

Professor, Aluno e Escola: Ressonâncias para um processo de ensino-aprendizagem.

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”. (Immanuel Kant)

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>06</b>
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>06</b>
2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL .....	07
2.1.1 A formação e o papel do professor na Instituição escolar .....	11
2.1.2 O Professor .....	12
2.1.3 Entendendo o que é formação de professores .....	13
2.1.4 O Papel do Professor diante da Instituição .....	15
2.2 CONCEITUANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS .....	16
2.2.1 Aspectos gerais sobre aprendizagem .....	17
2.2.2 Abordagem Tradicional .....	17
2.2.3 Abordagem Comportamentalista .....	18
2.2.4 Abordagem Humanista .....	19
2.2.5 Abordagem Cognitivista .....	20
2.2.6 Abordagem Sociocultural .....	20
2.3 INTERAÇÃO ENTRE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO .....	22
2.4 A INTEGRALIDADE DO ALUNO EM ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS .....	24
2.4.1 Ir à Escola .....	24
2.4.2 Tempos atuais .....	25
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>29</b>
<b>4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>30</b>

## RESUMO

Em tempos onde a educação vem sendo cada vez mais banalizada e a qualidade de ensino cada vez mais, produto de capitalismo, tornando-se simples mercadoria de troca, buscamos neste trabalho objetivar e verificar na realidade brasileira, o cenário da Educação, desde a estrutura institucional e sua evolução no âmbito histórico, a formação dos professores, compreendendo a organização do trabalho docente, bem como a forma como os alunos são afetados por essas variáveis. Desta forma, num primeiro momento será exposto um breve relato histórico da educação brasileira, num segundo momento tento conceituar a aprendizagem na diversidade das abordagens pedagógicas e posteriormente a interação entre aprendizado e desenvolvimento, concluindo com a integralidade do aluno nos aspectos biopsicossociais. Sendo assim, este trabalho traz conteúdo importante sobre como é necessário que a educação escolar seja vista como um tempo de formação humana e profissional e que não apenas prepara o aluno para o futuro, mas que tem importância no presente e que, neste sentido, a garantia de um ambiente adequado é essencial para o desenvolvimento do aluno.

**Palavras-Chaves:** Educação Escolar; Papel do Professor; Instituição; Aprendizagem; Abordagem; Alunos; Biopsicossocial.

## ABSTRACT

In times where education has been more and more trivialized, and teaching quality increases, product of the capitalism, has become a simple commodity of exchange, the purpose of this paper is to objectify and verify the Brazilian reality, the Education scenario, from the institutional structure and its evolution in a historical scope, from teachers training, including the organization of teaching work, as well as how students are affected by these variables.

Therefore, in a first moment it will be described a brief historical of Brazilian education, conceptualizing the learning in diversity of the pedagogical approaches, interaction between learning and development, concluding with the integrality of student in the biopsychosocial aspects. This work brings important contents on how necessary is that school education to be seen as a time of human and professional formation and not only preparation of students to the future, but is meaningful important for the present, but ensuring an essential adequate environment for student's development.

**Key words:** Schooling; Teacher role; Institution; Learning; Approach; Students; Biopsychosocial.

## 1 INTRODUÇÃO

A Instituição Escolar sofreu grandes transformações desde seu surgimento, seus objetivos foram se modificando, e ainda devem continuamente se atualizar. É fato que a estrutura de uma escola interfere no desempenho profissional do professor, e conseqüentemente na vida estudantil do aluno, porém é necessário que se verifiquem todos os fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que podem influenciar positivo ou negativamente no desenvolvimento de cada indivíduo.

O papel do professor e sua formação são fatores que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem, bem como a experiência e a forma de administrar a teoria e a prática. O docente tem em mãos a responsabilidade de nortear os educandos no caminho do conhecimento, e conduzir os alunos a atuarem como protagonistas de sua realidade social. As diferentes opções pedagógicas poderiam dar as diretrizes à ação docente, mesmo considerando que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível (MIZUKAMI, 1986).

A escola amplia o ambiente físico e social da criança. Dentro do contexto escolar deve-se levar em consideração os aspectos biopsicossociais, bem como as fases de desenvolvimento em que a criança se encontra, favorecendo o reconhecimento de suas limitações, e criando um vínculo que deve propiciar sua autonomia.

Assim, este trabalho tem a finalidade de compreender a Instituição Escolar, o Papel do Professor com foco nos desdobramentos que esse contexto pode trazer à aprendizagem dos alunos.

Este trabalho objetivou verificar, na realidade brasileira, o cenário da Educação, desde a estrutura institucional, e formação dos professores, bem como a forma como os alunos são afetados por essas variáveis.

Foi utilizado para essa pesquisa, o método da revisão bibliográfica, utilizando artigos científicos e livros especializados na temática, disponíveis na literatura.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

## 2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

O período Colonial brasileiro caracterizado pela mão de obra escrava, o que contribuiu, para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal, onde um sistema social em que homens adultos mantêm o poder primário e predominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades. No domínio da família, o pai, ou figura paterna, mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças. O cenário é de uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, que não tinha a necessidade de pessoas letradas e nem de muitos para governar, ao contrário, necessitavam de pessoas iletradas e submissas. (RIBEIRO, 1993).

De acordo com Paulo Ribeiro, foi iniciado um projeto Companhia de Jesus, que tinha como objetivo recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão, do povo indígena ao catolicismo e sua passividade aos senhores brancos.

