



A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO ORIENTADORA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA E AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES¹

Ana Amélia Artini Bergamo - UNOCHAPECÓ²

Solange Aparecida da Rosa - UNOCHAPECÓ³

Resumo:

Esta pesquisa objetivou identificar como professores dos anos iniciais da rede estadual de educação em Chapecó/SC concebem a aprendizagem e o desenvolvimento humano e analisar se suas concepções são compatíveis com a abordagem histórico-cultural, orientadora da prática pedagógica neste sistema de ensino. O problema de pesquisa surgiu a partir de uma prática de ensino e entendimento de que a escola é fundamental no processo de humanização dos indivíduos por possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas, por meio da socialização/apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade. Após coleta e análise de dados estes nos levaram a alguns resultados: nenhum dos entrevistados definiu, de acordo com a abordagem citada, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento humano; não conseguiram apontar as implicações para a prática pedagógica ao se trabalhar com esta abordagem e; não definiram com clareza o papel da escola e do professor nesta abordagem.

Palavras-chave: aprendizagem; desenvolvimento humano; abordagem histórico-cultural.

Introdução

Há muito vem se discutindo, no meio educacional, as abordagens de aprendizagem e desenvolvimento humano visando definir qual, dentre tantas, deve fundamentar a prática pedagógica. A abordagem histórico-cultural, concebida inicialmente pelos psicólogos russos Vigotski, Leontiev e Luria, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC) é a que

¹ Artigo elaborado a partir de trabalho de conclusão de curso apresentado à Unochapecó em dezembro de 2011 como parte dos requisitos para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

² Formanda do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

³ Professora do Curso de Psicologia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, mestre em educação (UFSC/2009).

apresenta os elementos fundamentais e que melhor orientam o processo de apropriação do conhecimento, por isso foi definida como a teoria orientadora da prática pedagógica nas escolas da rede estadual de educação. Isto porque enfatiza a importância do contexto sócio-cultural do educando no processo de desenvolvimento humano ao mesmo tempo em que proporciona a confrontação dos conhecimentos cotidianos com os conhecimentos científicos e filosóficos tecendo os fundamentos da aprendizagem e evidenciando como esta, se adequadamente organizada, pode resultar em desenvolvimento.

Na abordagem indicada entende-se que na escola há um contexto privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Partindo-se então do pressuposto de que a escola é também composta de recursos humanos e que estes são, em sua maioria, os professores, surgiu o tema desta pesquisa que procurou responder ao seguinte problema: as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento humano dos professores são compatíveis com os pressupostos da concepção histórico-cultural?

Objetivou-se, nesta pesquisa, identificar como os professores dos anos iniciais da rede pública estadual de educação em Chapecó/SC concebem aprendizagem e desenvolvimento humano e analisar se as suas concepções são compatíveis com a concepção histórico-cultural adotada como pressuposto teórico-metodológico da prática pedagógica, conforme a PC-SC.

Entende-se que o professor deve fundamentar seu trabalho em uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano e não realizá-lo de forma pragmatista, espontaneísta, pois somente tendo clareza teórico-conceitual e epistemológica dos fundamentos que devem orientar seu trabalho, é que terá condições de, no processo de ensino aprendizagem, possibilitar aos educandos que se apropriem dos conhecimentos e métodos de pensamento necessários ao seu amplo desenvolvimento. Este é, inclusive, um direito estabelecido em lei, conforme o que determina a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), número 9.394/96, em seu Capítulo II – Da Educação Básica – onde se discorre sobre aspectos relacionados à formação integral dos educandos. Cabe destacar, em especial, o que se apresenta nas Seções II e III, Artigos 29 e 32⁴.

A definição do tema de pesquisa decorreu de inquietações que surgiram ao longo do curso de graduação em Pedagogia, principalmente, ao se vivenciar experiências de estágio curricular. Nestes momentos, que devem ser de aprendizado, me percebi em conflito entre o aprendizado do qual me apropriei, em estudos na academia e o observado e vivenciado no

⁴ Ao leitor interessado em aprofundar esses estudos sugerimos a leitura do referido documento disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

decorrer das práticas. Isto porque, aos olhos inexperientes de acadêmica-estagiária, parecia que os discursos pouco se evidenciavam na prática pedagógica dos professores.

