

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA – PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS:
Um estudo em cursos de educação profissional de nível médio e
superior**

ADRIANA BARUFALDI BERTOLDI

ITAJAÍ, 2008

ADRIANA BARUFALDI BERTOLDI

**APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS:
um estudo em cursos de educação profissional de nível médio e
superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Cássia Ferri.

Itajaí, setembro de 2008.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Cássia Ferri e a Solange Mostafa, por entrarem em minha vida e me fazer diferente.

HOMENAGEM

Ao filho que partiu muito cedo, sem ao menos dar tempo de nos preparar para a sua ausência:

Misturinha, a tua breve passagem foi de intensa aprendizagem...

Sentirei saudades sempre!!!!

Da mais alta janela da minha casa

Com um lenço branco digo adeus...

Ide, ide de mim!

(Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa)).

Farei dessa dor, um motivo para querer ser um bom exemplo para o Eduardo, a Mariana e a Monique.

AGRADECIMENTOS

Cássia você foi impecável...

Às professoras Valéria Silva Ferreira e Vera Placco que viram no meu trabalho uma possibilidade, me acolheram e indicaram o caminho de um trabalho de qualidade.

Polaca, amar é... SER AMIGA!!!

Romeu, tua presença na ausência me fez persistir...

Dudu e Mana você construíram em mim o desejo de ser um bom exemplo!

RESUMO

Este estudo aprofundou a compreensão do processo de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos, em contextos da educação profissional de nível médio e superior, bem como, a construção de pautas interacionais propostas pelos docentes que atuam nestes cursos na área de Logística e seu papel na aprendizagem. Para tanto, identificou-se os mecanismos (recursos cognitivos) utilizados pelos alunos em contexto da educação profissional para aprender na sala de aula. O estudo foi desenvolvido mediante pesquisa em duas instituições: uma de nível médio e outra de nível superior. O mesmo está inserido no eixo de pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas e como linha de pesquisa Políticas para a Educação Básica e Superior. Apresentam-se evidências de aprendizagem por mediação e repetição, identificados na concretude da sala de aula e nas falas de alunos e professores. Constatou-se que os saberes transmitidos pela tradição escolar resultam de práticas sociais mais fortes (ou, portadoras de uma força maior) que o conhecimento científico. Conclui-se enfim, que o modelo que o aluno interioriza – que o faz aprender por repetição ou mediação – origina-se das práticas escolares.

PALAVRAS CHAVES: Aprendizagem, pautas interacionais, mediação, repetição.

ABSTRACT

This study furthers the understanding of the learning process of young people and adults, in professional education context at secondary or higher education level, and the construction of interactional agendas proposed by the teaching staff working on these courses in the area of Logistics, and their role in learning. It identifies the mechanisms (cognitive resources) used by the students in the professional education context, for learning in the classroom. The study was carried out through research in two institutions: one at secondary level and the other at higher education level. It is part of the research theme Public policies and Educational Practices, within the line of research Policies for Basic and Higher Education. Evidence of learning by mediation and repetition are presented, identified through the reality of the classroom and the discourse of the students and teachers. It was observed that the knowledge transmitted by the school tradition gives more weight to social practices than to scientific knowledge. It is concluded that the model internalized by the student – whereby he or she learns through repetition or mediation - is a result of the school practices.

KEY WORDS: Learning, interactional agendas, mediation, repetition.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. METODOLOGIA.....	11
2.1 Caracterização da Pesquisa.	11
2.2 Sujeitos da pesquisa.....	12
2.3 Coleta dos Dados	14
2.4 Caracterização dos Espaços de Pesquisa	16
Espaço 1	16
Espaço 2	17
2.5 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	18
2.5.1 Quadro de depoimento dos alunos.....	24
2.5.2. Quadro de depoimento dos professores.....	33
3. ANÁLISE DO DADOS.....	40
3.1 Aprendizagem por mediação.....	40
3.2 Aprendizagem por repetição.....	54
3.2.1 O contexto da sala de aula.....	54
3.2.2 A aula.....	55
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	73

1 INTRODUÇÃO

O final do séc. XX e o início do século XXI expuseram, de modo bastante claro, um grande paradoxo: de um lado verificam-se expressivos avanços científicos e tecnológicos, nas mais diversas áreas – na medicina, na genética, na biotecnologia e na informática, entre outras –; por outro lado, a sociedade caminha num sentido quase inverso às capacidades de homens e mulheres, jovens e adultos, de garantir um norte ético e emancipatório para a vida em coletividade. Na sociedade globalizada e tecnologicamente avançada, a maioria da população vive submetida, contraditoriamente, a processos de exclusão e violência sem precedentes. Há uma ética mercadológica que atende muito mais aos interesses do mercado do que aos interesses da espécie humana. O desenvolvimento da ciência, a banalização da vida, a desumanização do ser, andam em um processo em que educar é para “ter” e não para “ser”.

Educar para a humanização, no entanto, implica numa proposta de educação crítica e libertadora que concebe o processo ensino-aprendizagem como o conjunto de práticas socioculturais que se incorporam, de forma consciente e intencional, às diferentes instâncias do cotidiano¹.

Nesta perspectiva, o objeto deste trabalho é investigar os recursos que os estudantes jovens e adultos dizem utilizar para aprender, bem como as pautas interacionais propostas pelos docentes em contextos educacionais de educação profissional nos níveis médio e superior.

A partir desse objetivo, perguntamos: que mecanismos (recursos cognitivos) são utilizados pelos alunos do Ensino Médio e Superior no curso de Logística para aprender? De que formas são concretizadas as pautas interacionais, descritas nesta pesquisa a partir da observação em sala de aula e qual sua relevância para a aprendizagem? Como as pautas interacionais propostas pelos professores

¹ Aprendi nessa pesquisa, particularmente, que tanto o discurso quanto a prática pedagógica são fundamentados por posicionamentos políticos, mas que a prática é o acontecimento político por excelência. Cabe-nos, então, indagar como construir coerência política entre a prática e o discurso (ou: da prática para o discurso?), e não no sentido inverso, do discurso para a prática. Esse desejo é de todos nós professores, que estamos dentro e fora de sala de aula, porém imersos no cotidiano, que muitas vezes, nos leva a caminhos práticos, que nem sempre conformes aos nossos desejos, mas às nossas necessidades possíveis. Muitas vezes um ato político é o atendimento de uma necessidade possível.

contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem e para os processos de auto-regulação² da aprendizagem de alunos jovens e adultos?