Foi formada, inicialmente, a educação elementar para os curumins, que mais tarde, estendeu-se para os filhos dos colonos. Já a educação média era mais voltada para os homens de classe, com exceção às mulheres e aos filhos primogênitos, pois estes cuidariam dos negócios do pai. Por fim, a Educação Superior era exclusivamente para os filhos dos aristocratas, que quisessem ingressar na classe sacerdotal. Os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Seriam os futuros letrados e voltariam para o Brasil, para administrá-lo. (RIBEIRO, 1993)

De início, a Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, é hoje conhecida principalmente por seu trabalho missionário e educacional, tinha por objetivo catequizar e conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra. Verificou-se que, implicitamente, ela afastou-se deste objetivo, voltando-se para a educação de elites, garantindo lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes. (RIBEIRO, 1993)

Este tipo de educação permaneceu vigente durante todo o Período Colonial, Imperial e Republicano, se adequando a estes, sem sofrer quaisquer modificações.

Houve tanta influência jesuítica, que no Período Colonial, media-se a posição social do indivíduo pela quantidade de terras, escravos e títulos recebidos dos colégios católicos.

Conclui-se então, que a permanência e sobrevivência desta influência se deram porque reforçava um sistema sócio-político e econômico (RIBEIRO, 1993).

O autor (RIBEIRO, 1993) coloca que no século XVIII, foi tirado o poder da educação da igreja, através de uma série de reformas educacionais, feitas pelo administrador de Portugal, Marquês de Pombal, colocando-a na mão do Estado. Mesmo com essas mudanças, o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos e autoritários, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades.

Esse modo de educação entrou em crise, embora ainda tenhamos nos dias de hoje resquícios desse modelo, em termos de uma Educação voltada para o Estado e seus interesses.

Em 1834, houve o Ato Institucional, que descentralizou a responsabilidade educacional. Era de encargo das províncias, legislar e controlar o Ensino Primário e Médio, e ao poder Central promover e regulamentar o Ensino Superior. (RIBEIRO, 1993)

Com a falta de recursos e um falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, as províncias ficaram impossibilitadas de cumprirem o seu papel, abrindo espaço para as instituições particulares assim assumirem o Nível Médio, o que contribuiu mais ainda, para a seletividade e o elitismo educacional.

Segundo Ribeiro (1993), no século XIX, uma das características do Ensino Secundário, era sua ênfase para o preparo do aluno para ingressar na Escola Superior, uma vez que a classe dominante exigia que seus filhos fossem reconhecidos como "homens cultos do país".

De 1920 a 1929, houveram reformas educacionais estaduais a nível primário: A Escola Primária Integral – que procurava exercitar nos alunos os hábitos de educação e raciocínio, noções de literatura, história e língua pátria, desenvolvendo físico e a higiene. O Ensino Médio - integrava o Primário e o Superior, desenvolvendo o espírito científico com múltiplos tipos de cursos. E a Organização Universitária - voltada para o ensino, pesquisa e formação profissional, e a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo. De 1931 a 1937, foi um período denominado de "conflito de ideias", entre católicos e reformistas, defendendo os princípios fundamentais que recriaram a educação no país (RIBEIRO, 1993).

Na Constituição de 1934, criam-se os Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação. Estes determinaram o mínimo de verba a ser aplicada para o ensino, reconhecendo a educação um direito de todos.

Entre 1930 e 1934, com o início da democracia, as mudanças estruturais que ocorriam na sociedade, com a instauração de um modelo racional desenvolvimentista com base na industrialização, começaram a mudar a educação. Durante o Estado Novo, aumentaram as verbas destinadas à Educação.

Com o desenvolvimento industrial, houve a necessidade de uma formação mínima ao operário. Assim foi criado o SENAI, dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias (RIBEIRO, 1993).

Em 1942, houve a Reforma Capanema. Nesta época, o Ensino Secundário passou a ser ministrado em dois ciclos: quatro anos e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao ensino ginásial e os três últimos ao ensino colegial. Em 1945, Getúlio Vargas ao ser destituído do poder no Brasil. Neste período, o Ensino Primário, que desde 1827 não recebia atenção do Governo Federal sofreu uma reestruturação através do decreto-lei, chamado Lei Orgânica do Ensino Primário. Também o Ensino Normal, que até então era alçada dos estados, foi centralizado através da mesma lei (RIBEIRO, 1981).

De acordo com os estudos de Ribeiro (1993), na década de 50, houve um momento de enfrentamento entre católicos e liberais, gerado pelo conflito Escola Pública "versus" Escola Particular. A particular foi defendida pelos donos das escolas privadas e pela igreja católica, a qual afirmava que a escola pública não via seus alunos integralmente, limitando desenvolver sua inteligência e outras características ligadas ao conhecimento formal. Somente a educação privada estava apta a educar e desenvolver inteligência e formar caráter.

A lei 569271, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, tinha como preocupação a profissionalização. Seu objetivo era dar ao nível médio, uma terminalidade profissional, amenizando as pressões dos estudantes que não conseguiam ser aprovados nos vestibulares.

Observamos até então que as reformas referentes a educação e as leis, foram feitas por um grupo minoritário que acreditava ser isto ou aquilo melhor ou pior para a sociedade desfrutar do ensino. Alguns até poderiam estar imbuídos de um sincero sentimento

salvador, porém as reformas não proporcionaram avanços de peso na Educação no Brasil (RIBEIRO, 1993).

