

TEORIA E PRÁTICA DOCENTE: APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS?

Letícia Savaris¹
Márcia Salete Bomm Lazzarin²
Maria Teresa Ceron Trevisol³.

RESUMO

Devido à importância da correspondência entre teoria e prática educativa, além da compreensão das epistemologias que embasam a prática docente, o estudo realizado pretendeu identificar os modelos pedagógicos e epistemológicos utilizados por algumas professoras no cotidiano escolar. Para isso, se investigou como tais professoras compreendem a aprendizagem, o papel do professor e o papel do aluno nesse processo. Percebeu-se a diversidade de teorias que circundam o meio escolar, evidenciando a escassez de conhecimento e, em contrapartida, a necessidade da crítica epistemológica por parte de algumas professoras, para assim proporcionar um ato reflexivo em suas ações docentes.

Palavras-chave: Teorias da aprendizagem. Epistemologia. Prática docente.

INTRODUÇÃO

A teoria e a prática educativa são elementos importantes para os educadores, pois a correlação entre ambas, além de dar sentido ao fazer docente, também contribui para o processo de aprendizagem do educando. Por isso, torna-se imprescindível que educadores tenham clareza de suas bases epistemológicas, pois são estas que organizarão a prática educativa.

Como afirma Valente (2001, p. 9) “à medida que a sociedade torna-se cada vez mais dependente do conhecimento, é necessário

1Mestranda, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Getúlio Vargas, 2125 – Bairro Flor da Serra, Joaçaba, 89600-000, SC, Brasil. E-mail: letisavaris@hotmail.com. Telefone: (49) 9157-5049.

2Mestranda, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Getúlio Vargas, 2125 – Bairro Flor da Serra, Joaçaba, 89600-000, SC, Brasil. E-mail: <...>. Telefone: (49) 0000-0000.

3 Professora Doutora, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação. Rua Getúlio Vargas, 2125 – Bairro Flor da Serra, Joaçaba, 89600-000, SC, Brasil. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br. Telefone: (49) 0000-0000.

questionar e mudar certos pressupostos que fundamentam a educação atual". Desse modo, realizar um processo reflexivo acerca das epistemologias, das teorias da aprendizagem e dos modelos pedagógicos que se encontram no cenário educacional tornou-se uma exigência, de modo a responder e acompanhar as transformações decorrentes na sociedade, especificamente na escola.

Diante desse contexto, o objetivo desse artigo é identificar os modelos pedagógicos e epistemológicos utilizados por algumas educadoras no cotidiano escolar. Para isso, investiga-se a compreensão das mesmas acerca da aprendizagem, do papel do professor e também do papel do aluno nesse processo.

Para tanto, o artigo está organizado em quatro partes, sendo a primeira referente à introdução, que apresenta brevemente a justificativa, o problema e os objetivos da pesquisa. A segunda versa sobre a teoria e a prática educativa, especificamente sobre o processo do aprender, os modelos epistemológicos, as teorias da aprendizagem e os modelos pedagógicos encontrados na educação. A terceira parte corresponde ao método utilizado, bem como aos resultados obtidos. E, na quarta parte, alinhavam-se algumas considerações acerca da importância de se refletir constantemente sobre os modelos epistemológicos e pedagógicos utilizados pelos educadores e educadoras, já que uma ação pedagógica embasada e organizada apresenta possibilidade de favorecer a efetivação da aprendizagem dos educandos.

TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA: UMA ANÁLISE NO CENÁRIO PEDAGÓGICO

A ação educativa é orientada por teorias e modelos epistemológicos, seja de maneira explícita ou implícita. Considerando a sociedade da aprendizagem (POZO, 2004) da qual se faz parte, bem como as metamorfoses que se vivencia na área educacional, torna-se evidente que uma prática pedagógica meramente técnica e instrucional não mais responde aos problemas que enfrentamos, e por isso, referindo-se aos educadores, torna-se sumamente importante a realização de um processo de reflexão e indagação acerca das práticas pedagógicas, bem como dos pressupostos epistemológicos que determinam e embasam as mesmas. Em outras palavras:

A nova cultura da aprendizagem exige um novo perfil de aluno e de professor, exige novas funções discentes e docentes, as quais só se tornarão possíveis se houver uma mudança de mentalidade, uma mudança nas concepções profundamente arraigadas de uns e de outros sobre a aprendizagem e o ensino para encarar essa nova cultura da aprendizagem (POZO; ECHEVERRÍA, 2001 *apud* POZO, 2004, p. 11).

Pozo (2002, p. 57) acrescenta que “[...] todo ensino se baseia numa concepção da aprendizagem” e, por esse motivo, os educadores precisam ter conhecimento acerca da epistemologia e da teoria que embasam sua prática, já que por meio delas é que se tem uma concepção de aluno, de professor, de escola, ou seja, se compreende o papel dos sujeitos envolvidos no processo de aprender. Ao encontro disso, Tunes, Tacca e Marínez (2006, p. 120) citam:

Que forma assume o trabalho pedagógico tendo em vista concepções do que sejam e de como se processam o aprender e o ensinar? Com certeza, o trabalho que realiza o professor na sala de aula está marcado e integrado por todas as suas concepções, entre elas e bastante particularmente, aquela que diz respeito à aprendizagem e como ela se processa, pois, mesmo que seja de forma inconsciente, elas subsidiam as suas propostas e seu estilo de ensinar.

Se o educador não realizar reflexões sobre sua ação educativa, bem como a teoria que a embasa, ou seja, se não relacioná-las, isso levará ao senso comum, ou seja, “neste contexto de ausência de reflexão epistemológica o professor acaba assumindo as noções do senso comum” (BECKER, 1993, p. 37).

Desse modo, entender o que é aprendizagem e como ela se processa é fator fundamental para os educadores, pois isso permite a organização do ensino.

Furtado (2010, p. 47) argumenta que a aprendizagem é um processo interno e complexo, ou seja, “a aprendizagem é um processo interno [...] sendo um processo, a aprendizagem não ocorre de uma hora para outra, não se realiza de forma imediata. É processual,

precisa de tempo de maturação, tempo este que não se mede pelo nosso relógio e sim pelo relógio de quem aprende”. Por ser um processo complexo, significa que envolve todas as dimensões do ser humano, tais como “afetiva, cognitiva e psicossocial” (FURTADO, 2010, p. 48).