Enquanto acadêmicas questionamo-nos sobre métodos, estudos, teorias e concepções, porém, quando há necessidade de sermos acadêmicas-pesquisadoras percebemos lacunas em nosso próprio aprendizado que nos levam a refletir sobre nossa formação e suas conseqüências pós-universidade. Durante os estudos acerca do tema de pesquisa percebi o quanto foram frágeis os ensinamentos recebidos ou aprendidos, por exemplo, no que se refere à abordagem histórico-cultural. Questionamentos sobre os conceitos de interação, conhecimentos cotidianos e não-cotidianos, referentes à relação do educando com o conhecimento científico, e sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, foram surgindo e me levando a questionar meu próprio aprendizado durante estes anos em que frequentei a academia.

Neste artigo apresenta-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Também se encontram as análises e interpretações dos dados coletados realizadas a partir dos conhecimentos teóricos que embasaram e sustentaram os estudos acerca deste tema e que colaboraram para a elaboração de nossas conclusões acerca das concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano dos professores investigados. Por último, apresentamos nossas considerações finais acerca da pesquisa realizada.

Procedimentos metodológicos

Ao iniciar a pesquisa, ainda na fase de projeto em 2009, não dimensionávamos o rumo que esta seguiria. Inicialmente, pensávamos em analisar a prática pedagógica visando identificar se esta era coerente com as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano da abordagem histórico-cultural, isto porque, pensávamos que havia dicotomias entre o que se “discursava” e o que, realmente, se praticava em sala de aula. Ao retomar o projeto no final de 2010, redefinimos o problema de pesquisa e o projeto foi sendo readequado: alguns aspectos foram sendo clarificados e redimensionados, resultando no projeto que orientou a pesquisa cujo processo, metodologia e resultados são apresentados neste texto.

Nesta pesquisa nos propusemos à realização de investigação e análise das concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de educação em Chapecó/SC. A partir dos dados coletados

fizemos a confrontação com a abordagem histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento humano, orientadora da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC), publicada em 1998, visando averiguar a compatibilidade e o nível de aprofundamento dos conhecimentos dos professores investigados acerca da abordagem citada.

Este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo, mas, para as análises, também se utilizou de metodologias quantitativas, pois julgamos que estas iriam resultar em outros dados relevantes que complementaríamos as conclusões desta pesquisa. Entendemos que não só é possível, mas também necessário utilizarmos os dois métodos a fim de extrairmos o máximo de informações e aspectos relevantes dos dados coletados.

Para realização da coleta de dados foram procuradas cinco escolas da rede pública estadual de educação em Chapecó/SC, nas quais havia turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. As escolas foram escolhidas através dos dados do último Censo Escolar de Chapecó⁵ e o requisito de escolha foi: as escolas com maior número de turmas nos anos iniciais do ensino fundamental. Nas escolas selecionadas foi solicitada a colaboração dos professores dos anos iniciais para responderem a um questionário; e se esperava distribuir, aproximadamente, oitenta destes. Contudo, ao visitar as escolas foi possível realizar a entrega de quarenta e oito questionários (60% do inicialmente projetado) dos quais retornaram vinte respondidos. Destaque-se que o trabalho de coleta dos dados iniciou-se ainda quando da paralisação dos professores (06/2011), mas foi efetivado no retorno dos grevistas às atividades normais. Fato que, possivelmente, contribuiu para o baixo índice de retorno dos questionários, porém, julgamos que este retorno foi positivo, pois retornaram 47% destes.

No retorno dos questionários analisamos as respostas e, a partir destas, foi elaborado o roteiro da entrevista, pois, neste momento, puderam ser definidos com maior precisão quais os aspectos que precisavam ser questionados e analisados com maior profundidade. A partir dos questionários, também foram definidos quais professores seriam convidados para a realização da entrevista. Com a aplicação dos dois instrumentos buscou-se confiabilidade dos dados levantados dando maior veracidade ao resultado final desta pesquisa. Ao analisarmos os questionários que retornaram e observarmos as respostas dadas às questões relativas à concepção de aprendizagem e desenvolvimento que orientava a prática pedagógica dos pesquisados, elaboramos as seguintes categorias:

⁵Disponível em <http://censochapeco.blogspot.com.br/>. Acesso em 10/03/2011.

