

# Aprendizagem e prática pedagógica: processos formativos com docentes do sul do Brasil

## Learning and pedagogical practice: formative processes with teachers from southern Brazil

Clarissa Medianeira Caxambu da Rosa de SOUZA<sup>1</sup>  
Fabiane Romano de Souza BRIDI<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho analisa como um grupo docente concebe a aprendizagem e de que maneira as concepções repercutem nas práticas pedagógicas. O referido estudo envolveu uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação crítica-colaborativa, apoiando-se nas possibilidades da *escuta sensível*. A investigação emerge do contexto escolar com professores de uma Escola de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de um município do Sul do Brasil. Os resultados indicam que os participantes da pesquisa compartilham de uma concepção de aprendizagem, baseada na interação e compreendem o conhecimento como um fenômeno contínuo ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Práticas Pedagógicas. Ação Formativa. Escuta Sensível.

### Abstract

This paper analyzes how a teaching group conceives learning and how conceptions affect pedagogical practices. This study involved a qualitative approach through critical-collaborative action research, based on the possibilities of sensitive listening. The research emerges from the school context with teachers of a School of Basic Education of the Municipal Education Network of a municipality of Southern Brazil. The results indicate that the research participants share a conception of learning based on interaction and understand knowledge as a continuous phenomenon throughout life.

**Keywords:** Learning. Pedagogical Practices. Formative Action. Sensitive Listening.

- 
- 1 Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI). Santa Maria/RS. E-mail: caxambu@gmail.com
  - 2 Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI). Santa Maria/RS. E-mail: fabianebridi.ufsm@gmail.com

## 1. Introdução

Entende-se a prática pedagógica como um movimento interativo formado por um triângulo pedagógico, o qual é constituído pelo o professor, o aluno e o saber (MEIRIEU, 1998). Este movimento pode ser considerado como um caminho didático, no qual o professor tem o desafio diário de criar estímulos, condições e propor experiências para a construção de saberes. Desta forma, pensar/questionar/problematizar acerca das concepções dos professores sobre a aprendizagem é fundamental para a compreensão dos seus efeitos nas práticas pedagógicas.

Este artigo consiste num recorte da dissertação de mestrado<sup>3</sup> que, a partir das falas das professoras repercutidas no contexto escolar pesquisado, tem como objetivo analisar as concepções de aprendizagem e seus efeitos na prática pedagógica.

A capacidade de desenvolver práticas pedagógicas que propiciem condições para que todos os alunos aprendam os conhecimentos previamente definidos pela escola, se configura num dos maiores desafios da prática docente. A preocupação referente à aprendizagem dos alunos foi ficando mais evidente à medida em que a educação inclusiva, através da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), foi adquirindo força no contexto educacional (BRASIL, 2008). Novos movimentos foram surgindo no contexto escolar na tentativa de “construir” um contexto escolar inclusivo e, diante desse novo cenário, a sala dos professores se fortaleceu como um espaço de partilha permeado por angústias e questionamentos. Fortalecendo um processo de indagações sobre as questões que se referem às dificuldades para a aprendizagem dos alunos, com a circulação de discursos desinvestidos de aposta no aprendizado e no percurso escolar do aluno que enfrenta dificuldades.

Na tentativa de *justificar* os percalços da relação com o aprender observa-se que há uma forte tendência a encaminhamentos para avaliações médicas na busca de um diagnóstico. Moysés (2001) problematiza esse aspecto, questionando a centralidade do insucesso escolar no aluno e/ou na família como responsáveis pelo mesmo. A autora infere em seus estudos que a escola se isenta de responsabilidades, relegando-a ao segundo plano quando questionada as causas do fracasso escolar.

---

3 “Ação Formativa e Aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas”, desenvolvida junto ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) orientada pela professora Dr<sup>a</sup>. Fabiane Romano de Souza Bridi.

Diante dessas perturbações<sup>4</sup> realizou-se, numa escola de educação básica, uma investigação a partir dos discursos dos professores frente aos desafios da prática docente no que corresponde a aprendizagem de todos os alunos.

Os fundamentos teóricos que sustentam este trabalho concentram-se em dois grandes temas: aprendizagem e práticas pedagógicas. A aprendizagem é compreendida a partir da visão biológica sobre o conhecer, a qual entende o ser humano como um ser autopoiético, ou seja, um ser que possui um sistema autoconstrutivo e que modifica suas estruturas considerando o meio como elemento fundamental dessa autoconstrução. Para os autores Maturana e Varela (2001, p. 194) “[...] viver é conhecer (viver é ação efetiva no existir como ser vivo)”. Viver é estar no mundo e isso implica atuar e agir sobre e no mundo aprendendo. As práticas pedagógicas, na perspectiva de Meirieu (1998), são entendidas como sendo o momento onde acontecem as interações entre o educando, o saber e o educador, o autor denomina de *triângulo pedagógico*. Nesse triângulo o educador possui o papel de “formador”, o qual deliberadamente cria estímulos e propõe condições de experiências. Nessa relação, o professor junto ao aluno, constrói um caminho didático a ser vivenciado e a tarefa do professor está em incentivar o *desejo pelo aprender*.

