que tudo se liga a tudo, numa rede relacional e interdependente e Vigotski (1994) reforça que o desenvolvimento da criança integra um processo que consolida dimensões objetivas e subjetivas na produção de sentidos. Neste entendimento os sujeitos professor e aluno são afetados mutuamente considerando o movimento circular em que se encontram no espaço escolar.

O ser humano é social por natureza. Para aprender, necessita do contato com alguém que possa intermediar nesse processo de aprendizagem. Assim sendo, o ambiente escolar deve propiciar ao aluno espaço favorável que possa se expressar, dialogar, formar novos conceitos, e conseqüentemente, buscar o autoconhecimento.

Neste aspecto Morin (2007) aponta a importância de articular as dimensões subjetivas e objetivas, razão e emoção, percebendo um sujeito não somente pela razão, mas acima de tudo, pelas dúvidas e desejos que lhes são peculiares. A exemplo, ressalta em seus estudos que o saber não deve ser fragmentado, mas compartilhado de forma a produzir novas concepções.

Essas reflexões ganham maior relevância quando se compreende que a comunicação afetiva ajuda no processo ensino-aprendizagem. O que ficou retratado na fala das professoras ao revelarem que dão abertura para o diálogo, ouvir o aluno, suas opiniões, mesmo sob o controle das regras preestabelecidas de conduta, inicialmente denominadas como os combinados. Interessante perceber e ressaltar, que muitas vezes a própria transgressão desses combinados pode trazer oportunidade de interações que não haviam sido previstas anteriormente.

Ficou, também, evidenciado nas narrativas e observações em sala de aula que o discurso das professoras é confluyente, voltado para a questão do ensinar e aprender, ouvir, mas, sobretudo, de controlar. Desejam sim, mediar conhecimentos, apesar das dificuldades quanto ao comportamento dos alunos. A correção é ponto

marcante em suas falas. Nota-se, entretanto, que esse controle pode ser uma forma de lidar com a complexidade que o heterogêneo e o imprevisto sempre trazem para o processo de ensino-aprendizagem.

Essa necessidade está implícita quando os professores buscam ressignificar as atividades, mudar a forma de trabalhar, pensar em novas estratégias de se aproximar dos alunos, embora tal iniciativa, de uma forma geral, não inclua os alunos como coparticipantes dessa busca. Retoma-se neste espaço os estudos de Góes (1997) ao falar da importância do papel do outro, de sua complexidade, de não ser examinado apenas pela ótica do êxito ou do fracasso, mas que esse outro possa ser compreendido em sua plenitude.

Dessa forma, os professores entendem que seu papel é de promover a aprendizagem, mas, contudo, parecem ainda não perceber todo o potencial das relações intersubjetivas para o trabalho pedagógico. Reflete-se, neste sentido, que uma maior compreensão do papel do outro no processo ensino-aprendizagem, poderia favorecer a relação do processo interacional com consequências no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A respeito dessas idas e vindas acerca da relação intersubjetiva entre professor-aluno, Morin (2007) traz uma reflexão que ajuda em sua compreensão por tratar da questão da complexidade dos encontros, os quais se constituem de erros e acertos, de certezas e incertezas. Desta forma, aspectos que aparentemente são antagônicos podem em determinado momento dialogarem entre si.

Não se trata aqui de uma idealização do ensino, mas conforme Góes (1997) de se conhecer a relevância da dinâmica intersubjetiva e de se discutir aspectos importantes no que se refere à mediação social na construção de conhecimentos. Professor e aluno são sujeitos ativos, que não deixam de lado sua subjetividade, seus sentimentos e desejos ao entrarem em sala de aula, muito menos são esquecidos os conhecimentos que foram construídos ao longo de suas trajetórias histórico-culturais.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GÓES, Maria Cecília R. de. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos Cedes, ano XX, nº 24, 2000.

