

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES FORMADORES DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

TEACHING-LEARNING PROCESSES: REPRESENTATIONS FROM TEACHER-TRAINERS AT A FEDERAL UNIVERSITY

Arthur da Silva Poziomyck¹
<https://orcid.org/0000-0003-1168-2732>

Alexandre Guilherme²
<https://orcid.org/0000-0003-4578-1894>

Resumo:

Este artigo analisa os dados obtidos em uma pesquisa realizada com professores formadores de cursos de licenciatura de uma universidade federal brasileira sobre suas concepções a respeito dos processos de ensino e aprendizagem e como se aproximam das teorias da aprendizagem. Para tanto, utiliza o conceito de *representação* proposto por Diniz-Pereira (2000) em pesquisa análoga. Para a categorização das declarações dos entrevistados sobre os processos de ensino e aprendizagem, parte do referencial proposto por Mizukami (1986) ao descrever as principais abordagens teóricas em voga no Brasil. As declarações dos entrevistados centram-se na noção da aprendizagem pela interação e da aprendizagem pelo exemplo ou modelo, tendo sido analisadas à luz da teoria construtivista de Jean Piaget, da teoria sócio-histórica de Lev Vigotsky, e da teoria social cognitiva de Albert Bandura. Os resultados indicam que as representações dos professores pesquisados sobre os processos de aprendizagem não se enquadram inteiramente nas teorias da aprendizagem, constituindo-se em concepções mistas.

Palavras-chave: ensino superior; processos de ensino e aprendizagem; professores formadores.

Abstract:

This article analyzes data obtained from research applied to teacher trainers of undergraduate courses at a Brazilian federal university on their conceptions about teaching-learning processes and analyzes how they relate to the theories of learning. To do so, it uses the concept of *representation*, as proposed by Diniz-Pereira (2000) in similar research. The categorization of interviewee's statements about the teaching-learning processes was based on the referent proposed by Mizukami (1986) when describing the main theoretical approaches seen in Brazil at the time. Interviewees' statements focus on the notion of learning through interaction and learning by example or model, having been analyzed in the light of Jean Piaget's constructivist theory, Lev Vigotsky's socio-

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

² Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

historical theory, and Albert Bandura's social cognitive theory. The research shows that teachers' representations on learning processes do not fully follow the theories debated in the field of learning theories, but constitute mixed conceptions.

Keywords: higher education; teaching learning processes; teacher-trainers.

INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura, destinados à formação de professores para a educação básica no Brasil, caracterizam-se pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que compõem seus currículos³. No currículo das licenciaturas, esses conhecimentos acabam traduzidos nas chamadas ‘disciplinas pedagógicas’, que correspondem às disciplinas teóricas não-específicas, tais como a História da Educação, a Sociologia da Educação e a Psicologia da Educação. Esse componente curricular, particular aos cursos da licenciatura, busca promover uma formação teórico-prática voltada à atividade docente, à função de ensinar.

A oferta de disciplinas pedagógicas a futuros professores significa tanto capacitá-los com conhecimentos teóricos e práticos sobre ensino-aprendizagem quanto a eles proporcionar espaços de reflexão e discussão sobre a história, a sociologia e o próprio trabalho docente. Se tomamos a docência como profissão e não como vocação, é preciso pensá-la e promovê-la como atividade que requer formação específica assim como qualquer outra.

Neste artigo, voltamos nosso olhar aos professores formadores de novos professores, aqueles docentes que trabalham com as disciplinas pedagógicas dos currículos das licenciaturas, e suas representações sobre os processos de ensino e aprendizagem. Buscamos uma releitura dos dados de uma pesquisa realizada com professores formadores de uma universidade federal brasileira (POZIOMYCK, 2016), no sentido de compreender suas representações sobre ensinar e aprender e analisar como se aproximam das teorias da aprendizagem.

UMA PESQUISA COM PROFESSORES FORMADORES

Nesta seção, apresentamos uma pesquisa de campo realizada com docentes formadores de professores, todos titulares de disciplinas pedagógicas em cursos regulares de licenciatura, na modalidade presencial, de uma universidade pública federal no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa abrangeu diversos aspectos da percepção do professor formador sobre a atividade docente, na qual os entrevistados foram questionados sobre processos de ensino e aprendizagem (como os alunos aprendem) e sobre o papel do professor, os dois eixos que compunham a pesquisa (POZIOMYCK, 2016). Neste artigo, discutiremos os dados relativos ao primeiro eixo da pesquisa, que dizem respeito às concepções dos entrevistados sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, utilizando a entrevista, procedimento de natureza interativa através do qual o entrevistador dialoga com o entrevistado para obter dele informações (YIN, 2010). Partindo do conceito de entrevista compreensiva, que considera o processo da coleta de dados como parte da própria construção da problemática de estudo (ZAGO, 2003), a pesquisa aplicou a entrevista semiestruturada, orientada por um roteiro de questões

³ Resolução CNE/CP N° 2/2019.

previamente elaboradas. Correspondiam ao eixo sobre os processos de ensino e aprendizagem as seguintes questões: 1- Qual a sua concepção sobre a forma como o aluno aprende? 2- Existe alguma teoria da aprendizagem específica que embasa essa sua concepção? 3- Qual a relação professor-aluno-conhecimento que julgas mais adequada para o processo de sala de aula? 4- Esse processo de ensino e aprendizagem é diferente para os diferentes graus de escolarização?

