

# O GRITO DA PROFESSORA: DO IMPLÍCITO AO EXPLÍCITO

Evelise Maria Labatut Portilho; Laura Monte Serrat Barbosa

**RESUMO** - Neste trabalho, faz-se um recorte da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente, que foi realizada numa Rede Municipal de Ensino do Estado do Paraná, nas turmas da 1ª etapa do 1º ciclo do Ensino Fundamental. O objetivo do presente estudo é entender o que se encontra implícito na dinâmica e na temática do ambiente educativo, mais especificamente da sala de aula. Buscou-se observar as estratégias utilizadas pela professora, a conduta dos alunos diante dessas estratégias e a identificação do estilo de ensinar. A tendência tradicional, presente nas estratégias e no estilo de ensinar da grande maioria das professoras, parece não ser uma escolha, e sim falta de oportunidade de fazer reflexões sobre a prática educativa e de praticar as conclusões de tais reflexões. Mais do que realizar uma crítica às inadequações observadas, a intenção é de compreendê-las como um pedido de ajuda da professora.

**UNITERMOS:** Aprendizagem. Modelos educacionais. Ensino. Comportamento.

---

*Evelise Maria Labatut Portilho – Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestre e Doutora em Educação, Profª. do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da PUCPR, Coordenadora da Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente, Coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia da PUCPR.*

*Laura Monte Serrat Barbosa – Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Educação, Psicopedagoga na Síntese – Centro de Estudos, Aperfeiçoamento e Desenvolvimento da Aprendizagem, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente.*

---

*Correspondência*

*Evelise Maria Labatut Portilho*

*Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho – Curitiba, PR – CEP 80215-901*

*E-mail: evelisep@onda.com.br*

*Laura Monte Serrat Barbosa*

*Av. Agostinho Leão Junior, 37 – Alto da Glória – Curitiba, PR – CEP 80030-110*

*E-mail: lauraserrat@bol.com.br*

### O INÍCIO DA REFLEXÃO

Em um espaço de formação continuada de professores, numa escola municipal, uma pedagoga manifesta-se à professora convidada pelo grupo, dizendo: "Já sabemos tudo o que você vai dizer e, por isso, queremos saber a que horas vamos embora".

Nessa fala, a pedagoga tornou emergente toda angústia latente de um grupo de educadores, que está sentindo-se impotente, amedrontado e incompetente diante dos desafios decorrentes de um mundo diferente e, conseqüentemente, de uma escola que necessita, urgentemente, modificar-se para atender seus fins educativos.

Entendemos esse emergente como um 'grito da professora', como tantos outros que nos levaram a desenvolver a pesquisa realizada com alunos, professoras e o ambiente educativo de uma Rede Municipal de Ensino.

### A HISTÓRIA DA PESQUISA

A pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente teve sua origem no encontro de um grupo de pesquisadores advindos de diferentes instituições educacionais, com o objetivo de compreender o processo de aprendizagem de quem ensina e de quem aprende.

Para que o grupo conseguisse realizar sua intenção, foi necessário focar a pesquisa na 1ª etapa do 1º ciclo do Ensino Fundamental, uma vez que o momento foi considerado crucial para a apropriação da linguagem oral e da escrita como instrumentos de aprendizagem para inserção social, pessoal e cidadã do aprendiz.

Além da escolha da população e do objeto de estudo, a equipe de profissionais constituiu-se, também, como um grupo de estudos, buscando a fundamentação necessária para construção de uma linguagem comum. Nesse estudo, os pesquisadores consideraram os protagonistas do processo de aprender e ensinar como sujeitos inteiros, mas compostos pelas dimensões do pensamento, do sentimento, da ação e da interação.

Na dimensão do pensamento, impõe-se o desenvolvimento de uma tomada de consciência da modalidade de aprendizagem desses protagonistas. A partir desse movimento, é possível conhecer-se e fazer-se, regulando

habilidades, estratégias e estilos para aprender.

Na dimensão do sentir, destaca-se o papel dos vínculos afetivos com as situações de aprendizagem, o que possibilita a organização de estruturas e representações cognitivas capazes de viabilizarem práticas reflexivas que têm como resultado a aprendizagem significativa.

Segundo Portilho et al.<sup>1</sup>, na dimensão do agir e do interagir considera-se que aprender e ensinar só tem sentido se for para instrumentalizar, tanto o aprendiz como o ensinante, a conhecerem-se mais profundamente, inserindo-se na construção de uma sociedade mais crítica e voltada às questões da humanidade e da humanização. Nessa instrumentalização, deve ser considerado o ambiente tanto na sua constituição física, quanto na sua dinâmica, como elemento interveniente na aprendizagem.

Por que protagonistas do processo de aprender e ensinar?

A maioria dos estudos da aprendizagem nas primeiras séries coloca seu foco no aluno como sendo ele o único que tem algo a aprender. Acredita-se que "aquele que ensina precisa ser convidado a conhecer-se como aprendiz, em todas as dimensões que o envolvem, para poder compreender a aprendizagem daquele que está na escola para aprender"<sup>1</sup>. O conhecer a si mesmo, do professor, pode viabilizar a modificação de sua modalidade de ensinar e, assim, repercutir no resultado da aprendizagem significativa do aluno.