Tomando-se a prática de professores e alunos como objeto pedagógico crítico, revelam-se conflitos, tensões e intenções. São suas contradições que permitem replanejá-las e construir novas ações. Assim, se ensinar e aprender, como prática política, pressupõe um “porquê” se ensina consubstanciado no “para quem” e “para quê”, tais pressupostos se revelam nas concretudes do sobre “o quê”, do “como” e do “com quem” se faz o processo ensino-aprendizagem: o discurso pode ser contundente, mas a contradição está na prática.

Salienta-se que a opção por este tema, ou seja, investigar a aprendizagem de jovens e adultos em contextos de educação profissional nos níveis médio e superior fundamentou-se na necessidade de buscar, na concretude da sala de aula e nas falas de alunos e professores, a possibilidade de compreender melhor nossos alunos e auxiliá-los, verdadeiramente, no processo de aprendizagem. Quem sabe assim possa o adulto aprendiz, como sustenta (PLACCO, 2006, p. 34) “... projetar-se, lançar-se nos desejos do hoje e do amanhã, e ressignificar o vivido, movimentar-se, transformar-se.”, como quem alça vôo sem possibilidades de retrocesso e de fracasso.

Nesse sentido e por uma questão de coerência com a proposição central do trabalho, optou-se, ao longo dos capítulos, por discorrer sobre os aspectos teóricos concernentes à temática em estreita associação aos aspectos metodológicos, buscando-se desenvolver uma análise teórico-metodológica dos achados da investigação e respectivas proposições.

No capítulo I, descrevem-se os procedimentos metodológicos e o contexto de realização do estudo; caracterizam-se os espaços de pesquisa, os sujeitos, os procedimentos de coleta e análise de dados. Nesta última, propõe-se (ou apresenta-se) também um quadro demonstrativo das categorias de análise.

² Ao pensar a aprendizagem do estudante jovem e adulto é importante destacar que a idade adulta traz independência; o indivíduo acumula experiências e aprende com as próprias vivências; apercebe-se daquilo que não sabe, no cotidiano. Para esse estudante, torna-se imprescindível o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação da aprendizagem. A capacidade de auto-regulação é aqui considerada como uso intencional de estratégias de domínio de funções mentais como atenção, memória e planejamento da ação, que são funções autoconscientes essenciais aos processos de aprendizagem.

No capítulo II, examinam-se os processos de aprendizagem de jovens e adultos em contextos da educação profissional, mediante análise dos depoimentos de alunos e professores, a partir da primeira categoria de análise - mediação. A repetição é a categoria analisada no item 2.2.

Por fim, apresentamos a síntese das análises e, fazendo um contraponto, a discussão sobre aprendizagem como consideração final do trabalho.

2 METODOLOGIA

2.1 Caracterização da pesquisa

O estudo aqui proposto se sustenta na epistemologia crítico-dialética e nos pressupostos do materialismo histórico, que indicam que a verdade não está nem no objeto, nem no sujeito, mas na relação entre sujeito e objeto, o que possibilita formular verdades aproximadas, visando novas superações, novos caminhos a serem investigados.

Um dos pressupostos da perspectiva crítico-dialética consiste na compreensão de que o sujeito se constrói nas relações sociais e culturais de seu tempo. Essas relações, dependentes do contexto social em que são realizadas, definem o homem, a ciência, a verdade.

Ao optarmos pela perspectiva crítico-dialética como base teórica, assumimos a premissa de que a compreensão da aprendizagem de jovens e adultos dos cursos de educação profissional nos níveis médio e superior exige do pesquisador contextualizar o fenômeno, ou seja, levar em conta seu tempo histórico e social e o ambiente sociocultural de produção das aprendizagens em espaços de educação formal.

Nesse sentido, um pesquisador educacional eticamente comprometido, além de anunciar evidências, busca, com o “outro”, identificar necessidades, conflitos, contradições, educando para aprender, investigar, educar-se investigando. Pode-se, então, compreender o argumento de Oliveira e Oliveira (1990, p. 25):

Apreender a rede de relações sociais e de conflitos de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições, lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vivida.

Todo pesquisador, ao tomar a realidade do contexto pesquisado para si, apropria-se da voz do outro e, ao se apropriar dessa voz, desencadeia um processo de auto-reflexão sobre sua prática. Ou, ainda, nas palavras de Marcuse (*apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1990, p. 26): “[...] compreender a realidade significa, portanto,

compreender o que as coisas verdadeiramente são, e isto implica, por sua vez, na recusa de uma simples facticidade”.

É um pressuposto ético de a pesquisa educacional assumir que o mundo não é o que vemos, é mais do que conseguimos ver, e, portanto, o lugar onde afloram as necessidades coletivas e individuais. Pesquisa-se na dependência do “outro” para, problematizando-o, compreendê-lo e, compreendendo-o, compreender-se. Assim, como observa Chizzotti (1995, p. 78 e 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. [...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A abordagem qualitativa é o caminho para penetrar e compreender o significado e a intencionalidade das falas, vivências, valores, percepções, desejos, necessidades e atitudes, em uma investigação, nesse caso, sobre a aprendizagem de jovens e adultos em contextos de educação profissional. É a abordagem que melhor organiza as condições de análise entre o dito e o percebido.

Minayo (1992, p. 10) afirma:

A metodologia qualitativa é aquela que incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. O estudo qualitativo pretende apreender a totalidade coletada visando, em última instância, atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade.

Não se trata, portanto, de acreditar que pesquisar se resume à mensuração de dados obtidos por levantamentos estatísticos, mas vislumbrar a transformação da realidade em estudo a partir da transformação do pesquisador que, como educador/pesquisador³ compromete-se com a educação humanizadora, partindo de sua prática. Que a pesquisa seja, efetivamente, a recolha da diversidade e dos conflitos vivenciados pelos pesquisados, interpretados pelo pesquisador. Para tanto,

³ Conceito extraído de Oliveira e Oliveira (1981, p. 33). Educador é aqui pensado como um sujeito que faz de sua prática um ato político, que intencionalmente pensa a educação como forma de emancipação dos sujeitos.