## 2. Abordagem metodológica

A pesquisa foi desenhada por meio da abordagem qualitativa, na qual as respostas não têm a pretensão de serem objetivas nem a intenção de quantificar resultados. Visou dar ênfase ao processo, buscando compreender o objeto no campo investigativo. Para Flick (2004, p. 28), a pesquisa em uma abordagem qualitativa possui sistemas de:

[...] conhecimento, práticas e experiências no contexto daquelas tradições e formas de vida (locais) nas quais estão fixados, em vez de presumir e tentar testar sua validade universal; [...] dispor os problemas a serem estudados e as soluções a serem desenvolvidas dentro de seu contexto temporal e histórico, e de descrevê-los neste contexto e explicá-los a partir dele.

Sobre essa perspectiva, a pesquisa de abordagem qualitativa tem um caráter subjetivo, ou seja, leva em consideração como os sujeitos envolvidos veem e

---

<sup>4</sup> Refiro ao conceito de perturbação proposto por Maturana e Varela (2001).

pensam o mundo com base nas suas formas de viver a vida, isto é, a partir de seus paradigmas. De acordo com Vasconcellos (2013, p. 39), “[...] duas pessoas com paradigmas diferentes, olhando para o mesmo objeto, veem coisas diferentes”.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa deu-se em um contexto escolar temporal e histórico e que há diferentes visões sobre as práticas pedagógicas e sobre a aprendizagem, entende-se que essa pluralidade corrobora no enriquecimento deste estudo. As diferentes formas de ver o mundo contribuem para uma reflexão mais profunda sobre a compreensão da aprendizagem, auxiliando na resignificação das práticas pedagógicas como um caminho para minimizar os percalços escolares.

Ao considerar os elementos que foram desenhando a pesquisa e as pessoas envolvidas, esta se caracteriza como uma pesquisa-ação na perspectiva crítica-colaborativa, tal como propõe Jesus (2008, p. 148):

[...] considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura, da metodologia e da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo.

Compreende-se a possibilidade de os professores se reconhecerem como pesquisadores, tomando consciência de suas transformações ao longo do percurso, a partir da reflexão crítica das tensões reverberadas no contexto investigativo, quando possibilitam a produção de novos conhecimentos, pensamentos e atitudes.

Nesse sentido, a pesquisa se constituiu num movimento intencional de formação e reflexão teórico-prático-crítica entre os professores envolvidos, mobilizados pela pesquisadora participante, a qual mediou esse movimento. A produção dos dados se constituiu através dos registros do diário de campo da pesquisadora, da leitura das “Fichas Individuais dos Alunos”, leitura de narrativas das professoras produzidas por meio da escuta sensível durante o processo de pesquisa-ação.

Todo o processo se desenvolveu por meio da *escuta sensível*, a qual implica compreender o outro com empatia, construindo uma relação de confiança com o grupo participante da pesquisa, somando-se ao apoio em uma perspectiva científico-clínica, sugerida por Barbier (2004). O autor entende que, inicialmente, deve ser realizada uma avaliação sobre a necessidade de problematizar um determinado contexto/situação.

No entanto, como forma de avaliação para a problematização, além das angústias repercutidas através das vozes no espaço escolar referente às dificuldades para a aprendizagem dos alunos, realizou-se um questionamento ao grupo docente: “quantos alunos exigem maior atenção por serem identificados com alguma dificuldade ou que desafiam mais o professor no processo de ensino e aprendizagem?”.

De acordo com os professores, o percentual de 33,74% representa a soma dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que apresentavam dificuldades de aprendizagem segundo as professoras<sup>5</sup> da instituição, incluindo crianças público-alvo da Educação Especial; enquanto o percentual de 66,26% representa os alunos que não apresentavam dificuldades.

Nesse sentido, construir junto aos docentes, momentos para pensar sobre a aprendizagem, numa perspectiva não prescritiva do sujeito e sim, a partir da compreensão de que todas as pessoas possuem um jeito singular de aprender foi a intenção pela qual se buscou evocar uma análise sobre o próprio modo de como o professor, enquanto sujeito do processo de aprender, se relaciona com o conhecimento e com as possibilidades para a aprendizagem.