Para a análise de dados, a pesquisa adotou a abordagem teórico-metodológica da Análise Relacional proposta por Michael Apple, que propõe uma análise crítica dos fenômenos sociais em Educação. Por esta perspectiva,

[...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. Assim, para entender, digamos, as noções de ciência e de indivíduo, do modo que empregamos na educação, precisamos vê-las como sendo primeiramente categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preenchem os papéis econômicos existentes, quanto para a reprodução de disposições e significados que ‘causarão’, nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento. (APPLE, 2006, p. 44)

Nesse sentido, a análise relacional serviu como uma lente de observação que buscou complexificar a interpretação dos dados colhidos, dando à pesquisa uma perspectiva sobre os processos e movimentos relacionados às escolhas e posturas dos entrevistados.

A pesquisa foi realizada com uma amostra de nove sujeitos, sendo cinco mulheres e quatro homens, vinculados a diferentes departamentos da Faculdade de Educação, e selecionados conforme seu interesse e disponibilidade, respeitando-se apenas duas condições: 1^a) que os professores de um mesmo departamento não pertencessem à mesma área de atuação, como por exemplo as áreas da Psicologia, Sociologia, ou Filosofia; e 2^a) que ao menos um dos entrevistados contasse com mais de 10 anos de experiência como docente na faculdade pesquisada no momento da entrevista, alargando a faixa geracional pesquisada.

Antes de cada entrevista, os entrevistados foram perguntados sobre a possibilidade do uso de gravador de voz como recurso para posterior análise de dados. O uso do gravador foi negado em apenas uma oportunidade, ocasião na qual a entrevista foi registrada manualmente pelo pesquisador. Todos os entrevistados foram ouvidos na condição de anonimato e autorizaram, mediante a assinatura de Termo de Consentimento, a coleta, a análise e a publicação dos dados obtidos. Neste artigo, os entrevistados são referidos pela letra “R”, grafada em caixa alta, e individualizados pelos numerais de 1 a 9, atribuídos de forma arbitrária pelos autores (ex: R1, R2, R3).

ABORDAGEM TEÓRICA

Este artigo tomou os dados obtidos na pesquisa em referência para analisar como as representações dos entrevistados sobre ensino e aprendizagem aproximam-se de algumas das teorias de ensino e aprendizagem consideradas prevalentes no Brasil (MIZUKAMI, 1986). Para tanto, partiu da construção teórico-metodológica elaborada por Júlio Emílio Diniz Pereira (2000) sobre o conceito de *representação* em um estudo de caso análogo, quando analisou dados de uma pesquisa realizada com professores das ciências biológicas.

No artigo intitulado “O que os professores de um curso de licenciatura pensam sobre ensino”, Diniz-Pereira (2000) analisou dados de uma pesquisa concluída em 1996 que investigou as representações dos professores do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais sobre ensino, buscando assim novos elementos para refletir sobre a formação inicial de professores. Propôs a aplicação do conceito de *representação* em investigações sobre a formação de professores, partindo desta conceituação para analisar os dados da sua pesquisa.

Para construir seu conceito de *representação*, o autor tomou por base a teorização de Pierre Bourdieu, no campo da sociologia, e as teorizações de Jean Piaget e de Serge Moscovici, ambos no campo da psicologia. Sobre a perspectiva sociológica de Bourdieu, Diniz-Pereira explica que as relações estruturais da sociedade se reproduzem pelo *habitus* e pelo *ethos* de um grupo ou classe social, seguindo um sistema de percepção e apreciação "produto da divisão objetiva em classes (idade, gênero, nível socioeconômico), em geral inconscientes, que produzem sistemas de classificação aplicáveis à realidade objetiva, ou o conhecimento prático do mundo social" (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 118).

No campo da psicologia, para Piaget,

Em sentido amplo, representação se confunde com pensamento; ou seja, com toda inteligência que não se apoia simplesmente nas percepções e nos movimentos (inteligência sensório-motora), mas em um sistema de conceitos ou esquemas mentais. Em sentido estrito, reduz-se à imagem mental ou à imagem-memória, isto é, a evocação simbólica de realidades ausentes. (tradução nossa)⁴ (PIAGET, 1961, p. 88).