é fundamental conceber a própria investigação como um processo pedagógico coletivo de construção do conhecimento⁴.

Desta forma, pesquisa-se porque há uma dependência do “outro” na identificação e similaridade com o problema que o pesquisador investiga. Por isso, é no problema, no conflito aparente ou não do “outro”, que o educador-pesquisador, libertando-se da própria ignorância, compromete-se a agir com o “outro” e a seu favor, pela libertação coletiva, ou seja, a sua libertação como professor, a do aluno e do entorno. Quando se investiga problematizando o “outro”, constrói-se e recria-se, também no pesquisador, o “outro” que ainda não é. Pesquisa-se porque a vida pedagógica do pesquisador depende do contexto em que está inserido: para o pesquisador, pesquisar significa perceber algo velado de sua prática, como afirmam Oliveira e Oliveira (1990, p. 25):

O que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, visando a despertar nos dominados o desejo da mudança e a elaborar, com eles, os meios de sua realização.

Para tanto, o ato de conhecer é sempre concebido como uma atividade limítrofe e arriscada, uma provocação dialógica⁵ que implica conhecer e reconhecer argumentando, ouvindo e acolhendo, mas, também, participando ativamente da busca das melhores explicações e intervenções, teorizando na construção da realidade que se altera, fazendo ciência.⁶

Portanto, fazer pesquisa é analisar criticamente a realidade concreta; pesquisador é aquele que faz um trabalho sociocultural fundamentado nas afirmativas de que o pensamento é construído ideologicamente por mediações sociohistóricas e a linguagem, por fim, é fundamental para a consciência e a expressão do conhecimento.

⁴ A referência para a discussão das relações entre meios e fins é tomada a partir de Max Horkheimer (2000, p. 13-64).

⁵ Por provocação dialógica entende-se, segundo Mikhail Bakhtin (1999), o processo de interação entre as vozes dos pesquisados. A voz do “outro” não é vista isoladamente, mas, sim, correlacionada com outros discursos similares ou próximos. Como exemplo, em retórica, é importante incluir no discurso argumentos antagônicos para poder refutá-los. Para o autor “a linguagem e o pensamento, constitutivos do homem, são necessariamente inter-subjetivos” (1999, p.14).

⁶ Ver Orlando F. Borda (1990, p. 47). E ainda, como afirma Abramo (1988, *apud*. OLIVEIRA, 2001, p. 21), “pesquisar se aprende mediante o próprio fazer, [...] nada poderia substituir esta prática”.

Nessa lógica, ao tomar como objeto de estudo os recursos que os estudantes jovens e adultos dizem utilizar para aprender, optou-se por analisar criticamente a realidade na qual estão inseridos os dois grupos de alunos do curso de Logística, um de nível médio e o outro de nível superior.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Ser professor ou aluno do curso de Logística nos níveis médio ou superior foi o critério utilizado para inclusão dos sujeitos na pesquisa, cuja coleta de dados foi realizada nos meses de setembro a novembro de 2006.

Tornaram-se sujeitos da pesquisa 05 professores com formação técnica e superior e 18 alunos do terceiro módulo do Curso Técnico em Logística, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, por ser este um espaço de educação profissional e oferecer o curso de nível médio com similaridade ao de nível superior. Na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI foram entrevistados 01 professor e 10 alunos do primeiro semestre do Curso Superior em Logística da UNIVALI, optou-se por acompanhar o trabalho de um professor para observar a dinâmica das atividades durante um período de tempo significativo. Desta forma, a escolha recaiu sobre o professor e respectiva disciplina de um determinado dia da semana.

O papel da pesquisadora foi observar e registrar, guiada por um protocolo de observação (Apêndice A), a narrativa do pesquisado, suas explicações, perguntas e respostas, a fim de compreender as afirmações dos alunos adultos dos cursos de Logística no nível médio e superior sobre o modo como aprendem, além de identificar, também, as pautas interacionais concretizadas no ambiente de sala de aula.

2.3 Coleta de dados

A pesquisa desenvolveu-se em quatro fases: delimitação do estudo, coleta de dados, análise sistemática de dados e elaboração de relatório. Na fase de coleta de dados foram utilizadas gravação em DVD e fita K7. Em DVD foram gravados sessenta minutos da apresentação de um trabalho em grupo no SENAI e oito horas de gravação de entrevistas com alunos e professores e das aulas, em fita K7.

A descrição e análise das falas significativas coletadas em cenas concretas e “situações emblemáticas”⁷ foram procedimentos que possibilitaram a organização e interpretação dos achados da pesquisa. A observação foi uma opção da pesquisadora, por privilegiar a aproximação aos sistemas culturais, sistemas simbólicos dos sujeitos—e permitir a construção de possíveis teses/antíteses/sínteses, a partir do reconhecimento de diferentes relações presentes no caso em estudo:, a aprendizagem dos alunos do curso de Logística, tanto de nível médio - terceiro módulo do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, como do primeiro semestre do curso superior em Logística da UNIVALI de nível superior

As entrevistas foram estruturadas com questões fechadas. As questões versavam sobre a aprendizagem dos alunos segundo a visão dos professores e dos alunos, buscando captar aquilo que os professores e os próprios alunos julgam ser um ato que possibilite a aprendizagem dos mesmos.

Para a realização das entrevistas, adotou-se o seguinte procedimento: entrevistavam-se professores e 30% dos estudantes presentes naquele momento—este foi o critério de seleção dos alunos entrevistados. As entrevistas realizavam-se antes, durante, ou depois das aulas, como forma de registrar as expectativas dos alunos com relação a sua aprendizagem e como termo comparativo do aprendido durante as aulas.

A coleta de dados envolveu alunos do sexo feminino e masculino, com idades entre 17 e 30 anos, nos dois contextos: 3º Módulo do curso técnico em Logística do SENAI e 1º semestre do curso superior em Logística da UNIVALI, todos eles do período noturno. Em encontros de duas horas-aula de duração, foram observados os alunos de uma turma de cada curso, uma vez por semana em cada turma, num total de 26 horas-aula.