O campo de pesquisa foi numa Escola de Educação Básica Rede Municipal de Ensino de um município do Sul do Brasil. A escolha da instituição se deu pelo vínculo da pesquisadora principal e a exigência deste vínculo devido ao curso de mestrado profissional, que exige dos pesquisadores a produção de efeitos educativos nas instituições nas quais atuam. Tal programa respectivamente produz pesquisas vinculadas à gestão das instituições educacionais e os contextos educativos. Por preocupar-se com o efeito das pesquisas, optou-se por realizar movimentos de intervenção e reflexão no contexto de trabalho da pesquisadora principal. Os dados das participantes foram protegidos, bem como sua identificação, a partir do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

### 3. Compreensões sobre a aprendizagem e os reflexos nas práticas pedagógicas

A partir do percentual de crianças com dificuldades de aprendizagem, conforme a percepção das professoras, e, a partir das observações realizadas no contexto escolar entendeu-se que o grupo docente estava preocupado com questões referentes a aprendizagem dessas crianças, o que direcionou a proposta da formação para reflexões acerca desta problemática.

---

5 A pesquisa adotou o uso de uma linguagem no feminino devido ao grupo docente ser composto somente por mulheres.

Durante o processo de pesquisa as vozes das professoras permitiram muitas problematizações no que tange o processo aprendizagem. Diante da solicitação para que escolhessem imagens e palavras que representassem o processo de aprendizagem as professoras inferiram as seguintes palavras: interação, dedicação, liberdade e segurança. Assim, a partir destas palavras construíram um mapa conceitual sobre aprendizagem.

Na figura abaixo, estão dispostas as palavras elencadas pelo grupo na construção do mapa conceitual:

Figura 1 - Palavras do mapa conceitual sobre aprendizagem



Fonte: Elaboração própria com base nos registros do diário de campo.

A partir dessa imagem, percebeu-se que a compreensão sobre a aprendizagem compartilhada entre os sujeitos do grupo docente refere-se a uma aprendizagem construída por meio da interação e do diálogo com os sujeitos envolvidos no processo. Esses aspectos são considerados fundamentais para que o aluno tenha a oportunidade de compreender os saberes.

Foi possível observar que a concepção de aprendizagem compartilhada pelo grupo docente é repleta de elementos potencializadores, os quais correspondem a práticas interativas e dialógicas, que são permeadas com um alto teor de vinculação afetiva.

*“Não tem como eu, no meio dos pequenos, não construir vínculos, eles precisam se sentir que a escola é um lugar seguro [...] por isso choram durante a adaptação porque ainda não tem vínculo com a profe” (Professora Daiane).*

*“[...] até os grandes, só que não tem a parte do choro, da adaptação, mas eles tem medo de escrever no início do ano, porque ainda não conhecem a profe, ainda não tem vínculos afetivos” (Professora Betina).*

Cabe ressaltar que a afetividade se constitui numa emoção que se entrelaça com o sentimento de amar o outro, na condição de aceitá-lo na sua legitimidade, pois:

[...] o amor é a emoção central da história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto (MATURANA, 2002, p. 25).

A partir do entendimento supracitado, é possível perceber que quando uma prática docente se constitui permeada pela amorosidade, torna-se possível nesse ambiente, uma história de interações recorrentes capaz de amparar o sujeito por meio das coordenações consensuais de uma relação dialógica.

A interação entre os sujeitos e o meio, acontece em congruência com as emoções, desta forma, a qualidade relacional entre professor e aluno, não corre o risco de se tornar simples encontros, uma vez que as emoções dão o suporte para uma relação construída na aceitação mútua:

[...] para que haja história de interações recorrentes, tem que haver uma *emoção* que constitua as condutas que resultam em interações recorrentes. Se esta emoção não se dá, não há história de interações recorrentes, mas somente encontros casuais e separações (MATURANA, 2002, p. 66).

Outro aspecto que as professoras se referem é justamente sobre as emoções, pois o grupo destacou a palavra *dedicação*. Dedicar-se é um verbo que implica a ação de empenhar-se com algo. Por isso, essa ação só se torna possível, quando o sujeito estiver motivado pela emoção:

*“Escolho a palavra amor, porque o professor dedicado é aquele que tem amor pelo seu trabalho. [...] em qualquer profissão, mas, principalmente, na nossa profissão” (Professora Antônia).*

*“Eu acho que a dedicação tem que ser de todos, né? A nossa com o nosso trabalho, porque os nossos alunos são carentes e só tem o que a gente oferece aqui de diferente. E também do aluno, ele também precisa ser dedicado com os trabalhinhos” (Professora Betina).*

O professor implicado ao seu propósito pedagógico dedica-se, está presente no que faz e a sua presença é facilmente percebida através de suas palavras e ações, para Masschelein e Simons (2017) podemos chamar essa dedicação de *mestria* do professor. De acordo com os autores “[...] o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à mestria do professor. Ele personifica a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 78).