*A forma de ensinar, os modelos e os ideais de pessoa e sociedade, como consequência de uma profissão a que se subtraiu, inveteradamente, a capacidade de dar respostas próprias à pergunta "para quê ensinar?". O papel do ensino, sua função social, não pode ser nunca objeto de análise ou de reflexão dos professores. As decisões mais importantes sobre as finalidades do ensino e as estratégias para alcançá-las sempre foram alheias aos homens e às mulheres que trabalham como docentes<sup>2</sup>.*

Esse professor, além de não ter sido convidado a responder à pergunta: "Para quê ensinar?", também não foi chamado a conhecer-se como sujeito que aprende e, como tal, a ser capaz de construir estilos diferentes de ensinar, que podem

atender às distintas potencialidades dos alunos no seu processo de aprender.

A partir da fundamentação estudada e sistematizada pelos pesquisadores, o grupo foi a campo, selecionou 25 escolas da Rede Municipal de Ensino e organizou três instrumentos de pesquisa: um voltado para o aprendiz – composto por dois blocos de materiais, uma prova complementar e um protocolo de observação das estratégias de aprendizagem<sup>a</sup>; outro para a professora – Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem<sup>b</sup>; um terceiro para o ambiente escolar, cujo conteúdo será motivo de análise neste artigo. Tais instrumentos foram criados para serem, ao mesmo tempo, únicos e complementares e, na análise dos dados, permitirem uma visão dinâmica do processo de ensinar e aprender. Por meio deles, foi possível observarmos os protagonistas do ensino e aprendizagem em várias situações: o aluno em situação de aprendizagem individual e grupal; a professora por meio da própria avaliação do seu estilo de aprender e em sua atuação em sala de aula; os dois em relação, mergulhados no espaço da escola ao qual chamamos de ambiente educativo.

No presente estudo, colocaremos ênfase nas aprendizagens implícitas reveladas pela ação da professora<sup>c</sup> no processo de aprender e ensinar, ou seja, no que chamamos de O Grito da Professora.

#### APRENDIZAGEM IMPLÍCITA E EXPLÍCITA

Para esclarecermos o que entendemos por aprendizagem implícita e explícita, faremos referência às idéias cognitivistas mais recentes no panorama da psicologia educacional.

Aprendizagem implícita é um processo não-consciente de aquisição do conhecimento, por meio do qual o aprendiz, apesar de ter aprendido, não sabe o que sabe e não sabe informar como aprendeu. Os estudos sobre aprendizagem implícita tiveram seu início com Reber, em 1967

*apud* Pozo, 2004<sup>3</sup>, “todos os organismos dispõem de representações implícitas a partir das quais interagem com o mundo”. Esse autor, em 1993, destaca como características de tal aprendizagem: ser o sistema mais antigo na filogênese, o mais antigo na ontogênese, independente da idade e do desenvolvimento cognitivo, independente da cultura e do ensino, mais encochado do que o sistema cognitivo explícito, mais duradouro em seus efeitos e menos suscetível de interferência, mais econômico do ponto de vista cognitivo ou energético, além de sustentar boa parte das representações intuitivas e estar presente em todos os momentos da vida. As pesquisas comprovam que há existência de aprendizagens implícitas já em bebês e crianças, como também na totalidade das aprendizagens animais, principalmente porque eles não podem informar as aprendizagens obtidas.

Aprendizagem explícita, segundo Pozo<sup>3</sup>, é um processo de re-descrição representacional de nossas aprendizagens implícitas prévias; poderíamos dizer que é a tomada de consciência da aprendizagem implícita:

*As formas explícitas de aprendizagem, essas que supostamente nos diferenciam de outras aprendizagens animais, geram um novo produto cognitivo especificamente humano, o conhecimento, e que a aquisição desse novo produto cognitivo requer também novos processos de aprendizagem, agora já especificamente humanos.*

A aprendizagem desses processos conscientes ou metacognitivos é responsável pela reorganização e ressignificação de tais representações, ou seja, de novas maneiras de aprender.

O estudo da aprendizagem implícita e explícita nessa pesquisa objetiva compreender, por meio da ação ou do ‘grito da professora’, a combinação resultante de suas aprendizagens e o reflexo dela em sua forma de ensinar, como

<sup>a</sup> Sobre os instrumentos utilizados para pesquisar as estratégias de aprendizagem das crianças, ver: Portilho EML; Kuster S. Estratégias de aprendizagem da criança em processo de alfabetização. Revista Psicopedagogia. 2006;70(23):23-9.

<sup>b</sup> Esse questionário pode ser encontrado em: Portilho EML. Aprendizaje universitario: un enfoque meta cognitivo [Tese de doutorado]. Madrid, España: Universidad Complutense;2003. Disponível em <<http://www.ucm.es/BUCM/2006.htm>>

<sup>c</sup> Como só observamos salas de aula conduzidas por professoras, optou-se por utilizar o termo no feminino, justificando a presença da mulher, quase que exclusiva, no magistério da 1ª etapa do 1º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino pesquisada.

também na construção do processo de aprendizagem de seus alunos.

