



CICLO DE DISCUSSÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: INTERNALIZANDO NOVOS SABERES

Carolina da Cruz Jorge de Oliveira – FURG

CAPES

Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de um ciclo de discussões sobre as concepções de aprendizagem, realizado com professoras em serviço de uma instituição privada, de Educação de Jovens e Adultos, no município de Rio Grande (RS). A atividade foi estruturada a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, envolvendo diálogos e trocas de experiências a partir da introdução de conteúdos relativos às principais concepções de aprendizagem que embasam, conscientemente ou não, as práticas docentes, na atualidade. A investigação delineou-se como um estudo qualitativo, sendo utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: questionário para avaliar os conhecimentos prévios das participantes sobre a temática do ciclo; diário de campo; e, grupo focal. Os dados foram analisados e interpretados a partir de procedimento de análise temática. Os resultados encontrados indicam a essencialidade de uma discussão focada e organizada sobre as concepções de aprendizagem em todos os cursos de formação inicial e continuada. Por fim, o ciclo de discussões possibilitou a internalização de novos conteúdos relativos às concepções de aprendizagem.

Palavras-chave: concepções de aprendizagem; formação docente continuada; psicologia histórico-cultural.

Introdução

O estudo apresenta os resultados obtidos a partir de uma pesquisa, de caráter qualitativo, realizada no ano de 2009 com um grupo de professoras em serviço de uma instituição privada, de Educação de Jovens e Adultos, do município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Tais professoras foram convidadas a participar de um ciclo de discussões a respeito das concepções de aprendizagem presentes no cotidiano escolar. A decisão em realizar esta atividade foi gerada por uma inquietação pessoal da pesquisadora, em virtude de somente ter experienciado no Curso de Mestrado uma discussão sistematizada sobre o assunto. Tal experiência proporcionou a tomada de consciência acerca da relevância desse assunto e a compreensão da necessidade de os professores se apropriarem dos saberes

referentes às concepções de aprendizagem e refletirem sobre eles, como um requisito indispensável à prática pedagógica.

Concordamos com Tunes, Tacca e Martinez (2006) quando afirmam que o trabalho realizado pelo professor em sala de aula está marcado e integrado por todas as suas concepções, entre elas, aquela que diz respeito à aprendizagem e a como ela se processa, pois, mesmo que seja de forma inconsciente, tais concepções subsidiam suas propostas pedagógicas e seu estilo de ensinar. Da mesma forma, Pozo (2002, p.57) relata que “todo ensino se baseia numa concepção de aprendizagem” e Darsie (1999, p. 09) ressalta que “toda a prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento”. Entretanto, segundo Becker (1996), os professores, em geral, não têm consciência desses fatos e nem das concepções de aprendizagem que adotam. Em sua pesquisa acerca do tema, esse autor escreve:

É comum a estranheza do docente às perguntas a respeito do conhecimento. O professor cotidianamente ensina conhecimento, mas reage ao convite à reflexão sobre isso como alguém que está almoçando, jantando ou bebendo um copo d’água e se lhe pergunta por que está comendo ou bebendo, parece que nunca alguém lhes perguntou a respeito. Alguns afirmam que, de fato, *nunca pensaram sobre isso* (p. 37). (Grifos da pesquisadora).

As ideias dos autores acima mencionados revelam uma realidade que a presente pesquisa investigou e se propôs a tentar modificar, aproximando um grupo de professoras aos conteúdos relacionados às concepções de aprendizagem que circulam em nosso meio educacional. Tal procedimento foi realizado por meio de um ciclo de discussões sobre o assunto – conforme mencionado anteriormente. Antes de abordarmos o ciclo de discussões, acreditamos ser importante apresentarmos as concepções de aprendizagem que foram trabalhadas durante os encontros.

As concepções de aprendizagem

Com base nas experiências profissionais e acadêmicas da pesquisadora, é possível percebermos que grande parte dos profissionais da educação acredita que é suficiente que o professor ensine para que o aluno aprenda. Porém, o ensinar não tem como consequência, obrigatoriamente, o aprender. Acreditamos, concordando com Pozo (2002), que o primeiro grande passo para o sucesso nos processos de ensino e aprendizagem é levar o professor a pensar sobre os resultados de sua ação pedagógica. Se isso ocorrer, cria-se a possibilidade de

ele questionar-se sobre o porquê dos seus alunos estarem ou não aprendendo e, caso não esteja tendo sucesso, sobre a concepção de aprendizagem que pode potencializar a compreensão dos conteúdos, tornando o aprender significativo e efetivo.