Passado esse momento, durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos para universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório: melhorou o fluxo de matrículas e investiu na qualidade da aprendizagem desse nível escolar.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam nas exigências educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento (MELLO, 2000).

Em resposta a essas exigências, desde a década de 80 os sistemas de ensino público e privado vêm passando por processos de reforma educacional, em âmbito estadual, local ou mesmo nas unidades escolares.

Com a promulgação da Lei no 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que incorporou as experiências e lições aprendidas ao longo desses anos, inicia-se outra etapa de reforma.

Segundo Mello (2000), em relação à flexibilidade, regime de colaboração recíproca entre os integrantes da federação, e autonomia dos integrantes escolares, a nova LDB consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino, na disciplina em si, são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos.

Na sequência da LDB, os órgãos educacionais nacionais estão desenvolvendo um esforço de regulamentação e implementação do novo paradigma curricular. No Conselho Nacional de Educação, um desses órgãos, que é independente e está associado ao Ministério da Educação, tem, como missão, aprimorar e consolidar a educação nacional de qualidade, assegurando a participação da sociedade, foi estabelecido, em cumprimento ao mandato legal desse colegiado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Por seu caráter normativo, as diretrizes são genéricas: focalizam as competências que se quer constituir nos alunos, mas deixam ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas (MELLO, 2000).

Ainda de acordo com o autor, no Poder Executivo, o MEC elaborou um currículo nacional – os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio –, além de referenciais curriculares para educação infantil, educação indígena e educação de jovens e adultos. Todo esse trabalho está disponível, em pdf, no site do governo, em caráter de recomendação, a todos os sistemas e escolas.

Estados, municípios e escolas estão, livremente, adotando as providências necessárias à organização de seus currículos de acordo com o novo paradigma disposto na LDB e nas normas nacionais. Essas iniciativas se beneficiam tanto dos parâmetros e referenciais preparados pelo MEC quanto da assistência técnica de universidades, instituições de estudos e pesquisas e organizações não-governamentais do setor educacional.

Se a aprovação da LDB (1996) marcou o final da primeira geração de reformas educacionais, as diretrizes e parâmetros curriculares inauguraram a segunda geração, que tem duas características a serem destacadas: não se trata mais de reformas de sistemas isolados, mas de regulamentar e traçar normas para uma reforma da educação em âmbito nacional; e atinge, mais que na etapa anterior, a essência do processo educativo, isto é, o que o aluno deve aprender, o que ensinar e como ensinar.

A etapa que ora se inicia, quando implementada para atingir suas consequências mais profundas, deverá mudar radicalmente a educação básica brasileira ao longo das duas ou três primeiras décadas do terceiro milênio. (MELLO, 2000).

### 2.1.1 A formação e o papel do professor na instituição escolar

Podemos perceber ao longo do texto que o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. Segundo Paulo Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar.

Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar. (FREIRE, 1996)

### 2.1.2 O professor

A função de professor teve início no Brasil na primeira metade do século XIX, começando com os homens, tanto no ensino particular, de caráter religioso e até mesmo no ensino primário. Dados de uma pesquisa realizada em 2003 pelo Ministério do Trabalho e Educação mostram que 98,5% dos professores de educação infantil são mulheres, já nas quatro primeiras séries do fundamental esse número cai para 85%, mas ainda é muito maior comparado ao número de homens. A partir da década de 1960 é que as mulheres chegam às escolas nas condições de estudante, e depois de muitas conquistas nas condições de docente (SILVA; ARRUDA, 2014).

Segundo as autoras, embora em muitas escolas se acredite que o objetivo é só cuidar das crianças para que estejam bem alimentadas e não se machuquem, a partir do momento que são atribuídos esses valores à educadora, cria-se um vínculo de carinho e a atenção e muitas vezes esse carinho se confunde com o carinho de mãe. A maneira que professor e aluno se relacionam cria a afetividade que faz com que essa relação se fortaleça ainda mais, que possibilite a autonomia, porque o professor deve estar em constante aprendizagem, buscando informações e estar sempre disposto a ouvir o aluno para um melhor desempenho do seu trabalho (SILVA; ARRUDA, 2014).

Ciente dessa relevante função do professor e da falta de comprometimento de alguns deles quanto à garantia integral do aprendizado entre os discentes cada professor deve estar comprometido com a natureza do conhecimento e a maneira que pretende transmitir aos seus alunos, isso condicionará sua atuação perante o aprendizado, proporcionando maiores facilidades de acesso à matéria lecionada, destacando-o do lugar comum com pequenas ações que somente acontecem em sala de aula, dentre as quais, a

formulação de perguntas certas para os alunos, o modo de passar instruções e seu grau de controle sobre a classe. (CUNHA, 2006)

Afirmando que a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino e pela metodologia do professor, assinala que:

*(...) A forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção de conhecimento. E isso interfere na relação professor-aluno, é parte dessa relação.*

*Outro aspecto que se entrelaça é a metodologia do professor. Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição. E isso é também relação professor-aluno.(...)*

*(...) Parece consequência natural que o professor que tem uma boa relação com os alunos preocupe-se com os métodos de aprendizagem e procure formas dialógicas de interação. (CUNHA,2006, p.150-151).*

A par disto, entender que a aprendizagem é um processo contínuo e progressivo é essencial para estimular cada vez mais o aprendizado, criando situações motivadoras, respeitando as dificuldades e obstáculos de cada um, garantindo o aprendizado com reforço, orientação e processos paralelos para aqueles alunos que não conseguem acompanhar o ritmo empreendido no transmitir conhecimentos (CRUZ, 2010).