O processo de aprendizagem também envolve a disposição para aprender (DPA), ou seja, o estado emocional em que se encontra o ser humano numa situação de aprendizagem. Essa disposição depende de três fatores principais, que são:

[...] o momento de vida da pessoa, que inclui a possibilidade de grande mobilização emocional; a história pessoal de aprendizagens, que revela a maneira como aprendemos a encarar o ato de aprender, desde a mais tenra infância e, por último, a percepção do contexto de aprendizagens, que é a percepção particular do contexto de aprendizagem, segundo a cultura do indivíduo (FURTADO, 2010, p. 49).

Vasconcellos (2009, p. 44) acredita que para o educando aprender é preciso ter

capacidade sensorial e motora, além da capacidade de operar mentalmente; ter conhecimento prévio relativo ao objeto de conhecimento; ter acesso ao objeto de conhecimento; querer conhecer o objeto; agir sobre o objeto e expressar-se sobre o objeto”. Por outro lado, para a efetivação desse processo torna-se relevante que os educadores disponham de sensibilidade, diálogo e afetividade, além de proporcionar “ambientes, linguagens e metodologias que não violentem o universo psicossocial do aluno, de forma que ele se reconheça no contexto da aprendizagem. (FURTADO, 2010, p. 50).

Assim, por meio do diálogo e da afetividade os educadores se aproximam do mundo cultural do educando, proporcionando-lhe um sentimento de autoria e pertença no processo do aprender. Como afirma Furtado (2010, p. 51) “para estabelecer um diálogo cognitivo com o outro, é preciso primeiro estabelecer uma interação cultural e um diálogo emocional”. Nesse processo, o educador

assume o papel de mediador, sendo que, para Furtado (2010, p. 51), "mediar conhecimento é colocar-se, intencionalmente, entre o objeto de conhecimento e o aluno, modificando, alterando, organizando, enfatizando o conteúdo para que ele seja apreendido pelos alunos".

Assim, quando o conhecimento é apreendido pelo educando, suas estruturas mentais sofrem modificações e reorganizações. Mas, como adverte Furtado (2010, p. 52):

Ainda não nos é possível compreender a totalidade do processo de aprendizagem, mas as características já conhecidas nos ajudam a dimensionar o processo de ensino de forma mais coerente. Precisamos assumir uma atitude investigativa com relação aos nossos métodos e técnicas de ensino, e o questionamento central que deve conduzir esse processo permanente de pesquisa é como aproximar as formas do ensinar das formas do aprender.

Diante do exposto, sabe-se que nas instituições escolares há diversas concepções de aprendizagem, ou seja, diferentes epistemologias, teorias da aprendizagem e modelos pedagógicos adotados na prática dos educadores, seja de maneira consciente ou não.

Conforme Becker (2001, p. 15-28) no modelo epistemológico empirista encontra-se a teoria comportamental e a pedagogia diretiva. No modelo inatista ou apriorista, há a teoria humanista e a pedagogia não diretiva. E, no construtivismo, tem-se a teoria construtivista (sócio construtivista/histórico-cultural) e a pedagogia relacional.

No empirismo, o meio é quem age e determina o sujeito e o conhecimento adquirido pelo mesmo, ou seja, "o conhecimento é algo que vem do mundo do objeto (meio físico ou social); portanto, o mundo do objeto é determinante do sujeito, e não o contrário. Podemos representar assim esta relação: $S \leftarrow O$ " (BECKER, 1993, p. 12).

Pela teoria comportamental ou behaviorista, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um ser passivo, uma tábula rasa que precisa apresentar um comportamento adequado à sociedade,

e para isso, aprende através de estímulos do meio e produz respostas a este. Dependendo da reação do indivíduo esse estímulo sofrerá reforço positivo, no qual haverá a manutenção da resposta. Caso contrário, sofrerá reforço negativo, em que se excluirá ou modificará as respostas até apresentar o comportamento esperado. Nesse contexto, a pedagogia diretiva como modelo pedagógico consiste em:

A←P O professor (P), representante do meio social, determina o aluno (A) que é tábula rasa frente a cada novo conteúdo. Nessa relação, o ensino e a aprendizagem são polos dicotômicos: o professor jamais aprenderá e o aluno jamais ensinará [...] É o modelo, por excelência, do fixismo, da reprodução, da repetição. Nada de novo pode – ou deve – acontecer aqui (BECKER, 2001, p. 19).

Ao contrário do empirismo, no apriorismo ou inatismo o sujeito é quem age sobre o meio, ou seja, o conhecimento é inato e irá desabrochar em algum momento. Por esse motivo, o educador precisa interferir nesse processo o mínimo possível. Conforme cita Becker (2001, p. 20) “apriorismo vem de *a priori*, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois [...] Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética [...] A interferência do meio – físico ou social – deve ser reduzida ao mínimo”. Assim, pode ser representada da seguinte maneira: S→O.

Com relação à pedagogia não diretiva, o professor é um facilitador da aprendizagem do aluno, acreditando que este aprende por si mesmo. A→P é a representação desse modelo, ou seja, “o aluno (A), pelas suas condições prévias, determina a ação – ou inanição – do professor (P). Nessa relação, o polo do ensino é desautorizado, e o da aprendizagem é tornado absoluto” (BECKER, 2001, p. 22).

E, a epistemologia construtivista aborda que o conhecimento se constrói pela interação entre o sujeito e o objeto ou meio. Ainda, a aprendizagem é vista como um processo ou uma construção interna. Como afirma Pozo (2002, p. 48) “para o construtivismo o conhecimento é sempre uma interação entre a nova informação que nos é apresentada e o que já sabíamos, e aprender é construir modelos para interpretar a informação que recebemos”. Com isso, tanto o professor quanto o aluno aprendem e ensinam ao

mesmo tempo, sendo a pedagogia relacional considerada o modelo pedagógico e representada assim: $A \leftrightarrow P$.