Pensamos que a carência reflexiva do professor, no que tange a sua própria visão de conhecimento e de aprendizagem, tem como consequência a reprodução de posturas inatistas e comportamentalistas – predominantes ao longo da história da educação (BECKER, 1993) e que, ainda hoje, possuem força suficiente para inibir a adoção de novas concepções acerca do conhecimento e da aprendizagem. Essa adoção se torna necessária porque as práticas dos professores, que têm como base essas posturas tradicionais, não estão sendo bem sucedidas.

Apoiados na obra *Psicologia e Trabalho Pedagógico* de Roseli Fontana e Nazaré Cruz (1997), na sequência, apresentamos as diferentes concepções de aprendizagem que circulam em nossas escolas, de forma explícita e implícita, na atualidade. A escolha dessa referência justifica-se pela maneira clara de apresentação das quatro concepções de aprendizagem – inatismo, comportamentalismo, construtivismo, histórico-cultural.

A *Concepção Inatista* parte do princípio de que fatores hereditários ou de maturação são mais importantes para aprendizagem do que os fatores relacionados ao ensino e à experiência. Conforme aponta Pozo (2002), nessa concepção, a aprendizagem tem uma função muito limitada, pois a partir dela se considera que não aprendemos nada novo e a única coisa que podemos fazer é refletir e usar a razão para desenvolver os conhecimentos que já nasceram conosco. De acordo com Darsie (1999, p. 13), os defensores do inatismo acreditam que:

[...] cada indivíduo já traz o programa pronto em seu sistema nervoso, isto significa que, ao nascermos, já está determinado quem será inteligente ou não. Assim, uns nasceram para aprender, e aprendem facilmente; outros não nasceram para o estudo, se fracassam o fracasso é só deles.

Então se, na visão limitada desta vertente, o sujeito ao nascer já traz consigo o conhecimento, qual seria o papel do professor na sua aprendizagem? O professor tem o simples papel de despertar no sujeito aquilo que ele já sabe e atualizar os conhecimentos inatos; digamos que a figura do professor é meramente ilustrativa, sua função restringe-se a um *auxiliar do aluno*, interferindo o mínimo possível em seu processo de aprendizagem (DAMIANI e NEVES, 2006).

Ao contrário das ideias inatistas, a *Concepção Comportamentalista* destaca a importância dos fatores externos – do ambiente e das experiências – nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Discutindo essa concepção, Marcondes (2004, p. 176) destaca que o lema dessa abordagem é a frase de inspiração aristotélica, “nada está no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos”. Isto significa que todo conhecimento deriva de uma base empírica, de percepções ou impressões sensíveis sobre o real, sendo elaborado e desenvolvido a partir desses dados. Um exemplo claro dessa relação é apresentado por Becker (1993, p. 12): “conheço uma cidade porque vi, conheço uma música porque a ouvi”. Assim, o conhecimento é visto como estando no mundo externo, na realidade, nos objetos. Becker (1994, p. 90) destaca que o professor que adota (mesmo que inconscientemente) uma concepção comportamentalista de aprendizagem, entende que:

[...] o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social. Quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência, o professor. No seu imaginário, ele, e somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende se, e somente se, o professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc, até aderir em sua mente, o que o professor *deu*. (Grifo do autor)

De acordo com Becker (1996), esse é o modelo mais claramente encontrado nas práticas e depoimentos dos professores, em função da sua aproximação com o senso comum. Esse tipo de sala de aula em que somente o professor fala, em que o aluno é um mero receptor de informações, e em que se preza o silêncio absoluto é o que vem predominando na história da educação (BECKER, 1996), sendo por isso tão marcante e difícil de ser modificado.