A partir dessa perspectiva, observou-se a importância de considerar que a dedicação esteja presente nas relações construídas no processo de ensino e aprendizagem através do *triângulo pedagógico* (MEIRIEU, 1998), essa postura auxilia o professor a planejar a aula de maneira singular e personalizada.

O professor que se dedica ao seu fazer, ao objeto de estudo com o qual tem um compromisso ético de compartilhá-lo, envolve-se de tal maneira a ponto de expressar o seu entusiasmo e despertar no aluno o desejo pelo aprender.

Pennac (2008, p. 105) enfatiza a dedicação do professor a partir de suas próprias experiências enquanto aluno e infere que:

[...] é imediatamente perceptível a presença do professor que habita plenamente a sua sala de aula, os alunos a percebem desde o primeiro minuto do ano, nós todos temos essa experiência: o professor acaba de entrar, ele está totalmente lá, e isso se vê pela sua maneira de olhar, de cumprimentar os alunos, de se sentar, de tomar posse da mesa, ele não se dispersou por medo das reações deles, ele não está fechado em si mesmo, não, ele está por dentro do que faz, logo no começo ele está presente, distingue cada rosto, a turma existe sob seu olhar.

O aluno percebe a dedicação do professor na maneira como interage, como se expressa, na sua postura, na forma de condução do processo do projeto educativo. A dedicação refere-se ao nível de implicação e de emoção desprendida pelo professor.

Assim, se a emoção não estiver presente no momento da aprendizagem é provável que o aluno e o professor não consigam estabelecer um canal de interações recorrentes. Dessa maneira, é fundamental que o amor se constitua na emoção mais importante nessa relação, pois esse é o sentimento essencial para que seja possível construir um convívio respaldado pela confiança e pelo respeito. O amor é a base para que o *triângulo pedagógico* intercorra de maneira equilibrada nas três pontas desse triângulo - segundo Meirieu (2002): professor, saber e aluno, por meio de uma relação de confiabilidade e de interações recorrentes.

Observa-se, na Figura 1, que a partir do vocábulo “*dedicação*”, o grupo docente relaciona a outras três palavras: amor, afeto e empatia. Assim, é possível perceber que a compreensão do conhecer “[...] está ligada à vontade que,



por sua vez, está ligada aos afetos. Uma afecção como a alegria, por exemplo, aumenta a nossa capacidade de agir enquanto a tristeza diminui” (PELLANDA, 2009, p. 91).

Nesse sentido, o aluno imerso em um processo de aprendizagem em que o meio lhe proporciona emoções positivas, estará motivado a enfrentar as perturbações existentes no processo, sentir-se-á encorajado a assumir o risco de construir novas estruturas em seu organismo, ou seja, construir novos conhecimentos.

Assumir o risco significa envolver-se no percurso escolar, sendo assim, compreende-se a necessidade de construir um espaço de interação em que o aluno se sinta seguro para transitar com confiança e autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se dizer que produzir um espaço seguro para que o aluno desenvolva a sua autonomia é um dos papéis fundamentais da escola, pois é nesse lugar que o aluno é convidado a expandir seus conhecimentos.

Outro aspecto que é importante destacar, no que tange à compreensão sobre a aprendizagem, refere-se à responsabilização do processo de ensino e aprendizagem. A palavra responsabilidade emergiu em um momento de discussão em que o grupo problematizou a relação entre responsabilidade e liberdade no espaço educativo.

De acordo com o grupo, a liberdade tem dois pontos importantes.

*“A gente percebe aquele aluno que age com responsabilidade ele consegue ser independente, fazer as atividades sozinho, não espera pelo professor. Já tem aqueles que ficam te esperando, não fazem nada enquanto tu não chega e geralmente são aqueles que são apáticos até para resolver um problema com o colega. É o caso do Eduardo!”*  
(Professora Carla).

Um ponto se refere à compreensão de que, ao agir com responsabilidade, constroem-se mais experiências e conhecimentos e, em consequência disso, maior liberdade para o sujeito agir nesse espaço, ou seja, interagir no mundo que o cerca de forma autônoma. O outro ponto refere-se à liberdade atrelada à responsabilidade em uma condição comportamental do sujeito frente às atividades escolares, tais como: dedicação com as atividades, não conversar em aula, seguir as regras da escola e realizar as tarefas escolares.

*“O aluno tem liberdade se ele é responsável na escola, se ele é atento em aula, se segue as regras da escola. Se não tem um comportamento responsável não dá para dá liberdade para esse aluno na escola, senão ele faz o que bem entender”*  
(Professora Elisa).