Categoria 1 – Respostas coerentes com a concepção construtivista-piagetiana – 5%;

Categoria 2 – O entrevistado afirma trabalhar com a abordagem histórico-cultural, mas suas respostas apresentam incoerências em relação a esta teoria – 30%;

Categoria 3 – O entrevistado afirma trabalhar com a abordagem histórico-cultural e suas respostas apresentam coerência em relação a esta teoria – 40%;

Categoria 4 – Respostas que se apresentam incoerentes em relação a qualquer das principais concepções da aprendizagem e do desenvolvimento humano – 10%;

Categoria 5 – Respostas em que aparecem conceitos da abordagem histórico-cultural e da abordagem construtivista-piagetiana simultaneamente – 5%;

Categoria 6 – Respostas em que aparecem conceitos da abordagem histórico-cultural e da abordagem walloniana simultaneamente – 10%.

A partir desta categorização distribuímos os entrevistados de acordo com as respostas fornecidas e, elegemos a categoria “três” para realizar a entrevista com os professores que nela foram classificados. Para realização da análise dos dados coletados foram realizadas leituras sobre aprendizagem e desenvolvimento humano a partir da concepção histórico-cultural concebida por Leontiev, Luria e Vigotski e seus colaboradores com o intuito de nos fundamentarmos teórica e epistemologicamente. A partir destes estudos, foi possível realizar as análises dos dados coletados e sua confrontação com a concepção histórico-cultural.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas e analisadas atentando para o domínio teórico apresentado pelos entrevistados em relação à categoria selecionada. Comparando-se conceitos e aspectos teóricos da abordagem histórico-cultural, conforme leituras realizadas previamente, com as respostas dos entrevistados, procuraram-se responder às questões de pesquisa que visavam explicitar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de educação em Chapecó/SC concebem aprendizagem e desenvolvimento humano e; se suas concepções são compatíveis com a concepção histórico-cultural, que é orientadora da PC-SC. Também, a partir de dados relacionados à formação dos entrevistados, obtidos tanto nos questionários como nas entrevistas, sentimos a necessidade de realizar uma breve discussão acerca do processo de formação destes professores.

Aprendizagem e Desenvolvimento Humano na Abordagem Histórico-Cultural

Realizados os estudos de obras de Vigotski, Leontiev, Luria, Davydov, bem como de estudiosos atuais de sua teoria, pudemos confrontar os fundamentos teóricos de que nos apropriamos com as concepções apresentadas pelos entrevistados e chegar às conclusões aqui apresentadas. Apresenta-se a seguir os principais conceitos e princípios teórico-filosóficos da abordagem histórico-cultural.

Para a concepção histórico-cultural a escola é o lugar privilegiado para que a humanização dos indivíduos por meio da socialização do saber historicamente produzido pela humanidade seja possibilitada, para que a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorram. Sobre a aprendizagem e o desenvolvimento Vigotski (1998) afirma que a aprendizagem promove o desenvolvimento e que “o aprendizado orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. [...] ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1998, p. 116-117). Ressalta ainda que o aprendizado cria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e que, quando,

[...] adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1998, p. 118).

Portanto, reafirmando os pressupostos da abordagem histórico-cultural, entende-se como indicado por Martins (2006, p. 56) que a educação atual é “[...] marcadamente construtivista” o que leva o indivíduo a utilizar sua inteligência apenas para apreender uma realidade, por consequência, segundo a autora, a inteligência fica restrita à apreensão de dados imediatamente postos, não que esta etapa não seja necessária ao processo de desenvolvimento da inteligência, mas, como afirma Merani (1976) *apud* Martins (2006, p. 57), “a inteligência humana pressupõe a função que, conhecendo os dados da experiência, submete-os à análise e síntese, pelo que os transforma em inteligibilidade do real”.