Com a finalidade de romper com esses modelos estabelecidos, ao longo da história, surgiram novos olhares para as questões do ensino. Os novos modelos passaram a ser regidos pelas ideias de que o conhecimento não é inato, tampouco posse do professor, mas deve estar focado na aprendizagem, levando em conta não somente o aluno, não somente o professor, não somente o objeto de conhecimento, mas também a interação entre esses fatores. A *Concepção Construtivista* dá conta dessa forma de encarar o ensino. De acordo com Pozo

(2002), as origens filosóficas da concepção construtivista são encontradas em Immanuel Kant, filósofo alemão, que ficou famoso, sobretudo, pela sua concepção conhecida como transcendentalismo, a qual propõe que os homens trazem formas e conceitos a priori para a experiência concreta com o mundo. Jean Piaget, considerado um neokantiano, foi um dos grandes seguidores dessa corrente. Conforme Becker (1993), na visão piagetiana, a aprendizagem acontece por meio do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação:

A assimilação é o resultado da organização, isto é, o bebê mama, pela primeira vez, por força do reflexo hereditário de sucção. Ao mamar, porém, esta organização reflexa, por força da assimilação de algo exterior a ela, é forçada a modificar-se para dar conta das novidades que esta exterioridade impõe: se o bico do seio é maior ou menor, se o leite sai por força de uma mamada mais fraca ou mais forte, se o leite sai imediatamente ou se demora a sair. A assimilação funciona como um desafio sobre a acomodação a qual faz originar novas formas de organização (p.20).

As ideias expressas no texto acima sugerem que nenhum conhecimento nos chega do exterior sem que sofra alguma alteração de nossa parte. Isto é, tudo aquilo que aprendemos é influenciado por aquilo que já tínhamos aprendido. Desse pressuposto piagetiano deriva a concepção construtivista da aprendizagem. Nesse contexto, o professor é o responsável por interagir com o sujeito que aprende e o conteúdo a ser aprendido, devendo criar um “ambiente rico em desafios que leve o aluno a produzir e explorar ideias” (DARSIE, 1999, p. 20).

Vejamos o exemplo de uma sala de aula construtivista, descrito por Becker (1994, p. 92):

O professor e os alunos entram na sala de aula. O professor traz algum material – algo que, presume, tem significado para os alunos. Propõe que eles explorem este material – cuja natureza depende do destinatário: crianças de pré-escola, de primeiro grau, de segundo grau, universitários, etc. Esgotada a exploração do material, o professor dirige um determinado número de perguntas, explorando, sistematicamente, diferentes aspectos problemáticos a que o material dá lugar. Pode solicitar, em seguida, que os alunos representem – desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, teatralizando, etc. – o que elaboraram. A partir daí, discute-se a direção, a problemática, o material da(s) próxima(s) aula(s).

Analisando o ambiente de aprendizagem descrito acima, podemos perceber que, quando guiado pela presente concepção, o professor tem como objetivo fazer com que o aluno construa o conhecimento agindo e problematizando a sua ação - fator que merece destaque. Ao invés de o aluno calar e somente ouvir as palavras do professor, ou então, calar e copiar tudo o que o professor escreve no quadro, neste tipo de ambiente, o aluno assimila e acomoda as novas informações com as quais entra em contato. O seu conhecimento, então, passa a ser resultado de um processo de construção, ao contrário de algo pronto e elaborado pelo professor.

Como vimos até então, a proposta construtivista vai de encontro às concepções inatistas e comportamentalistas, no sentido de conceber o sujeito da aprendizagem como alguém essencialmente ativo. Todavia, ainda temos uma quarta concepção a ser abordada, a *Concepção Histórico-Cultural*, desenvolvida e defendida pelo psicólogo russo Lev Vigotski e definida por Mello (2004) da seguinte forma:

o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas – com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. As habilidades, capacidades e aptidões humanas criadas e necessárias à vida eram umas na pré-história, outras na idade média, outras ainda no início da Revolução Industrial e são outras neste momento da nossa história. E cada ser humano, em seu tempo, apropria-se daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época (p. 136, 137).

É assim que a abordagem vigotskiana concebe o homem: ao mesmo tempo em que este se relaciona e interfere na sociedade, esta também deixa marcas que o constituíram; ao mesmo tempo em que realiza uma ação, o homem também é receptor dessa ação. Conforme Damiani e Neves (2006, p.7), a abordagem histórico-cultural entende que o desenvolvimento das pessoas ocorre por meio de uma “interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere”.

Focando agora o olhar da abordagem histórico-cultural nas relações de ensino e aprendizagem, convém, inicialmente, salientar que o professor é peça fundamental nesses processos, pois tem como função ser o mediador entre o conhecimento e o aluno e, sobretudo, conforme Facci (2004), ele deve encaminhar o ensino de maneira a favorecer o desenvolvimento máximo das capacidades do aluno.