Diante deste panorama, o aluno deve ser respeitado, em todos os aspectos, inclusive, quanto as suas características biopsicossociais, as quais devem ser consideradas no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino. Ao professor atribui-se o importante papel de mediador, facilitador do processo de aprendizagem, isto é, o de criar as condições necessárias e adequadas de exposição e apropriação do conhecimento pelos alunos, afastando-se cada vez mais a ideia de que ele não é um simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados (PIMENTA, 2009).

### 2.1.3 Entendendo o que é formação de professores

*Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada*

*pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, P. 115).*

Vivemos uma época de muitas transformações, momentos de muitas incertezas. Assiste-se a uma valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação (BANDEIRA, 2006). Neste contexto está incluída a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa.

Saber este que não pode ser desvinculado das outras dimensões do ensino, de sua profissionalidade, de sua formação e de sua epistemologia da prática. Mas o que entendemos por formação? Que conceitos podem construir e reconstruir a respeito deste tema, a fim de evitarmos destoar do seu contexto, principalmente da educação? De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos (BANDEIRA, 2006).

O educador Paulo Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. O português Nóvoa (1997) aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (Nóvoa, 1997). A respeito da componente pessoal também Zabalza (2003) tem se referido ao elucidar que:

*O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal. [...] Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos / experiências a assumir, as interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o*

*ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo* (ZABALZA; GONZÁLEZ apud GARCIA, 1999, P. 19)

Desse modo é preciso destacar, que, quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1997).

A partir desse princípio, abandona-se o conceito de formação docente como processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica.

É também importante que essa formação não seja voltada apenas para os professores, como também para todos os profissionais da área da educação na escola, onde os centros de apoio, por sua vez, também farão o seu papel, disponibilizando profissionais especialistas, como fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, psicólogo, entre outros (BANDEIRA, 2006).

#### 2.1.4 O Papel do Professor diante da instituição

Percebemos então, que ao que preconiza a teoria sobre o papel do professor o docente tem nas mãos a responsabilidade de agir como sujeito em meio ao mundo e de ensinar para seus educandos o conhecimento acumulado historicamente, dando-lhes, ao mesmo tempo, a oportunidade de também atuarem como protagonistas na sociedade.

Na prática cotidiana em sala de aula, contudo, muitos professores têm a única e exclusiva preocupação em passar o conteúdo programático reservado para aquele ano letivo. Esquecem de dar atenção aos alunos com dificuldades de aprendizado, optando por atribuir a causa do insucesso destes discentes a fatores relacionados à inteligência, imaturidade, problemas emocionais, falta de acompanhamento dos pais etc. É certo que não se pode atribuir ao professor toda a culpa pelo insucesso de alunos que não conseguem assimilar o conteúdo ministrado com facilidade, já que fatores externos à escola são

também pontos que contribuem para o fracasso. No entanto, é indubitável que o abandono da escola dos alunos está ligada, em grau significativo, com aquilo que a escola e os professores fazem ou deixam de fazer (LIBÂNEO, 2008).

Saviani (2003), ao defender uma pedagogia crítico-social dos conteúdos na qual professor e alunos se encontram numa relação social específica – que é a relação de ensino - com o objetivo de estudar os conhecimentos acumulados historicamente, a fim de construir e aprimorar novas elaborações do conhecimento. É de extrema importância um planejamento flexível que se adapte de acordo com a necessidade e capacidade de cada um, o professor situa-se como mediador e facilitador na organização dos alunos, de forma que possibilite uma melhor interação, mesmo em níveis tão diferentes, incluindo a todos, seja na educação física, capoeira, teatro ou qualquer outra proposta pedagógica.

O professor precisa repensar nas suas estratégias de ensino para não ficar preso ao espaço delimitado na sala de aula, faz-se necessário uma análise nas práticas pedagógicas até mesmo numa nova gestão da classe, porque ainda é muito forte a ideia de controle, principalmente quando se fala em delimitação de espaço físico. É de grande importância valorizar não só o ambiente, como também no acesso e permanência nesse espaço como um todo, seja na escola como prédio ou até mesmo nas mesas e cadeiras, sempre utilizando os meios ofertados pela instituição. Além disso, o professor como agente transmissor de conhecimento que respeita as diferenças, e que cada aluno reage de acordo com a sua personalidade, seu estilo de aprendizagem, sua experiência pessoal e profissional, entre outras.

## 2.2 CONCEITUANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

Através de diferentes abordagens teóricas, tentaremos apresentar como se dá o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos levando em consideração alguns aspectos, dentre eles, a avaliação, que pontua se houve ou não aprendizagem por parte do aluno, ou a integração do aprendizado, ou ainda em como o ambiente pode ou não influenciar nesse processo.

As diferentes opções pedagógicas poderiam dar as diretrizes à ação docente, mesmo considerando que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível (MIZUKAMI, 1986).