A professora, nessa rede de ensino, além de suas experiências pessoais relacionadas à sua história, é convidada a participar de reflexões importantes, em programas de formação continuada, sobre o processo de ensinar e aprender. Percebemos que um grande número de professoras não incorpora em sua ação docente as informações recebidas e, por isso, não integra intuição e conhecimento, ou seja, não transforma a aprendizagem implícita em explícita.

### A ESCUTA DE UM MANIFESTO

Faremos a escuta em três momentos: primeiro, contanto o que selecionamos para 'escutar'; segundo, descrevendo como foi realizada a 'escuta'; terceiro, fundamentando o porquê da 'escuta'.

#### O que 'escutar'?

Pensamos que a observação das estratégias utilizadas pela professora poderia nos contar seu modo particular de aprender a sua função de ensinar. A partir dessa idéia, desenvolvemos estudos sobre estratégias de aprendizagem buscando uma fundamentação para nossa 'escuta'.

Por estratégia, entendemos um conjunto de procedimentos que é utilizado no processo de aprender e que requer planificação, controle na execução e avaliação contínua, caracterizando a maneira pessoal e subjetiva de cada um aprender. Planejamento, controle e avaliação possibilitam ao aprendiz compreender o que realiza, por que escolhe aquela forma de agir para aprender algo e qual o efeito de sua ação em tal aprendizagem.

Vários autores concebem "as estratégias como processos ou atividades mentais deliberadas, intencionais, propositivas, quer dizer, conscientes. [...] quando se desenvolve uma estratégia, deve-se 'parar e pensar' e planejar suas ações, antecipando, em parte, os efeitos que terão em relação ao objetivo perseguido"<sup>4</sup>.

Sendo assim, para aprender como ensinar, a professora necessita desenvolver estratégias que lhe coloquem a pensar sobre a sua própria aprendizagem.

Flavell<sup>5</sup>, ao fazer uma analogia entre a aprendizagem e o jogo, afirma que uma

estratégia requer que o aprendiz seja jogador antes de ser treinador, que aplique e pratique uma técnica para refletir sobre ela e adquirir um controle crescente sobre seu uso. Por isso, acreditamos que, para a professora ensinar, é preciso antes ela perceber a si mesma como aprendiz, assim construindo a sua prática educativa.

Nessa pesquisa, observamos as estratégias de aprender e ensinar da professora, tendo como referencial os seguintes aspectos:

- **estratégias de planejamento**, ou seja, organização para iniciar o processo, antecipação das possíveis diferenças durante o encaminhamento da aula, previsão dos recursos a serem utilizados, estabelecimento de objetivos e realização de um plano para atingi-los;
- **estratégias de controle ou auto-regulação**, ou seja, atitudes tomadas frente a situações não previstas para reorganizar o rumo na direção dos objetivos estabelecidos;
- **estratégias de avaliação**, ou seja, evocação das metas para relacionar o resultado obtido com o objetivo previamente estabelecido.

O resultado dessa observação será utilizado em um outro momento do projeto, num processo de intervenção, no qual a professora terá oportunidade de perceber-se como aprendente e, conseqüentemente, como ensinante, tomando consciência de sua aprendizagem e das estratégias que utiliza.

#### Como escutar?

Ao decidirmos desenvolver uma pesquisa participante, buscamos como referência os conhecimentos de Pichon-Rivière<sup>6</sup>, nos quais se refere à investigação do **homem em situação**, entendido como uma unidade operacional que enriquece tanto a situação a ser observada, como a pesquisa a ser realizada. Esse homem em situação, segundo Visca<sup>7</sup>, assemelha-se a uma situação a ser descoberta ou revelada.

Na pesquisa desenvolvida, o objeto revelado diz respeito à ação da professora e dos alunos no processo de aprender e ensinar, situados no ambiente de sala de aula.

Para realizar o que estamos chamando de 'escuta', utilizamos uma forma de observação que divide e integra dois aspectos: a observação da

temática e a observação da dinâmica. A temática “consiste em tudo o que o sujeito diz, o que terá, como toda conduta humana, um aspecto manifesto e outro latente. [...] A dinâmica consiste em tudo o que o sujeito faz que não seja estritamente verbal: gestos, tons de voz, postura corporal etc”<sup>7</sup>.

A partir dessa concepção de observação, foi possível fazer uma articulação entre as estratégias observadas daquele que ensina e as condutas daquele que aprende, para identificarmos o estilo predominante de ensinar da professora e a interferência na aprendizagem do aluno.

Entendemos por estilo “um conjunto de comportamentos sociais com significados específicos, como, por exemplo, o estilo participativo, o democrático, o polêmico, etc. Os estilos de aprendizagem centram-se, geralmente, em ‘como’ as pessoas gostam de aprender, como também podem ser considerados como uma forma de pensar”<sup>8</sup>.