A fim de caracterizar uma situação de sala de aula baseada na abordagem histórico-cultural, apontamos uma descrição, apresentada por Vigotski (2000, p. 341), relativa à forma de trabalho de um professor mediador: “[...]. ao trabalhar o tema com o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a explicar”. Nessa descrição, podemos perceber o referido papel mediador do professor que valoriza um ensino voltado para a compreensão. Analisando a citação acima, percebe-se que o uso da preposição *com* revela uma atitude de interação; o termo *explicou* significa algo além de uma mera exposição, significa uma busca na estrutura cognitiva do aluno, das ideias importantes que serão o ponto de partida para aquilo que o professor pretende ensinar. A ação de *fazer perguntas* tem a intenção de verificar se aquilo que foi exposto pelo professor foi compreendido pelo aluno. Por fim, a solicitação do professor para que o aluno *explique* o que aprendeu, com as suas próprias palavras, auxilia em uma melhor compreensão e uma organização do pensamento deste.

Realizando um paralelo entre as concepções de aprendizagem até então abordadas, Case (2000) afirma que na teoria histórico-cultural o conhecimento não tem sua origem primária na estrutura do mundo objetivo, tampouco tem sua origem primária na estrutura do sujeito, ele sequer tem sua origem primária na interação entre a atividade do sujeito e aquela do mundo objetivo; ao invés disso, tem sua origem primária na história social e material da cultura da qual o sujeito é parte.

Após esta exposição acerca das concepções de aprendizagem, vejamos na sequência alguns elementos do ciclo de discussões e logo, apresentaremos o que ocasionaram as discussões a respeito das concepções de aprendizagem.

O ciclo de discussões

O ciclo de discussões sobre as concepções de aprendizagem teve um total de cinco encontros, com duração de, aproximadamente, 4 horas cada, realizado no ano de 2009 e contou com a participação de cinco professoras, identificadas aqui como: Professora A; Professora B; Professora C; Professora D e Professora E. Quanto à formação acadêmica das mesmas, respectivamente: Artes Visuais, Física, Matemática, Psicologia, Pedagogia. Quanto a idade e tempo de magistério, o grupo era heterogêneo, a Professora A com 31 anos e 2 anos de exercício no magistério; a Professora B com 44 anos e 9 anos de exercício no magistério; a Professora C com 43 anos e 8 anos de exercício no magistério; a Professora D com 41 anos e

15 anos de exercício no magistério e a Professora E com 38 anos e 4 anos de exercício no magistério.

Durante os encontros realizávamos leituras e discussões de textos extraídos da obra *Psicologia e Trabalho Pedagógico* de Roseli Fontana e Nazaré Cruz (1997), também, dialogávamos sobre nossas práticas pedagógicas, nossos saberes, e nossas experiências enquanto alunas. Como já mencionado anteriormente, utilizamos o material acima citado, pelo fato de compartilharmos das mesmas ideias e pela maneira simples e, ao mesmo tempo completa, que as concepções de aprendizagem são abordadas.

Acreditando na relevância do conhecimento sobre as concepções de aprendizagem, o ciclo de discussões foi implementado com os seguintes objetivos: debater sobre as principais concepções de aprendizagem da atualidade, identificando os teóricos que as propuseram; promover reflexões de modo a evidenciar o quanto elas estão presentes nas práticas docentes, em geral, nas práticas das próprias professoras.

Ao organizar os encontros, levamos em consideração os conhecimentos prévios das professoras sobre o assunto, e nos preocupamos em criar um ambiente onde todas se sentissem à vontade para dialogar sobre suas práticas e sobre as temáticas abordadas. O grupo era sempre disposto em um círculo, no qual a pesquisadora também estava inserida, objetivando que as docentes a concebesssem como parte do grupo e não como alguém que estava ali somente para passar algumas informações a elas.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados os seguintes: a) *Questionário semi-estruturado* para as professoras. Utilizado com o objetivo de coletar informações para delinear o perfil das participantes e averiguar seus entendimentos sobre aprendizagem. b) *Diário de campo*: durante o ciclo de discussões, foram feitas anotações sobre os diálogos estabelecidos e sobre as percepções e reflexões da pesquisadora. O diário foi baseado em observações semi-estruturadas. c) *Grupo focal*: no último encontro, foram elaboradas seis perguntas e levadas à discussão coletivamente com as cinco professoras, momento que foi gravado e transcrito. A preferência por realizar uma entrevista grupal e não entrevistas individuais foi devido ao fato de que àquela, de acordo com Iervolino e Pelicioni (2001), “tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos” (p.116). Consideramos que seria conveniente realizar uma avaliação conjunta do ciclo de discussões pelo fato de entender que, coletivamente, as professoras iriam se sentir mais à vontade para expressarem suas opiniões, principalmente, as negativas.