### 2.2.1 Aspectos gerais sobre aprendizagem

Alguns exemplos do que tem sido considerado como definindo aprendizagem incluem: condicionamento, aquisição de informação (aumento do conhecimento), mudança de comportamento estável, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados, de novas estruturas cognitivas, revisão de modelos mentais (MOREIRA, 1999).

Podemos distinguir alguns tipos de aprendizagem, de acordo com o foco que é atribuído:

- **Aprendizagem Cognitiva:** aquela que resulta no armazenamento organizado de informações, de conhecimento, na memória do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva, foco no ato de conhecer;
- **Aprendizagem Afetiva:** é a que trata mais de experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade;
- **Aprendizagem Psicomotora:** se ocupa mais de respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática.

No caso das teorias de aprendizagem são três as filosofias subjacentes – a comportamentalista (behaviorismo), a humanista e a cognitivista (construtivismo) embora nem sempre se possa enquadrar claramente determinada teoria da aprendizagem em apenas uma corrente filosófica (MOREIRA, 1999).

Partindo desse pressuposto, a seguir, conceituaremos algumas das diversas abordagens pedagógicas.

### 2.2.2 Abordagem Tradicional

Entende-se por abordagem tradicional a prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Essa tarefa cabe essencialmente ao professor em situações de sala de aula, agindo independentemente dos interesses dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas. Tem como primado o objeto, o conhecimento, e dele o aluno deve ser um simples depositário (SANTOS, 2005).

Saviani (2003) ensina que “a escola surge como um antídoto à ignorância, logo um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”.

- Ensino Aprendizagem – os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados. Seus elementos fundamentais são imagens estáticas que progressivamente serão "impressas" nos alunos, cópias de modelos do exterior que serão gravadas nas mentes individuais. Uma das decorrências do ensino tradicional é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às instituições idênticas em que foram adquiridos. O aluno apresenta com frequência apenas compreensão parcial. Ignoram-se as diferenças individuais. É um ensino que se preocupa mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo (MIZUKAMI, 1986).
- Avaliação – Visa a exatidão de reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. As notas funcionam na sociedade como níveis de aquisição do patrimônio cultural (MIZUKAMI, 1986).

### 2.2.3 Abordagem Comportamentalista

Caracteriza-se pela ênfase no objeto, no conhecimento, utilizando, porém, de uma “engenharia” comportamental e social sofisticada para moldar os comportamentos sociais. Onde o homem é considerado produto do meio, conseqüentemente pode-se manipulá-lo e

controlá-lo por meio da transmissão dos conhecimentos decididos pela sociedade ou por seus dirigentes (SANTOS, 2005).

Os comportamentalistas consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento, sendo ele o resultado direto da experiência (MIZUKAMI, 1986).

Para realização dessa moldagem do comportamento, o ensino deve utilizar-se de reforços e recompensas para, por meio do treinamento, atingir objetivos pré-estabelecidos (SANTOS, 2005).

- Ensino-Aprendizagem – é uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçada. (MIZUKAMI, 1986). De acordo com Santos (2005), os objetivos educacionais são operacionalizados e categorizados a partir de classificações: gerais (educacionais) e específicos (instrucionais).
- Avaliação – Decorrente do pressuposto de que o aluno progride em seu ritmo próprio, em pequenos passos, sem cometer erros, a avaliação consiste, nesta abordagem, em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada (MIZUKAMI, 1986).

#### 2.2.4 Abordagem Humanista

Nessa abordagem o enfoque é o sujeito, “com ensino centrado no aluno”. Para Mizukami (1986), o referencial teórico dessa corrente tem origem no trabalho de Rogers (1972 *apud* SANTOS, 2005), que não foi especificamente elaborado para educação e sim para o tratamento terapêutico. O enfoque rogeriano enfatiza as relações interpessoais, objetivando o crescimento do indivíduo, em seus processos internos de construção e organização pessoal da realidade, de forma que atue como uma pessoa integrada. Nesse contexto, o professor deve ser um “facilitador da aprendizagem”, ou seja, deve fornecer condições para que os alunos aprendam.

O conteúdo advém das próprias experiências do aluno, o professor não ensina, apenas cria condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986).

- Ensino-Aprendizagem – os objetivos educacionais obedecem ao desenvolvimento psicológico do aluno, os conteúdos programáticos são selecionados a partir dos interesses dos alunos, não há diretividade (SANTOS, 2005).
- Avaliação – valoriza aspectos afetivos (atitudes) com ênfase na auto avaliação. O aluno deve assumir formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende, com responsabilidade (MIZUKAMI, 1986).

#### 2.2.5 Abordagem Cognitivista

Nesse enfoque encontramos o caráter interacionista entre sujeito e objeto, e o aprendizado é decorrente da assimilação do conhecimento pelo sujeito e também da modificação de estruturas mentais já existentes. Pela assimilação o indivíduo explora o ambiente, toma parte dele, transformando-o e incorporando-o a si. Sendo assim, o pensamento é a base da aprendizagem, que se constitui de um conjunto de mecanismos que o indivíduo movimenta para se adaptar ao meio ambiente; o conhecimento é adquirido por meio da construção dinâmica e contínua (SANTOS, 2005).

A utilização do termo “cognitivista” visa a identificar os psicólogos que pesquisam os chamados “processos centrais” do indivíduo, tais como organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento, estilos de comportamento, etc. Os principais pesquisadores nessa área são Jean Piaget e Jerome Bruner (SANTOS, 2005).