Nesse sentido, um estilo de ensinar é visto como uma maneira peculiar da professora encaminhar a sua aula. Nessa pesquisa, consideramos como possíveis estilos de ensinar: o tradicional; o que promove a individualidade; o que possibilita a participação do aluno no ensino; o que propicia a socialização; o que provoca o pensamento de forma mais direta ao aluno em sua aprendizagem; o que favorece a criatividade; o que estimula a tomada de consciência, o controle e a transformação do aluno com relação a sua aprendizagem – o estilo metacognitivo de ensinar.

#### **Por que escutar?**

Pesquisas junto a professores têm demonstrado o quanto sua prática ainda está encharcada do senso comum e o quanto a sua forma de transmissão e produção do conhecimento encontra-se presa a concepções tradicionais do que seja aprender e ensinar.

Para Becker<sup>8</sup>, a escola em geral sofre de uma inércia histórica e parece ter que copiar constantemente, praticando, assim, uma pedagogia e uma didática da reprodução.

Os problemas da aprendizagem e do ensino são, historicamente, ora colocados como decorrentes das incapacidades dos alunos, ora como originados na incompetência do professor, o que tem dificultado os avanços necessários na

formação daquele que é responsável pela docência no cotidiano da escola e da sala de aula.

O professor está sentindo-se criticado, amarrado e incapaz, o que vem impedindo o seu crescimento na práxis educativa. Se pudermos, ao invés de criticá-lo, ouvir seu apelo como manifesto de um movimento que busca novo significado do para quê ensinar no mundo de hoje, estaremos contribuindo para o rompimento dos possíveis obstáculos inibidores do avanço desejado. “Revalorizar a função do docente e enriquecer suas possibilidades de formação e participação frente às novas exigências sociais são um dos grandes desafios que sustentamos”<sup>9</sup>.

Os manifestos percebidos durante o estudo serão destacados com o intuito de compreender o que se encontra latente na fala, na atitude e na ação pedagógica da professora, como salienta Tardif<sup>10</sup>:

*O professor possui competências, regras, recursos que se incorporam ao seu trabalho, sem que tenha, necessariamente, consciência explícita disto. Nesse sentido, o saber fazer do educador parece mais amplo que seu conhecimento discursivo. Por isso, uma teoria consistente do ensino não pode se basear, exclusivamente, no discurso dos docentes sobre seus conhecimentos discursivos e sua consciência explícita. Deve registrar, também, as regularidades da ação dos atores, assim como suas práticas objetivas, com todos os seus componentes corporais, sociais, etc.*

Algumas professoras, apesar de, racionalmente, saberem das influências de suas atitudes sobre o aprendizado do aluno, de diferentes formas, inibem-nos com gritos, broncas, castigos e outras manifestações de poder, as quais, em algumas situações, chegam a humilhar e a impedir a demonstração do real potencial. Por que a professora precisa desse recurso para sentir-se potente? Estará esse fato atrelado à formação do professor, que enfatiza a racionalidade em detrimento do fazer real? A metodologia adotada em sua formação foi coerente com a concepção de ensino-aprendizagem apresentada por seus professores? A formação continuada oferecida deixa espaço para discussão e reelaboração da prática educativa?

Outra maneira de manifestar a sua angústia foi apresentada por professoras que não admitem

terem sua aula observada. Será sinal de insegurança? Será medo de expor-se por não acreditar no seu potencial? Será um sentimento de superioridade que não lhe permite mostrar para o outro o que sabe, nem receber qualquer tipo de sugestão?

A não-aceitação de erros por parte dos alunos caracterizou-se, também, como um emergente do que se encontra subjacente à prática educativa. Até que ponto o erro do aluno ou o seu não-saber traz à tona as impossibilidades da professora? Como se sente uma professora diante do seu não-saber se a representação social do seu papel na sociedade coloca-a como sabedora? A professora tem a real dimensão do papel do não-saber e do erro no processo de aprender de seu aluno?

Marchesi<sup>11</sup> apresenta o depoimento de um 'mau aluno', que reafirma a dificuldade que alguns professores possuem quando se deparam com os erros de seus alunos, principalmente quando estes já se encontram rotulados como maus:

*Um dia decidi estudar, não queria mais confusão. E me atirei de cabeça em geografia. Lembro muito bem que a matéria tratava da região de Valência. Quando me perguntaram a lição, soltei o verbo, mas, que diabo, com um erro: em vez de dizer barraca, disse carraca. O professor foi inflexível e, inclusive, fez uma piada. É muito difícil tentar ser bom aluno quando já colocaram você entre os maus. Só resta engolir a humilhação e aguentar as gozações dos colegas, porque a piada deve ter sido boa. Voltei para casa com vontade de chorar e, naturalmente, não comentei com ninguém o que tinha acontecido. A solidão é boa companheira do "mau aluno" porque não exige reconhecimento social e, como já disse, afeta todos os aspectos da vida, mesmo que não sejam propriamente escolares.*

Essa dificuldade relatada por um 'mau aluno', agora professor, vem reafirmar o fato de que conflitos decorrentes da relação de poder e submissão, vividos na relação professor-aluno, podem interferir na dinâmica pessoal, para além da escolar.