Por último, para Moscovici, a representação social consiste num sistema de valores, noções e práticas relativas a objetos sociais que constituem um instrumento de orientação da percepção e da geração de respostas. Como escreve Diniz-Pereira (2000), ambos os autores – Moscovici e Piaget - adotam a perspectiva de que o sujeito se depara na sua realidade com situações desequilibradoras sobre as quais é preciso que o seu referencial prévio opere, incorporando-o. Assim, levando em conta os referenciais acima, Diniz-Pereira entende que:

O conceito de representação designa uma noção que se encontra no cruzamento de conceitos oriundos da psicologia e da sociologia, buscando explicar como os processos sociais se reproduzem no nível individual e como a ação individual e grupal intervém na transformação dos processos sociais por meio de mecanismos cognitivos e socioculturais. A partir dessas representações, que são construídas socialmente, as pessoas possivelmente orientam suas ações (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 116).

Partindo, portanto, deste conceito de *representação* e da íntegra dos dados produzidos na pesquisa em estudo (POZIOMYCK, 2016), analisamos as respostas dos entrevistados de acordo com suas representações sobre ensino-aprendizagem. Para a análise, adotamos como referencial a categorização sobre as abordagens do processo de ensino e aprendizagem proposta por Mizukami (1986), que descreve cinco linhas pedagógicas – as quais chamou *abordagens* – consideradas

⁴ “...en el sentido amplio, la representación se confunde con el pensamiento; es decir, con toda inteligencia que no se apoya simplemente en las percepciones y los movimientos (inteligencia sensorio-motora) sino en un sistema de conceptos o esquemas mentales. En el sentido estricto, se reduce a la imagen mental o al recuerdo-imagen, es decir, a la evocación simbólica de realidades ausentes” (PIAGET, 1961, p. 88).

tendência no contexto brasileiro da época, bem como as teorias dos autores Jean Piaget (1896-1980), Lev Vigotsky (1896-1934) e Albert Bandura (1925-2021).

Neste ponto, é preciso ressaltar a complexidade em categorizar as falas dos entrevistados, visto que elas expressam representações pessoais do objeto e que mostraram não se enquadrar hermeticamente em nenhuma das múltiplas teorias da aprendizagem propostas academicamente. Estes resultados são condizentes com outras pesquisas similares, como a própria pesquisa elaborada por Diniz-Pereira:

É importante ressaltar a dificuldade que tivemos em classificar essas respostas, principalmente pelo fato delas apresentarem duas ou mais ideias diferentes, mesclando mais de uma matriz teórica em seu conteúdo. Dificilmente foi encontrada uma posição ‘pura’ nessas representações. Elas assemelhavam-se mais a um ‘mosaico’ de idéias (sic), contendo diversas posições e identificando-se com diferentes abordagens teóricas. (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 121).

Em outra pesquisa, realizada com licenciados em Ciências Naturais que atuavam no Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina (LUCION, FROTA, SILVA, 2012), mostrou-se também a dificuldade dos entrevistados em identificar linhas teóricas da aprendizagem e suas respectivas contribuições e ferramentas práticas. Os entrevistados cursaram a disciplina de Psicologia da Educação e/ou de Teorias da aprendizagem em alguma das universidades da região do sul de Santa Catarina: UFSC, UNESC e UNISUL. Algumas respostas descritas pelos autores:

- a) Construtivismo: já eu sempre procuro utilizar os conhecimentos que os alunos já têm para desenvolver os conceitos dentro da biologia, procuro sempre levar em conta a experiência que os alunos já têm para “tocar” minhas aulas.
- b) Behaviorismo: do Skinner eu não lembro, lembro mais do Piaget.
- c) Humanismo: não conheço.
- d) Interacionismo: uso quando faço plenárias, discussões em sala de aula de temas polêmicos como o aborto. Observa-se que há uma confusão entre ‘construtivismo’ e ‘interacionismo’. (LUCION, FROTA, SILVA, 2012, p. 188).

Vale ressaltar que também houve manifestações nesse sentido de parte de alguns entrevistados, explicando que suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem não se enquadravam em uma teoria específica, ou mesmo que não saberiam elaborar com precisão quais linhas teóricas representavam suas concepções. Sobre isso falou R1:

Na verdade, não tem uma teoria que sustenta a minha concepção [...] A minha ideia sobre a aprendizagem é que nenhuma dessas teorias consegue dar conta totalmente do processo de aprendizagem. Então, dessa forma, eu vou aproveitar de elementos que me parecem interessantes das teorias para explicar certos processos de aprendizagem. (POZIOMYCK, 2016, p. 49).