- Ensino-Aprendizagem – deve desenvolver a inteligência, considerando o sujeito inserido numa situação social. A inteligência constrói-se a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo. Baseados no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas, facilitando o “aprender e pensar”. Ênfase nos trabalhos em equipe e jogos.
- Avaliação - A avaliação terá de ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações etc. O rendimento poderá ser avaliado de acordo como a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida.

#### 2.2.6. Abordagem Sociocultural

Essa abordagem tem origem no trabalho de Paulo Freire e no movimento de cultura popular, com ênfase principalmente na alfabetização de adultos. Podemos caracterizá-la como abordagem interacionista entre o sujeito e o objeto de conhecimento, embora com enfoque no sujeito como elaborador e criador do conhecimento.

Na abordagem sociocultural, o fenômeno educativo não se restringe à educação formal, por intermédio da escola, mas a um processo amplo de ensino e aprendizagem, inserido na sociedade. A educação é vista como um ato político, que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e a cultura. Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e melhorando-a (SANTOS, 2005).

- Ensino-Aprendizagem – os objetivos educacionais são definidos a partir das necessidades concretas do contexto histórico-social no qual se encontram os sujeitos, busca uma consciência crítica. O diálogo e os grupos de discussão são fundamentais para o aprendizado. Os “temas gerados” para o ensino devem ser extraídos da prática de vida dos educandos (SANTOS, 2005).
- Avaliação - A avaliação do processo consiste na auto avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. Qualquer processo formal de notas, exames, etc., deixa de ter sentido em tal abordagem. No processo de avaliação proposto tanto alunos como professores saberão quais as dificuldades e quais os progressos (FREIRE, 1999).

Diante de tais abordagens apresentadas, deve-se ficar claro que nenhuma delas é totalmente fixa e que nem possuem referenciais totalmente puros sem pontos de interligação. Cada uma delas tem objetivos diferentes entre si, e, portanto, possuem resultados distintos também. A escolha na prática será sempre de acordo com o que o professor/educador/instituição tem como referencial teórico/prático e com sua visão de homem e de mundo, levando em consideração a sociedade e a cultura que estão inseridos, bem como o momento histórico atual. É comum também que esse professor incorpore um ou mais aspectos dos referenciais teóricos, com base em suas experiências anteriores de como foi educado.

### 2.3 INTERAÇÃO ENTRE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

Os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar (VYGOTSKY, 2007).

Segundo o autor, essencialmente, todas as concepções correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado em crianças podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas.

A primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso.

Vygotsky (2007) cita como exemplo dessa posição são os princípios teóricos de Piaget ou Binet, que admitem que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado e que, se as funções mentais de uma criança não amadureceram a ponto de ela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instrução se mostrará útil. Todos os esforços concentram-se em encontrar o limiar inferior de uma capacidade de aprendizado, ou seja, a idade na qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez.

Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação é visto como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele.

A segunda grande posição teórica é a que postula que aprendizado é desenvolvimento.

Uma dessas teorias baseia-se no conceito de reflexo. O desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, e o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. Porém, os teóricos que mantêm o primeiro ponto de vista afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado; a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o

crescimento mental. O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. O aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o princípio de sua vida. (VYGOTSKY, 2007)

Vygotsky (2007) então, para elaborar as dimensões de aprendizado escolar, descreve um novo conceito, a zona de desenvolvimento proximal, que se baseia no fato de que não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Porém, o que a criança pode fazer com auxílio, quase que sozinha, pode ser também um indicativo de seu desenvolvimento mental. Essa seria a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007)

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente. Através da ZDP pode-se entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, permitindo-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento.

Assim, Vygotsky (2007) propõe que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a ZDP, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez

internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Dessa forma, pode-se concluir que o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, porém os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. Existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado.

Cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro.

Isso nos leva diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global (VYGOTSKY, 2007).

## 2.4 A INTEGRALIDADE DO ALUNO EM ASPECTOS BIOPSISSOCIAIS

### 2.4.1 Ir à escola

Segundo Ariés (1981), na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia. Essa indeterminação da idade se estendia a toda atividade social, desde os jogos e brincadeiras, às profissões e armas.

Posteriormente, no século XVII, entre moralistas e educadores, vemos formar-se um sentimento de infância, e que inspirou toda a educação até o século XX, formulando uma diferenciação entre adultos e crianças. Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação. A preocupação era de fazer delas pessoas honradas e homens racionais. (ARIÉS, 1981)

Esse novo momento e sentimento de infância, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas do século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. (ARIÉS, 1981)

No século XVIII encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e saúde física. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII.

Assim, a escola que, na Idade Média, era reservada a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, com uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-la da sociedade dos adultos (ARIÉS, 1981).

#### 2.4.2 Tempos atuais

Ir à escola é um passo importante na infância, pois amplia o ambiente físico, cognitivo e social da criança.

A maioria das escolas de educação infantil dos países ocidentais seguem tradicionalmente uma filosofia centrada na criança, que salienta o crescimento social e emocional alinhado com as necessidades de desenvolvimento das crianças pequenas, embora algumas, baseadas em teorias de Piaget e Montessori, por exemplo, tenham maior ênfase cognitiva (PAPALIA, OLDS; FELDMAN, 2010).