Ou seja, uma educação que não possibilita aos estudantes elevarem-se acima da cotidianidade e a apropriarem-se de modos complexos, qualitativamente superiores, de sentir, perceber, memorizar, agir e operar cognitivamente impede os sujeitos de acessarem às máximas possibilidades de humanização desenvolvidas pelo gênero humano. Funções

psicointelectuais superiores, tipos de conhecimento e de pensamento humano que não se constituem a partir da apropriação dos conhecimentos cotidianos.

Como analisado por Heller (1994) a vida cotidiana se desenvolve e se refere sempre ao ambiente imediato e as atividades cotidianas as quais se caracterizam pela continuidade, repetição, probabilidade, pragmatismo, economicismo, juízos provisórios e ultrageneralizadores, confiança e fé. De acordo com a autora na cotidianidade não é possível refletir conscientemente sobre cada ação ou decisão. O que se constitui em uma condição para a autoconservação, como discutido também por Leontiev (1978)⁶. Como indicado pela autora, a espontaneidade é uma das principais categorias que orientam o pensamento e as atividades cotidianas, e caracteriza-se pela apropriação não tematizada, não refletida (teorizada), do comportamento consuetudinário, do ritmo da vida, das relações sociais e dos modismos. Tendência não antagônica com o ritmo fixo, a repetição e a rigorosa regularidade da vida cotidiana.

Segundo a autora, a maioria dos seres humanos não transcende a particularidade, sua relação com a genericidade é espontânea e não-consciente. A autora entende que a vida cotidiana não é necessariamente alienada, mas é a dimensão mais fecunda para o preconceito, os estereótipos e a alienação. Pois o homem particular tem um ponto de vista particular suas motivações e seus afetos são particulares; evita conflitos, visando a uma vida cômoda e tem como objetivo a auto-conservação e a conservação de seu meio imediato, pois se identifica de forma espontânea com seu mundo imediato (grupos, comunidade, nação, valores, costumes etc.).

Estas características alienantes e alienadoras da vida cotidiana se rompem nas atividades não cotidianas, nas objetivações genéricas para-si. Neste nível qualitativamente superior de atividades e formas de pensamento encontram-se a filosofia, a arte e as ciências, especialmente as que rompem com os modelos positivistas de se fazer ciência. Neste sentido Duarte (1993) entende que a formação escolar deveria estar voltada para a superação do homem particular, deveria formar a individualidade para-si. Formação que é mediada pela apropriação das objetivações genéricas para-si (ciência, filosofia, moral, arte). Possibilitando tal formação, entende-se a escola contribuiria para a máxima humanização dos indivíduos.

Outro conceito chave na teoria vigotskiana é o de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo. Com base neste conceito elaborado a partir de suas pesquisas, Vigotski (1998) aponta que a diferença de idade mental constatada nas crianças ao resolverem problemas sob

⁶ O autor faz tal discussão na obra “O desenvolvimento do psiquismo”, na qual analisa os processos de automatização das operações cognitivas no processo de realização das atividades.

a orientação de um professor, pode variar enormemente. Portanto, 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, 1998, p. 112).

O autor acrescenta ainda que o desenvolvimento mental de uma criança só pode ser definido se for possível determinar seus dois níveis de desenvolvimento. Entende-se que para que isto seja possível há que se ter, por parte do professor, uma postura pedagógica diferenciada das propostas tradicionais ou construtivistas que existem. Por isso, em se tratando da concepção histórico-cultural é mister que a atuação do professor seja na direção de mediar o processo de aprendizagem o que pode possibilitar ao aluno amplo desenvolvimento, considerando e intervindo de acordo com as necessidades e a Zona de Desenvolvimento Proximal de cada um, possibilitando uma aprendizagem escolar que resulte em desenvolvimento para o ser humano que se quer formar.

Para tanto o processo de ensino aprendizagem deve ser sistematizado e organizado e deve-se ter clareza das finalidades da educação, dos objetivos coletivos e individuais que se quer alcançar. As práticas educativas dos professores não são o foco desta pesquisa, contudo, entende-se ser importante analisá-las, em outro momento, investigando-se como ocorre a práxis pedagógica a partir das concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano dos professores já que estas são fundamentais para o exercício da prática educativa.