Segundo Becker (2001, p. 27) “a tendência, nessa sala de aula é a de superar, por um lado, a disciplina polícalesca e a figura autoritária do professor que a representa, e, por outro, a de ultrapassar o dogmatismo do conteúdo”. Além disso:

Trata-se de [...] construir uma disciplina intelectual e regras de convivência, o que permite criar um ambiente fecundo de aprendizagem. Trata-se, também, de recriar cada conhecimento que a humanidade já criou [...] e, sobretudo, de criar conhecimentos novos: novas respostas para antigas perguntas e novas perguntas refazendo antigas respostas; e, não em última análise, respostas novas para perguntas novas. Trata-se, numa palavra, de construir o mundo que se quer, e não de reproduzir ou repetir o mundo que os antepassados construíram para eles ou herdaram de seus antepassados (BECKER, 2001, p. 28).

Desse modo, fazem parte dessa teoria autores como David Ausubel, Jean Piaget e Lev Vygotsky, porém, cada um enfatiza mediações diferentes no processo da aprendizagem, ou seja, Piaget considera a ação docente como mediação da aprendizagem, Vygotsky acredita ser a linguagem a mediação e Ausubel enfatiza os organizadores prévios como mediadores do processo de aprender.

MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa consiste em um estudo exploratório, de natureza qualitativa, que utilizou a entrevista estruturada como instrumento de coleta de dados, para, assim, identificar a compreensão de algumas educadoras sobre a aprendizagem, o papel do professor e do aluno nesse processo e os materiais utilizados na prática pedagógica.

Os dados são analisados pelo entrecruzamento do conteúdo das respostas das educadoras entrevistadas e do referencial teórico construído, buscando verificar quais os modelos pedagógicos e epistemológicos que se aproximam da prática das educadoras no cotidiano escolar.

Participaram da pesquisa seis educadoras, que correspondem à faixa etária de 23 a 46 anos e atuam no magistério entre 2 a 22 anos. Com relação à formação acadêmica, quatro delas são pedagogas, uma possui graduação em letras e outra em Educação Física. Todas lecionam na instituição em que foi realizada a entrevista, a qual faz parte da rede municipal de Concórdia – Santa Catarina e atende crianças de classe baixa e média.

Por questões éticas, as educadoras foram identificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

P1 trabalha com as turmas de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na disciplina de Espanhol. P2 e P6 trabalham como professora auxiliar (Educação Especial) nos anos iniciais. P3 leciona na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as disciplinas de Educação Física e Xadrez. Já P4 é a professora regente do 4º ano do Ensino Fundamental. E P5 trabalha na Educação Infantil.

A entrevista foi realizada nas dependências da escola em que as educadoras trabalham, durante as “aulas atividades”. Por opção, as entrevistadas responderam as perguntas individualmente, de forma escrita e sem utilização de fontes de consulta. Essas indagações oportunizaram, dessa forma, a reflexão sobre cada uma das questões.

RESULTADOS

Inicialmente, evidenciou-se que há semelhanças entre os relatos das educadoras acerca da definição da aprendizagem. Em outras palavras, apesar das educadoras utilizarem diferentes termos e expressões, de modo geral, definiram a aprendizagem como um processo de aquisição ou interiorização do conhecimento. Ou seja, P1 afirmou que a aprendizagem diz respeito à “quando [o aluno] interioriza o conhecimento”. P2 e P6 relataram respectivamente que aprendizagem “é o processo de aquisição de conhecimento” e “um processo de mudança, de conhecimento”. Para P5 “é todo conhecimento que a criança ou adulto adquire, assimila, incorpora, internaliza, apreende”. E, P3 e P4, além de considerar a aprendizagem como um processo, destacaram que a mesma ocorre em diferentes níveis e tempos.

Diante disso, entende-se que a aprendizagem, enquanto processo, ocasiona modificações nas estruturas cognitivas do aluno. Ou seja, é algo interno e ocorre como um espiral ascendente, no

qual o conhecimento é alimentado e reconstruído sobre as bases anteriores. Ao encontro disso, Vygotsky (2007, p. 74) cita que “o desenvolvimento [...] se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”. Ainda, conforme cita Furtado (2010), a aprendizagem não acontece de forma imediata, pois requer tempo de maturação e é um processo complexo.

Pozo (2002, p. 66) acrescenta que “a aprendizagem é um sistema complexo composto por três subsistemas que interagem entre si: os resultados da aprendizagem (o que se aprende), os processos (como se aprende) e as condições práticas (em que se aprende)”. Ele também afirma que “a paleta de cores da aprendizagem humana é infinitamente variada e matizada e está, além disso, continuamente se ampliando” (POZO, 2002, p. 68).

Desse modo, considerando as infinitas possibilidades de aprendizagem, enfatiza-se a contribuição do educador nesse processo. Todas as entrevistadas consideram-no um mediador que dinamiza o processo do ensinar e do aprender. Com isso, estão de acordo com as ideias de Furtado (2010, p. 51), pois o autor afirma que “ao atingirmos o mundo cognitivo do aluno, precisamos assumir o papel de mediadores do conhecimento”. Nesse caso, o professor coloca-se entre o objeto de conhecimento e o aluno, criando possibilidades e meios para que o conteúdo seja apreendido pelos alunos.

Além do educador, o aluno também apresenta um importante papel no processo de aprendizagem. Para P4 e P6, o papel do aluno consiste em questionar e ser atuante. Já P3, P4 e P5 mencionaram a pré-disposição como condição básica para uma aprendizagem significativa.

Ao contrário disso, entendemos que P1 considera o aluno como um ser passivo. Isso se deve ao fato da entrevistada, ao definir o papel do aluno, utilizar os termos “acolhe” e “absorve” o conhecimento, significando, a nosso ver, um sujeito receptor do conhecimento. Além disso, analisa-se que no relato de P2, “os alunos deveriam ser um ‘solo bem fértil’, onde os professores semeariam suas melhores sementes para gerar ótimos frutos...”, o aluno é visto como um ser passivo, no qual o educador “semearia” ou depositaria o conhecimento, considerando o aluno como uma tábula rasa.