Os participantes do estudo – professores e alunos, bem como coordenadores dos cursos – foram informados das condições de realização da pesquisa e seu período de execução, registrando-se no termo de consentimento livre e esclarecido a anuência formal aos procedimentos de coleta de dados, bem como o convite para a participação.

⁷ Denomino situações emblemáticas, aqueles acontecimentos inusitados - uma observação, um gesto, uma prática que diferencie um aluno[0] dos demais - que acontecem em sala de aula,e[0] que, em função da sua força, imprimem um registro sobre um determinado fato ou pessoa.

2.4 Caracterização dos espaços de pesquisa

Espaço 1 - SENAI - Curso Técnico em Logística:

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI foi criado no país em 1942, nos termos do Decreto-lei nº 4.048, em decorrência da necessidade da indústria de ter mão-de-obra qualificada. Em Santa Catarina, sua criação data de 1954; somente após duas décadas, em 10 de novembro de 1977, iniciou suas atividades no município de Itajaí, em atenção à demanda gerada pelo crescimento industrial da Região do Vale do Itajaí, com o propósito de qualificar rapidamente mão-de-obra para a indústria. Nas assim chamadas turmas de aprendizagem industrial, educandos concluintes do Ensino Fundamental são preparados para a indústria, num tempo muito rápido (doze meses), como mão-de-obra “barata”, segundo o modelo taylorista e fordista de educação.

A Unidade de Itajaí, como é chamada, está localizada no 1º. Distrito Industrial, à Rua Henrique Vigarani, 163. O SENAI possui outra unidade localizada em Balneário Camboriú, à Rua Angelina, 555, no Bairro dos Municípios.

O SENAI de Itajaí desenvolve cursos técnicos de grau médio, superior de tecnologia e de pós-graduação; no nível médio, nas áreas de Logística, Estruturas Navais, Eletromecânica, Segurança do Trabalho e Operações Portuárias e Ensino Médio. No nível superior, mantém o curso de Tecnologia de Manutenção Eletromecânica e de Especialização em Gestão. A oferta de cursos e turnos é determinada pela demanda, em todo o início de semestre. No caso do curso de Logística, a demanda está sendo atendida no período noturno, com uma turma e duração de três semestres.

O curso técnico de Logística foi criado a partir de uma necessidade de mercado que carecia de profissionais especializados na área de armazenamento e distribuição de cargas, e com formação ético-político e técnico-científica indispensável à compreensão da complexidade das relações e dos ambientes organizacionais. O curso, oferecido no período noturno, tem a duração de 3 semestres; oferecendo 30 vagas semestralmente.

Espaço 2 - UNIVALI - Curso Superior em Logística.

A Universidade do Vale do Itajaí inicia sua trajetória acadêmica oficial em 1964, ano do primeiro registro em documento da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e da Faculdade de Ciências e Letras. Em 1968 passa a denominar-se Fundação de Ensino Superior do Vale do Itajaí, e, em 1986, Faculdades Integradas do Litoral Catarinense. Em 1989, torna-se Universidade do Vale do Itajaí; nesta condição, passa a ter autonomia para implantar novos cursos.

Atualmente, a UNIVALI mantém programas de Educação Básica, Graduação e Pós-graduação, freqüentados por 25.000 estudantes, aproximadamente, e conta com um corpo docente de cerca de 1.600 professores.

O curso de Logística, segundo a universidade, forma profissionais para atuarem nas áreas de suprimentos, produção e distribuição de bens e serviços, oferece uma sólida formação especializada nestes campos de atuação, como também formação, indispensável à compreensão da complexidade das relações e dos ambientes organizacionais. O curso, com a duração de 6 semestres, é oferecido no período noturno; sua primeira turma foi constituída no primeiro semestre do ano 2000, com uma oferta de 45 vagas, após sua oficialização pela Resolução Nº 068/CONSEPE/99.

È importante destacar que tanto na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI como no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – Unidade de Itajaí o que há de semelhança é que ambos são escolas que oferecem cursos de nível técnico e superior. A diferença está em que o SENAI oferece somente curso superior em tecnologia, diferente da UNIVALI que oferta também cursos em nível de Bacharelado.

A comparação entre as duas escolas foi possível pela similaridade dos cursos e da faixa etária dos alunos que freqüentam tanto o curso de Logística de nível técnico no SENAI, como o curso de Logística de nível superior na UNIVALI. Nosso objetivo era perceber se essas semelhanças se refletiam na forma como eles aprendem, ou se o padrão de aprendizagem se altera de um nível para outro – do nível técnico para o superior.

O mercado de trabalho para o profissional de Logística consolidou-se nos últimos anos, sustentado, principalmente, pela chegada ao Brasil das grandes corporações internacionais inseridas nos processos de operações logísticas.

Destaca-se, também, que a Região do Vale do Itajaí, como importante pólo exportador, oferece oportunidades significativas para um profissional desta área até então pouco conhecida e reconhecida. Esse mercado exige, assim, um profissional qualificado e certificado por instituições de ensino reconhecidas e cadastradas pelo MEC e não mais um prático da área da logística, como os que historicamente atuavam na região.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Não existem fatos, somente interpretações.

F. Nietzsche

Boa parte dos problemas enfrentados por jovens e adultos no período de escolarização tem relação com a aprendizagem. Este preceito se aplica aos alunos de nível médio e superior em contextos de educação profissional, que se aproximam muito por similaridade quanto à temporalidade⁸ e padrão de aprendizagem.

Por ser a adolescência e a adultez⁹ fases da vida em que a escolarização representa empregabilidade, a aprendizagem passa a ser sinônimo de emprego e profissionalização. Portanto, investigar os recursos que os estudantes jovens e adultos dizem utilizar para aprender, bem como descrever as pautas interacionais¹⁰ que se concretizam em contextos educacionais de educação profissional nos níveis médio e superior, representa uma possibilidade de compreensão e de apontamentos sobre o tema.

Os dados coletados na observação e nas entrevistas foram organizados semanalmente, mediante escuta e leitura do material registrado na observação em

⁸ Temporalidade é aqui entendida como tempos de vida, com diferentes características que se aproximam conforme a idade dos sujeitos e suas necessidades.

