

SIGNIFICAÇÕES E SENTIDOS NAS AÇÕES DE ENSINO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

SIGNIFICATIONS AND MEANINGS IN TEACH ACTIONS
OF TEACHERS IN TO ELEMENTARY EDUCATION



Vol.10 Número 20

jul./dez .2015

p. 809 - 820

Taise Soeth¹

Antonio Serafim Pereira²

RESUMO: As significações e os sentidos expressos nas ações de ensino dos professores do Ensino Fundamental é o tema básico da pesquisa descrita no presente trabalho. O estudo, tendo como questão central: quais as significações e sentidos expressos nas ações de ensino dos professores? Esse desenvolveu-se numa escola pública estadual de Braço do Norte/SC. Neste contexto escolar, quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participaram da pesquisa, que se valeu dos seguintes procedimentos metodológicos: questionário exploratório aplicado aos professores, análise do Projeto político-pedagógico (PPP), observação em sala de aula e entrevistas de aprofundamento. Os dados foram analisados com base na concepção Histórico-Cultural. O estudo demonstrou que, nas ações de ensino dos professores, o conhecimento científico não assume centralidade, o que se distancia do proposto pela abordagem Histórico-Cultural, que fundamenta o PPP da escola. Nas ações de ensino, envolvendo a leitura e a escrita, notamos que o aspecto técnico da linguagem, a codificação e decodificação dos sinais gráficos se sobressaíram em detrimento do contexto sociocultural do conhecimento. Do mesmo modo, nas ações de ensino, envolvendo a Matemática, percebemos destaque nos procedimentos algorítmicos, que têm na reprodução e memorização seu maior suporte.

PALAVRAS-CHAVE: Ações de Ensino; Ensino Fundamental; Significações e Sentidos.

ABSTRACT: The significations and the meanings expressed in educational actions of teachers Elementary education is the basic theme of the research described in this paper. The study, with a central question: what are the significations and meanings expressed in educational actions of teachers?, developed into a state public school of Braço do Norte/SC. In this context school, four teachers of the early years of Elementary School participated in the survey, which drew the following methodological

¹Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

²Doutor em Educação (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha) e Pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais (Universidade de Buenos Aires, Argentina). Docente pesquisador do PPGE/UNESC.

procedures: an exploratory questionnaire that the professors, analysis of the political-pedagogical project (PPP), observation in the classroom and interviews deepening. Data were analyzed based on historical-cultural conception. The study showed that, in educational actions of teachers, the scientific knowledge assumes centrality, which moves away from the proposed Historical-Cultural approach, who moved the school PPP. In educational actions, involving reading and writing, we note that the technical aspect of language, encoding and decoding of graphic signs stood out at the expense of socio knowledge. Similarly, in educational activities, involving mathematics, we see highlighted in algorithmic procedures, which they have on reproduction and memorizing his greatest support.

KEYWORDS: Teaching actions; Elementary School; Meanings and significations.

Introdução

Como profissionais da Educação Básica, sentimos que os momentos formais, nos quais o coletivo pedagógico da escola se reúne, são ocupados, prioritariamente, por questões de caráter informativo, administrativo e burocrático. Soma-se a isso, entre outros fatores, a tendência de se organizar sessões ou cursos de formação continuada com ênfase no repasse de procedimentos didáticos como modelos a serem aplicados em sala de aula, sem a devida discussão de suas bases filosóficas, epistemológicas e pedagógicas.

Desse modo, nós professores, oriundos de uma formação inicial deficitária, técnica e operacional, podemos nos perceber/sentir desprovidos de instrumentos que nos favoreçam desenvolver a compreensão fundamentada e crítica sobre as finalidades das ações didático-metodológicas que empreendemos ou a empreender.

Então, considerando que a consciência do professor sobre a função social da escola se alicerça nas significações sociais do papel dessa instituição e do ensino; que essas significações se situam num determinado modo de produção econômica e cultural, que influi diretamente nas diferentes instâncias sociais, inclusive nas condições cotidianas da escola e na formação acadêmica do professor, passamos a interrogar: em que medida o ensino tem sido organizado na direção das finalidades educativas, ou seja, como se encontram a motivação e os fins das ações de ensino na consolidação de uma atividade educativa intencional? Daqui se originou o questionamento central da pesquisa que desenvolvemos: quais as significações e sentidos expressos nas ações de ensino dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Assim, buscando compreender as significações e sentidos no ensino dos professores, a pesquisa desenvolveu-se numa escola pública estadual de Braço do Norte/SC, que a exemplo das demais escolas estaduais catarinenses, recebe recomendação da administração central para fundamentar-se no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural no que se refere à concepção de pessoa humana, conhecimento e aprendizagem.