Com relação aos recursos utilizados para a aprendizagem ocorrer, verifica-se que todas as entrevistadas fazem uso de

diferentes recursos e não focam sua prática em apenas um deles. Em contribuição, Ausubel et al (1980, p. 293) mencionam que:

Embora os professores desempenhem um papel importante, e sob muitos aspectos decisivos na orientação da aprendizagem, os problemas associados à educação antes e durante o treinamento dos professores são enormes. Dessa forma, acreditamos que um dos caminhos mais promissores para se melhorar o aprendizado escolar seja através da melhoria dos materiais de ensino. Os fatores mais significativos que influenciam o valor, para o aprendizado, dos materiais de ensino, referem-se ao grau em que estes materiais facilitam uma aprendizagem significativa.

Então, dentre os recursos utilizados pelas educadoras estão os vídeos, músicas, livro didático, jogos, brincadeiras, histórias, computadores, multimídia, jornais, revistas, material concreto, entre outros.

P1 e P3 não justificaram o uso de tais recursos. Em contrapartida, P2 explicou que os utiliza para motivar os alunos. P4, para atender aos diferentes níveis de aprendizagem. Já P5, utiliza-os por acreditar que a criança aprende e apreende com mais facilidade, tornando o conhecimento significativo. E P6 acredita que por meios desses recursos os alunos aprendem mais, pois associam os objetos com os conhecimentos trabalhados em sala.

Diante do exposto, após uma análise geral das respostas, considera-se relevante focar no discurso individual que cada educadora apresentou. Assim, verifica-se que as respostas de P3, P4, P5 e P6 foram coerentes quanto à definição da aprendizagem, do papel do professor e do papel do aluno, demonstrando aspectos que se aproximam à epistemologia construtivista e, conseqüentemente, às teorias da aprendizagem de Vygotsky, Piaget e Ausubel.

Já no discurso de P1 e P2 há contradições, pois a definição de aprendizagem e do papel do professor aproxima-se da epistemologia construtivista, mas a definição do papel do aluno apresenta elementos do empirismo.

De maneira detalhada, nas respostas da questão "Como você define aprendizagem?", verifica-se que todas as educadoras aproximaram-se da epistemologia construtivista, pois, segundo Pozo

(2002, p. 48) “[...] para o construtivismo o conhecimento é sempre uma interação entre a nova informação que nos é apresentada e o que já sabíamos, e aprender é construir modelos para interpretar a informação que recebemos”.

P1 utilizou as palavras “absorve”, “interioriza” o conhecimento, além de citar que o indivíduo “quando questionado a qualquer momento saberá responder”. Esses aspectos vinculam-se as teorias cognitivas de Piaget, Vygotsky e Ausubel pelo fato do conhecimento, enquanto processo cognitivo precisar ser estruturado e organizado internamente. Do mesmo modo, P5 se aproximou das teorias piagetianas e vygotskyanas, pois definiu a aprendizagem como “todo conhecimento que a criança ou adulto adquire, assimila, incorpora, internaliza, apreende”, ocasionando, de certa forma, uma reorganização cognitiva. Ainda, quando P5 diz que a aprendizagem “só ocorre quando estamos pré-dispostos a querer aprender, estamos abertos para querer aprender”, aproxima-se da teoria de Ausubel pelo fato desse autor classificar os fatores que influenciam a aprendizagem como intrapessoais e situacionais. Nesse caso, na categoria intrapessoal há os fatores motivacionais e atitudinais, que dizem respeito à “vontade de saber, necessidade de realização e auto realização e envolvimento do ego (interesse) no tipo particular do assunto. Estas variáveis gerais afetam condições relevantes de aprendizagem, como a vivacidade, atenção, níveis de esforço, persistência e concentração” (AUSUBEL et al, 1980, p. 25).

No relato de P2 “... aprendizagem educacional se dá através das descobertas, das trocas de experiências, das repetições e das relações que é capaz de fazer com os conhecimentos prévios com os novos adquiridos” também se constata aspectos vinculados à teoria de Ausubel, bem como de Vygotsky. A teoria de Ausubel, pelo fato de mencionar a aprendizagem por descoberta e a relação entre os conhecimentos prévios do aluno com o conhecimento a ser estudado. E, a teoria de Vygotsky por citar que a aprendizagem ocorre por meio de “trocas”, ou seja, resulta da interação entre o sujeito e o meio.

Com relação à aprendizagem por descoberta, Ausubel et al (1980, p. 21) citam que:

O aluno deve reagrupar informações, integrá-las à estrutura cognitiva existente e reorganizar e transformar a combinação integrada de tal forma que dê origem ao

produto final desejado ou à descoberta de uma relação perdida entre meios e fins. Concluída a aprendizagem por descoberta, o conteúdo descoberto torna-se significativo [...]

Além disso, Ausubel et al (1980, p. 57) ressaltam que “[...] a aquisição de novas informações depende amplamente das ideias relevantes que já fazem parte da estrutura cognitiva, e que a aprendizagem significativa nos seres humanos ocorre por meio de uma interação entre o novo conteúdo e aquele já adquirido”.

Nas respostas de P3 e P4, há aproximações com a teoria de Piaget e Vygotsky, pois relatam que a aprendizagem “é um processo que acontece de diferentes níveis, uns com mais facilidade outros lentamente, ou seja, cada um com seu tempo” e que “é um processo que ocorre em diferentes tempos e níveis, para a interiorização do conhecimento”.

Para Piaget (1983, p. 211-215) “o desenvolvimento da criança é um processo temporal por excelência [...] se faz por graduações sucessivas, por estágios e por etapas [...]”. As quatro grandes etapas do desenvolvimento compreendem os períodos sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. O autor ainda afirma que:

Esses estágios são caracterizados precisamente por sua ordem de sucessão fixa. Não são etapas às quais possamos determinar uma data cronológica constante. Pelo contrário, as idades podem variar de uma sociedade à outra [...] para atingir um certo estágio [...] é necessário ter construído as pré-estruturas, as subestruturas preliminares que permitem progredirmos mais (PIAGET, 1983, p. 215)

Nesse contexto, entende-se que o desenvolvimento precede a aprendizagem, pois, segundo Piaget (1983, p. 215) a construção de um novo conhecimento “[...] suporá sempre substratos, subestruturas anteriores [...]”.