⁹ O conceito de adultez é entendido como um novo *status* psicológico e social ao qual o indivíduo ascende à medida que vai cumprindo algumas tarefas dele esperadas socialmente. A adolescência caracteriza-se como um período de comprometimento inicial com certa escala de valores e o início da construção de uma identidade; a adultez é marcada pela consolidação das opções e valores pessoais, integrados em um projeto de vida e profissional, mais elaborado e realista do que aquele esboçado na adolescência (ERIKSON, 1976).

¹⁰ Por pautas interacionais compreendem-se todas as práticas concretizadas em sala de aula, independentemente do planejamento do professor.

sala de aula, nos corredores, gravados nas entrevistas com alunos e professores e também nas aulas, a partir da seguinte rotina:

1º. Registro prévio, “*in loco*” - diário de bordo, nos dias de pesquisa, mais gravação;

2º. Digitação das fitas das entrevistas dos alunos e professores;

3º. Análise prévia das unidades de registro¹¹ dos alunos e professores e identificação das categorias de análises, sustentadas por conceitos apoiadores. Concluída a digitação das fitas, as falas de alunos e professores foram impressas e colocadas em uma mesa, lado-a-lado, como um quebra-cabeça, o que facilitou a observação das semelhanças e diferenças entre uma fala e outra. Esse trabalho focalizou duas perguntas: uma direcionada aos alunos – ***Como você aprende?*** – e outra direcionada aos professores – ***Quais os recursos que você pensa que seu aluno utiliza para aprender?***

É importante salientar que cada aluno(a) e professor(a) entrevistado(a) manifestou, em suas respostas, o conhecimento¹² que tem. (ou têm – ver comentário 23) da atividade em si, ou seja, o conhecimento do próprio ato de conhecer. Ao pensar como aprende o sujeito está realizando um processo de metacognição. [...] *ao compreender como aprende, o adulto poderá regular esse processo, ampliando e aprofundando-o de maneira a identificar a lógica de seu pensar e de seu aprender. (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 52)*

Após a leitura e seleção das unidades de registro dos alunos e professores, estas receberam um primeiro tratamento, ou seja, destacaram-se palavras-chave em cada uma das unidades, que foram identificadas, em um primeiro momento, como categorias de análise. Nesse processo, percebeu-se, porém, que nem todas as categorias identificadas constituíam categorias de análise; eram de fato conceitos

¹¹ Entende-se por unidade de registro os indicadores identificados nas falas de alunos e professores, e que, segundo BARDIN (1979, p.100) “(...) se recortam do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados”. Portanto, unidade de registro é a unidade de significação a codificar; pode ser um tema, uma palavra ou uma frase.

¹² [...] é totalmente aceitável usar o termo conhecimento para designar tanto o resultado do pensamento (o reflexo da realidade), quanto o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais). Todo conceito científico é, simultaneamente, uma construção do pensamento e um reflexo do ser. Deste ponto de vista, um conceito é, ao mesmo tempo, um reflexo do ser e um procedimento da operação mental. (DAVYDOV e ZINCHENKO, 1994, p. 21)

apoiadores¹³ dessas categorias. Por conceitos apoiadores entendem-se todas as palavras-chaves que apóiam as categorias de análise. São conceitos apoiadores da análise das unidades de registro, pois dão significado complementar e indispensável à categoria de análise. São instrumentos de entendimento e decifração do significado de uma categoria, como um complemento daquilo que essa categoria, sozinha, é incapaz de fazê-lo. Portanto, dão sustentação à categoria, pois possuem um conjunto de propriedades, de características específicas sobre os aspectos, dimensões, notas, que constituem uma qualidade, um ser, fato ou acontecimento, que, em paralelo com a categoria de análise, como em um quebra-cabeça, complementam a análise, porém não têm, sozinhos, o poder de desencadeá-la.

A análise e a comparação das categorias revelam as combinações entre as palavras de um e outro entrevistado (alunos e professores). Observando-se as relações entre as afirmações e as contradições, entre o dito e o feito, identificaram-se, num primeiro momento, “categorias de aprendizagem” que posteriormente foram tratadas como “categorias de análise”. Nessa comparação das falas dos alunos e professores, doze categorias de análise foram identificadas: repetição, fixação, memorização, interação, significação, seleção, integração, mediação, assimilação, processo, aquisição, construção.

O próximo passo foi montar um quebra-cabeça com essas categorias, com base em suas similaridades, o que foi possível com a identificação de aspectos ocultos que até então as faziam parecer distintas. Foi nesse momento que se organizaram por complexos a palavra-chave e as demais, como uma “teia” – numa espécie de jogo, de troca de papéis e de lugar, de uma categoria com a outra, até achar o encaixe adequado.

No terceiro estágio do estudo, após várias tentativas, é que se completou todo o percurso e se criou a base para o agrupamento dos dados em três categorias de análise e nove conceitos apoiadores. Com “*status*” de categoria ficaram: *repetição*, e *mediação*. Como conceitos apoiadores: *interação*, *fixação*, *memorização*, *significação*, *seleção*, *integração*, *assimilação*, *processo*, *aquisição* e *construção*.

¹³ Por conceito apoiador – expressão da autora - entende-se o instrumento de decifração e entendimento do significado de uma categoria de análise, ou seja, o conceito apoiador complementa a análise que determinada categoria, sozinha, é incapaz de fazê-lo.

O que justifica a aproximação dos conceitos apoiadores às categorias de análise das falas dos alunos e professores pesquisados é que essas categorias e os conceitos apoiadores organizam-se sobre uma base de afinidades, por intermédio de sistemas de ligação de um com o outro. As unidades de registro estão associadas às categorias por similaridade e complementação de análise.

Assim, o processo de aproximação e refinamento das treze categorias de análise, das unidades de registro inicialmente identificadas, resultou em duas categorias de análise, apoiadas por dez conceitos apoiadores. A fim de sustentar a análise das unidades de registro, buscaram-se os elos que entrelaçam as categorias e os conceitos apoiadores.

. A análise de um conjunto de informações, se estas forem trabalhadas isoladamente, se torna insuficiente, pois não situa as informações em seu contexto para que adquiram sentido. Segundo MORIN (2000), para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia. Desse modo, cada categoria de análise, que é ferramenta relacional, muda de sentido conforme o contexto, ou seja, é o conjunto das diversas partes ligadas entre si que evidencia características que isoladamente não teriam sentido.