Na análise de dados que segue são apresentadas as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano dos professores pesquisados as quais são comparadas com os pressupostos da abordagem histórico-cultural. Apresentamos também uma breve discussão sobre a formação destes professores já que é desta que se origina, segundo nosso entendimento, a maior parte dos fundamentos teóricos que embasam as concepções dos mesmos.

As Concepções de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano dos Professores

Na primeira etapa da pesquisa questionamos os professores sobre aspectos referentes à sua formação (ano de conclusão, instituições formadoras), ao tempo de trabalho como professor e há quanto tempo realiza esta atividade na rede estadual de educação de Santa Catarina. Constatou-se que, 40% dos professores questionados, atuam nesta profissão e vinculados à rede estadual de educação de Santa Catarina em um período maior do que quinze anos. Isto nos levou a supor que acompanharam as alterações sofridas pela PC-SC e que, conseqüentemente, tinham conhecimento de que esta se fundamenta nos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski. Os demais professores pesquisados, 60%, atuam há menos tempo neste sistema de ensino e ingressaram no mesmo após as alterações da PC-SC. No entanto, na fase de entrevistas, foi possível constatar que, ao menos 50% das professoras investigadas não tem certeza a respeito de qual é a concepção teórica que orienta a PC-SC.

Este dado pode ser levantado quando perguntamos aos entrevistados se estes tinham conhecimento de qual era a concepção teórica que orienta os fundamentos da PC-SC e se esta proposta influenciava sua prática pedagógica e as respostas que obtivemos foram dadas com tons de dúvida como, por exemplo: “É a histórico cultural?” e “Acho que é o histórico-cultural”; ou então elaboravam uma resposta onde não mencionam qual a abordagem como, por exemplo no caso em que a entrevistada diz: “Sim, eu tenho conhecimento e penso que, na medida do possível, eu preciso trabalhar seguindo as informações da proposta, levando em conta a história dos alunos, a característica deles, o mundo onde eles vivem”.

Salientamos que com a categorização e classificação das respostas dos professores investigados, conforme explicitado anteriormente, observamos que 70% destes afirmavam orientar sua prática pedagógica na concepção histórico-cultural, no entanto, somente 57% destes foram selecionados para a entrevista já que, em uma primeira aproximação, por meio de questionário, 43% foram descartados por demonstrarem não ter clareza dos pressupostos teóricos acerca da concepção histórico-cultural.

A partir dos dados que nos remetem ao ano de formação *versus* concepções teóricas, pudemos, comparando-se os formados antes do ano 2000 e os formados após este mesmo ano, perceber que há um crescimento percentual considerável no grupo dos professores que se aproximam das concepções coerentes com a abordagem histórico-cultural. Temos, conforme dados coletados, que no grupo dos categorizados, a partir do questionário, como “coerentes com a teoria” houve um aumento de cinquenta pontos percentuais enquanto que no grupo dos “não coerentes” este aumento foi de apenas trinta e quatro pontos percentuais.

Os dados, coletados inicialmente através dos questionários, nos levavam a supor que 40% dos professores tinham base teórica para exercer sua prática pedagógica de acordo com

os pressupostos da abordagem histórico-cultural. Contudo, ao passo em que a investigação foi avançando, constatamos aspectos que nos apontavam certa fragilidade de conceitos referentes a esta abordagem por parte dos investigados. Exemplo disto é o que se refere a aspectos não mencionados nas justificativas das professoras investigadas quando indicavam **o porquê de sua escolha pela abordagem histórico-cultural**. Os professores também não indicavam que a PC-SC apresenta elementos necessários à melhoria da prática pedagógica como a compreensão de mundo, compreensão de homem e de aprendizagem, também a importância da socialização dos conhecimentos, da maneira científica de pensar, da “[...] responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos [...]” (PC-SC, 1998, p.11), elementos estes que estão embasados na teoria histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Ao elaborarmos o roteiro da entrevista incluímos algumas questões relacionadas à formação dos professores porque entendíamos que as respostas que receberíamos a respeito das concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano que estes professores têm, estão diretamente ligadas a sua formação, seja ela através da academia, de cursos oportunizados pelo sistema de ensino estadual ou pelo seu próprio interesse de aperfeiçoamento.