Como parte de um debate sobre como melhorar a educação, aumentaram as pressões para que se ofereçam instruções em habilidades escolares básicas na educação infantil. Os defensores da abordagem evolutiva sustentam que os programas orientados para a aprendizagem escolar negligenciam a necessidade que as crianças têm de fazer explorações e de brincar livremente, e que demasiadas instruções iniciadas por professores podem sufocar seu interesse e interferir na aprendizagem auto iniciada (ELKIND, 1986 *apud* PAPALIA, OLDS; FELDMAN, 2010).

Estudos sugerem que mesclar diversas abordagens pode não funcionar bem, e que a abordagem centrada na criança parece ser mais eficaz do que uma abordagem orientada para a educação escolar.

De acordo com a literatura, quanto mais elevado o nível socioeconômico da família, mais probabilidade há de a criança estar preparada para a escola. De acordo com as estimativas, mais de dois terços das crianças de áreas urbanas pobres entram na escola mal preparadas para aprender (ROUSE *et al.*, 2005, ZIGLER, 1988 *apud* PAPALIA, OLDS; FELDMAN, 2010).

As constatações realçam a importância da preparação e estímulos que uma criança recebe antes da educação infantil. Crianças que ingressam na educação infantil vindas de

ambientes domésticos privilegiados tendem a ter um melhor desempenho em leitura e matemática, e o hiato de desempenho entre as crianças privilegiadas e as crianças carentes se amplia durante os quatro primeiros anos escolares (PAPALIA, OLDS; FELDMAN, 2010).

De acordo com a literatura, o ajuste emocional e o social são fatores importantes na preparação para a educação infantil e preveem fortemente o sucesso escolar. A capacidade de adaptação de uma criança à escola é algo que pode depender de sua idade, gênero, temperamento, competências cognitivas e sociais, e de suas habilidades para lidar com o apoio ou o desgaste gerado pelo ambiente familiar, da escola, e da vizinhança. Crianças com extensa experiência na educação infantil tendem a ajustar-se melhor à escola, posteriormente.

Na escola, as crianças adquirem conhecimento, habilidades e competência social, desenvolvem seus corpos e mentes e se preparam para a vida adulta, as experiências dos primeiros anos de escola são críticas para a formação de uma base que determinará os futuros sucessos ou fracassos. Para conseguir progressos acadêmicos, a criança tem de se envolver com o que acontece na aula. Quanto mais satisfeitos em relação às suas habilidades acadêmicas, maior é seu nível de envolvimento; e quanto mais aplicados aos seus esforços no desempenho das tarefas escolares, mais autoconfiantes se tornam (VALESKI E STIPEK, 2001 *apud* PAPALIA, OLDS; FELDMAN, 2010). Interesse, atenção e participação ativa estão positivamente relacionados aos bons resultados e influenciam as notas da primeira até pelo menos a quarta série.

No período da adolescência, a escola constitui uma experiência organizadora fundamental. Ela oferece oportunidades para obter informação, aprender novas habilidades e aperfeiçoar as antigas; participar de atividades esportivas, artísticas e outras; explorar opções vocacionais, e fazer amigos. Amplia os horizontes intelectual e social. Porém alguns adolescentes vivenciam essa fase não como uma oportunidade, mas como um obstáculo, para a vida adulta.

Estudantes que se saem bem nos estudos tendem a permanecer na escola. Como acontece nos ensino fundamental, fatores como a criação dada pelos pais, condições socioeconômicas e qualidade no ambiente doméstico influenciam no desempenho escolar do adolescente (PAPALIA, OLDS E FELDMAN, 2010). Outros fatores incluem gênero,

etnia, influência dos colegas, qualidade da escolaridade e – antes de tudo – a crença do estudante em si mesmo.

A qualidade da escola influencia muito o desempenho do aluno. Uma boa escola de ensino médio apresenta uma atmosfera ordeira e não opressiva; professores que participam das tomadas de decisão. Diretores e professores têm altas expectativas em relação aos alunos, enfatizam mais as atividades escolares e monitoram de perto o desempenho dos alunos.

Alunos que gostam da escola se saem melhor nos estudos. Os adolescentes ficam mais satisfeitos com a escola quando lhes permitem participar da elaboração das regras e sentem que têm o apoio dos professores e de outros estudantes (PAPALIA, OLDS; FELDMAN, 2010).

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2010), diferentemente dos jovens das gerações passadas, que normalmente saíam diretamente da escola para o trabalho e para a independência financeira, muitos adultos jovens atualmente não tem uma perspectiva clara do que farão nos próximos dez anos. Alguns alternam entre educação e trabalho, alguns buscam ambos simultaneamente. A maioria daqueles que não se matricula em cursos superiores ou que não conclui o ensino médio ingressa no mercado de trabalho, mas muitos retornam mais tarde para obter um melhor nível educacional.

As escolhas educacionais e vocacionais depois do ensino médio podem constituir oportunidades para o desenvolvimento cognitivo. A exposição a um novo ambiente educacional ou de trabalho oferece oportunidade para aprimorar capacidades, questionar pressupostos mantidos há muito tempo e experimentar novas maneiras de olhar o mundo (PAPALIA, OLDS; FELDMAN, 2010).

A faculdade é um caminho importante para a vida adulta, embora seja só um dos caminhos. O nível socioeconômico é um fator que afeta o acesso à educação superior.