Em algumas observações do ambiente escolar, perceberam-se professoras que, pelas atitudes, fazem-nos acreditar que se sentem proprietárias

da sala de aula e, conseqüentemente, do pensamento e sentimento de seus alunos. O que está por trás dessa atitude que faz com que a professora sintam-se tão poderosa? Estará relacionado ao modelo de autoridade posto na nossa sociedade? Será aquela imagem de sabedora a responsável por essa sensação de poder? Existem espaços na instituição escolar que permitem a reflexão sobre esse aspecto? Será a desvalorização atual da figura do professor que a leva a compensar, por meio de atitudes autoritárias, o sentimento de menos valia? "As salas de aula são ambientes de abertura contínua, onde as pessoas são chamadas para, juntas, estudarem o mundo que as rodeia"<sup>12</sup>. Será possível um espaço como esse ter apenas um proprietário?

A grande maioria das salas de aula continua possuindo um formato impeditivo da comunicação necessária para que a aprendizagem aconteça num espaço coletivo. As carteiras colocadas umas atrás das outras reforçam, objetivamente, a concepção histórica de que o professor deve continuar sendo a figura principal do processo de aprender e ensinar. Por que a prática não consegue acompanhar o discurso atual? O que aconteceria se a sala de aula assumisse um outro formato? Que medo encontra-se latente na manutenção do espaço nesse formato?

Senge<sup>12</sup>, quando propõe a criação de salas de aula que aprendem, sente a necessidade de modificar o formato tradicional para que o diálogo possa se instalar de forma efetiva: "Um dos meus objetivos era criar um ambiente de diálogo na classe. Nunca pedi para que os alunos levantassem a mão para falar; sentávamos em um círculo ou de algum modo que permitisse que cada um se sentisse confortável e deixasse que a conversa fluísse através de nós".

Além do espaço, percebe-se que uma boa parte do material utilizado pela professora apresenta uma qualidade de conteúdo questionável. Apesar do discurso sobre a construção do conhecimento, parte do material empregado apresenta características que exigem apenas a memorização e a reprodução. Sabe-se, no entanto, que a característica do material, isoladamente, não determina uma concepção educacional e, por isso, questionamos: Qual é, então, a teoria da professora? A instituição escolar dá espaço para

que essa teoria seja discutida e reelaborada? O especialista da instituição está contribuindo para que a professora possa se apropriar de uma teoria e exercê-la?

Uma questão a ser, também, considerada, a partir das observações realizadas nesse estudo, diz respeito ao tempo. Percebemos que a professora, nas suas ações e no seu discurso, refere-se, continuamente, à falta de tempo. Parece existir: uma organização, por vezes tão rígida que impede a flexibilização; afazeres acumulados e não planejados que resultam num não estabelecimento de prioridades; uma organização tão frouxa que leva à acomodação. De que tempo fala-se, do tempo interno, externo ou do tempo com os alunos e dos seus alunos, com seus pares, com os pais e com a comunidade?

Hugo Assmann<sup>13</sup> aborda o entrelaçamento do tempo escolar e o tempo vivo dos sujeitos aprendentes:

*A interpenetração do tempo cronológico com o tempo vivo é uma tarefa sumamente exigente. Há os tempos trazidos pelas pessoas (de casa, de fora), os tempos institucionais (muitas vezes distantes do tempo pedagógico), os tempos compactados da invasora ecologia cognitiva das novas tecnologias da informação e da comunicação [...] E todos eles convergem no minguado tempo da sala de aula. Nela, o que mais importa são os tempos subjetivos, isto é, a temporalidade histórica dos sujeitos aprendentes. [...] A criação de condições de aprendizagem requer que a temporalidade institucional seja colocada em função da produção de tempo vivo, ou seja, a serviço de um tempo que se revele fecundo para a construção do conhecimento e para alentar a sensação de alunos/as e docentes de que eles, efetivamente, encontram-se inseridos num tempo pedagógico.*

Nessa citação, observa-se a importância que a escola deveria dar ao tempo, revendo o seu projeto pedagógico e priorizando o equilíbrio entre o tempo da instituição (quatro ou seis horas do relógio) e o tempo (particular) que cada aprendente leva para significar as informações recebidas e convertê-las em conhecimento.

Outro aspecto a ser considerado, que revela a dissociação entre prática e discurso, é a posição da professora como aprendiz em atividades

desenvolvidas na sua formação contínua e no seu cotidiano escolar. Percebeu-se esse fato em atitudes tais como: chegar tarde, sair cedo, acreditar que já sabe tudo ou não valorizar a discussão e a aprendizagem num espaço coletivo. Na escola, observa-se uma quantidade significativa de pedidos de licença médica, promovendo um disfuncionamento da rotina escolar e do processo pedagógico. Por que a professora não consegue realizar o exercício de responsabilidade que ela mesma exige de seus alunos? Por que as professoras estão precisando sair da sala de aula? Até que ponto essa dicotomia revela uma escolha profissional não decorrente de um desejo pessoal e real?

Para Barbosa<sup>14</sup>, das instituições construídas na história da humanidade, a escola foi a que permaneceu mais estável. Com a Revolução Industrial, a família, a Igreja e o Estado perderam suas identidades e, de certa forma, delegaram para a escola suas funções: formar um ser humano educado, espiritual e cidadão.