_____. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos**. In SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, São Paulo: Ed. Papirus, 1997.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e construção do sujeito em Vygotsky**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Elaine Lisboa. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 5ed. São Paulo: Cortêz, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**. In: GAMBOA, Silvio Sanchez (Org.). **Pesquisa Educacional: Quantidade e Qualidade**. São Paulo: Cortêz, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PRANDINI, Regina Célia A. Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução José Cipolia Neto, Luis S.M. Barreto, Solange C. Afeche. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Orientadora: Prof. Dra. Eda Maria de O. Henriques
Mestranda: Silvia Souza de M. Rodrigues

APÊNDICE 1

Este é um roteiro das perguntas a serem realizadas com os sujeitos professores, de forma que estes possam contribuir com o meu projeto de mestrado cujo objetivo é contribuir para uma compreensão da relação professor-aluno, como uma relação que envolve aspectos tanto objetivos como intersubjetivos e suas repercussões no trabalho pedagógico. Para alcançar este objetivo é de extrema importância à utilização desta entrevista como subsídio indispensável que se somará a outras estratégias de análise.

Questão 01 - Fale um pouco da sua trajetória profissional, dos aspectos positivos e/ou dificuldades (tempo de docência, graduação, etc).

Questão 02 - Fale da sua relação com os alunos em sala de aula

Questão 03 - Considerando o seu espaço de trabalho, em que situações você sente mais dificuldade em lidar com os alunos. Por quê?

Questão 04 - Como você relaciona a Proposta Política Pedagógica – PPP com o seu trabalho pedagógico?



Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Orientadora: Prof. Dra. Eda Maria de O. Henriques
Mestranda: Silvia Souza de M. Rodrigues

APÊNDICE 2

As concepções dos alunos quanto ao papel da relação professor-aluno no trabalho pedagógico, serão abordados através da técnica de grupo focal. Para tanto será utilizado a crônica “Castigo”, de Sérgio Porto.

Apresentação - Falem sobre vocês: idade, série, por que escolheram esta escola para estudar, o que mais chama a atenção de vocês em sala de aula.

Questão 01 - A crônica lida tem alguma relação com a rotina de vocês em sala de aula? Em que aspectos?

Questão 02 - Como é a relação de vocês com o seu professor? Há semelhança com o que se leu na crônica? Comentem.



Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Orientadora: Prof. Dra. Eda Maria de O. Henriques
Mestranda: Sílvia Souza de M. Rodrigues

APÊNDICE 3

À Senhora:
Diretora da Escola Classe 19
Prezada Diretora,

Estou realizando uma pesquisa de mestrado, pela Universidade de Brasília – UnB, cujo objetivo é contribuir para uma compreensão da relação professor-aluno, como uma relação que envolve aspectos tanto objetivos como intersubjetivos e suas repercussões no trabalho pedagógico. Para tanto, solicito sua autorização para que a mesma possa ser realizada nesta Escola, juntamente com cinco professores e quatro alunos, das turmas de 1º ao 5º anos. A proposta é de que todos sejam entrevistados e observados durante o 2º semestre do ano de 2013 com os devidos registros, no próprio contexto escolar, conforme suas atividades pedagógicas sem nenhuma alteração na rotina escolar. Ressalto, ainda, que tanto os professores como os responsáveis pelos alunos serão esclarecidos quanto à proposta em questão e que assinarão um “termo de consentimento” devidamente documentado por mim.

Informo que a ética e o respeito serão mantidos durante toda pesquisa, de forma a manter no anonimato os participantes, assim como não haverá custos para a referida escola. Em caso de alguma despesa, correrá por conta da pesquisadora.

Na expectativa de contar com sua compreensão para autorização desta pesquisa, agradeço.

Assinatura da pesquisadora

Autorizo a pesquisadora a realizar, neste contexto escolar, a pesquisa para coleta de dados contribuindo, dessa feita, na construção de sua dissertação de mestrado.