No ensino superior, o apoio familiar, financeiro e emocional parece ser um fator fundamental na adaptação. Estudantes que se adaptam facilmente, tem aptidões elevadas e boas habilidades para resolver problemas, tornam-se ativamente envolvidos com seu estudo, e no ambiente acadêmico desfrutam melhor das relações, ajustam-se melhor, e aproveitar ao máximo a universidade. Estudantes que são independentes e voltados para a realização tendem a se sair melhor em aulas que salientam a aprendizagem autodirigida do

que aqueles que são mais dependentes e conformados e aprendem melhor em ambientes estruturados (PAPALIA, OLDS; FELDMAN, 2010).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é preciso investir na organização de um sistema de avaliação de cursos e certificação de competências docentes, diferente do que ocorre atualmente. Como fiscalizações e manutenções periódicas que permitissem verificar se o ambiente escolar está plenamente adequado para que a prática docente seja realizada da melhor maneira.

É percebido que a capacitação inadequada do professor, na prática, influencia muito negativamente na vida escolar do aluno, e posteriormente a esta também. Também se pode notar que ambientes com estrutura precária dificulta o trabalho até do professor com melhor formação.

Medidas dessa natureza garantiriam a boa qualidade dos professores, o que eliminaria os custos de organização dos grandes empreendimentos de capacitação ou educação continuada destinados a ensinar àqueles que, se tivessem aprendido a aprender, poderiam ser gestores da própria atualização profissional.

Corroborando com Mello (2000), com professores bem preparados, a educação continuada poderia ser quase inteiramente realizada na escola, sem grandes encontros de massa, que os tornam eventos de interesse maior para a hotelaria do que para a educação.

Além disso, é preciso que o docente seja capaz de perceber as diferenças existentes entre os seus alunos, levando em consideração o contexto socioeconômico e familiar em que vivem, com vistas a compreender os motivos que contribuem para dificuldade do aprendizado, auxiliando-o a superar os obstáculos.

Seria interessante a realização de estudos que verificassem se está presente na consciência do professor a responsabilidade de apurar as causas do insucesso no aprendizado, que muitas vezes estão ligadas a fatores de exclusão por ele mesmo proporcionado, discorrendo, em arremate, sobre a necessidade de se traçar metas ousadas, com apoio e a participação de professores, alunos, família e escola, propondo uma busca individualizada dos pontos fortes dos alunos, com vistas a desenvolver o seu talento, personalizando o aprendizado quando se fizer necessário, garantido que todos aprendam, inclusive, aqueles rotulados de “maus” alunos.

## 4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 1981.
- BANDEIRA, H. M. M. **Formação de professores e prática reflexiva**. In: **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2006, Teresina. A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas.
- BRASIL. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- CASTRO, R. F., ALVES, C. V. P. **Consciência em Vygotsky: Aproximações Teóricas**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/744/375>  
Acesso em: 17 Nov. 2017
- CRUZ, U. B. **Comprometimento do professor com o aprendizado do aluno**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. 2010.
- CUNHA, M. I. **Repensando a Didática**. 23ª edição. Campinas/SP: Papyrus, 2006.
- ELKIND, D. **The miseducation of children: Superkids at risk**. New York. Knopf. 1986  
*apud* PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 10ª ed. Porto Alegre. Artmed. 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000.
- MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOITA, M. da C. **Percursos de formação e de transformação**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 111–139.
- MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 10ª ed. Porto Alegre. Artmed. 2010.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente - Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, p.15, 2009.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 3ª. Edição. São Paulo, Editora Morais, 1981.
- RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia. Rib. Preto, 4, Fev./Jul., 1993.
- ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte, Interlivros, 2ª ed., 1972 *apud*
- SANTOS, R.V. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem**. Disponível em [http://www.campusbreves.ufpa.br/ARQUIVOS/FACLETRAS/SANDRAJOB/abordagens\\_processo\\_ensinoaprendizagem.pdf](http://www.campusbreves.ufpa.br/ARQUIVOS/FACLETRAS/SANDRAJOB/abordagens_processo_ensinoaprendizagem.pdf) Acesso em: 24 Out. 2017.
- ROUSE, C., BROOKS-GUNN, J., MCLANAHAN, S. **Introducing the issue. The future of children**, 15(1), 2005, *apud* PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 10ª ed. Porto Alegre. Artmed. 2010.
- SANTOS, R.V. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem**. Disponível em [http://www.campusbreves.ufpa.br/ARQUIVOS/FACLETRAS/SANDRAJOB/abordagens\\_processo\\_ensinoaprendizagem.pdf](http://www.campusbreves.ufpa.br/ARQUIVOS/FACLETRAS/SANDRAJOB/abordagens_processo_ensinoaprendizagem.pdf) Acesso em: 27 Out. 2017.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, A. P. M., ARRUDA, A. L. M. M. **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar**. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, Volume 5, nº 1, 2014.
- VALESKI, T. N., STIPEK, D. J. **Young children's feelings about school**. *Child Development*, 72 (4). 2001 *apud* PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 10ª ed. Porto Alegre. Artmed. 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 7ª ed. 2007.
- ZABALZA, M. **Os dilemas práticos dos professores**. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, ano 7, nº 27, ago./out, 2003.

ZIGLER, E. **School should Begin at age 3 years for American children.** Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 19. 1988. *apud* PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** 10<sup>a</sup> ed. Porto Alegre. Artmed. 2010.