Do processo investigativo participaram quatro professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, graduados em Pedagogia, com idade entre 24-50 anos e tempo de magistério na faixa de 6 a 31 anos. Tais participantes serão designados como professores A, B, C, e D para resguardar suas identidades.

O alcance dos objetivos da pesquisa, obviamente, foi o que determinou a opção dos procedimentos metodológicos. Primeiramente, aplicamos um questionário, objetivando, além de maior familiaridade com os professores, buscar os primeiros indícios sobre as significações incorporadas por eles em relação à função social da escola, organização didático-metodológica e aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP) relativos ao ensino.

Após a análise dos dados dos questionários, fez-se a análise do PPP da escola e, a

partir daí, passou-se à observação das aulas dos professores: 08 (oito) horas de aula de cada professor, totalizando 32 (trinta e duas). Previamente, foram eleitos temas a serem observados que contemplaram (de acordo com nossa interpretação) aspectos essenciais que a perspectiva histórico-cultural considera pertinentes à organização do ensino, a saber: a) conteúdos e procedimentos didático-metodológicos; b) sistematização dos conteúdos; c) ações e operações coletivas e cooperativas entre professor-aluno e entre aluno-aluno; d) trato com o conhecimento e aprendizagem.

Os dados originários da observação e do questionário serviram de base para a elaboração do roteiro semiestruturado das entrevistas de aprofundamento com os professores, com vistas a ampliar a análise e interpretação dos aspectos levantados e descritos.

A perspectiva histórico-cultural como teoria

A opção teórica pela perspectiva histórico-cultural deve-se ao fato de que esta abordagem possibilita analisar a função social da escola. Em razão, também, de que a escola, onde ocorreu a pesquisa, pertence à rede estadual de educação de Santa Catarina, que adota a referida concepção. Para tanto, buscamos a contribuição de autores que nos permitissem compreender/aprofundar os pressupostos teórico-metodológicos dessa abordagem, tais como: Davidov (1988), Facci (2004), Leontiev (1978), Saviani (2005), Vigotski (2001), dentre outros. A seguir, apresentamos e discutimos as considerações básicas desses autores no que concerne à perspectiva anunciada.

Na abordagem histórico-cultural, a socialização do conhecimento científico é centralidade do ensino e, para tanto, é enfatizada a necessidade de ações intencionais e sistematizadas, requerendo a existência da escola enquanto momento e lugar organizado especificamente para tal. O ensino por meio de conceitos científicos deve evidenciar as marcas históricas dos conhecimentos considerados, as intenções, dificuldades e avanços relacionados ao período histórico em que se constituiu. Tal argumento confirma a posição de Leontiev (2004) de que as aquisições humanas produzidas no desenvolvimento histórico tornam-se aptidões individuais, se passarem por processo de mediação específico, que só será possível a partir de atividade coletiva (socialização do saber).

Nesse sentido, Davidov (1988) explica que a organização do ensino precisa prever situações que coloquem o aluno diante de circunstâncias em que perceba as necessidades e problemas com que os homens se depararam no desenvolvimento histórico, ou seja, fazer com que ele perceba as mediações em torno do conhecimento produzido na atividade humana.

A identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelo aluno implica em um posicionamento afirmativo sobre o ato de ensinar que tem implicações objetivas na humanização dos indivíduos. Na identificação dos conteúdos é preciso considerar que o conhecimento espontâneo (cotidiano) não necessita da escola para ser transmitido e o conhecimento sistematizado não é apropriado espontaneamente. Dessa maneira, conforme Saviani (2005), é preciso se ter presente que o saber sistematizado se justifica pela sua exigência na prática social, especialmente, em espaços da sociedade em que circula a classe dominante e por possibilitar atender aos interesses do aluno enquanto ser concreto (síntese de múltiplas determinações e relações sociais).

Além da identificação dos conhecimentos teórico-científicos e da organização das ações de ensino para a apropriação do conhecimento, a concepção histórico-cultural também destaca como objeto de ensino a transformação do psiquismo. Sobre esse aspecto, Facci (2004, p. 206) pontua que “as Funções Psicológicas Superiores (FPS) regulam o comportamento do homem e o diferencia dos animais por meio da tomada de consciência”.

Nessa perspectiva, desenvolver as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, linguagem e pensamento abstrato) representa seguir uma das vias no processo de humanização que, conforme Vigotski (2001), se dá por meio do processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, se pode atingir o objetivo de desenvolver o pensamento teórico, a consciência analítica e reflexiva, como recomenda Davidov (1988).