A escola, na tentativa de cobrir tais faltas, acaba perdendo a sua identidade original, tendo que se construir de forma diferente para atender as demandas do mundo atual.

Segundo Hugo Assmann<sup>13</sup>, estamos superando a era da informação, rumo a uma sociedade aprendente que deve pensar nas necessidades vitais do aprendiz, ao invés de selecionar conhecimentos a serem assimilados: "Não há verdadeiros processos de conhecimento sem conexão com as expectativas e a vida dos aprendentes". Nesse sentido, a mudança do enfoque da prática educativa, do ensino para a aprendizagem, deve se revelar, primeiramente, na observação e no registro de como o aluno aprende e de quais são suas reais necessidades para, então, pensar-se no como ensinar para que ele aprenda.

De que forma a escola pode se inserir numa proposta de sociedade aprendente?

*A idéia de uma escola que possa aprender tornou-se cada vez mais proeminente nos últimos anos. Está ficando claro que as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas [...] não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adoção de uma orientação aprendente. Isso significa envolver a todos do sistema para expressar*

*suas aspirações, construir sua consciência e desenvolver suas capacidades juntos*<sup>12</sup>.

Essa possibilidade de reconhecimento do trabalho coletivo deve se expressar no interior da escola, integrando-se projetos individuais e de grupo, realizando-se um movimento que permita passar do individual ao coletivo e do ensino à aprendizagem. Somente assim a escola poderá se posicionar como uma instituição aprendente e capaz de reorganizar-se e atender às necessidades da contemporaneidade.

As manifestações apontadas nesse estudo traduzem a angústia vivida pelos protagonistas do processo educativo em nossas instituições escolares. Ao escutarmos esse manifesto, no 'grito da professora', acreditamos que heranças educacionais encontram-se também presentes na ação pedagógica, muitas vezes de forma inconsciente. Essas heranças precisam se tornar conscientes para, então, existir um posicionamento que coloque a professora como sujeito capaz de controlar e mudar o seu processo de ensinar, aprender e de exercer sua profissão de forma comprometida, tendo como preocupação permanente a idéia de que "somos pessoas não em nós mesmas, mas em comunidade"<sup>15</sup>. Somos pessoas não em nós mesmos, mas em relação com o outro, com o mundo, com a vida.

### A OBSERVAÇÃO

O grupo de pesquisa organizou uma forma de observar o processo de aprender e ensinar na escola, a qual considerou o espaço, o tempo, os materiais e os recursos utilizados, o conteúdo trabalhado e a dinâmica da relação entre os protagonistas desse espaço tanto por meio da comunicação verbal, quanto da não-verbal.

Embora o instrumento elaborado para o registro das informações focasse no espaço da sala de aula, a equipe de pesquisadores também observou a dinâmica educativa desde o momento em que entrou na escola – a forma de recepção, a ocupação das paredes, a disposição dos objetos, a comunicação e outros aspectos mais gerais.

No projeto como um todo, foram investigadas 25 escolas, distribuídas em oito núcleos de ensino do Município pesquisado. Foram observadas 77 salas de aulas, da 1ª etapa do 1º ciclo do Ensino Fundamental (atualmente 2º ano), contendo cada uma delas de 25 a 30 alunos, diagnosticadas 403

crianças e avaliados os estilos de aprendizagem de 82 professoras.

Nesse artigo, está sendo dada ênfase maior ao instrumento de observação da sala de aula e da relação dos protagonistas do ensino e aprendizagem; porém, nosso olhar, nossa escuta e nossa análise consideram também os dados obtidos por meio dos outros instrumentos e da interação entre eles.

Para a observação do processo de aprender e ensinar, foi construído um protocolo de observação do ambiente escolar, contendo, primeiramente, os seguintes dados, a serem preenchidos sobre a sala de aula, especificamente: Observadoras, Escola, Data, Número total de alunos, Faltas, Série, Professora, Horário da observação, Recursos disponíveis no ambiente (computador, televisão, vídeo, livro didático, letras móveis, revistas, jogos, livros infantis, gráfico de responsabilidade, calendário entre outros), Qualidade dos materiais escritos (cópias, originais), Organização espacial das carteiras (filas, círculo, semicírculo, equipes).

A pesquisadora registrou a observação (em quadro para registro específico), considerando a estratégia utilizada pela professora na atividade proposta aos alunos, de preferência de leitura e escrita, a conduta dos alunos ou a resposta deles à intervenção da professora, destacando, assim, o estilo de ensinar da professora.

### ANÁLISE PARCIAL DAS OBSERVAÇÕES

Nas salas de aula observadas, como mostra o instrumento, foram priorizados os seguintes aspectos: o ambiente da sala de aula, a estratégia da professora, a conduta dos alunos e o estilo de ensinar.