Na categoria repetição, o que constrói o elo entre a categoria e os conceitos apoiadores de fixação, memorização e imitação, é a conservação. A conservação ocorre vinculada a certos aspectos que permanecem invariáveis. Essa invariabilidade leva o sujeito a recorrer a experiências que já passaram e valer-se do que já sabe referências essas que são resgatadas da memória do sujeito e ressignificadas.

A memória nos enriquece com seus conteúdos, empresta cor, profundidade e significado às nossas percepções (...) armazena um pouco de tudo que foi vivido, experimentado. Dados, sensações, sentimentos e saberes estão aí guardados, segundo um código de acesso próprio (...). (PLACCO apud CAMARGO, 1998, p. 25).

Podemos ousar afirmar que conservação, nesse processo, tomando as palavras da professora Placco (2006), seria o diálogo entre o individual e o coletivo, entre o antigo e o novo, contracenando num tablado chamado realidade que revela contrastes, semelhanças e diferenças, mas que conserva seu significado construído e apropriado culturalmente. Vejamos o exemplo: um professor apresenta um signo: cadeira – culturalmente está convencionado que cadeira é um móvel que serve para sentar, porém, subjetivamente, cada aluno poderá atribuir um sentido diferente a

essa cadeira: uma herança de família, um móvel da minha casa, uma arma etc. O que existe de conservação é que, independentemente do sentido atribuído ao objeto, existe um modelo invariável que é conservado e servirá de referência quando de um novo acesso.

Na análise da aprendizagem por mediação o que garante o elo entre os conceitos apoiadores de assimilação, processo, aquisição, construção, imitação e integração e a categoria de análise é o contexto. O contexto considera a historicidade do grupo envolvido. Nada é produzido individualmente, pois existe um contexto que produz novos processos e novos contextos, envolvendo assim, obrigatoriamente, a tríade: sujeitos, contextos, processos. Na aprendizagem por mediação apoiada pelo conceito de interação a similaridade se dá com os conceitos apoiadores de significação, seleção e integração e, portanto, é a transformação que constrói o elo de análise entre ambos. A transformação é um fenômeno ou situação que altera as condições do objeto no espaço e no tempo; o processo de transformação possibilita uma análise dos diferentes modelos explicativos à medida que as diferenças são explicitadas e identificadas.

2.5.1. Depoimento dos alunos

<i>Entrevistado</i> ¹⁴	<i>Unidades de registro</i> ¹⁵	<i>Categorias</i>	<i>Conceitos apoiadores</i> ¹⁶	<i>Observações da pesquisadora</i>
R. L - 20 anos Atividade profissional: no momento não trabalha.	“Eu só consigo aprender se eu ver alguém fazendo, eu sou muito visual. Tanto que quando to fazendo alguma coisa não consigo ouvir música. A maioria das coisas que falam, eu não consigo entender. Se to na internet ouvindo música, quando eu vejo já passou o tempo, e, eu nem via a música passa.” “o que eu faço? Eu anoto as explicações. Eu tenho facilidade de decorar... eu olho a prova e sei que tem no caderno igual. Eu so péssimo em matemática, eu tenho que ver alguém fazer, depois eu faço . Na hora da prova eu sei porque eu vo decorando. Eu não decoro porque eu quero, vai acontecendo naturalmente depois de fazer umas três vez. É difícil aprender sem ter uma base.”	Mediação	Imitação/ O aluno quando aprende por imitação se apóia em modelos já existentes e desenvolve simultaneamente o que o colega faz ou por referências de outras experiências.	Ficou nervoso para responder Por ser a imitação um dos recursos da mediação, considera-se que imitação é uma forma de mediação.

¹⁴ Quadro 1: depoimentos de alunos (O título deve ser colocado abaixo do quadro – no seu final e não como nota de rodapé - com fonte igual à do texto).

¹⁵ Idem nota de rodapé 7 (no lugar de “idem” escreva: Ver nota 7)

¹⁶ Idem nota de rodapé 8 (no lugar de “idem”: Ver nota 8)

Entrevistado¹⁴	Unidades de registro¹⁵	Categorias	Conceitos apoiadores¹⁶	Observações da pesquisadora
<p>A. R. - 21 anos Atividade profissional: não trabalha fora</p> <p>T.L.A - 20 anos, Atividade profissional: técnico em informática - empresa de tecnologia em geral. Faz manutenção de redes.</p>	<p>“Fazendo anotações e revisões. É isso!” “(pensa) como eu já trabalhei com logística, eu crio pontos de ligação com o que eu já sei, com o que eu aprendi. É isso!”</p> <p>1. Como eu aprendo? Eu tento, como eu sô aluno desde o começo, desde o primário, eu nunca fui de sentar em casa e estudar e lê sabe? Só que eu tenho uma percepção muito boa, então, eu na sala, eu procuro ao máximo sempre ta antenado ao que o professor ta falando e anoto muito. Então, a medida que eu anoto, meu caderno tá todo anotado, mas eu nunca paro pra lê. Eu sempre anoto e sempre fica na cabeça, sempre volta sabe! Na hora da prova volta , há escrevi tal coisa, eu uso as palavras que o professor usou e transformo, uso as minhas também, é desse jeito que eu aprendo, mas nunca fui de estudar em casa assim.</p> <p>2. Pois é, realmente, eu fico antenado no que ele fala ali, tento ligar com algumas situações assim do dia-a-dia, apesar de não trabalhar na área de que eu tô estudando, mas eu tento ligar com algumas situações tudo. Meu pai já trabalhou nessa área sabe, em logística aérea, ele trabalhava na (...)</p>	<p>Mediação</p> <p>Mediação</p>	<p>Significação O aluno que aprende por significação, só aprende se o que for apresentado a ele representar algo diretamente relacionado a uma necessidade e a uma solução de um problema imediato.</p>	
<p>C.D.B. 22 ANOS Atividade</p>				

Entrevistado¹⁴	Unidades de registro¹⁵	Categorias	Conceitos apoiadores¹⁶	Observações da pesquisadora
profissional: técnico administrativo	(empresa de aviação) tudo, e eu tento ligar algumas situações. Eu sempre gosto assim, de pesquisar, eu to na internet lá sempre, sempre pesquisando, lendo reportagens tudo e associo com o que o professor ta falando. Observando, anotando os pontos mais difíceis e pesquisando... em casa. Tipo, anotar os pontos básicos, entre aspas.	Mediação		
S.N.P.- 28 anos. Atividade profissional: trabalha como promotora de vendas	“É...eu tento assimilar o máximo a informação e faço algumas anotações e leio bastante. Tenho muita dificuldade em aprender. Por que você acha que tem dificuldade? Na matemática de compreender o problema, de ler e assimilar.” Na maioria das vezes eu peço ajuda dos meus colegas.” (S.N.P.)	Mediação	Memorização/ O aluno que aprende por memorização conserva as experiências, tanto quanto possível, iguais às que existiam no momento em que as referências de aprendizagem foram construídas.	