Nossa orientação, ao problematizar quais as significações e sentidos que estão expressos nas ações de ensino dos professores, se pauta no entendimento de que as significações referem-se às produções humanas desenvolvidas no processo histórico-social e se constituem expressões da ciência, da religião, da filosofia, da educação, dentre outras atividades. As significações só existem porque, por meio da atividade, o indivíduo se relaciona com um sistema de significações já elaborado e se apropria dessas significações de maneira peculiar.

Nas diferentes práticas sociais que vivencia, o professor se apropria de modo peculiar de significações sociais acerca da escola e do ensino, objetivando-as de maneira singular em suas ações docentes. Longarezi e Franco (2013) reforçam que é a necessidade que impulsiona o indivíduo à atividade e orienta a busca de um conjunto de ações nessa direção. Por conseguinte, se as ações estabelecidas satisfizerem a necessidade do professor, pode-se dizer que essa se constituiu em motivo formador de sentido.

Deste modo, no afã de compreender o sentido que determinadas significações assumem na atividade de ensino, nas condições específicas em que essa se realiza, devemos conhecer suas finalidades e analisar a forma como as ações e operações de ensino ocorrem em relação à motivação do professor a respeito da atividade de ensino que empreende. Isso é importante, visto que as motivações dos professores referentes ao ensino escolar podem ou não se efetivar na atividade docente que desenvolve. Tal situação se deve ao fato de que a prática pedagógica do professor está relacionada a diferentes fatores (como a existência de uma proposta pedagógica comum, condições efetivas de trabalho, formação inicial e continuada, dentre outros) e, portanto, não depende exclusivamente de suas atitudes e escolhas pessoais.

Atribuição de sentidos pelos professores às significações de função social da escola e organização do ensino em confronto com o ppp

Na análise das significações e sentidos expressos nas ações docentes, primeiramente, focamos nos elementos presentes na manifestação dos professores (questionário e entrevista) sobre a função social da escola. Na sequência, analisamos as significações e os sentidos sobre a organização do ensino a partir dos dados do questionário, da entrevista e da observação de sala de aula. Num terceiro momento, confrontamos as significações das ações de ensino contidas no PPP com os sentidos identificados nas ações de ensino dos professores.

Em direção à tarefa de problematizar o aspecto intencional das ações de ensino centramos esforços em entender as ações observadas em sala de aula, cruzando os dados obtidos no questionário exploratório e na entrevista de aprofundamento com os professores.

Na pré-análise do material originário da observação das aulas foram recorrentes as seguintes ações: leitura, ditado e operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Quanto à leitura de livros literários proposta pelos professores A e B, notamos que em suas falas expressam finalidades diferentes desta ação. O professor A destaca a centralidade da função social da leitura no processo de alfabetização e o professor B diz valorizar o conhecimento cotidiano no ensino escolar. Apesar das falas diferenciadas, nas

ações de ensino se concretizam objetivos semelhantes: a leitura é cobrada apenas como decodificação dos sinais gráficos. Não se observa a mediação do professor na interpretação dos textos, considerando os conhecimentos prévios dos alunos oriundos das suas vivências cotidianas.

Na proposição de leitura do professor C nota-se intenção semelhante aos professores A e B (decodificação). Porém, apresenta uma diferença significativa ao chamar a atenção dos alunos para a compreensão da história lida a partir do tema, do quadro espaço-temporal das informações, do conhecimento dos personagens, estabelecendo um diálogo acerca do discurso escrito.

A preocupação do professor C em ajudar o aluno a lembrar, organizar e analisar as diferentes partes do texto propicia-lhe condições para que se aproprie dessas ações em nível intrapsíquico e também estabeleça relações de sentido com o material lido. Conforme Gasparin (2011), o professor, ao fornecer um modelo geral de ação para que o aluno utilize em situações semelhantes, exerce a mediação, auxiliando-o, dessa forma, a constituir uma posição ativa na relação com o conhecimento. Logo, entendemos que quando o mesmo professor diz que a função da escola é a transferência cultural e que “transferência” é o “repasso de conteúdos”, o “repasso” adquire o sentido de mediação, mesmo que tenha caráter de reprodução.

A orientação do professor D, na proposta de leitura, exigiu que o aluno focasse a atenção na memorização das informações contidas no texto dado e no significado literal das palavras. Assim, como o campo de atenção deliberada é restrito, as chances para que o aluno pense, simultaneamente, sobre o texto, relacionando-o às suas vivências/compreensões empíricas, são mínimas. Desse modo, a importância da relação entre conhecimento científico (escolar) e conhecimento cotidiano no processo de ensino e aprendizagem, enfatizada por Gasparin (2011), e valorizada pelo referido professor, em sua fala, não se materializa na ação de leitura proposta aos alunos.