No que se refere ao **ambiente de sala de aula**, observou-se o predomínio da exposição de materiais e recursos sem a preocupação estética e didática relacionada diretamente ao conteúdo e procedimentos trabalhados. As salas são utilizadas por mais de uma turma e contém, em suas paredes, materiais referentes a todas elas, revelando a fragmentação existente entre o discurso e o ambiente real. Além disso, a disposição das carteiras, na grande maioria das salas observadas, ainda permanece a mesma – uma carteira atrás da outra, mesmo que estejam os alunos sentados em duplas ou trios, e todas

voltadas para o quadro de giz e a mesa da professora. Em todas as salas, encontram-se a televisão e o aparelho de videocassete; em algumas, o aparelho de DVD. No entanto, os equipamentos foram pouco utilizados ou, quando utilizados, nem sempre com fins pedagógicos. No geral, as salas são bem iluminadas.

Com relação à **estratégia utilizada pela professora**, observou-se que uma grande maioria planeja suas aulas; porém, sem considerar o conhecimento prévio dos alunos. As atividades preparadas são, por vezes, iguais a de todas as outras turmas da mesma etapa. Essa forma de ensinar evidencia-se, principalmente, no controle exercido, pela professora, sobre o comportamento dos alunos, sem a preocupação com o desenvolvimento do autocontrole e da auto-avaliação discente. É o chamado controle externo (a sala tem que estar calma) e planejamento inflexível, quase não aparecendo preocupação em avaliar a adequação da atividade elaborada diante do desempenho dos alunos, nem a preocupação em conscientizar os alunos sobre o seu processo de aprendizagem.

Para exemplificar esse tipo de estratégia, destacamos algumas falas obtidas nas observações realizadas: "Pronto, todo mundo colou no caderno?"; "Vamos estudar uma letrinha nova? Olhem para a professora. Como é o nome da letra?"; "Muito bem, olhem o F. Vou fazer o grande, vocês vão fazer o pontilhado e copiar"; "Eu vou escrever sobre mim, e vocês copiam; depois de todos copiarem e lerem, vão fazer o texto de vocês. Parem de se mexer e conversar"; "Vocês precisam fazer certinho na linha"; "Quem já terminou, espera os outros, bem quietinho"; "Todos leiam tudo e desenhem o que entenderam".

Em um número limitado de salas de aula, encontramos encaminhamentos diferentes desses e que mostraram um desenvolvimento mais autônomo por parte dos alunos, devido, acredita-se, à estratégia utilizada pela professora. Em uma das turmas observadas, percebeu-se que a forma de encaminhar influenciou na qualidade e quantidade de alunos alfabetizados, já na primeira metade do ano; em outra, além da professora utilizar uma estratégia pertinente de ensinar, percebeu-se um grau de comprometimento dela com a aprendizagem de seus alunos,

manifestado pela busca de orientação, inclusive após o período da pesquisa.

Um exemplo de auto-regulação a destacar está no relato de uma das professoras que, ao construir a atividade com os alunos, conseguiu envolver a todos e aproveitou situações reais da sala, trabalhando coletivamente:

- Professora: O quadro é como o caderno, dá para continuar?

- Alunos: Não!

- Professora: Como eu faço?

- Alunos: Outra linha.

- Professora: Acabou a frase?

- Alunos: O pontinho final.

Um outro exemplo aconteceu quando outra professora, ao ensinar o 'R intronetido', percebeu que alguns não entenderam e disse: "Tem gente que ainda não entendeu. A professora vai passar e mostrar uma outra maneira de fazer".

No que se refere à **conduta dos alunos**, constatou-se que ela é decorrente do controle externo exercido pela professora, por vezes passivo e por vezespositor. A dinâmica da maioria das salas de aula revelou, como atitude passiva dos alunos, ações tais como: apagar porque a professora mandou; levantar a mão para falar; ficar quieto e abaixar a cabeça; parar imediatamente o que está fazendo diante de uma ameaça; perguntar "Onde eu ponho o traço?". Como atitudepositora, foram reveladas ações tais como: rir; arrastar a carteira; não parar na carteira; ir à lixeira constantemente; escorregar no chão; não responder quando solicitado.

A respeito do **estilo de ensinar**, a tendência verificada é a do estilo tradicional. Por estilo tradicional entende-se uma forma de ensinar em que não existe a preocupação com o desenvolvimento autônomo dos alunos, na qual o controle fica sempre nas mãos da professora. A ênfase do processo educativo permanece no ensinar, a despeito da atual concepção que aponta para o aprender. Nesse estudo, foi percebido que o estilo tradicional de ensinar não contém, necessariamente, atitudes autoritárias de desrespeito, mas acaba por não permitir a participação do aluno no seu processo de aprender, nem leva em conta as diferenças individuais, como as de tempo e ritmo. Por exemplo, "Eu não quero que você diga o nome da letra, eu quero que você leia"; "Sabe por que

“você não sabe? É porque você não resolveu”; “Vocês fiquem quietos, senão vou passar vergonha com a nossa visita, e ela vai ficar horrorizada”; “Você esqueceu o caderno em casa? Pois você vai fazer toda a lição no papel e vai passar tudo no caderno”.

### CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Com a oportunidade de aproximação da realidade educacional do município em estudo, a equipe de profissionais envolvidos tem aprendido sobre o aprender e o ensinar e, principalmente, sobre o seu percurso de pesquisadores comprometidos com o próprio processo de aprendizagem e de ensino.