Ao contrário de Piaget, Vygotsky acredita que a aprendizagem possibilita o desenvolvimento, ou seja, que “a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois essas dependem da interação da

criança e sua cultura” (REGO, 1995, p. 57). Porém, ele destaca que no início da vida os fatores biológicos prevalecem sobre os sociais, mas aos poucos essa predominância vai se invertendo, ou seja, os fatores sociais tornam-se preponderantes.

Além disso, a teoria de Vygotsky menciona que “o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo” (REGO, 1995, p. 58).

Desse modo, para Vygotsky existem dois níveis de desenvolvimento no indivíduo: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. “O nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 2007, p. 95-96). Em outras palavras, refere-se àquilo que a criança já aprendeu e consegue utilizar ou realizar sozinha.

Em contrapartida, o nível de desenvolvimento potencial, segundo Rego (1995, p. 73) “[...] também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas”.

A distância entre esses dois níveis caracteriza o que Vygotsky denomina Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Diante disso, por meio da aprendizagem é que se origina a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, segundo Onrubia (2001, p. 128), “[...] é na ZDP que pode produzir-se o aparecimento de novas maneiras de o participante menos competente entender e enfrentar

as tarefas e os problemas, graças à ajuda e aos recursos oferecidos por seu ou seus colegas mais competentes ao longo da interação”.

Esse fato vai ao encontro da resposta de P6 “a aprendizagem ... é um processo de mudança, de conhecimento que ocorre principalmente quando estimulada ou mediada ... é favorecida quando o educando está motivado”. Percebe-se que essa definição aproxima-se dos conceitos Vygotskianos, pois se migra de um nível de desenvolvimento para outro por meio da mediação ou interação tanto entre professor e aluno quanto entre aluno e aluno, ou seja:

A interação professor-aluno é, nas situações de aula, a fonte básica de criação de ZDP e assistência nelas pela própria natureza da educação escolar como prática elaborada intencionalmente com o objetivo de que alguém (o aluno) aprenda determinados saberes (os conteúdos escolares) graças à ajuda sistemática e planejada oferecida por alguém mais competente nesses saberes (o professor). No entanto, também a interação cooperativa entre alunos pode ser, sob certas condições, uma base adequada para a criação de ZDP e origem de ajudas que podem fazer os participantes progredirem na aprendizagem através dessas ZDP (ONRUBIA, 2001, p. 144).

Ao encontro dessa interação, torna-se possível analisar a segunda questão da entrevista “Qual o papel do professor no processo de aprender?”. Novamente se observa nas respostas das entrevistadas aproximações da epistemologia construtivista, bem como das teorias cognitivistas, pois segundo Becker (2001, p. 24) “o professor construtivista [...] acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só uma questão de descobri-la; ele descobre isso por construção”.

Todas elas definiram o professor como um mediador, relacionando-se, desse modo, com a teoria de Vygotsky, pois o professor favorece as trocas entre o conhecimento e o aluno, propiciando o processo de internalização, que segundo Vygotsky (2007, p. 57-58) acontece por meio de diversas transformações:

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.

É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória. *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...] *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento. Outras funções vão além no seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto, elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis.

Diante do exposto, observa-se que o educador enquanto mediador poderá contribuir para o processo de internalização da criança, pelo fato desse processo ocorrer primeiramente no nível social e, somente depois no nível individual. Além disso, como afirma Rego (1995, p. 56) “Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano”.

Vale ressaltar, que além da teoria de Vygotsky, P5 e P6 aproximam-se das teorias de Ausubel. Segundo elas, o professor “é quem faz o elo de ligação entre o conhecimento a ser trabalhado e o que o aluno já sabe sobre isso (assunto). Todos nós temos uma bagagem que vem conosco de saberes e conceitos...” e “o professor exerce a habilidade de mediador das construções de aprendizagem. E mediar é intervir para promover mudanças”. Com isso, a estratégia pedagógica proposta por Ausubel envolve o uso de organizadores prévios. Segundo Ronca (1980, p. 69):

O organizador é um material introdutório que é apresentado ao estudante antes do conteúdo que vai ser aprendido. É formulado em termos que já são familiares ao aluno e apresentados num nível mais alto de abstração e generalidade. Consiste em informações amplas e genéricas que servirão como pontos de ancoragem para ideias mais específicas [...]

Em outras palavras, “a principal função do organizador é estabelecer uma ponte entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa saber, para que possa aprender com sucesso a nova tarefa (RONCA, 1980, p. 70). Dessa maneira, a partir do momento em que houver uma aprendizagem significativa, o aluno realizará intervenções no meio onde vive. Para isso, Ronca (1980, p. 81) relata que os desafios enfrentados pelo professor que queira ser um educador compreendem as indagações: “Como aproveitar realmente o conjunto de informações e as experiências que os alunos trazem consigo? Como planejar o programa educacional a ser desenvolvido a partir do aluno? E, finalmente, como trabalhar com a estrutura cognitiva do estudante a fim de que ela seja cada vez mais clara e bem organizada?”.

Diante desse contexto, ressalta-se que o educador que realiza esse modelo pedagógico relacional, também deveria agir conforme a epistemologia correspondente. Observe as respostas das professoras quando questionadas “Qual o papel do aluno nesse processo?”.

As respostas de P3, P4, P5 e P6 aproximam-se da epistemologia construtivista, porém observa-se alguns aspectos nas respostas de P1 e P2 que apresentam ligação com o empirismo.