Ao investigarmos aspectos relacionados a PC-SC e a abordagem histórico-cultural perguntamos às professoras quanto à **influência da proposta curricular em suas práticas** ao que todas disseram *que influencia*, porém por aspectos diferenciados, por exemplo, como orientadora dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos. Uma professora demonstrou ter clareza de alguns conceitos que estão inseridos na PC-SC ao manifestar que, antes de inserir um conteúdo, utiliza-se de questões para ver o que o aluno sabe e que, a partir das constatações a que chegar “[...] vai entrando mais no científico [...], aprofundando, levando o conhecimento, mediando o conhecimento [...]”.

Observou-se em todas as respostas certa fragilidade com relação ao conhecimento da PC-SC em si. Surgiram nestas alguns aspectos que consideramos importante ressaltar. Um deles diz respeito ao que uma professora manifestou dizendo que procura trabalhar de acordo com a PC-SC, mas que não tem certeza quanto a isto, pois não dispõe de tempo para o estudo da mesma na escola. Disse não serem realizados estudos aprofundados acerca da mesma. Afirma ainda que os estudos realizados limitam-se ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e a uma busca individual por conhecer, principalmente, quais conteúdos devem ser trabalhados com determinada turma.

Os elementos apresentados nos levam a questionar o aspecto “pedagógico” na relação professor-escola. O que ocorre nas instituições de ensino que impossibilita ao professor horas de estudo acerca dos temas que são relevantes para a melhora de sua prática pedagógica,

como, por exemplo, o estudo da PC-SC? Há falhas no planejamento da instituição na distribuição de horas de trabalho e de estudo? Faltam professores? Maior número destes proporcionaria o alívio da carga horária do conjunto existente possibilitando mais horas para estudo? Os professores negligenciam as oportunidades que, possivelmente, são oferecidas para estudo e aperfeiçoamento? Questões, que entendemos, indicam a necessidade de novos estudos já que neste não se poderá, por falta de tempo, dar conta de investigar.

Outro dado significativo é o de que apenas 37,5% das professoras entrevistadas justificaram sua **escolha pela abordagem histórico-cultural** explicitando que esta é a que mais condiz com a realidade educacional atual, porém as justificativas apresentadas são de que se os alunos não entenderem com a explicação da professora podem entender com a explicação de um colega, que as aulas são práticas, são dinâmicas; outra justifica com resposta de conotação interacionista quando diz que “[...] desenvolvimento e a aprendizagem [...] ocorrem ao mesmo tempo [...] uma junto da outra pra não dizê que primeiro a pessoa aprende, depois ela se desenvolve ou desenvolve primeiro, depois aprende, as duas coisas acontecem junto”. No entanto, em nenhuma das respostas puderam ser encontradas justificativas que dissessem respeito aos pressupostos teóricos da abordagem citada.

Consequentemente, com relação às **concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano dos professores e sua consonância com a abordagem histórico-cultural**, o resultado a que se chegou foi o de que nenhuma professora conseguiu definir, de acordo com a abordagem histórico-cultural, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento humano e que há, ainda, confusão a respeito destes conceitos. Parece que os professores entendem que a abordagem histórico-cultural é interacionista e complementar ao construtivismo piagetiano.

Ao perguntarmos, **de acordo com a teoria histórico-cultural, qual o papel que a maturação exerce no desenvolvimento do indivíduo**, obtivemos respostas como, por exemplo, considerando que “[...] é necessário ter certa maturação biológica pra a criança aprender”, que a aprendizagem ocorre “[...] cada um dentro do seu ritmo, dentro da sua, da sua condição [...]”. Nas respostas percebeu-se que as professoras enfatizam o papel da maturação na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo, o que não ocorre na abordagem histórico-cultural. E ainda, 57% das professoras entrevistadas utilizaram-se de conceitos inatistas/maturacionistas para explicar a relação entre a maturação e a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Quando abordamos, durante a pesquisa, conceitos mais específicos, como **Zona de Desenvolvimento Proximal e as implicações pedagógicas ao se trabalhar a partir deste conceito** – que apontariam mais claramente o embasamento teórico dos professores –,