Dentre todos os entrevistados, foi R1 quem apontou com maior clareza como cada linha teórica contribuía para sua concepção dos processos de aprendizagem. Segue ele:

A questão de Vigotsky, então, no fundo esta importância das relações sociais que contribuem para a própria estrutura de pensamento, para mim também são elementos muito importantes, que é muito mais na relação social, nas observações das relações sociais que as pessoas constituem seus conhecimentos. Aprendizagem pelo modelo, não é? Bandura. Aqui, uma outra concepção interessante, que não vou dizer que vai ser diferente ou totalmente diferente dos outros, mas ela vai mostrar que a aprendizagem, especialmente de modelos

complexos, acontece através de uma observação, de uma percepção de um conjunto que vai ser renegociado, aí lembra um pouco os processos de Piaget, para a partir disso então ser incorporado ou não ser incorporado” (POZIOMYCK, 2016, p. 55).

Se de um lado a fala do R1 argumenta a limitação das teorias da aprendizagem para explicar todo o(s) processo(s) de aprendizagem, o R2 argumenta que igualmente insuficiente para explicar o fenômeno da aprendizagem seria uma combinação de todas as teorias já propostas. Nas suas palavras:

[...] uma única teoria da aprendizagem não explica por si o fenômeno complexo da aprendizagem. Também não acho que um ecletismo das teorias possa explicar a aprendizagem, de todas as teorias sobre aprendizagem possa explicar o que seja a aprendizagem. (POZIOMYCK, 2016, p. 48).

Assim, notamos tanto a importância de teorias da aprendizagem para explicar esse fenômeno, como suas limitações para esclarecê-los por completo, sendo importante promover novas pesquisas nessa área.

Por fim, o R3 argumenta que não cabe falar em um único processo de aprendizagem, mas em vários processos, que variam muito de pessoa para pessoa. Chama a atenção, entretanto, sua fala sobre as teorias da aprendizagem, ao dizer que “[...] nenhuma pra mim é mais verdadeira, ou mais correta, do que a outra” (POZIOMYCK, 2016, p. 49). Afinal, indagar-se-ia como seria possível que todas as teorias propostas tivessem igual valor ou que estivessem igualmente corretas ou incorretas.

Nesse sentido, consideraram-se neste artigo as concepções centrais e prevalentes nas falas dos entrevistados, as quais foram analisadas e categorizadas a partir de noções gerais das linhas teóricas da aprendizagem.

ANÁLISE DE DADOS

Preambularmente, é preciso que se diga que a temática das teorias da aprendizagem exige algumas escolhas terminológicas por parte do pesquisador, visto que diferentes teóricos cunharam ou mesmo adotaram determinados termos nas suas obras, cujo emprego, a depender do contexto, podem gerar dúvida ou ambiguidade. Observe-se, também, que a maior parte dos referidos teóricos não é brasileira ou mesmo latino-americana, tendo suas obras sido objeto de repetidas e diferentes traduções, como é o caso dos escritos do teórico russo Lev Vigotsky⁵. Ambos os fatores influenciam a reprodução narrativa das ideias e a própria interpretação dos dados, o que, inclusive, não passou em branco por alguns entrevistados, como transcrito abaixo da fala do R6:

[...] a gente fala em aquisição de conhecimento, apropriação de conhecimento, construção de conhecimento. Cada uma dessas palavras tem uma relação com determinada teoria, muito ligado à psicologia da aprendizagem. Eu não costumo falar muito em construção ou produção de conhecimento; falo muito mais de

⁵ A obra de Vygotsky foi censurada pelo governo soviético a partir de 1936, como corolário do “Decreto da Pedologia” baixado pelo Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), que determinava a abolição do ensino da pedologia como ciência nas academias soviéticas e a censura pela imprensa das obras sobre a teoria da pedologia, publicadas até julho de 1936 (TEXEIRA, 2004). Sua obra voltou à circulação apenas em 1956, através da reedição do livro *Pensamento e Discurso* (1934), em russo. No Brasil, a entrada da teoria de Vigotsky é atribuída à segunda metade da década de 1970 (MAINARDES, PINO, 2000), sendo sua primeira obra em português publicada no país em 1984 (*A formação social da mente*, Ed. Martins Fontes).

aquisição, pra mim a aquisição é algo muito mais amplo, e envolve também construção. (POZIOMYCK, 2016, p. 70).

R6, respondendo à primeira questão do roteiro sobre formas de aprendizagem, acabou por exemplificar a questão terminológica que a natureza do assunto provoca. Para ele, a palavra de escolha é aquisição; para o R3, contudo, estas palavras que “povoam o discurso pedagógico” não agregam muito no debate em educação (POZIOMYCK, 2016). Nessa toada, as escolhas terminológicas acabam sendo relevantes para a análise de dados e revisão teórica no campo, sendo certo que eventualmente sobrevêm novas traduções de obras clássicas e que os usos da linguagem e vocábulos são continuamente ressignificados.