Consideramos ainda que o professor D ao impor um único significado às palavras para que o aluno memorize e reproduza, está considerando apenas uma parte da significação do discurso, pois para se entender o discurso é preciso observar as motivações que estão por trás deste, como ponderou Vigotski (2001) ao dizer que a significação da palavra é instável e a palavra só adquire sentido no contexto da frase, a frase no parágrafo, esse no texto e o texto na obra do autor.

Em geral, as intervenções dos professores nos momentos de leitura observados não favorecem que, por meio da linguagem (oral ou escrita), os alunos compartilhem, com colegas e professor, as impressões sobre o texto e mobilizem a reflexão, ampliando a capacidade de entendimento. Outro ponto que não potencializa a compreensão leitora do aluno é a insuficiência de situações de ensino que lhe dê condições para a análise dos significados do conteúdo lido no contexto social, uma vez que a leitura engloba uma rede de relações teóricas que sintetizam a realidade objetiva. Dito de outro modo, há carência de uma atuação do professor no sentido de que as representações imediatas individuais dos alunos sejam superadas em direção a uma compreensão mais complexa. Assim, o conteúdo da leitura não se torna elemento desencadeador de pensamento conceitual do aluno.

Na sequência, analisamos os sentidos atribuídos pelos docentes ao ditado, estratégia recorrente nas ações de ensino dos professores A, B e C.

O professor A dita palavras para que os alunos, individualmente, as registrem no caderno. Ele apenas observa silenciosamente, o que os estudantes registram. Anota no quadro as palavras e pede que as corrijam. Ao justificar em que se baseou ao organizar o ditado, afirma: “eu gosto de fazer um ditadinho [...] na verdade eu vou diagnosticando, se eles [alunos] já conhecem ou não algumas sílabas” (Professor A-entrevista). Sobre o encaminhamento pedagógico que realiza, a partir desse diagnóstico, explica: “Eu penso

assim... é um processo. Se não conseguir [escrever as palavras] através do ditado, uma hora o aluno vai estar lendo um livrinho, vai perceber, vai reconhecer [...] num outro momento ele vai conseguir [escrever]" (Professor A-entrevista).

A intencionalidade do professor A nessa ação de ensino é perceber quais sílabas e palavras o aluno já consegue escrever. Em sua fala não se evidencia preocupação com mediações pedagógicas a serem realizadas a partir desse diagnóstico. Ao que indica, considera a escrita enquanto um processo, no qual o aluno por si mesmo, no contato espontâneo com o material escrito, vai se apropriando do código linguístico. Em suas considerações sobre a intencionalidade da leitura, evidencia-se o objetivo de "despertar o gosto da leitura" e "oferecer o contato com livro" (Professor A-entrevista).

O professor B dita frases e, após cada aluno escrevê-las no seu material, as registra no quadro para que os discentes, no seu conjunto, as confirmem. Percebe-se, nesse caso, que a intencionalidade pedagógica centra-se na relação entre fala e registro dos sinais gráficos. Em sua entrevista, justifica que na correção, geralmente, põe as palavras no quadro, para que os alunos tenham a oportunidade de ver os erros alheios e, dessa forma, aprender. Contudo, notamos que, no ato de correção do ditado, o professor não intervém para auxiliar os alunos a adquirir o próprio controle da aprendizagem. Pelo contrário, demonstra conceber que, por si mesmos, eles conseguem ter esse controle, o que a nosso ver, pelas atitudes dos alunos durante a correção, isso nem sempre acontece. Confirma-se, assim, a defesa de Leontiev (1978) de que é a partir de mediações externas que o indivíduo se apropria de ações que irão conduzir sua própria conduta.

O professor C, por sua vez, entrega um ditado realizado no dia anterior para que os alunos corrijam. Ele não orienta como deve ser feita a correção; apenas anota as palavras do ditado no quadro (palavras retiradas do Hino Nacional Brasileiro). Pela agitação, os alunos pareciam confusos quanto ao que deviam fazer. Sobre como a aprendizagem ocorre, o docente mencionado explica que seria quando os alunos podem olhar na sua escrita e "ver se o que escreveram está correto e se corrigir". (Professor C-entrevista).