podemos relatar que apenas duas professoras conseguiram definir, aproximadamente, o conceito. Analisando as respostas dadas aos dois aspectos da questão observamos que foi citada a necessidade de auxiliar, de se estar atento aos conhecimentos prévios do aluno, de desafiá-lo, mas em nenhuma das respostas tem-se a clareza do que implica pedagogicamente se trabalhar a partir do conceito de ZDP. Chegamos então à conclusão de que nenhuma das entrevistadas conseguiu indicar a ajuda do **professor como o principal aspecto a ser considerado no processo de ensino aprendizagem** e que este pode interferir no funcionamento psicológico dos alunos, estando diretamente implicado no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Também não foi apontada **a importância dos conhecimentos escolares** no processo de desenvolvimento dos alunos.

Observando as respostas obtidas junto às professoras entrevistadas reportamo-nos ao fato de que Vigotski (1998, p. 106-107) aponta para o que chama de “velho problema pedagógico” qual seja, o da disciplina formal e o problema da transferência. O autor afirma que,

Os professores acreditavam e agiam com base na teoria de que a mente é um conjunto de capacidades – poder de observação, atenção, memória, pensamento, e assim por diante – e que qualquer melhora em qualquer capacidade específica resulta numa melhora geral de todas as capacidades (VIGOSTKI, 1998a, p.107).

Contrapondo esta teoria Vigotski (1998a, p. 108) afirma que

[...] a mente não é uma rede complexa de capacidades *gerais* como observação, atenção, memória, julgamento, etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.

Ou seja, o papel da escola torna-se extremamente relevante tendo em vista que deve ensinar muitas formas de pensar sobre muitas coisas. Consequentemente, sendo papel da escola, assim o é, principalmente, do professor já que este é “a escola” nas relações com os alunos.

Ao que parece, os professores não possuem elementos para atuar metodologicamente a partir da abordagem histórico-cultural, consequentemente apresentam-se lacunas no entendimento dos aspectos essenciais desta concepção o que os leva a interpretações equivocadas em relação ao ensino, à aprendizagem, à escola e ao papel do professor, e ao conhecimento escolar.

Ressaltamos que estes equívocos, possivelmente, ocorrem devido ao fato de que muito do que foi escrito pelo próprio Vigotski ainda não chegou ao Brasil. Outra possível explicação para a fragilidade e inconsistência teórica acerca da abordagem histórico-cultural, constatados por meio das análises realizadas pode estar relacionada ao entendimento de Duarte (2000) *apud* Martins (2006) quando este afirma que, até mesmo o ideário educacional promovido pelo Estado Nação é frágil quando se utiliza da teoria de Vigotski em seus documentos. Segundo Duarte,

[...] a compreensão do pensamento de Vigotski e de sua escola exige o estudo de seus fundamentos marxistas e sua localização no conjunto dos trabalhos representativos da psicologia histórico-cultural, bem como a clareza de que essa escola não é interacionista ou construtivista. (DUARTE, *apud* MARTINS, 2006, p. 56).

Como tornar possível, então, que o professor que já concluiu seus estudos acadêmicos, tenha domínio teórico das concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, neste caso, especificamente na abordagem histórico-cultural, se os entrevistados relatam não terem as condições necessárias – falta de tempo em virtude do excesso de trabalho; falta de fundamentos para realizarem estudos individualmente; formação continuada insuficiente e que não possibilitam o aprofundamento de estudos teóricos, entre outros –, para realizar estudos?

Percebeu-se, neste mesmo sentido, nos dados analisados, que os cursos de formação continuada oferecidos pelo sistema estadual de educação são considerados pelas professoras entrevistadas como insuficientes e que estas relatam não serem oportunizados em quantidade e qualidade adequadas, ou, ao menos, ao que julgam serem.

Os resultados desta pesquisa indicam ser necessário realizar-se uma discussão acerca do papel do professor no processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, sobre os cursos de formação destes professores, sejam em nível de graduação, pós-graduação ou formação continuada. Entendemos ser necessária uma reavaliação do processo de aprendizagem do próprio professor que antes de ensinar, deve aprender.