APRENDIZAGEM PELA INTERAÇÃO

A análise das nove entrevistas aplicadas aos professores formadores, todos doutores titulares de disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura na universidade, revelou uma prevalência das concepções dos processos de aprendizagem de natureza interacionista. O termo “interação” apareceu em oito das nove entrevistas, seja com ênfase na interação do sujeito com o objeto ou o meio, seja com ênfase na interação social dos sujeitos como elemento marcante do processo de ensino e aprendizagem.

Mizukami (1986) atribui três abordagens do processo de ensino-aprendizagem à vertente interacionista: a) Humanista, b) Cognitivista, e c) Sócio-Cultural. Em apertada síntese, a abordagem Humanista dá ênfase às relações interpessoais, e a atividade da aprendizagem é considerada um processo que se realiza na interação com o meio. A abordagem Cognitivista é predominantemente interacionista, e, nesta perspectiva, a aprendizagem é resultado da interação entre sujeito e objeto, sobre o qual assimila informações e as recombina. A abordagem Sócio-Cultural partilha da tendência interacionista, com ênfase no sujeito como elaborador e criador do conhecimento (MIZUKAMI, 1986, p. 86).

A abordagem cognitivista surge como reação ao behaviorismo clássico, e se trata de

[...] uma orientação psicológica que se ocupa muito mais de variáveis intervinientes do tipo cognições e intenções, dos chamados processos mentais superiores (percepção, resolução de problemas por insight, tomada de decisões, processamento de informação, compreensão), do que estímulos e respostas (MOREIRA, 1999, p. 35-36).

Nesses processos, prepondera a cognição, ou o estado de estar ciente. Dentre os teóricos cognitivistas, destaca-se o nome de Jean Piaget⁶, mais comumente lembrado ou referido como um teórico construtivista. Isto porque, no século XX, Piaget é pioneiro no enfoque construtivista à cognição humana, teorizando sobre os quatro estágios do desenvolvimento e propondo os clássicos conceitos da assimilação, da equilibração e da acomodação no processo de aprendizagem (MOREIRA, 1999). Vejamos abaixo dois excertos de falas dos entrevistados que se aproximam da noção piagetiana da aprendizagem:

⁶ A teoria de Piaget foi recepcionada no Brasil ainda na década de 1920, carreada pelo movimento da Escola Nova no país. Interessava aos educadores brasileiros uma formulação teórica que desse conta do desenvolvimento psicológico da criança, baseada na descrição da evolução das competências intelectuais (VASCONCELOS, 1996). Note-se, a propósito do contexto da recepção da teoria piagetiana no Brasil, que ela se deu na esfera dos métodos de ensino, enquanto no círculo europeu o seu estudo prevaleceu na esfera da mentalidade infantil (BANKS-LEITE, 1998).

R1: O aluno, a partir dos elementos que estão colocados à disposição dele, seja leitura, seja apresentação, seja a fala do professor, e a partir da sua própria história e dos seus conhecimentos, vai construir, ou melhor, reconstruir suas ideias sobre esse assunto a ser aprendido. Então, no fundo, é uma construção do aluno a partir dos elementos que o professor coloca à disposição dele.⁷

R5: [...] entendo como um processo interno, muito particular, embora siga alguns padrões, em que eu penso que meu papel como professor [...] é prover algumas informações que sirvam para abalar aquilo que os sujeitos pensam compreender sobre ensino, escola, sociedade, que é meu foco, bem próximo daquilo que o Piaget propunha como explicação da cognição, e nesse sentido me sinto muito aproximado das abordagens construtivistas.⁸

Os trabalhos de Piaget, muitos dos quais publicados nos anos 1920, acabam “redescobertos” na década de 1970, ganhando importante espaço no meio acadêmico e educacional da época. Os dados colhidos na pesquisa em análise, contudo, aproximam-se mais da linha teórica que se seguiu, igualmente interacionista, chamada de sócio-histórica. Esta vertente é fortemente marcada pela obra de Lev Vigotsky (1896-1934), a quem Moreira (1999) também classifica como teórico cognitivista.

Diferentemente de Piaget, que supõe a equilíbrio como princípio básico para explicar o desenvolvimento cognitivo, Lev Vigotsky parte da premissa que esse desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto sócio-cultural em que ele ocorre. [...] a asserção de que os processos mentais superiores do indivíduo têm origem em processos sociais é um dos pilares da teoria de Vigotsky. (MOREIRA, 1999, p. 109).