P3, P4 e P5 relataram aspectos que se vinculam a teoria de Ausubel, ou seja, “o papel do aluno é de querer aprender, questionando, realizando as atividades, buscando mais informações além do que é repassado em sala”, “penso que o papel do aluno é de querer, esforçar-se para buscar, questionar” e “o aluno é quem está disposto a aprender, é ele que possui suas dúvidas, questionamentos, suas experiências, seus conceitos já adquiridos anteriormente ...”. Ao encontro disso, Ausubel et al (1980, p. 335) citam:

Alunos que têm pouca necessidade de saber e compreender naturalmente exercem relativamente

pequeno esforço para aprender. Apresentam uma disposição insuficiente para a aprendizagem significativa. Fracassam na tarefa de desenvolver significados precisos, reconciliar o material novo com conceitos já existentes e reformular novas proposições em termos de seus próprios conhecimentos e vocabulário idiossincrático. Além disso, eles não dedicam tempo e esforços suficientes para a prática e a revisão. O conhecimento não é, portanto, suficientemente consolidado para formar uma base adequada à aprendizagem consequente [...] Uma vez que uma tal necessidade seja desenvolvida, a aprendizagem torna-se naturalmente uma experiência tanto mais significativa quanto mais satisfatória.

Os autores também mencionam que o papel do aluno é ser responsável pela realização de sua aprendizagem, ou seja:

Se a aprendizagem deve ser ativa, cabe ao aluno a maior responsabilidade pela sua consecução. Os alunos, e não os professores, devem fazer o maior número de perguntas e estar mais interessados na formulação de problemas percebidos do que em aprender respostas a questões onde problemas não são percebidos (Cantos, 1953). O professor não pode aprender ou navegar intelectualmente pelo aluno. O professor pode somente apresentar ideias de modo tão significativo quanto possível. A tarefa de organizar novas ideias num quadro de referência pessoal só pode ser realizada pelo aluno. Conclui-se, portanto, que ideias impostas aos alunos ou aceitas de modo passivo e não crítico não poderão ser significativas no verdadeiro sentido da palavra (AUSUBEL et al, 1980, p. 335).

P6 aproxima-se também da teoria de Ausubel, além da teoria de Vygotsky, pois cita que o papel do aluno é de “fazer perguntas”, de ser “sujeito atuante, deve participar das aulas [...] interagir com os professores e com os colegas da turma”. Observa-se a interação como um ponto principal para que o aluno se desenvolva e aprenda.

No relato de P2 “os alunos deveriam ser um ‘solo bem fértil’, onde os professores semeariam suas melhores sementes para gerar ótimos frutos” entende-se que o aluno, nesse caso, é considerado um

ser passivo, receptor de conhecimentos, de “sementes”, não dispondo de conhecimentos prévios. Além do mais, no relato de P1, analisa-se que o fato do aluno ser “o que acolhe, absorve o conhecimento”, remete também à passividade e osmose de saberes. Diante disso, constatam-se aproximações com o empirismo devido ao fato do aluno ser representado uma tábula rasa, ou seja:

[...] Aristóteles achava que ao nascer somos uma tabula rasa, uma tabuinha de cera, como aquela que usavam os sumérios, ainda por imprimir. É nossa experiência que vai criando impressões sobre a tabuinha, impressões que, ao se unirem, acabam dando lugar às ideias, que constituem o verdadeiro conhecimento (POZO, 2002, p. 44).

Becker (1993, p. 57) define a aprendizagem no sentido empirista/behaviorista do termo como:

[...] aquisição de algo externo ao sujeito sem que a atividade endógena deste sujeito seja, por um momento sequer, colocada em questão. Subjacente a estes depoimentos está uma relação sujeito/objeto na qual o objeto ou estímulo é o determinante e o sujeito o determinado. Esta relação é fixa, estática. Se, em algum momento, ela parece fluir, trata-se, apenas, de uma ação puramente exterior, no sentido de uma espécie de colaboracionismo do sujeito com o estímulo para que este possa exercer competentemente o seu papel, ou ainda uma atividade interiorizada ou “vivência” com a mesma finalidade.

O último aspecto analisado refere-se aos recursos utilizados pelas professoras no processo de aprendizagem, sendo necessária a justificativa de tal utilização.

Segundo Ausubel et al (1980, p. 312):

[...] com o crescimento de nosso conhecimento psicológico e pedagógico sobre materiais de ensino e da capacidade tecnológica para, de um modo eficiente, apresentá-los a alunos de cada estágio de sofisticação

cognitiva e sofisticação na matéria, o papel dos recursos educacionais está se modificando gradualmente.

Diante disso, P1, P2, P5 e P6 mencionaram que utilizam jogos e brincadeiras como recursos. Estes são chamados por Vygotsky de “brinquedo”. Segundo o autor, “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 112). Rego (1995, p. 81) diz que:

De acordo com Vygotsky, através do brinquedo, a criança aprende [...] numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Nessa fase (idade pré-escolar) ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas ideias.

Além disso, por meio da brincadeira a criança satisfaz os desejos que não consegue realizar, promovendo uma situação imaginária e até assumindo os papéis dos adultos. Com isso:

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento (REGO, 1995, p. 83).

Além desses recursos, todas as professoras mencionaram a utilização das novas tecnologias, ou seja, “slides”, vídeos, computador, multimídia, pesquisas na internet. Rezende (2002, p. 6) afirma que as principais características das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) estar presentes na elaboração de materiais e projetos didáticos fundamentados na abordagem construtivista são:

a possibilidade de interatividade; as possibilidades que o computador tem de simular aspectos da realidade; a possibilidade que as novas tecnologias de comunicação,

acopladas com a informática, oferecem de interação a distância e a possibilidade de armazenamento e organização de informações representadas de várias formas, tais como textos, vídeos, gráficos, animações e áudios, possível nos bancos de dados eletrônicos e sistemas multimídia.