Entrevistado¹⁴	Unidades de registro¹⁵	Categorias	Conceitos apoiadores¹⁶	Observações da pesquisadora
J. M. 36 ANOS – Atividade profissional: vendas	1. Bom, escutando, perguntando, tirando as dúvidas, lendo o máximo possível. é... diversos assuntos. Procuro discutir o assunto, dividindo com outras pessoas.	Mediação		
S. O – 28 anos, Atividade profissional: trabalha em uma concessionária de veículos (Aluno R)	“tentando não faltar às aulas, anotando o que os professores vão falando e.. onde eu consigo aprender mais é nos exercícios.” “O quê eu faço? Parece a mesma pergunta. É... dá a impressão que eu respondia a primeira um pouco errado. Vô dá um exemplo, quando eu tive que substituir as férias de um colega lá na [...] ele me ensinou tudo o que aconteceu naquele mês, aí durante o mês que eu tava sozinha aconteceram coisas novas que eu não tinha aprendido, tive que aprender a buscar sozinha. Ligava pra o escritório da (...) e eles me explicavam passo a passo, entrava na internet, lia os manuais, ligava para o zero oitocentos, para não ficar ligando pra pessoas que estava de férias.”	Repetição Repetição		
D. R. 19 ANOS Atividade profissional: tecelagem e fiação.	Bom, eu procuro sempre questioná-lo, é... quando surgem dúvidas, mesmo que não surgem dúvidas é... pra gente aprimorar o conhecimento quando a gente... eu procuro questionar junto com o professor, é debater sobre o assunto e sempre fazer anotações né, pra que eu possa gravar bem melhor e tê-las comigo né, pra que eu possa usá-la futuramente.			

Entrevistado¹⁴	Unidades de registro¹⁵	Categorias	Conceitos apoiadores¹⁶	Observações da pesquisadora
G.R. 18 ANOS Atividade profissional: estudante	<p>Eu aprendo melhor escrevendo, anotando os dados que o professor repassa.</p> <p>1.É, deixa eu vê.. prestando atenção na explicação do professor e às vezes lendo um pouco da matéria em casa. Só isso acho.</p> <p>2.Escrevendo no caderno, ter a matéria em dia...todo o material que o professor passa, tipo apostila, eu acho que é só.</p> <p>1.Aprendi, como que eu aprendo? Eu gosto muito da explicação, mas é fundamental praticá-la, com certeza ai eu garanto o meu...péra aí...meu rendimento. Daquilo que eu estou buscando saber e acrescentar na minha vida. Isso!</p>	<p>Repetição</p> <p>Repetição</p>		

Entrevistado¹⁴	Unidades de registro¹⁵	Categorias	Conceitos apoiadores¹⁶	Observações da pesquisadora
P.E.G.	<p>1. Como é que eu aprendo? Bem, eu, ham, acho que tenho certa facilidade em aprender, sempre tive, mas o processo em si, comigo se dá, sei lá deixa eu tentar expressá. Bem, na verdade eu ouço com atenção o que me desperta atenção. Agora na faculdade, por exemplo, e já com 25 anos, eu acabei de sair do segundo grau, eu vim pra cá com o intuito específico de aprende. Então procuro aproveitar cada momento na sala de aula. Quando o professor tá falando, realmente eu tô prestando atenção nele, na medida do possível, se não tem nada me incomodando, eu tento ouvir e sei lê, de repente tentar comparar. Não seria comparar. Tento fazer com que. É estranho porque você ouve alguma coisa, isso fica só na memória periférica e pra que isso seja lembrado depois tem que te marcar de alguma forma. Eu tento ver isso, o que ta me marcando, entendeu? Sei lá, eu tento, pô, essa matéria posso usa, de repente, em tal coisa. Há que interessante essa pessoa tal e tal. Então relaciono coisas que fazem eu lembrar disso depois. 'E isso que eu tento faze, principalmente, querer aprende, eu quero, eu gosto de aprende.</p> <p>2. O que eu faço pra aprender o que ele ensina? Bom, depende da matéria, se for matérias lógicas, por exemplo, como matemática, matéria do professor (A), exercício. Eu gosto de fazer exercício também, de matemática, principalmente, faço o máximo possível, procuro, inclusive, fazer dentro de</p>	Repetição	<p>Memorização</p> <p>O aluno que aprende por memorização conserva as experiências, tanto quanto possível iguais às que existiam no momento em que as referências de aprendizagem foram construídas.</p>	

Entrevistado¹⁴	Unidades de registro¹⁵	Categorias	Conceitos apoiadores¹⁶	Observações da pesquisadora
	<p>sala de aula enquanto o professor tá ali, aí ela já, e eu faço uma ou duas vezes o exercício e pronto, sabe, não preciso mais lê depois. Refaço, talvez os exercícios no dia de prova só pra entrar com segurança, mas sem problemas. Já matérias discursivas né, sabe, matérias mais massantes assim, textos etc. e tal aí é como eu te falei, eu até tento lê e tudo, mas pra mim lê um texto não é a melhor forma de aprende não. Até porque eu leio vários livros de história mesmo, história contada né, não história mundial e pó acho interessante, adoro lê e tudo, mas não me pergunte daqui a um mês detalhes específicos daquele livro, entendeu? Coisas que marcaram sim, livros que eu adoro, tipo (fala um nome estranho), to lendo até anjos e demônios, tipo há, os personagens, coisas fantásticas que aconteceram e até, já que é um livro que fala de coisas que eu gosto, coisas que me marcam, são informações que eu leio e falo, puxa que interessante, não sabia disso. Isso me marca assim, mais 'porra' é, de onde ele saiu de um lugar e foi pra outro, em determinado lugar. Você lembra? Isso não. Isso não me marca em nada. Então, eu procuro lê e sei lá, tenta reescreve isso de outra forma entendeu, interpreta e reescreve de outra forma. Nessa hora que você interpreta e tenta escreve doutra forma, ou tenta fala de outra forma, aí, isso tá passando por um processo químico no cérebro, assim. Eu lembro dessa forma, não sei se é científico. Passa por um liquidificador no cérebro. Tá</p>	Repetição		Respondeu rápido, sem pensar muito.