Vejamos abaixo alguns trechos de falas dos entrevistados e como fazem referência à interação social, ao processo de mediação ou diretamente ao nome de Vigotsky como referente teórico:

R2: [...] penso que a radicalidade do aprender depende um pouco desta ação interativa que acontece entre os indivíduos num processo transgeracional, ou intergeracional, ou interpessoal, e nisso é que consiste, vamos dizer assim... esse seria o espaço, o meio, o modo, no qual a aprendizagem pode ser pensada. (POZIOMYCK, 2016, p. 50).

R4: O Vigotsky diz que só há produção de conhecimento, eu compartilho, estou falando disso porque compartilho, quando há efetivamente uma interação do sujeito com o outro. Esse outro é a figura do professor, mas pode ser do colega, de uma criança mais velha, hoje em dia a própria mídia acaba sendo produtora de interação. (POZIOMYCK, 2016, p. 50)

R6: [...] eu penso que é nesse processo de interação com diferentes objetos ou conteúdos, que se apresentem nas diferentes disciplinas [...] de interação a partir do diálogo, das conversas, com o professor, com a professora, com os colegas, enfim. (POZIOMYCK, 2016, p. 51).

Os três entrevistados representam sua concepção sobre aprendizagem como um processo de interação social marcado pela presença do outro. Assim também é para o R7, para quem a aprendizagem acontece na interação social, tanto em sala de aula quanto em outros espaços e com

⁷ Excerto de entrevista realizada no âmbito da pesquisa de mestrado, não utilizado anteriormente (cf. POZIOMYCK, 2016).

⁸ Excerto de entrevista realizada no âmbito da pesquisa de mestrado, não utilizado anteriormente (cf. POZIOMYCK, 2016).

outros atores; ele expressamente declara que segue a linha sócio-interacionista e que Vigotsky é seu principal teórico (POZIOMYCK, 2016).

Para Vygotsky, o fenômeno do discurso começa em uma interação com os Outros, o que auxilia no desenvolvimento da linguagem. O discurso é um diálogo que surge quando a criança procura os Outros para resolver problemas; contudo, o discurso é internalizado quando a criança começa a encontrar as próprias soluções. Isso normalmente aparece quando ela fala consigo mesma, o que pode ser visto quando uma criança está brincando. Como tal, o discurso é uma ferramenta para a interação social, mas também é um instrumento semiótico para o pensamento. Contudo, conforme ficamos mais velhos, essa autoconversa diminui e assume a forma de “discurso-interno”. Esse “discurso-interno” nunca desaparece; é uma ferramenta para pensar [...]. (GUILHERME, MORGAN, 2020, p. 78).

Diniz-Pereira (2000) categorizou o quarto grupo de respostas centrado na concepção dos entrevistados de que o ensino acontece na interação professor-aluno, sendo que o professor teria um importante papel na intermediação do aluno com o conhecimento. Analisando as respostas deste grupo, o autor observa que os entrevistados se dividem entre a abordagem Humanista, de inspiração rogeriana, e a abordagem Cognitivista do processo de ensino-aprendizagem, conforme a atuação do professor na mediação aluno-objeto (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 127-128).

APRENDIZAGEM PELO EXEMPLO OU MODELO

Paralelamente à prevalência de uma representação dos processos de ensino-aprendizagem centrada na ideia da interação, em que se destacaram referências diretas ou conceituais à Piaget e Vigotsky, repetem-se nas falas dos entrevistados referências à aprendizagem pelo exemplo ou pelo modelo. Esta convergência de respostas representou cinco das nove entrevistas da amostra. O R2, perguntado sobre o processo de aprendizagem, formulou sua resposta sobre três eixos: a experiência, o exemplo, e a interação. Sobre o exemplo, explicou:

[...] acho que se aprende pelo exemplo; pela imitação do exemplo. Isso me parece ser básico, básico no sentido de elementar para a aprendizagem. [...] boa parte das referências que meus alunos trouxeram ao longo do tempo, inclusive os meus alunos que são professores hoje, depois de passarem pela formação pedagógica, de um curso de pedagogia que supostamente pode levá-los a ensinar, ou a aprender o que significa ensinar, ou, talvez até ensinar como se pode aprender, meus alunos respondem que eles dependem muito da imitação de um professor que eles tiveram. Que eles começam imitando um professor. Por isso falei da questão da experiência, e falei da questão da imitação, do modelo, do exemplo, como uma base significativa para o desenvolvimento da sala de aula, da aprendizagem em sala de aula. (POZIOMYCK, 2016, p. 53-54).