Já a utilização de material concreto, citados por P4 e P6, aproximam-se das ideias de Piaget, pois a ação da criança possibilita a aprendizagem, ou seja, “de acordo com a hipótese piagetiana, a criança age ‘no mundo’, organizando-o e estruturando-o e, concomitantemente, ocorre a construção (interna) das estruturas mentais [...]” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 11). Em contribuição, Becker (1993, p. 108-109) afirma que:

[...] o desenvolvimento e, por consequência, a aprendizagem ocorrem na medida em que o sujeito [volta-se] para ação própria e procura apropriar-se dela enquanto tal, isto é, dos seus mecanismos íntimos. A ação por si só não leva à compreensão, mas sem a ação certamente não haverá a compreensão. Ao interessar-se pela própria ação, o sujeito a interrompe, rastreia seus passos e retira dela (reflexionamento) elementos que lhe interessam, elementos que são relativos ao estágio em que se encontra no momento (motivação estrutural); reconstrói (reflexão) em seguida estes elementos em patamar diferente do da ação original. Portanto, o reflexionamento ou ato de retirar elementos de sua própria ação e a reflexão ou reconstrução, em outro patamar, destes elementos, constituem o próprio eixo do processo de construção do conhecimento e, por conseguinte, a condição prévia (pré-requisito) de toda a aprendizagem.

Outro recurso citado pelas professoras é a música, que em seu contexto oportuniza o desenvolvimento cognitivo dos alunos. É imprescindível trazer aqui o pensamento de Barros (1973, p. 01):

A música é de todas as artes, a mais dinâmica e comunicativa. É uma arte sublime, bela, expressiva, seja nas suas manifestações populares, seja nas suas formas

folclóricas, líricas ou clássicas. É a única linguagem universal que os homens possuem e entendem e ela melhora e consagra em intercâmbios artísticos, individuais ou coletivos, cada vez mais íntimos e frequentes.

Esse recurso se apresenta como um excelente meio de trabalhar com as diferentes áreas do conhecimento e torna-se fundamental para o professor discutir a importância da música na vida das pessoas, desde que esta venha auxiliar no desenvolvimento dos conhecimentos veiculado pela escola, especialmente para que os professores utilizem-na como mais um "instrumento" para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

As professoras entrevistadas destacaram também o recurso das histórias, ou seja, destacaram a presença da literatura infantil como forma de desenvolvimento dos conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento. Sempre que se fala sobre literatura, se remete à extensão da arte, da cultura, da viagem por mundos conhecidos e desconhecidos, cheia de descobertas, e o encontro com o novo, com o belo, com a fantasia, com o prazer, com a emoção e a imaginação. Estes elementos é que ajudarão a criança na compreensão de si mesma, do homem, do meio que a cerca e mais tarde do mundo em que vive de forma prazerosa e gratificante, afirmando-se pessoalmente e construindo conhecimentos.

Como diz Abromovich (1997), a vivência de contar histórias é um momento único que é pessoal e prazeroso a cada um. Contar histórias é uma arte, é o equilíbrio do que é ouvido com o que é sentido. Para tanto, o livro de literatura infantil não pode ser usado em sala de aula paralelamente às atividades rotineiras da escola, mas sim como um recurso que tem intenção pedagógica para com ele ampliar a visão de mundo das crianças e contribuir no desenvolvimento cognitivo.

O livro didático também foi citado como recurso utilizado pelas professoras, sendo um elemento presente na prática pedagógica de muitos professores. Mesmo sendo muito polemizado e combatido, é um instrumento privilegiado no ensino e utilizado como apoio didático-pedagógico. Em muitas situações, porém, o livro didático ainda tem desempenhado um papel central e determinante na organização da prática docente, deixando de ser entendido como apenas um material complementar ou de suporte para professores e alunos. Silva (1996, p.8) lembra que:

[...] o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador.

Esse papel que o livro vem exercendo na prática pedagógica explica-se, em grande parte, pelas transformações que ocorrem desde a década de 70 no modelo do novo livro didático. Devido à ampliação do acesso à escola e às inovações das concepções de aprendizagem e ensino, o livro passou a ter o objetivo de estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula e não apenas apresentar os conteúdos acompanhados de um questionário ao final de cada capítulo e de algumas poucas ilustrações.

Entende-se que um bom livro contribui para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem desde que haja presença ativa do professor no planejamento do ensino, não cabendo ao livro essa função. Ou seja, o professor deve ser o sujeito que dirige o processo educativo, não se submetendo totalmente aos conteúdos selecionados pelo autor do livro, nem às suas abordagens e sequencialidade. O livro didático é uma ferramenta de auxílio que pode se transformar em um estímulo à aprendizagem, na qual o aluno é desafiado a questionar, raciocinar e buscar soluções.

Da mesma forma, os jornais e revistas, também citados pelas professoras, se revelam como mais um recurso atraente que oportuniza o contato com informações contextualizadas abrindo espaços para aulas dinâmicas e com capacidade de tornar os conteúdos escolares mais significativos contribuindo para a formação crítica dos alunos. Nesse sentido Faria (2003, p.11) aponta que “levar jornais/revistas para a sala de aula é trazer o mundo para dentro da escola”. Dessa forma, os periódicos são eficientes alternativas para formar uma ligação entre a escola, a prática pedagógica e os conteúdos nela apresentados, pois por ser registro de fatos que ocorrem no presente e em diferentes partes do mundo, tornam-se fonte de conhecimento, ultrapassando os limites físicos da escola e possibilitando a análise de diferentes expressões, discursos e opiniões.

Vale ressaltar que jornais e revistas não substituem livros, mas são ferramentas de complemento que possibilitam a realização de atividades escolares focadas em fatos atuais. Outra vantagem

diz respeito às possibilidades de incentivo à autonomia e ao desenvolvimento da cidadania entre os sujeitos. Como indica Faria (2003, p.11) "se a leitura do jornal for bem conduzida, ela prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade". Isso, porque ao lidarem com o que aconteceu no dia anterior, com a análise de especialistas dentro das matérias jornalísticas, alunos e professores têm informações sobre o que acontece, onde, como e o porquê de determinadas situações, entrando em contato com o mundo e sentindo-se estimulados a debater, a formar suas opiniões e, a partir da leitura crítica e consciente, exercitar sua cidadania.