Os dados obtidos foram analisados e interpretados por meio do procedimento de análise temática (MINAYO, 1993). A partir das falas e das anotações relativas aos comportamentos e reflexões teóricas e/ou verbais das professoras; foram elaboradas as categorias de análise, as quais “constituem um meio de classificar os dados descritivos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221).

Resultados

O fato das professoras estarem motivadas para aprender e interessadas no debate sobre as concepções de aprendizagem levaram-nas a participar do ciclo de discussões; e, sobretudo, a internalizarem novos conteúdos. A opção em se fazer presente foi espontânea, partiu de interesses pessoais das professoras, o que pode ser evidenciado a partir das seguintes falas retiradas do Grupo Focal:

[...] os professores foram convidados. Vim por que o assunto me despertou interesse, a gente não conversa sobre aprendizagem durante a rotina de trabalho, a gente só se preocupa em ensinar. (Professora C)

O assunto me interessou também, fiquei curiosa para saber o que eram essas concepções de aprendizagem que falavas desde o primeiro contato com o grupo. Além do assunto do ciclo, outra coisa que achei interessante foi a maneira como falaste sobre o assunto com a gente, tu conseguiu nos convencer que era algo importante. (Professora E)

O ciclo de discussões possibilitou um importante achado: a internalização de novos conteúdos relativos às concepções de aprendizagem. Vigotski (2000) quando aborda em suas pesquisas a formação de conceitos, afirma que um conceito é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, isso porque seu desenvolvimento requer o desenvolvimento de uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados. Ao longo de nossa história, nos deparamos com inumeráveis conceitos: alguns aprendidos a partir do contato com os outros – com nossa família ou amigos – e outros aprendidos em nossa experiência escolar e/ou acadêmica; porém não temos consciência de todos eles. Eles são construídos fora do contexto escolar e dão origem ao

conjunto de teorias que o sujeito possui sobre o seu mundo, suas representações. Esses conceitos (conceitos espontâneos) não são conscientizados porque a atenção orienta-se para o objeto neles representado e não para o próprio ato de pensamento que o envolve. Todavia, quando esses conceitos são colocados em contato com os conceitos científicos a eles correspondentes, a partir de uma atividade de ensino, ocorre uma qualificação daqueles, pois estes são fruto de abstrações em relação aos objetos reais, constituindo definições sistematizadas. Nesse processo, os conceitos espontâneos amadurecem e alcançam um nível mais elevado de generalização, passando então a ser conscientizados (VIGOTSKI, 2000).

O ciclo buscou desenvolver uma discussão sistematizada, consciente e interessante sobre as concepções de aprendizagem, a fim de que conceitos fossem conscientizados e amadurecidos e não simplesmente memorizados. Porém, antes de buscar o amadurecimento e a consciência dos conceitos espontâneos das professoras, foi necessário explorar a Zona de Desenvolvimento Proximal¹ (ZDP) das mesmas, para avaliar em que nível de entendimento se encontravam os conceitos sobre aprendizagem. Como exemplo desta atividade, no segundo encontro do ciclo, solicitamos que escolhessem uma palavra para definir aprendizagem e explicassem o porquê dessa escolha. As respostas não surgiram imediatamente, foi necessário estabelecer uma conversa sobre o assunto e realizar também uma pausa para que elas pensassem a respeito.