O R1 também insere a aprendizagem pelo modelo como uma forma de aprendizagem, e responde quase nos mesmos termos que o R2. Observe-se, em tempo, que as falas do R1 e do R2 acabaram direcionadas especificamente para o contexto da formação de professores. Vejamos:

[...] o aluno vai aprender este modelo de professor que ele vê, que aí é mais aprendizagem pelo modelo, então ele vai absorver isso também. [...] quando eu comecei a dar aula para os alunos, os meus professores do ensino fundamental apareceram todos na minha frente. Então acho que na hora em que a gente está numa situação social no papel do professor, esses antigos modelos, e pode ser vinte anos atrás, eles voltam a aparecer, como fantasmas. Mas eles exercem uma

influência talvez não tão explícita quanto a agente acha, mas implicitamente, certamente” (POZIOMYCK, 2016, p. 54).

A noção de aprendizagem pela observação e modelação⁹ foi marcadamente objeto da produção teórica do psicólogo social canadense Albert Bandura¹⁰, referido pelo próprio entrevistado R1 em outro trecho da sua entrevista. Sua proposta teórica, hoje intitulada Teoria Social Cognitiva, sofreu bastante resistência por parte dos teóricos behavioristas da época como John B. Watson e Edward Thorndike, que “rejeitavam a existência da aprendizagem observacional, pois, segundo acreditavam, a aprendizagem exigia executar respostas” (BANDURA, AZZI, POLYDORO, 2008, p.16). Para Bandura, os seres humanos desenvolveram uma capacidade avançada de aprendizagem observacional, hoje universalizada, e os diferentes meios culturais determinam o objeto e a função da modelação (BANDURA, AZZI, POLYDORO, 2008). Atendendo à categorização proposta por Mizukami (1986) sobre as abordagens do processo de ensino-aprendizagem, a teorização de Bandura aproxima-o da vertente interacionista-cognitivista.

Seguindo essa concepção da aprendizagem pelo modelo, especialmente no contexto da mobilização pelo professor de ferramentas e saberes no contexto de sala de aula, declarou o R5:

[...] acho que a gente aprende a ser professor por aquilo que a gente ouve sobre ser professor, estuda sobre o que é ser professor, mas a gente aprende muito pelo modelo. Uma boa parte do meu modo de ser professor tem a ver com os professores que eu tive. E aí porque eu acho que a docência é uma identidade que se constitui, não é um conjunto de saberes técnicos que eu aplico em aula. Penso que eu me constituí como professor com conhecimentos que são teóricos, de leitura, de estudo, mas também observando como sujeito-aluno que acha que isso funciona, que aquilo não funciona. Tem algumas aulas inclusive que eu vejo, que eu me vejo como alguns professores que eu tive, porque eu sigo mesmo, assumidamente, alguns modelos, recuso outros, e acho que isso não é só comigo. Eu penso que os meus alunos, que se formam professores, aprendem comigo sobre a docência naquilo que eu digo, mas também naquilo que eu faço. (POZIOMYCK, 2016, p. 55-56).

Na entrevista do R3, o entrevistado comentou que o papel de formador do professor não é de pura transmissão de conhecimento, informação, moralidade, mas que mobiliza diferentes recursos como “educar pelo exemplo”. Para o entrevistado, trata-se de um recurso válido ainda que antigo, e que cabe desde a educação infantil até a etapa universitária. No mesmo sentido declara o entrevistado R7:

Alguns [alunos] dizem, inclusive, que aprendem mais sobre o como a gente está fazendo do que em relação ao conteúdo. Aprendem a ser professores conosco, com certeza, mais do que um professor que deu uma teoria da aprendizagem e diga ‘olha, a aula deve ser assim’. Na verdade, fica muito marcada a forma como esta aula é dada. (POZIOMYCK, 2016, p. 56).

⁹ No Brasil, o termo *modelação* tem sido utilizado para traduzir o termo de língua inglesa *modeling*, no contexto da teoria social cognitiva. Já o termo *modelagem* tem sido empregado para traduzir o termo de língua inglesa *shaping*, no contexto da análise do comportamento (BANDURA, AZZI, POLYDORO, 2008).

¹⁰ A propósito da recepção da Teoria Social Cognitiva no Brasil, um levantamento historiográfico realizado em periódicos científicos brasileiros apontou que, considerando a expressão internacional do autor, sua inserção na forma de citações não foi expressiva, tendo ganhado volume apenas a partir dos anos 2000 (AZZI et al, 2018).

Em seu livro *Ofício de Mestre*, o sociólogo espanhol Miguel Arroyo escreve sobre a aprendizagem pelo exemplo. Respondendo retoricamente à questão de como se aprende a ser professor, Arroyo oferece eco às declarações dos entrevistados, em particular à declaração do R1 descrita anteriormente. Nas palavras de Arroyo,

Nas formas como os professores e as professoras dos primeiros anos de nossa experiência escolar vivenciam essa forma de ser e dever. Com eles e elas teremos de nos parecer. O aprendizado por imitação e contágio [...] Sua imagem nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente. (ARROYO, 2007, p.125).