Como se pode constatar, o objetivo dos professores com o ditado era o exercício da grafia correta das palavras sem considerá-la como operação necessária a uma ação comunicativa. De outro modo, se a ortografia fosse trabalhada pelo professor, quando se tornasse necessária à realização de ações em torno do discurso escrito e de forma que este conhecimento ficasse explícito ao aluno, como recomenda Galuch e Sforini (2009), possibilitaria a este compreender o significado dessa singularidade. Dessa maneira, o professor estaria tratando o conhecimento do singular como universal. Ou seja, o aluno compreenderia que, embora a palavra tenha uma grafia convencional, ela pode guardar em si uma diversidade de significados. Se nos apropriarmos deles, ou de parte deles, podemos nos comunicar e compreender melhor o outro.

Percebeu-se que o ditado ocupa espaço e tempo relativamente grande no contexto das aulas observadas. Da forma como é planejado e organizado, não articula a escrita a um significado de comunicação, de interação entre os alunos e o mundo, pois o conhecimento da linguagem não parte da prática social e a ela não retorna. Tal apreensão nos instiga a pensar que a agitação, a conversa e a insegurança dos alunos, quanto ao *que fazer, por que e para que fazer* durante esse momento, pode dever-se ao fato de que a tarefa do ditado não tinha sentido para eles.

Na leitura e no ditado observamos que as questões relacionadas à vida das crianças estiveram silenciadas ou ausentes na maior parte do tempo. Tal constatação nos permite afirmar com Gasparin (2011), que o ensino oferecido aos alunos não toma a contextualização como princípio. Isto é, não se articula às práticas sociais e aos conhecimentos prévios dos alunos, que do contrário poderiam ampliar e aprofundar, de forma crítica, a compreensão inicial do cotidiano vivido.

Nas ações de ensino envolvendo as operações matemáticas de adição, subtração, multiplicação e divisão, evidenciamos que os professores, perpetuando a prática hegemônica e histórica da área, elegem os procedimentos de cálculos enquanto conteúdo com prioridade para mecanismos operatórios em detrimento do campo conceitual aditivo e multiplicativo. A seguir, apresentamos passagens das observações e falas dos professores que servem para expressar o que afirmamos.

Ao chamar os alunos individualmente para que digam os fatos básicos da multiplicação (tabuadas) para a turma, percebemos que a preocupação do professor C é a cobrança para que o aluno venha para a com a tabuada decorada. Não se identifica na ação de ensino, a memorização utilizada como estratégia para que o aluno possa estabelecer sentido entre as expressões numéricas de multiplicação e a generalização das ideias multiplicativas. Nota-se que a finalidade da aprendizagem intencionada pelo professor é facilitar a realização dos cálculos de multiplicação, o que é um objetivo válido. No entanto, a finalidade do ensino para que o aluno resolva situações-problema não é expressa pelo professor. Abordar isoladamente os cálculos, restringe a possibilidade de fazer outras análises considerando outros elementos, pois

[...] ao resolver uma multiplicação, tendo como uma das operações a tabuada, o aluno se envolve com apenas um elemento: o simbólico. Nesse caso, a síntese pode realizar-se ao nível de análise elementar. Para resolução do problema, são exigidas sínteses em nível de análise complexa que solicita a combinação dos diversos componentes: o valor procurado, a informação dada no texto e a relação entre eles. (NURNBERG, 2008, p. 82).

O professor B ao propor cálculos de adição e subtração para que os alunos copiem do quadro e resolvam individualmente diz que elegeu as operações porque

[...] já tá no plano de curso e faz parte do dia a dia deles [alunos] [...] tudo envolvendo as coisas do dia a dia, tipo figurinha, bolinha, bala... E, às vezes, eu boto a continha seca mesmo para verificar se realmente aprenderam. (Professor B-entrevista).

A concepção desse professor evidencia que elege, enquanto conteúdo, os procedimentos algorítmicos, demonstrando que no ensino prioriza os mecanismos operatórios, ao invés da aprendizagem do conceito aditivo e multiplicativo.

O professor A propõe cálculos de adição e subtração. Sem explicar aos alunos o que será feito, vai chamando em sua mesa um aluno por vez e ordenando que peguem X palitos, menos Y palitos e anunciem o resultado da operação. Após fazer isso, entrega uma folha com dezesseis contas de subtração (os numerais presentes nas contas vão de zero a seis) para que, individualmente, as resolvam com ou sem o auxílio de palitos. O professor justifica o procedimento com palitos para os alunos fazerem os cálculos de adição e subtração, dizendo que

[...] os alunos que não conseguiam realizar cálculos [...] depois que eu comecei a trabalhar com os palitinhos assim, eles se interessaram e passaram a conseguir [...] eu pensei que a aprendizagem acontece para esses alunos através do concreto e para outros não precisam do concreto, de forma abstrata outros conseguem. (Professor A-entrevista)

Quando este professor afirma que algumas crianças “não precisam do concreto”, na realidade, o que ocorre é que essas, possivelmente, já assimilaram um método de resolução sem que lhes fosse exigido pensarem sobre a solução. A ação de calcular usando palitos pouco ou nada contribui para que desenvolvam a faculdade de análise, pois a comparação de grandezas não é feita por meio de ações mediadas. As ações referidas

limitam-se ao empírico e apenas se utilizam do número enquanto quantidade discreta.