No que se refere às respostas, a Professora A definiu aprendizagem como *criação*. Explicou seu posicionamento em função de sua disciplina promover aprendizagem através de atividades práticas que exigem que o aluno crie, desenvolva as atividades propostas envolvendo a criatividade, a autonomia e a iniciativa. A Professora B definiu aprendizagem como *associação*. Segundo ela, o ensino de Física precisa estar conectado com a realidade e é fundamental que os alunos, por exemplo, durante o percurso até a escola, façam associações entre os conteúdos aprendidos em aula e as situações práticas e cotidianas. Ela explicou: “o aluno deve saber porque, quando o ônibus freia, o seu corpo é projetado para frente e, quando o ônibus arranca, o seu corpo é projetado para trás”. Seu objetivo, ao ensinar, é que os alunos associem os conteúdos com a vida deles. A Professora C acredita que a palavra aprendizagem

¹ De acordo com Vigotski (2007) a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) 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, o qual é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Então a ZDP, metaforicamente, é o lugar onde estão aquelas funções que ainda não amadureceram, “mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

pode ser definida como *construção*. Na concepção dela, o aluno constrói seu próprio conhecimento, é ele quem precisa buscar as informações, relacionando com conceitos anteriores para desenvolver a sua aprendizagem. A Professora D definiu aprendizagem como *experiência*. Ela justifica que essa experiência está relacionada com todos os conteúdos e situações já vivenciadas pelo aluno. A Professora E diz que aprendizagem é *processo*. Para ela, os alunos não se encontram no mesmo nível de aprendizagem, cada um tem um ritmo e a aprendizagem é como subir uma escada, um degrau de cada vez. Isso, para ela, é processo.

O ciclo possibilitou também que as professoras começassem a estabelecer relações entre os conteúdos abordados e as suas práticas em sala de aula, fato que considero essencial para que novos conceitos sejam internalizados.

Acho que a relevância do professor não existe mesmo para esta concepção [falando da concepção inatista], isso está claro no quadro comparativo das concepções de aprendizagem. Na concepção A, inatismo, diz que a figura do professor é meramente ilustrativa, a função dele é ser um auxiliar do aluno, interferindo o mínimo possível, pois ou o aluno sabe ou não sabe, e se ele não sabe não irá aprender. (Professora C)

[Falando da concepção comportamentalista] Lá em aula não é somente eu quem fala e explica; quando vejo que eles estão demorando muito a pegar um conteúdo, convido um colega da aula que já entendeu e peço para ele explicar para os colegas; é incrível, mas depois da explicação do colega a maioria deles entende. Acho que isso quebra a velha tradição do professor detentor do saber. (Professora C)

Agora percebo que em minhas aulas eu me utilizo desta concepção [falando da concepção construtivista]. Assimilação e acomodação fazem muito sentido para mim. Quando estou trabalhando um conteúdo me preocupo em encaixar nos esquemas já existentes na cabeça dos meus alunos, provocando os alunos para fazer comparações com conhecimentos ou experiências anteriores. (Professora B)

Só por essas palavras iniciais já senti uma afinidade por essa concepção [falando da concepção histórico-cultural]. O convívio com outras pessoas nos ensina muitas coisas e também aprendemos muito com as inúmeras

situações do nosso dia-a-dia. Não sou daquela ideia que só aprendemos na escola. (Professora A)

Então percebo que a concepção histórico-cultural acaba valorizando mais o professor do que a concepção construtivista. Porque, para o construtivismo, o professor cria as possibilidades para o aluno aprender e aluno é quem constrói seu conhecimento e para a histórico-cultural o professor é fundamental, porque acompanha todo o processo de crescimento e aprendizagem do aluno. (Professora E)

Conforme íamos trabalhando os conteúdos, dialogando sobre as teorias, refletindo sobre as práticas pedagógicas e sobre as aprendizagens anteriores, os conceitos das professoras iam amadurecendo, tornando-se mais estruturados e sistematizados. O comentário abaixo da Professora B expressa um claro amadurecimento de conceitos e, sobretudo, de internalização de conteúdo. Acreditamos que o que ocorreu, nesse caso, foi um processo de reconstrução interna, intra-subjetiva. Parecia que o conteúdo aprendido pela professora era algo externo, que ela sabia, mas não conseguia integrar com os outros conhecimentos de seu mundo interno, estabelecendo relações e tomando consciência de seu significado.