Em artigo intitulado “A construção do conhecimento profissional na formação de professores: algumas reflexões a partir de Gur-Ze’ev”, os autores (GUILHERME; ROSARIO LIMA; GESSINGER) observam que os futuros professores muitas vezes têm sua própria compreensão da profissão docente, “construídas por várias influências culturais, como suas experiências como alunos quando entram em contato com os modelos de ensino utilizados por seus professores, bem como o referido ‘bom senso pedagógico’” (GUILHERME; ROSARIO LIMA; GESSINGER, 2019, p. 2-3) - tradução nossa¹¹. Argumentam ainda, que as experiências adquiridas durante os primeiros anos da formação de professores são essenciais para a construção da identidade profissional dos futuros professores, o que endossamos, sendo importante desafio revisitar e enfrentar essas concepções dos licenciandos no sentido de fortalecer a formação inicial de professores.

CONCLUSÃO

Da análise das respostas dos entrevistados, conforme os dados colhidos na pesquisa, identificamos diferentes representações sobre os processos de ensino-aprendizagem. As representações expressas pelos entrevistados demonstraram semelhanças entre si, centradas nas ideias da educação pelo exemplo e/ou da interação. No mesmo sentido, nenhuma das representações se enquadrou inteiramente nos limites das principais teorias da aprendizagem. Dessa forma, observamos que as representações desses sujeitos sobre o fenômeno do ensino e da aprendizagem são construções complexas para as quais contribuem tanto a experiência profissional quanto referências de teoria(s) da aprendizagem.

Das representações sobre ensino-aprendizagem, prevaleceram descrições de processos interacionistas, segundo a visão de Mizukami (1986), em que os nomes de Jean Piaget e Lev Vigotsky foram os mais lembrados, bem como referências a processos de aprendizagem pelo exemplo ou pelo modelo. Este último foi referido mormente no contexto da formação de professores, em que os entrevistados acreditam, por experiência própria ou por relatos, que a conduta dos licenciandos é grandemente influenciada pelos seus antigos professores.

A produção científica através de pesquisas de campo contribui com dados de realidade para que possamos pensar e repensar nossas atividades como educadores. A pesquisa analisada contribui para o debate no campo da formação de professores, na medida em que joga luz sobre as representações que orientam as práticas dos docentes. Finalmente, consideramos importante em

¹¹ “[...] constructed by various cultural influences, such as their experiences as students when they come in contact with the teaching models used by their teachers, as well as the aforementioned ‘pedagogical common-sense’” (GUILHERME; ROSARIO LIMA; GESSINGER, 2019, p. 2-3).

que o tema das representações docentes sobre os processos de ensino e aprendizagem seja incorporado nos cursos regulares de formação inicial de professores para o debate de modelos de ensino e do ‘bom senso pedagógico’¹².

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZZI, Roberta Gurgel et al. **Citações de Obras de Bandura em Artigos de Periódicos de Psicologia Brasileiros: Uma Análise Preliminar**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2019, v. 39, e187551 1-14.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BANKS-LEITE, Luci. **Piaget: 100 anos**. *Educação&Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 63, p. 180-185, Ago 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05/05/2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **O que os professores de um Curso de Licenciatura pensam sobre ensino?** In: *Formação de professores- pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 115-135.

GUILHERME, Alexandre; MORGAN, W. John. **Filosofia, diálogo e educação: nove filósofos europeus modernos**. 1. Ed. Brasília: UNESCO, 2020.

GUILHERME, Alexandre; ROSARIO LIMA, Valdeez Marina; GESSINGER, Rosana Maria. **A construção do conhecimento profissional na formação de professores: algumas reflexões a partir de Gur-Ze’ev**. *Revista Pro-Posições*. Campinas, SP, V. 30, 2019.

LUCION, Cibele da Silva; FROTA, Paulo Rômulo; SILVA, Richard da. **Teorias da Aprendizagem: contribuições para a prática docente em Ciências Naturais**. *Revista Linhas*, V.13, 2012, P. 181-199.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. **Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana**. *Educação&Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 255-269, julho 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

PIAGET, Jean. **La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación**. Trad. De José Gutierrez. México: FCE, 1961.

¹² “[...] senso comum pedagógico é um entendimento reducionista do ensino que ignora as complexidades envolvidas” (tradução nossa). (GUILHERME, GESSINGER, LIMA, 2019, p. 2).

POZIOMYCK, Arthur da Silva. **As concepções de professor dos docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFRGS.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. **A Censura Imposta a Vigotski e seus Colegas na União Soviética entre 1936 e 1956:** o decreto da pedologia. Revista In Pauta, V. II (1), 221-244, 2004.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil.** Casa do Psicólogo, 1996.

YIN, Robert. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.