O professor A ao ser questionado sobre o fato de estar contemplando, nas aulas observadas, números de zero a seis e somente cálculos de subtração, argumenta que para ele o ensino deve respeitar uma ordem linear, ou seja, deve seguir passos gradativos. Tal argumento se reafirma na justificativa dada a uma aluna de que primeiro precisa aprender a letra caixa alta (*script*) para depois aprender a letra cursiva. Por que o professor considera que as duas formas de letras não podem ser aprendidas ao mesmo tempo?

Na organização dos conteúdos do professor B também se nota essa forma de sistematização linear do conhecimento. Um exemplo é sua afirmação de que, recentemente, após ter trabalhado a adição, subtração e multiplicação, introduziu a divisão por considerar que “quanto mais eles aprenderem, melhor vão para o terceiro ano.” (Professor B-entrevista), referindo-se ao ano escolar seguinte. O que se depreende desse procedimento é que o professor fragmenta o ensino das operações matemáticas, ensina uma a uma separadamente, o que dificulta ao aluno apropriar-se da relação entre o campo conceitual aditivo e multiplicativo.

Para melhor compreender as implicações dessa forma de sistematização do conteúdo pelos professores, recorremos a Davidov (1988), para quem a sistematização linear do conteúdo não contribui para que o aluno perceba as relações entre diferentes situações particulares. Para este autor, a generalização teórica desenvolve-se por meio do ensino de procedimentos gerais de dada área do conhecimento, que concomitantemente desenvolve habilidades práticas. Logo, ao desenvolver ações visando que o aluno aprenda os conceitos aditivos e multiplicativos, os professores também poderiam ter incluído procedimentos de cálculos (que é uma situação particular).

Em nossa análise, também dirigimos a atenção às sequências das aulas observadas em que aconteceram correções de atividades e seus propósitos expressos na fala dos professores.

Em sua entrevista, o professor A diz que abriu espaço, depois de os alunos resolverem os cálculos matemáticos sozinhos, para que se ajudassem mutuamente. No entanto, durante a observação da aula, percebemos que a interação entre eles somente foi autorizada, após a maioria ter concluído o trabalho proposto, mesmo assim, por pouco tempo. Na correção dos cálculos, o professor apenas anotou os resultados no quadro para que os alunos conferissem e a cada resposta correta reforçava: “ótimo, vai ter muita nota boa nesta turma!”. (Professor A-observação).

O professor B corrigiu os cálculos matemáticos perguntando os resultados aos alunos e anotando no quadro. Na entrevista, justificou que a correção no grande grupo facilita para o professor e para o aluno, pois, simultaneamente, todos vão verificando e corrigindo os erros.

O professor C, ao seu modo, chamou alguns alunos ao quadro para que resolvesse os cálculos propostos, auxiliando-os, individualmente, a analisar se o mecanismo de resolução estava correto (falava em voz baixa de modo que só o próprio aluno ouvisse). Cabe destacar, que ele não acompanhou a correção dos alunos em seus cadernos. A maioria deles não conseguiu observar o que estava sendo escrito no quadro e conferir, simultaneamente, no seu caderno, perdendo o interesse pela atividade. No diálogo que mantivemos com o professor, nos explica que faz a correção no grande grupo e no quadro, porque o aluno pode observar o que errou e corrigir seus erros.

O professor D registrou no quadro as operações correspondentes à solução de problemas dados em duas provas individuais de Matemática (compostas por questões de múltipla escolha). Avisou aos alunos que colocou os cálculos no quadro “para quem não soube fazer”. (Professor D-entrevista). Aguardou em sua mesa, enquanto eles verificavam suas provas. Observamos que nem todos conseguiram verificá-las sozinhos, demonstrando

insegurança sobre o que deviam realmente fazer. Apesar de dizer que sua intenção na correção fosse “cada um dar sua opinião” e no grupo se chegar a um “denominador comum” (Professor D-entrevista), na ação de ensino apenas expôs o resultado das questões contidas nas provas para que os alunos verificassem a pertinência de suas respostas. Verificamos que o processo de apreensão conceitual dos alunos, relacionado à operação correspondente ao cálculo, ficou sem discussão, isto é, não foi problematizado.