Em consonância à fala da professora, Masschelein e Simons (2017, p. 98) compreendem que a tarefa do professor é justamente a de garantir que o tempo escolar seja um tempo de respeito e de atenção para aprender:

[...] garantir que o mundo fale com os jovens. Consequentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção no mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir.

Sendo assim, esse tempo precisa ser aproveitado com responsabilidade, pois não se trata de um tempo comum, e sim um tempo para encontrar o mundo por meio dos conhecimentos compartilhados no ambiente escolar. À medida que o contexto educativo vai se constituindo em um espaço interativo, baseado na responsabilidade, vai propiciando aos sujeitos desencadear um processo de relação entre os conhecimentos construídos e ao mundo que pertencem. Desse modo, essas relações vão dando significados e sentidos, emergindo um processo de autonomia e de liberdade.

Nos primeiros movimentos do processo formativo, foi possível analisar que o grupo compartilha o entendimento de que a aprendizagem se constrói por meio do diálogo e das interações com os sujeitos e com o meio. Além de compreender que as emoções se constituem em sentimentos fundamentais para que os sujeitos construam seus saberes. São esses sentimentos que permitem ao aluno desejar aprender e sentir-se capaz de agir no ambiente escolar, bem como interferem no planejamento e na condução de uma prática pedagógica.

O grupo manifestou elementos importantes e potentes compreensões sobre a aprendizagem. Porém, o questionamento a ser problematizado foi em relação aos motivos pelos quais nem todas as crianças conseguem aprender. Esses motivos seriam por questões individuais internas, alusivas às condições de saúde física e psíquica do aluno ou por questões externas referentes ao ambiente em que a criança vive, incluindo o contexto familiar e o próprio contexto do sistema educacional.

Assim, após um primeiro momento de reflexão sobre a aprendizagem, considerou-se importante questionar o grupo sobre quais saberes seriam relevantes a serem pensados no espaço formativo. Saberes que pudessem ampliar o nosso entendimento sobre a temática e contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas.

As solicitações sinalizavam a necessidade de dois focos para os momentos formativos. Um apontava para a necessidade de estudos/discussões centrados no diagnóstico clínico do aluno como: *autismo, síndrome de down, dificuldades de aprendizagem, dificuldades específica de leitura e escrita*. E o outro foco direcionava-se ao processo de aprendizagem, recursos pedagógicos e o papel do professor como:

*neurociência, aprendizagem e plasticidade cerebral, papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, flexibilização curricular, diferentes modos de aprender, diferentes recursos metodológicos e pedagógicos.*

Ao direcionar o olhar para as respostas, essas apontaram para a necessidade de ampliar os conhecimentos nas questões relacionadas à aprendizagem dos alunos, que possuem um diagnóstico clínico de deficiência/transtorno de aprendizagem. Fator que sinaliza uma necessidade de buscar um apoio, baseado na condição do sujeito e, principalmente, na ideia de existir uma forma específica de trabalhar com esses alunos.

Nesse sentido, Moysés e Collares (2015) auxiliam em uma análise histórica sobre a compreensão da condição clínica do sujeito e sobre os processos de medicalização. Nas falas a seguir, observam-se a relevância de um diagnóstico configurar-se em um elemento presente no contexto educacional para o docente pensar a elaboração das práticas pedagógicas:

*“Mas nos auxilia também para saber o quanto nós vamos cobrar desse aluno. Daqui a pouco eu tô cobrando e esse aluno não pode me dar essa resposta, acho que o diagnóstico me ajuda nesse sentido. Por exemplo, na questão da leitura e da escrita eu vou estar ali cobrando, cobrando, cobrando, cobrando não no sentido pesado, mas no sentido de querer um retorno do aluno. Eu, enquanto professora preciso ter um retorno desse meu aluno”* (Professora Aurora).

*“A gente tem um retorno do aluno sabendo o diagnóstico”* (Professora Betina).

*“Tu entende. Nesse sentido o diagnóstico nos auxilia, não que a gente fique parada esperando, mas nos dá um suporte”* (Professora Daiane).

A partir das narrativas das professoras Aurora, Betina e Daiane, percebeu-se quanto o diagnóstico é limitador e influencia na aposta e investimento pedagógico. Sabe-se, portanto, que após o reconhecimento de alguma deficiência e/ou transtorno de aprendizagem, o professor tende a pensar em novas ações metodológicas. Nesse sentido, questiona-se: por que, somente após um diagnóstico clínico, inicia-se o movimento de buscar novas/outras formas de conduzir a prática pedagógica? Será que o diagnóstico do médico consegue ser mais preciso com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem de uma criança do que o professor que está dia a dia com ela na escola?