A partir da realização desta pesquisa surgem novas inquietações relacionadas, principalmente, à formação dos professores, que devem provocar discussões maiores e tomadas de decisão por parte de governos, instituições escolares em nível de educação básica e superior e dos próprios professores para que venham melhorar o quadro que atualmente encontramos e que parece indicar um estado de decadência na qualidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo-se, alguns apontamentos se fazem necessários para fins de esclarecer se os objetivos da pesquisa foram atingidos e, conseqüentemente, se o problema de pesquisa foi elucidado. Constatamos que, os professores investigados, ao responderem como eram entendidos aprendizagem e desenvolvimento humano na abordagem histórico-cultural, demonstraram fragilidade e inconsistência teórica nas suas respostas e, ao término da pesquisa constatou-se que nenhum dos entrevistados possui base teórica consistente, suficientemente a ponto de realizar sua prática pedagógica de acordo com os fundamentos da referida abordagem.

Os dados da pesquisa parecem indicar que as formações possibilitadas aos professores nos cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada são inconsistentes em relação aos aspectos teóricos e epistemológicos no que concerne à abordagem histórico-cultural levando-os a interpretações equivocadas. Observamos também que não há clareza acerca do papel da escola no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, pois, dos entrevistados, apenas uma professora aproximou-se conceitualmente do que vem a ser o papel da escola no processo de humanização das crianças.

Salientamos que quando nos referimos ao espaço educativo “escola”, estamos também nos reportando aos professores. O que ocorre, como pode ser percebido no decorrer desta pesquisa, é que se dicotomiza o papel da escola e do professor. Referimo-nos a isto porque, quando questionamos as entrevistadas sobre o papel da escola na aprendizagem e desenvolvimento da criança, tivemos um mínimo de professores que reconhece a importância da instituição escolar e, quando questionamos sobre o papel do professor observamos que mais da metade atribui grande relevância ao trabalho deste, mesmo que ainda não haja clareza do que é ser professor e de como se deve atuar como tal na perspectiva entendida na abordagem histórico-cultural.

A partir da análise das respostas dos professores e dos estudos realizados para subsidiar estas análises, defrontamo-nos com problemas relacionados à formação dos professores cuja discussão não fazia parte das questões de pesquisa, mas que julgamos importante e necessária. Eu, Ana Amélia, constatei durante a realização da pesquisa um fato

que me inquietou com relação à minha própria formação como professora. É necessário dizer que percebi não ter clareza conceitual com relação às diferentes teorias psicológicas, que ao concluir a graduação não tinha clareza, por exemplo, de que construção e apropriação do conhecimento são conceitos distintos. Perguntei-me então se como acadêmica fui relapsa ou se, o processo de ensino aprendizagem em que estava inserida foi falho, do ponto de vista epistemológico e insuficiente do ponto de vista teórico.

Por isso pensamos que a pesquisa, além de apontar resultados, pode também nos apresentar novos questionamentos, novas dúvidas a partir daquelas que deram origem ao trabalho que se conclui, por ora. Entendemos que este processo de “dúvidas-resultados-novas dúvidas”, é um processo dialético, saudável e necessário ao constante aperfeiçoamento e humanização dos indivíduos, por isso devemos ter em mente que algo nunca está pronto e que são sempre necessários novos estudos e pesquisas.

Ao concluir esta pesquisa, que entendemos ser a primeira etapa de um estudo maior e mais aprofundado que julgamos necessário realizar futuramente, surgem-nos novos questionamentos: como há de se realizar um trabalho pedagogicamente eficiente sem que se tenha base teórica consistente e aprofundada? Como ser educador se chegamos à sala de aula com uma formação teoricamente insuficiente?

Questões desafiadoras que merecem atenção diferenciada, pois, tratando-se de educação estamos, principalmente, tratando do processo de humanização dos indivíduos, de sua constituição, no qual, almeja-se, formem-se sujeitos críticos e atuantes em uma sociedade em constantes transformações.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Vigotski e o "Aprender a Aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4 ed. Barcelona: Península, 1994.

LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia. **Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski:** algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações.* – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

SANTA Catarina, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. – Florianópolis: COGEN, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.