Embora esse assunto seja novo para mim, já começo a fazer algumas relações que fazem muito sentido agora. Sobre o experimento que falei da água, do sal e do óleo dá para relacionar com os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, porque quando peço para os alunos me explicarem que reação ocorreu no experimento, inicialmente eles têm uma explicação básica, superficial sobre a reação que ocorreu, concluem somente que o sal se mistura na água e o óleo não. Mas, depois que dou uma explicação mais detalhada, eles já começam a elaborar melhor, começam a entender e conseguem dar uma resposta mais completa. (Professora B) (Grifos da pesquisadora)

As falas que apresentamos na sequência foram retiradas do Grupo Focal realizado no último encontro do ciclo. Da mesma forma que a fala anterior (Professora B), estas evidenciam a internalização de novos conteúdos:

[...] além de eu ter aprendido várias coisas novas, percebi a importância do assunto e a necessidade de outros professores também saberem. Eu tinha visto na pós e nos cursinhos preparatórios para concurso, mas foi muito superficial os assuntos ligados à aprendizagem e nunca tinha visto sobre as concepções de aprendizagem. [...] hoje consigo distinguir o que é um bom

professor e o que é um professor bonzinho, consigo perceber a diferença entre uma aula tradicional e uma aula inovadora. Além disso, hoje sei o que são as concepções de aprendizagem. Sei o que cada concepção defende. (Professora A)

[...] eu já sou formada há mais de 10 anos, e não me lembro de ter ouvido falar em concepções de aprendizagem. Essa foi a primeira aprendizagem [risos] que o ciclo proporcionou para mim. Além disso, hoje sei falar sobre Piaget e sobre Vigotski e sobre suas pesquisas. Outra coisa que tenho que destacar é o estudo sobre associação [sic] e acomodação e também sobre os conceitos científicos e espontâneos. Acho que esses foram os que mais me marcaram, porque fizeram muito sentido para mim. Consegui relacioná-los com o meu dia a dia em sala de aula. Não que os demais assuntos não tivessem me interessado, mas esses foram os que mais me marcaram mesmo. Ah, só mais uma coisa, que acho que também foi muito legal, eu conheci um pouco mais de mim, acho que quando a gente fala sobre a nossa prática, a gente vê coisas que não via antes. (Professora B)

Os encontros foram significativos sim. Preencheu lacunas que a minha graduação não havia preenchido. Aprender conteúdos novos e acordar aquilo que está adormecido é sempre grandioso para qualquer professor. [...] Na faculdade os conteúdos sobre aprendizagem foram ensinados de modo desconectado, sei lá, nunca tinha pensado sobre as concepções de aprendizagem dessa, forma como modelos, como posturas, tampouco sabia o que significava essa expressão e o quanto elas estão presentes no dia a dia do professor na sala de aula. O estudo de Vigotski sobre a ZDP foi algo que me chamou atenção, nunca tinha lido nada a respeito. Percebo o quanto faz sentido o estudo dele e o quanto pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Até a pesquisa de Skinner sobre as máquinas de ensinar eu nunca tinha visto e olha que me formei em Pedagogia. Conhecendo a pesquisa dele, faz muito sentido a concepção comportamentalista; mas essas aprendizagens só foram possíveis aqui nesses encontros. (Professora E)

Tem conteúdos na faculdade que a gente não dá bola, só estuda para passar na prova e só se dá conta do erro disso depois que a gente se forma. A gente aprende mesmo é nesses espaços de discussão e trocas. Posso afirmar que gostei, em primeiro lugar, porque me renovei, reciclei algumas ideias que me

acompanham devido a muitos anos de prática. As aprendizagens que tive aqui, certamente eu não esquecerei, porque refleti muito sobre elas e consegui relacioná-las com a minha prática. Aprendi primeiro o que são concepções de aprendizagem, agora já sei falar sobre isso [risos]. Aprendi o que aborda cada concepção, quero dizer, que o inatismo valoriza as questões da inteligência vinculadas à hereditariedade e à maturação; que o comportamentalismo defende aquela famosa ideia de aluno como *tabula rasa* – antes eu nem sabia de onde e por que essa expressão tinha surgido; que no construtivismo encontra-se Piaget e sua pesquisa sobre Psicologia Genética – a qual eu nunca tinha ouvido falar; e, por fim, o que mais gostei [risos] foi conhecer a concepção histórico-cultural que é a que mais tem a ver comigo. Primeiro por valorizar o aluno como um ser histórico e cultural e segundo, porque aquele exemplo apresentado sobre a sala de aula histórico-cultural faz muito sentido para mim. Não conseguirei aqui citar tudo o que aprendi, mas tenho certeza, que foram muitas aprendizagens significativas (Professora C).