A necessidade de mensurar o comportamento e a aprendizagem do sujeito acaba dificultando a capacidade de o docente ressignificar as suas práticas pedagógicas. No intuito de pensar em novas/outras possibilidades de construir

um planejamento que favoreça o aprender de todos, desde o aluno que “não apresenta dificuldades”, até aquele que possui um diagnóstico de deficiência, ou de dificuldades para a aprendizagem.

Essa dificuldade não se deve à falta de interesse por parte do professor, mas à concepção e um traço cultural impregnado no contexto educacional, em que o professor necessita ter o controle sobre a aprendizagem do aluno e, por esse motivo, uma vinculação às práticas pedagógicas que instrumentalizam o fazer docente.

Ao mesmo tempo em que as falas das professoras denotam a angústia em requerer conhecimentos mais focalizados no diagnóstico do sujeito, surge também a solicitação de momentos, que propiciem o pensar sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, bem como a utilização de diferentes recursos metodológicos.

*“Pois é, e às vezes a gente quer que o aluno saiba os conteúdos, sem ao menos ter tido a chance de vivenciar. Uma vez uma professora ficou surpresa que uma aluna perguntou: - Professora só tem uma praia? Lógico que ela não tem noção só viu a praia no livro, depois num globo redondo e depois num mapa plano e quadrado. Que sentido tem esse conteúdo para essa aluna?”*  
(Professora Elisa).

A referida fala mostra um movimento reflexivo sobre a prática pedagógica ao considerar que é difícil para o aluno saber um determinado conteúdo/conhecimento, caso ainda não tenha interagido, de forma mais concreta, com esse saber. Observou-se a preocupação de possibilitar o conteúdo/conhecimento a todos os alunos, de maneira que não houvesse desmotivação, assim como, a compreensão de que os projetos educativos necessitam contemplar diferentes estratégias metodológicas para além do que estamos habituados na escola, de acordo com a fala da professora: livro, mapa e globo.

Meirieu (2002), compreende que a motivação do aluno para enfrentar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem está, intrinsecamente, relacionada ao desejo pelo aprender. Despertar o desejo pela aprendizagem é uma das responsabilidades do professor; é mister saber administrar uma prática pedagógica que possibilite ao aprendiz compreender o conhecimento a partir de suas experiências prévias, mas que também consiga envolver o aluno em um fluente mistério a ser revelado.

A vontade deste grupo de professoras de organizar práticas pedagógicas baseadas na interação com o meio, através de diferentes recursos e estratégias metodológicas, esbarra em problemas considerados comuns de serem encontrados na grande maioria das escolas públicas brasileiras. As narrativas das professoras Elisa e Betina ressaltam esses problemas:

*“A gente faz o possível, mas a escola é muito pobre, não consegue dar conta de auxiliar todas as crianças e de oferecer espaços diferentes” (Professora Elisa).*

*“A gente até identifica a inteligência, mas não tem tempo para trabalhar e os recursos a gente não tem muito” (Professora Betina - se refere a falta de tempo para planejamento de aulas).*

Os motivos nas falas das professoras muitas vezes impedem a construção de um caminho didático capaz de possibilitar um percurso escolar, permeado por diferentes estratégias e possibilidades de interação. Isso se deve às condições do espaço físico, à falta de recursos e à falta de tempo de planejamento para que possam, de fato, beneficiar os alunos com a *inventividade pedagógica*<sup>6</sup>.

Para esse grupo de professoras, não. Abaixo, observa-se, nas falas das professoras Elisa e Franchesca, a compreensão de que a organização do trabalho escolar e a alta rotatividade de professores na instituição, certamente, influenciam no trabalho pedagógico. Assim, a forma como a prática pedagógica é conduzida, reflete, diretamente, na produção das dificuldades para a aprendizagem:

*“Os anos finais vieram de uma outra realidade. Por isso, esse resultado (muitos com dificuldades para a aprendizagem) quero ver essas nossas turmas (dos anos iniciais) quando chegarem nos anos finais, pois agora estão com professoras que tem uma preocupação com a realidade, antes eram professoras que vinham só suplementar e no outro ano, ou no mesmo ano, iam embora” (Professora Elisa).*

*“É nítido! A gente percebe a diferença de como as aulas são conduzidas e o envolvimento de cada aluno com seu professor em sala de aula. Sem dúvida, estou ansiosa para ver as crianças que ingressaram no 1º ano em 2018... lá no 6º ano” (Professora Franchesca).*

As falas enfatizam que o fato de a escola ter professores, que trabalhavam em regime de suplementação de sua carga horária, influenciou na qualidade do trabalho pedagógico realizado na instituição. A escola passou por experiências em que, muitas vezes, os professores não construíam uma identificação com a instituição escolar e, conseqüentemente, não desenvolviam uma prática pedagógica implicada com o seu fazer. A compreensão compartilhada pelo grupo evidenciou que,

---

6 Refiro-me ao termo de Meirieu (1998), o qual compreende a inventividade pedagógica como sendo a exploração de infinitas possibilidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

pelo fato de as turmas terem sido atendidas por professores, que não desenvolveram uma identificação com a instituição, resultou em uma realidade em que os alunos carregam algumas lacunas ao longo de sua trajetória escolar devido à qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas diante da situação vivida.