Vale ressaltar, que, nas correções descritas, os professores não fizeram mediações, visando mobilizar os alunos para a socialização e análise das diferentes respostas, que lhes permitissem estabelecer comparações e sínteses. Se os professores tivessem propiciado aos alunos expor e explicar, com suas palavras, relacionar e questionar os dados/resultados, teriam os auxiliado a melhor reestruturar os conceitos trabalhados no plano intrapsicológico (Vigotski, 2001). Dessa maneira, os alunos teriam maior possibilidade de adquirir consciência dos *porquês* de suas ações cognitivas em relação às condições de realização da tarefa, atitude fundamental no desenvolvimento do pensamento teórico.

Destacados os elementos da organização de ensino dos professores, retomamos suas expressões relativas à função social da escola (questionário) no confronto com as significações e sentidos presentes nas atividades de ensino acompanhadas e o PPP da escola pesquisada.

Neste confronto, buscamos encontrar indicativos de um processo de atribuição dos sentidos pessoais, tendo em vista que esses não são totalmente fechados; carregam contradições e limitações inerentes às condições particulares em que a atividade de ensino se desenvolve e as relações que os sujeitos envolvidos estabelecem e vivenciam.

A leitura/análise do PPP teve como base os aspectos relativos aos seguintes temas: função social da escola; organização do ensino; ações coletivas e cooperativas entre professor-aluno e aluno-aluno; trato com o conhecimento e aprendizagem.

Importa realçar, que termos presentes no PPP para explicitar o que se busca enquanto educação escolar, como: “escola democrática, cidadã, sociedade com mais igualdade, menos preconceitos e discriminações” (EEBEAG, 2012), aparecem como noções vagas, desprovidos de contextualização sócio-histórica. Além do que, esses termos coincidem exatamente com alguns dos princípios oriundos da legislação de ensino citada no PPP, o que faz pensar: teria o coletivo da escola, pensado, discutido e tomado consciência acerca desses princípios? O que esses princípios representam para o coletivo da Escola e seus agentes sociais, em específico?

Se os professores não puderem pensar sobre a educação escolar de forma mais autônoma, analisando as possíveis diferenças entre as várias diretrizes e propostas, pode-se, a princípio, supor que ocorra uma cisão entre significação social e sentido coletivo. As condições objetivas de formação e trabalho do professor podem ser pouco favoráveis nesse sentido e reforçar a ideia de que uns planejam e outros executam. Se as possibilidades de a escola articular um sentido a essas propostas e legislações forem reduzidas, a instituição pode se limitar a reproduzir o que está posto. Situação que se contrapõe à própria formação crítica que o PPP da Escola pesquisada proclama.

Na fala dos professores captamos expressões análogas às apontadas no PPP, tais como: formar cidadãos críticos, atender à diversidade e construir uma educação democrática. Todavia, na observação de suas aulas, detectamos que as ações de ensino, na sua grande maioria, contradizem o proclamado e o dito. Sommer (2007) atribui este fato à legitimação e generalização (mas também à imprecisão) de termos nos textos oficiais e acadêmicos ditos inovadores, que são incorporados ao discurso escolar sem o devido estudo, discussão e compreensão. Pelo exposto, consideramos que este seja o caso dos professores participantes do estudo descrito neste trabalho.

O PPP dispõe que a aprendizagem da leitura e da escrita deve acontecer

considerando seu uso no contexto sociocultural, objetivando que o aluno compreenda as intenções do autor, o suporte, o contexto e a finalidade social do texto. Nas ações de ensino envolvendo a leitura e a escrita, todavia, notou-se que o contexto sociocultural do aluno ficou em segundo plano, sobressaindo-se o aspecto técnico da linguagem, a codificação e decodificação dos sinais gráficos.

No que diz respeito à aprendizagem que envolve cálculos matemáticos, o PPP preconiza que estes devem visar à construção de novos conceitos. Nas ações de ensino, contudo, prevaleceram aprendizagens ligadas aos mecanismos de cálculos e à memorização em detrimento da apropriação do campo conceitual aditivo e multiplicativo. Observamos, por parte dos professores, uma maior valorização dos mecanismos operatórios do conteúdo do que da aprendizagem conceitual.

O PPP também destaca a importância da interação na apropriação do conhecimento; enfatiza a necessidade da mediação do professor entre as experiências e níveis de conhecimento dos alunos; o estímulo à dúvida, ao questionamento e ao debate. Nesse sentido, referencia a relevância de atividades coletivas e cooperativas. Na prática da sala de aula, entretanto, percebemos que a disposição dos lugares dos alunos é definida pelos professores (especialmente A e B) com o propósito de desenvolver atitudes comportamentais ou de obter disciplina. Além disso, as proposições aos alunos são orientadas para o trabalho individual. Tal evidência se diferencia do sentido de valorização da interação entre os pares e entre professor e aluno na aprendizagem conceitual, como proposto no PPP.