O recorte realizado permite compreender fatos, falas e ações da professora como um grito de ajuda.

A estratégia utilizada pela maioria das professoras, na organização da sua aula e no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem pelo próprio aluno, nem sempre contempla a preocupação com o planejamento, a auto-regulação e a avaliação. O planejamento aparece de forma rígida, sem reflexão e sem preocupação com a diversidade. As atividades propostas parecem adequadas e, muitas vezes, apresentam

embalagens atuais; porém, a metodologia nem sempre prevê o incentivo e a criação de espaço para que alunos aprendam a aprender, ou seja, planejem, controlem e avaliem sua própria aprendizagem.

Apesar do empenho que essa rede de ensino tem com a formação continuada de seus professores e do maciço comparecimento dos mesmos a tais encontros, perguntamos: Por que toda a informação recebida não consegue ser transformada em conhecimento e, consequentemente, em ação?

A tendência tradicional presente no estilo de ensinar da professora parece não ser uma escolha, e sim uma falta de possibilidade de fazer reflexões sobre a prática educativa e de praticar as conclusões de tais reflexões, principalmente no interior do ambiente educativo, no qual participa junto com seus pares.

Parece que, além dos cursos de formação, de aperfeiçoamento, de informações recebidas através dos diversos canais já existentes na Rede Municipal de Ensino, faz-se necessário um trabalho com as professoras, que tenha como referência aprender a ensinar mergulhado na ação real de ensinar a aprender.

### SUMMARY

The teacher's cry: from the implicit to the explicit

This work addresses the research on Learning and Knowledge in Teacher Education carried out at a Municipal School in Fundamental School classes of the 1<sup>st</sup> stage of 1<sup>st</sup> cycle. The purpose of this study is to understand what is implicit in the dynamics and thematic within the educational environment, more specifically in the classroom. Strategies used by the teacher were observed, as well as how students responded to those strategies, and the teaching style was identified. The traditional trend found in teaching strategies and style of the majority of teachers seems to be not an option but the lack of opportunity to ponder upon the practice of teaching and to put those findings and conclusions into practice. This work proposes to go beyond the mere criticism of the inadequacies that were observed, but rather to understand them as a cry for help from teacher.

**KEY WORDS:** Learning. Models, educational. Teaching. Behavior.

### AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é fruto de um grupo, o nosso querido GAE. Queremos agradecer a todos que de alguma forma colaboraram: Arlete Zagonel Serafini, Isabel Cristina Hierro Parolin, Simone Carlberg, Sonia Maria Gomes de Sá Kuster, Maria Gabriela Zgoda Cordeiro Afonso, Maria Silvia Todeski de Souza, Vanessa Pires de P. Araujo, Lia Munhoz da Rocha, Simone Dreher, Liliamar Hoça, Loriane Ferreira, Kareen Vedolin, Karin Patricia Miranda Kiefer, Maria Silvia Winkeler, Kátia Beltrami, Elisangela Pilatti, Claudio Oliver, Thalita Folmann da Silva, Iara Benício, Fernanda Pirih, Gislaine Ganz, Maria Cecília Giovanella, Larissa Volcov.

### REFERÊNCIAS

1. Portilho EML et al. Modalidades de aprendizagem de quem aprende e de quem ensina. In: Curitiba: IV Educere II Congresso Nacional da Área de Educação da PUCPR;2004. Anais. p. 2-4.
2. Zabala A. Enfoque globalizador e pensamento complexo. Porto Alegre: Artmed;2002. p.45.
3. Pozo JI. Aquisição do conhecimento. Quando a carne se faz verbo. Porto Alegre:Artmed; 2004. p.26-31.
4. Monereo Font C. Estrategias de aprendizaje. Madrid, España:Visor;2000. p.30.
5. Flavell JH. El desarrollo cognitivo. Madrid, España:Visor;1985.
6. Pichon-Rivière E. O processo grupal. São Paulo:Martins Fontes;1991. p.122.
7. Visca J. Clínica psicopedagógica. Epistemologia Convergente. Porto Alegre:Artes Médicas;1987. p.73-4.
8. Portilho EML. A aprendizagem na universidade: os estilos de aprendizagem e a metacognição. In: Curitiba:XII ENDIPE; 2004. Anais.
9. Becker F. A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed;2003.
10. Pogré P, Lombardi G. O ensino para a compreensão. Vila Velha:Hoper;2006. p.23.
11. Tardif M. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, España: Nancea;2004. p.157.
12. Marchesi A. O que será de nós, os maus alunos? Porto Alegre: Artmed;2005. p.121.
13. Senge P. Escolas que aprendem. Porto Alegre:Artmed;2005. p.73-7.
14. Assmann H. Reencantar a educação. Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes;2004.
15. Barbosa LMS. O papel da escola no século XXI. PCN – parâmetros curriculares nacionais. v.3. Curitiba:Bella Escola;2002.
16. O'Sullivan E. Aprendizagem transformadora. Uma visão transformadora para o século XXI. São Paulo:Cortez, Instituto Paulo Freire;2004. p.378.