Para tanto, podemos considerar que os quatro recursos citados anteriormente aproximam-se da teoria de Vygotsky por contemplarem em sua característica o uso da linguagem e da escrita, aspectos relevantes para a aprendizagem e o desenvolvimento. Como se pode observar, Vygotsky (2007, p.126) cita:

Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam o som e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. [...] Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa, em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Esses recursos de linguagem escrita e falada demonstram a interação como função central do processo de internalização em que o professor tem um papel privilegiado na mediação da aprendizagem. É evidente que não se adquire conhecimentos somente com o professor, pois conforme a perspectiva da teoria sociocultural, a aprendizagem é uma atividade conjunta, em que relações colaborativas entre os alunos podem e devem ter espaços maximizados, mas é o professor, que por ser o sujeito mais experiente, é responsável pelo planejamento e intencionalidades desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou identificar os modelos pedagógicos utilizados no cotidiano escolar e os seus respectivos modelos epistemológicos,

sendo isso possível, principalmente, por meio da entrevista com seis professoras que atuam em uma escola pública municipal de Concórdia – Santa Catarina, além das contribuições teóricas de Becker (1993; 2001), Valente (2001), Pozo (2002; 2004), Furtado (2010), Ronca (1980), Ausubel et al (1980), Piaget (1983), Vygotsky (2007), Rego (1995) e Laranjeira (2000).

Dentre os modelos epistemológicos utilizados no âmbito escolar, encontra-se, em sua maioria o modelo construtivista, exceto em uma resposta que apresentou ligações ao modelo empirista. Do mesmo modo, os modelos pedagógicos aproximaram-se do modelo relacional, e conseqüentemente, às teorias construtivistas/sócio construtivista de Piaget, Vygotsky e Ausubel. Isso vai ao encontro do que Becker (1993, p. 120) relata, ou seja:

[...] toda vez que o professor demonstra acreditar, na sua prática, que o aluno é capaz de elaborar algo por si e apresentar isto aos alunos, mesmo que em forma de pergunta, acreditamos que este professor supera, mesmo que momentaneamente, a postura empirista.

Assim, percebe-se a diversidade de teorias que circundam o meio escolar. Mas, ao mesmo tempo, há dificuldade para definir tanto a aprendizagem, quanto o papel do professor e do aluno, somente em uma teoria. Há uma escassez de conhecimento e crítica epistemológica, pois se encontram incoerências nos discursos de algumas professoras, no qual ora apresentavam elementos construtivistas, ora elementos empiristas. Nesse sentido, Becker (2001, p. 30-31) destaca que “[...] a crítica epistemológica é insubstituível para a superação de práticas pedagógicas fixistas, reprodutivistas, conservadores – sustentadas por epistemologias empiristas ou apriorista”.

Para tanto, as evidências permitem acreditar que a crítica epistemológica torna-se necessária na prática do educador, pois permite uma reflexão de sua ação docente. Além disso, o educador que tem conhecimento acerca das teorias da aprendizagem que utiliza, é capaz de superar o senso comum. Compreender essas teorias torna-se relevante pelo fato de que constituem a base de todo o processo de aprendizagem do aluno. Da mesma forma, concorda-se com Becker (2001, p. 31) quando diz que a ausência da crítica epistemológica torna o professor “[...] incapaz de tomar consciência das amarras que aprisionam o seu fazer e o seu pensar”.

TEACHING'S THEORY AND PRACTICE: APPROXIMATIONS OR DISTANCES?

ABSTRACT

Given the importance of correspondence between educational theory and practice, beyond the comprehension of epistemologies that underlie the teaching practice, this paper aims to identify educational and epistemological models used by some teachers in the school routine. For this, investigates how teachers understand the learning, the teacher's role and the student's role in this process. Realize the diversity of theories surrounding the school, highlighting the lack of knowledge and, on the other hand, the need for epistemological critic by some teachers, so as to provide a reflexive act about their teaching practices.

Keywords: Learning's Theories. Epistemology. Teaching practice.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, L. Literatura infantil: Gostosuras e bobices. São Paulo, 1997.
- AUSUBEL, D. P. et al. Psicologia Educacional. 2. Ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARROS, A. C.. A Música. CEA – Cia. Editora Americana, 1973.
- BECKER, F. A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- _____. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: _____. Educação e Construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 15-32.
- _____. Educação e Construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. 6. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- FARIA, M. A. Como usar o jornal na sala de aula. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- FURTADO, J. C. Entender como se aprende para aprender como se ensina. In: Wajnsztein, A. C. et al (Org.) Desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar: o que o professor deve dominar para ensinar bem??. Curitiba: Ed. Melo, 2010. P. 47-52.
- LARANJEIRA, M. I. Quem ensina, como aprende. In: _____. Da arte de aprender ao ofício de ensinar: relato, em reflexão, de uma trajetória. São Paulo: EDUSC, 2000, p. 103-114.

MIZUKAMI, M. G. N. Abordagem comportamentalista. In: Mizukami, M. da G. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. P. 19-36.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: Coll et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 2001. P. 123-150.

PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: Piaget, J. A Epistemologia Genética / Sabedoria e Ilusões da Filosofia / Problemas de Psicologia Genética. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. P. 211-225.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed, ano VIII, n. 13, ago./out.2004. p. 8-11.

_____. Aprendizagem e Mestres: a nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. O conhecimento como resultado da interação entre o organismo e o meio. Psicologia e Epistemologia Genética de J. Piaget. São Paulo: EPU, 1988.

REGO, TERESA CRISTINA. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. (Educação e Conhecimento).

REZENDE, F. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências. Vol 2. N. 1. Mar. 2002. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/13/45>>. Acesso em: 03 dez. 2014.

RONCA, A. C. C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: Ronca, A. C. C. Psicologia e Ensino. São Paulo: Papalivros, 1980, p. 59-83.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In. Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

TUNES, E.; Tacca, M. C. V. R.; Marínez, A. M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. Linhas Críticas. Brasília, v. 12, n. 22, p. 109-130, jan./jun. 2006.

VALENTE, J. A. Criando oportunidades de aprendizagem continuada ao longo da vida. N. 15. Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed, ano 4, nov. 2000/jan.2001, p. 8-12.

VASCONCELLOS, C. S. O que é necessário para que o aluno aprenda? Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed, ano XIII, n. 49, fev./abr.2009. p. 44-47.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. A Formação Social da Mente. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. P. 59-65.

_____. A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em 1/abril/2016

Aprovado em 1/maio/2016