Os encontros foram muito importantes. Agora já sei falar em concepções de aprendizagem. Antes tinha uma ideia fragmentada e superficial. Além disso, as reflexões que fiz aqui sobre a minha prática certamente trarão resultados positivos. [...] Eu aprendi na faculdade quem era Piaget e quem era Vigotski e um pouco da teoria deles, mas associar isso a concepções de aprendizagem foi só aqui. Concordo com a professora C que não conseguirei mencionar todas as aprendizagens novas que o ciclo me proporcionou, mas posso afirmar que foram muitas. A maneira clara e direcionada como as concepções foram trabalhadas fizeram com que eu percebesse que elas estão muito presentes na minha prática. A explicação que trouxesse sobre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos foi algo fantástico de conhecer, é algo que acontece diariamente em sala de aula, mas a gente não se dá conta disso. Não se dá conta, porque não conhece, não sabe, não entende. Agora vai ser diferente. Outra coisa foi a Psicologia Genética de Piaget. Eu já tinha ouvido falar em Piaget, mas não sobre a sua pesquisa sobre Psicologia Genética. E agora isso faz muito sentido para entender a teoria dele, afinal ele valoriza muito os fatores biológicos. (Professora D)

Reflexões finais

A partir das falas das professoras envolvidas podemos evidenciar a essencialidade de uma discussão focada e organizada sobre as concepções de aprendizagem em todos os cursos de formação inicial e continuada. O ciclo de discussões contribuiu com o amadurecimento e a conscientização sobre conceitos e também, com a internalização de novos conteúdos relativos às concepções de aprendizagem; o que deve ter tornado as aprendizagens bastante significativas.

A partir dos relatos acima, percebe-se que houve a tomada de consciência sobre o que são as concepções de aprendizagem, bem como sobre sua importância e o quanto elas estão presentes no dia a dia do professor em sala de aula. Também, ficou claro que as reflexões despertaram conteúdos que estavam adormecidos e romperam com ideias tradicionais de ensino que acompanham há muitos anos os professores. De igual importância os conteúdos trabalhados durante o ciclo fizeram sentido para as participantes, pois demonstraram que já começam a realizar relações dos mesmos com suas práticas.

As professoras que participaram do ciclo questionaram-se sobre seus saberes, refletiram sobre os saberes provenientes de suas experiências e provenientes dos conteúdos acadêmicos de suas graduações. Os saberes aprendidos no ciclo fizeram com que as mesmas renovassem concepções, não se entregando a modismos, mas sim, decidindo de modo consciente o caminho a seguir (MIZUKAMI, 2002).

As participantes, sobretudo, foram estimuladas a explicitar suas ideias e suas compreensões sobre aprendizagem, o que possibilitou a tomada de consciência do nível de elaboração conceitual em que se encontravam e, a elaboração de processos cognitivos que possibilitaram a evolução do nível conceitual das mesmas. Vigotski (2000) afirma que a construção conceitual não é um processo passivo ou uma simples formação por associação, pois o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, não é um hábito mental automático, mas sim, é um autêntico e completo ato do pensamento.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

BECKER, Fernando. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. Porto Alegre. Educação & Realidade, vol. 18, p. 43-52, 1993.

_____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Porto Alegre. Educação & Realidade, vol. 19, p. 89-96, 1994.

- _____. Epistemologia do professor: o cotidiano da escola. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOGDAN, Roberto C & BIKLEN, San Knopp. Investigação Qualitativa em Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- CASE, Robbie. Mudanças nas visões do conhecimento e seu impacto sobre as pesquisas e a prática educacional. IN: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. Educação e Desenvolvimento Humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DAMIANI, Magda Floriana; NEVES, Rita de Araújo. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNIrevista, vol. 1, n.2, 2006.
- DARSIE, Marta Maria Pontin. Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Cuiabá, Uniciências, vol. 3, p. 9-21, 1999.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.
- IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. Revista da Escola de Enfermagem da USP, vol. 35, n. 2, 2001.
- MARCONDES, Danilo. Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. IN: CARRARA, Kester (org.). Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, Et Al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- POZO, Juan Ignácio. Aprendizizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; MARTINEZ, Albertina Mitjás. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. Revista da Fac. de Ed. da UnB: Linhas Críticas, vol. 12, n. 22, p. 109-130, 2006.
- VIGOTSKY, L. S. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____ A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.