Cabe sublinhar, ainda, que o PPP da escola tem como base a concepção histórico-cultural, cuja premissa básica, no que concerne ao ensino escolar, é a centralidade do conhecimento científico na formação do aluno, pois é esse conhecimento que possibilita ao mesmo tempo desenvolver as Funções Psicológicas Superiores e ampliar o entendimento da realidade em que vive. Desse modo, segundo Gasparin (2011), a construção metódica e sistemática dos conceitos científicos possibilitará ao aluno rever e compreender seus conceitos espontâneos. Nesse sentido, ao professor compete fazer a ponte entre as relações socioculturais do cotidiano do aluno e os conhecimentos científicos.

Considerações finais

A partir dos dados a que tivemos acesso por conta do PPP da escola, questionário/entrevista com os professores e observação em aula foi possível construir uma compreensão, ainda que parcial, das significações e sentidos que mediatizam as ações de ensino dos participantes do estudo ora descrito.

Ao expressarem sua compreensão sobre a função social da escola, percebemos que os professores, em geral, empregam termos que aparecem no PPP da Escola. Entretanto, em suas ações docentes, o conhecimento científico que, na perspectiva histórico-cultural é central, não tem para os professores essa valorização, uma vez que, a maioria deles, ressalta, o conhecimento cotidiano como finalidade de suas ações de ensino.

Se a escola como um todo não consegue articular um significado coletivo quanto ao conhecimento e à formação que quer proporcionar aos alunos, as ações de ensino individuais esvaziam-se de significados e ficam somente nos sentidos. A concretização do propósito de formação escolar depende de ações de ensino, conscientes e articuladas entre os diferentes atores sociais e também entre seus fins e meios. Ou seja, necessita de um direcionamento comum no conjunto das ações dos professores.

Nas ações de ensino de cada professor constatamos cisões e contradições entre as finalidades e a previsão do que se quer atingir socialmente com a formação escolar. Uma das contradições evidenciadas está na eleição do conhecimento a ser ensinado e organizado

pelos professores no processo de alfabetização. Valoriza-se o conhecimento da escrita enquanto técnica; a função discursiva da escrita e o contexto do aluno ficam quase sempre ausentes nesse processo. As aprendizagens conceituais mencionadas no PPP não se explicitam na fala e na ação de ensino dos professores.

O que prevalece nas ações de ensino é o sentido de memorização e reprodução de procedimentos operatórios, que, a nosso ver, submetem o aluno à condição de passividade na aquisição do conhecimento sócio-histórico. Tal condição pode, de certo modo, limitar as possibilidades de o aluno pensar e intervir no que diz respeito às desigualdades socioeconômicas, objetivo anunciado no PPP.

Merece ressaltar, que tais contradições denunciam fragilidades que decorrem, dentre outras coisas, das condições culturais de trabalho e formação docente que determinam o que a escola e professores pensam e fazem. Essas condições precisam ser consideradas e discutidas para além dos sujeitos.

A par desses resultados, acreditamos que a ampliação da pesquisa na Escola, envolvendo outros professores e profissionais da equipe gestora e pedagógica possibilitaria uma visão mais global da Instituição e das significações e sentidos presentes nas ações de ensino. Este é um propósito futuro.

Por ora, estamos tratando de cumprir o compromisso assumido de apresentar e discutir os dados da pesquisa com os professores da Escola investigada, que deverá constituir-se em espaço de reflexão sobre as significações e sentidos da atividade de ensino. Esse diálogo tem como intuito colocar em discussão as compreensões advindas da análise e os resultados da pesquisa, pois entendemos que o processo de produção de conhecimento precisa ser debatido e questionado, não somente divulgado.

REFERÊNCIAS

- DAVIDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- EEBEAG (Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto). **Projeto político pedagógico**. Braço do Norte, SC, 2012.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.
- LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.
- LONGAREZI, A. M.; FRANCO, L. J. Educação escolar enquanto unidade significado e sentido pessoal. **Nuances**: estudos sobre Educação. V.01, n. 25, p. 91-108, jan./abr. 2013.
- NURNBERG, J. **Tabuada**: significados e sentidos produzidos pelos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. 2008. Dissertação (mestrado em educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2008. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000038/000038B7.pdf>> Acesso em: 04 jul.2013.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores associados, 2005.
- SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n.

34, p. 57-68, jan./abr. 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins

Fontes, 2001.

Recebido em: 24/05/2014

Aprovado para publicação em: 03/08/2015