É notório que as referidas falas evidenciam o entendimento de que as práticas pedagógicas, que são desenvolvidas por meio de uma postura implicada, baseadas no amor pelos conhecimentos a serem compartilhados com os alunos e pelos alunos, mobilizam maiores oportunidades de interações com os saberes. Nesse sentido, com a atual organização do quadro docente da Instituição, em que a maior parte dos professores é lotada na escola, há uma esperança e uma aposta de que as crianças, matriculadas hoje na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, cheguem com índices de dificuldades para a aprendizagem reduzidos ao final do ensino fundamental.

No entanto, observou-se que mesmo o professor tendo a compreensão de que muitas das dificuldades para a aprendizagem são referentes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas deficitárias, o problema sobre as lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem acaba sendo transferido para o aluno, conforme a narrativa citada:

*“Achei importante a parte do texto que fala da importância dos estímulos que a gente recebe perante as necessidades. As tuas necessidades, as tuas carências que te estimulam buscar, mas nossos alunos não têm essa vontade de romper com isso (com a carência de conhecimento, de experiências)” (Professora Betina).*

A partir dessa fala, questiona-se: será que os alunos não têm vontade de romper com a carência de seus conhecimentos, ou será que nós, professores, não estamos conseguindo despertar o desejo pelo aprender e manter esse desejo ativo?

Outras narrativas colocam o aluno numa condição de responsável pelas dificuldades encontradas durante o percurso escolar. Emergem das seguintes falas:

*“Mas não é nem isso, nossos alunos não sabem estudar, estudar para eles é passar o olho uma vez e já é estudar muito” (Professora Elisa).*

*“Eu explico para os meus alunos que muitas vezes tem que ler um texto umas três vezes” (Professora Carla).*

*“Tem que estudar com eles, fazer resuminhos” (Professora Antônia).*

Com base nesses discursos, nota-se que não há uma reflexão crítica sobre o papel do professor e sobre as práticas pedagógicas, frente às dificuldades

para a aprendizagem. Uma vez que as práticas pedagógicas ficam limitadas a instruções de como estudar e, assim, o motivo da dificuldade no processo de ensino e aprendizagem centra-se no aluno que não compreende e não faz o que as professoras explicam.

Nessa tangente, essa percepção dos professores pode estar atrelada à falta de oportunidades para pensar sobre a construção da aprendizagem nos espaços escolares e nos elementos que dela fazem parte. Como também, arraigada a uma ideia sobre o estudar. Talvez, muito vinculada às suas próprias experiências, inviabilizando uma compreensão crítica sobre as estratégias utilizadas nas práticas pedagógicas e sobre o papel do professor no processo de instituir o desejo pelo aprender.

Problematizar a compreensão da aprendizagem e as práticas pedagógicas auxilia o professor a refletir sobre a condição autopoietica e sobre a subjetividade do sujeito, além de proporcionar, certamente, uma possível ressignificação sobre suas ações metodológicas, diminuindo o olhar que regula e aponta o sujeito como responsável de “suas dificuldades” no percurso escolar.

No entanto, os discursos revelam alguns elementos que acabam dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se proponham a ousar suas estratégias metodológicas. Entre esses elementos, está o fato de o professor estar diante de uma turma com alunos, que possuem diagnóstico de alguma deficiência, ou de algum transtorno de aprendizagem, engessando a prática pedagógica com propostas reguladoras. Outros elementos se referem à falta de infraestrutura, falta de recursos e de tempo para planejamentos. E ainda, como elemento que dificulta a realização de um trabalho pedagógico diferenciado é a responsabilidade e o envolvimento por parte do aluno em seus estudos. Esses se constituem em fatores que dificultam e influenciam o aprimoramento de práticas pedagógicas diferenciadas.

Assim, para possibilitar que todos esses elementos citados: condições do espaço físico, falta de recursos, falta de tempo para o planejamento e falta de identificação com a escola sejam revistos como constituintes do contexto escolar de muitas escolas brasileiras, mesmo apresentando essas dificuldades, vê-se que é possível pensar em novas propostas pedagógicas. Em suma, é importante que se tenham momentos para refletir, pensar e problematizar a realidade da instituição, sem perder de vista as vozes repercutidas no espaço pedagógico.