Faculdade de Educação
 Programa de Pós-graduação em Educação
 Orientadora: Prof. Dra. Eda Maria de O. Henriques

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL

Eu _____ RG _____,
 abaixo assinado, DECLARO que fui devidamente esclarecido(a) quanto os aspectos relacionados ao Projeto de Pesquisa da referida mestranda, cujo objetivo é contribuir para uma compreensão da relação professor-aluno, como uma relação que envolve aspectos tanto objetivos como intersubjetivos e suas repercussões no trabalho pedagógico, pela Universidade de Brasília – UnB. Tais como:

- a) justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa.
- b) liberdade de entrevistar e observar o(a) aluno(a), em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao mesmo, seja escolar ou financeiro.
- c) garantia de que a utilização dos dados obtidos durante a pesquisa na entrevista, nas observações e atividades nas quais participará, por meio de gravador de voz, filmagens e respostas orais, obedecerá aos critérios da ética de pesquisa, onde será assegurado o total anonimato.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente que o aluno(a) sob minha responsabilidade possa participar desta pesquisa.

Nome do aluno: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Taguatinga-DF, ____ de _____ de 2013

 Assinatura do responsável

 Assinatura do pesquisador



Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Orientadora: Prof. Dra. Eda Maria de O. Henriques

APÊNDICE 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR

Eu _____ RG _____, abaixo assinado, DECLARO que fui devidamente esclarecido(a) quanto os aspectos relacionados ao Projeto de Pesquisa da referida mestranda, cujo objetivo é contribuir para uma compreensão da relação professor-aluno, como uma relação que envolve aspectos tanto objetivos como intersubjetivos e suas repercussões no trabalho pedagógico, pela Universidade de Brasília – UnB, onde concordo participar da mesma. Tais como:

- a) justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa.
- b) liberdade de entrevistar e observar o(a) professor(a), em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao mesmo, seja escolar ou financeiro.
- c) garantia de que a utilização dos dados obtidos durante a pesquisa na entrevista, nas observações e atividades nas quais participará, por meio de gravador de voz, filmagens e respostas orais, obedecerá aos critérios da ética de pesquisa, onde será assegurado o total anonimato.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

Taguatinga-DF, ____ de _____ de 2013

Assinatura do professor

Assinatura do pesquisador



Faculdade de Educação
 Programa de Pós-graduação em Educação
 Orientadora: Prof. Dra. Eda Maria de O. Henriques

APÊNDICE 6

REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Observadora: Silvia Souza e Miranda Rodrigues

Local da observação: _____

Professor(a): _____

Aluno(a): _____

Série / ano: _____ turma: _____ Hora de início: _____ Término: _____

Número de alunos da turma: _____ Data: ___/___/_____

Roteiro da observação	
01	Situações em que os alunos apresentam falta de princípios e limites, questões relacionadas à disciplina em sala de aula;
02	Situações em que os alunos não cumprem com suas obrigações escolares quanto às atividades propostas a serem realizadas em sala de aula e em casa;
03	Situações relacionadas aos alunos que apresentam dificuldades e facilidades em cumprir com as atividades pedagógicas propostas pelo professor.
04	Outras considerações que julgar necessárias

Aspectos relevantes (ex.: organização da sala, instrumentos utilizados, objetivos propostos).

APÊNDICE 7

Sérgio Porto (1923-1968). Comentarista esportivo das rádios Mayrink Veiga e Guanabara, além de ter trabalhado em diferentes estações de televisão. Revelou-se um mestre pelo seu estilo humorístico. Redigiu roteiros para shows e televisão, assim como para o teatro e cinema. Grande conhecedor da música popular brasileira. Reunião suas crônicas em livro, que assinou com o pseudônimo de Stanislaw Ponte Preta. Dentre as crônicas escritas, registra-se:

CASTIGO

Sérgio Porto

Quando abri os olhos, Dona Margarida estava ali, parada, olhando para mim. Depois, botou as mãos na cintura, num gesto muito seu, e gritou:

Vamos menino, está na hora, entre. Você atrasado, como sempre.

Quis explicar que não havia onde entrar, que sua casa – o grupo escolar – não existia mais. Quis pedir-lhe para ir embora e quase levantei o dedo, como antigamente, para conseguir a devida permissão.