#### 4. Considerações Finais

Ao considerar que viver é conhecer e que conhecer é viver, compreende-se que se não fosse esse o sentido da vida, o processo interativo aqui descrito, não teria acontecido. Nessa perspectiva, a necessidade intrínseca de aprender, direciona as inquietações percebidas nas/entre as relações consensuais com o meio que

levaram a produção deste conhecimento. Nesse sentido, o grupo de professoras compartilha de uma concepção de aprendizagem, baseada na interação entre o meio e os sujeitos envolvidos no processo do aprender. Compreendem o conhecimento como um fenômeno contínuo ao longo da vida e que o mesmo ocupa uma dimensão libertadora do indivíduo, pois à medida que o aluno aprende, mais independente ele se apresenta nessa dinâmica interativa.

A ação de dedicar-se é constituída num elemento importante na dinâmica relacional da aprendizagem, sendo este o que denota o nível de implicação dos sujeitos envolvidos: professor e aluno. No que tange ao professor, a dedicação é responsável pelo empenho desprendido para a elaboração e criação de um projeto pedagógico, bem como a sua atuação na prática, sendo estes fatores percebidos pelos alunos que despertam o desejo pelo aprender.

No que se refere ao aluno, a dedicação se configura na capacidade de o mesmo se envolver no projeto pensado e organizado por meio do professor. A falta de dedicação, por parte dos alunos, foi um elemento problematizado durante a ação formativa. Evidenciada pelas professoras como sendo um desafio da prática docente. Conscientes do papel docente frente ao desejo de aprender, mas cientes da existência de uma parcela que se configura na responsabilidade do aluno, a qual é individual e determina o grau de dedicação de cada sujeito nesse processo.

A partir das compreensões emergidas pela análise sobre aprendizagem, pode-se entender que as práticas pedagógicas são permeadas por um alto teor de vinculação afetiva, pois as palavras que transitaram nos movimentos de formação, evidenciam um fazer docente preocupado com a sua responsabilização nessa relação consensual.

Diante dessas compreensões, uma parte do grupo apontou para a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre as questões relacionadas à aprendizagem dos alunos que possuem diagnóstico clínico de deficiências e/ou transtornos de aprendizagem. Nota-se, que o fato de estar diante de um aluno que não está “dentro de um padrão de normalidade”, coloca o professor numa situação de insegurança sobre o seu fazer. Percebe-se que, embora exista uma caminhada das políticas públicas inclusivas, numa perspectiva de que todos aprendam, ainda há a necessidade de caracterização dos sujeitos, mesmo que o intuito seja o de buscar a melhor maneira de ensiná-lo. Esse fato coloca o professor diante de uma falsa certeza de que um método específico garantirá a aprendizagem dos sujeitos.

Nessa tangente, observa-se que a diversidade existente nas relações dos sujeitos com o processo de aprendizagem se configura, muitas vezes, num elemento balizador das propostas pedagógicas. E, sobre essa realidade, chama-se a atenção para o cuidado que se deve ter para não limitar o aluno às estratégias metodológicas que pressupõem as suas características e as suas capacidades. Atenta-se para a importância de refletir que independente do diagnóstico, todo e



qualquer sujeito é único e, por esse motivo, um diagnóstico não determina o que o sujeito é capaz ou não de aprender.

Percebe-se a urgência de os professores, ao desenvolverem a consciência de que o seu olhar e seus saberes se constituem em potentes elementos para pensar em novas/outras estratégias metodológicas para possibilitar que todos aprendam. Para tanto, o grupo em análise percebe que possuem condições de viabilizar esse processo, mas para além de suas capacidades, apontam que as condições de espaço físico da escola, a falta de recurso e o pouco tempo para dedicar-se ao planejamento, pois a maioria das professoras enfrentam uma jornada de trabalho de quarenta horas por semana. Fatores que se configuram como dificuldades para o planejamento da prática pedagógica, de modo a contemplar os diversos estilos de aprendizagem. Na concepção das professoras, acaba impedindo um caminho didático que permita a inventividade pedagógica.

Assim, a formação continuada em serviço se constitui numa potente atividade, a qual, por meio de um espaço construído para pensar sobre a aprendizagem, colocando como foco o contexto escolar e problematizando, junto com pares, numa relação consensual, reverberou num importante movimento reflexivo sobre as práticas pedagógicas. Esses movimentos possibilitaram às professoras perceberem que, mesmo diante de um contexto desafiador, a maestria é capaz de despertar o desejo pelo aprender do aluno.

## Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) Acesso em: 08 jun. 2018.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a Pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: FAPESP; Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_.; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In: VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone Z. (Orgs.). **Psicanálise, educação especial e formação de professores**: construções em rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 61-103.

PELLANDA, Nize M. C. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Tradução por Leny Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

VASCONCELLOS, Maria J. E. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Ed. Papyrus, 2013.