Antes, porém que eu esboçasse qualquer reação, Dona Margarida agarrou-me pelo braço, abriu o portão, atravessou o jardim e entramos na casa.

O fato de a casa voltar a existir não me impressionava tanto, muito pior era a presença de Dona Margarida, a pressão de seus dedos no meu braço, sua voz estridente como sempre fora e não cavernosa e baixa, como assentaria melhor numa pessoa morta há mais de vinte anos.

Quando chegamos à sala de aulas, meus antigos colegas calaram-se, em respeito à professora. Olhei em volta, olhei o rosto de um por um e não reconheci ninguém, salvo os gêmeos, incrivelmente parecidos e calados. O lugar vago entre os dois – lembrava-me bem – era o meu e para lá me dirigi, colocando os livros e a merenda sob a carteira; livros que não sei como vieram parar nas minhas mãos, a merenda que, fazia votos, não fosse o pão-com-goiabada que eu tanto abominava.

Dona Margarida abriu o livro, anunciou o número da página e mandou que eu iniciasse a leitura. E eu, que me esforcei o máximo para não gaguejar, li como nos tempos em que eu era aluno de Dona Margarida.

Agora era a aula de História. A professora queria saber o nome do presidente. Rápido levantei o dedo. Ela fingiu não perceber, mas como ninguém respondesse, foi obrigada a me interrogar:

- Getúlio Vargas! – disse bem alto, com ar de vitória.

Todos riram. Todos menos Dona Margarida, que me olhou enfezada e falou:

- Onde foi que você ouviu isso, menino? Getúlio Vargas é ministro da fazenda. O presidente é Washington Luís.

Que adiantava dizer a Dona Margarida que o tempo passara, que ela e muitos daqueles meninos já tinham morrido, com exceção dos gêmeos, que cresceram sempre iguais e, de comum acordo, tinham-se tornado mais feios e mais tristes?

Limitei-me a sorrir e a mestra, tomando-me por debochado, deu-me castigo habitual naquele colégio, que era obrigar os meninos levados a sentarem-se ao lado das meninas.

- Vá sentar-se com a Deolinda – ordenou.

Virei-me para o lado e reconheci a antiga colega. Lá estava ela, gordinha e rosada, a olhar para mim com seus olhinhos espantados, de jabuticaba.

- Não – implorei. – Com a Deolinda não, Dona Margarida. A Deolinda está morta. Foi atropelada. A senhora não se lembra, Dona Margarida? Pois se fomos todos ao enterro. Levamos uma coroa e a senhora beijou a testa dela, antes de fecharem o caixão. Eu fiquei muito impressionado, não se lembra? Faltei à aula uma semana. Eu gostava muito da Deolinda. Se fui um menino levado, Dona Margarida, foi justamente para que a senhora me mandasse sentar ao lado dela. Mas agora não. Agora ela morreu. Foi atropelada.

Deolinda começou a chorar baixinho e Dona Margarida, ao vê-la assim, ficou como possessa:

- Veja o que você fez, seu idiota. Sempre com essa mania de inventar histórias. Veja só a maldade. Mas desta vez você não me escapa. Desta vez você sofrerá o castigo que merece. Nós vamos voltar para lá, está ouvindo? – e apontou para cima – Nós vamos voltar todos e só você vai ficar aqui e terá que viver o resto da vida inventando histórias até o dia da morte, quando poderá voltar ao grupo escolar.

E, pouco a pouco, todos. Menos os gêmeos, que continuavam calados e tristes. E quando não havia mais ninguém, os dois se levantaram e saíram sem dizer uma palavra.

Mas que importavam os gêmeos, eles sempre foram assim: neutros. Nem mortos, nem vivos. Desci as escadas, atravessei o jardim e vim cá pra fora.

Vim cumprir o castigo, vim inventar minhas histórias até o dia em que Dona Margarida compreenda que cumpri minha obrigação.

Então sim, então poderei voltar feliz para o grupo escolar!