Entrevistado¹⁴	Unidades de registro¹⁵	Categorias	Conceitos apoiadores¹⁶	Observações da pesquisadora
R.C. 17 ANOS Atividade profissional: estudante	<p>realmente pensando na coisa pra muda ela. Nesse momento sim, a gente aprende mais. Simplesmente passa o olho e lê, às vezes a gente nem tá vendo o que ta lá em (...). É isso que eu faço, ou tento fazer.</p> <p>1. Como é que eu aprendo? Sei lá, escutando as pessoas, o principal da gente aprender é isso (pensa um pouco). .. lendo também, praticando.</p>	Repetição		
M.T.T.L. 18 ANOS Atividade profissional: trabalha com os pais numa loja de confecção de roupas.	<p>Como eu aprendo? Eu aprendo vivenciando tudo! Eu gosto de... eu presto muita atenção, só... tenho... ham..eu foco as coisa bem né, mas eu aprendo comigo mesma, assim, sozinha. Eu escuto o professor tudo, mas eu sozinha, consigo desenvolver melhor, entender melhor a matéria, do que eu aprendo no grupo, porque eu não so muito aberta, eu sou mais fechada, reservada pra mim mesma. É assim que eu consigo aprender melhor.</p> <p>2. Estudo, muito, aqui na sala e fora também.</p>	Repetição	<p>Processo</p> <p>O aluno que aprende por processo constrói uma maneira de operar, de agir, um método, um sistema que possui uma trajetória, orientando sua aprendizagem.</p>	

Entrevistado¹⁴	Unidades de registro¹⁵	Categorias	Conceitos apoiadores¹⁶	Observações da pesquisadora
V.R. 30 ANOS Atividade profissional: comerciária	<p>Como eu aprendo? Eu tento, eu tento prestar atenção o máximo na aula, na explicação do professor, que isso ajuda, no caso, quando a gente for ham, estudar em casa né, a fixar mais o conteúdo. Só que eu, no meu caso, eu preciso ler. Tem pessoas, que né, só com explicação do professor já, já basta, mas eu preciso ler, eu preciso dá uma lida no conteúdo, revisa todo, pra pode fixa bem a matéria.</p> <p>2.Com que periodicidade vocês fazem prova (haveria prova neste dia)? As provas geralmente é, uma semana temos prova, na outra conteúdo ... na próxima aula conteúdo e na outra prova. Assim tem sido feito.</p>	<p>Repetição</p> <p>Repetição</p>	<p>Fixação/ O aluno que aprende por fixação, impede a volatilização da aprendizagem, permitindo assim realçar os elementos significativos estudados e vividos. Operação fundamental que tem como objetivo preservar rapidamente a atividade da memória, por repetição.</p>	
G.M.S.M. 17 anos, nunca trabalhou em emprego formal.	<p>1.Aprendo, eu presto atenção no que o professor explica, eu tento acompanhar o raciocínio dele, depois em casa do uma revisada no assunto pra vê se realmente entendi. Se for preciso eu pesquiso em algum lugar.</p> <p>2.Eu, se ele passa exercício eu faço. Há não sei! vo treinando, dependendo da matéria também, cálculo treino, quando o professor fala , prestar atenção, muita leitura.</p>	<p>Repetição</p>	<p>Memorização/ O aluno que aprende por memorização conserva as experiências tanto quanto possível, iguais às que existiam no momento em que as referências de aprendizagem foram construídas.</p>	

Quadro 1 – Unidades de registro, categorias, conceitos apoiadores e anotações referentes aos depoimentos dos alunos.

2.5.2. Depoimento dos professores

Entrevista do	Unidades de registro	Categorias	Conceitos apoiadores	Observações da pesquisadora
professor A.	<p>1. Como você pensa que o aluno aprende? 2. O que você julga ser um ato para possibilitar a aprendizagem do aluno?</p> <p>Bem, é eu parto do princípio [...] não sou pedagogo, mas imagino o seguinte: a disciplina que eu leciono, a técnica, tudo técnica, eu concebo que a maneira mais saudável pra eles compreenderem, assimilarem e dominar essa técnica seria através de uma estratégia de estudo de caso e sei da dificuldade deles, que são, principalmente, na área da matemática. Sei da dificuldade. Então, é uma série de estratégias, de esforços para que eles raciocinem e tentem compreender a realidade aí fora. Como resolver um problema. É, formar o pensamento, como eles processam, como eles analisam, como é que faz todas aquelas sinapses lá é algo que eu posso imaginar vários caminhos né. Então tento, como professor, é, ser muito prático e deixando que eles explorem um pouquinho o pensar né, então quando a gente passa um problema pra eles, temo um problemas a resolver. Temos um problema, primeiro, está definido o problema pra eles entenderem que tem um problema. Segunda fase que eu tento passa pra eles é seguinte: todo problema tem que ser resolvido, direcionando pra área que estamos preparando e pensar o seguinte: já tem técnicas e só aprender, acessar e aprender para auxiliar nessa solução dos problemas né. Não dá pra explorar que eles criem novos modelos de solução. Estão enganados no início. Então já um avanço que eles,</p>	Mediação	<p>Assimilação</p> <p>O aluno que aprende por assimilação, apropria-se de idéias, ou de formas, que visam destacar as semelhanças e diferenças de determinado fenômeno.</p>	

<p>permitir que eles tenham acesso e compreendam as técnicas. Então, como é que eles aprendem? A pergunta que você fez né, como é que eu imagino que eles aprendem e assimilam? É o estudo de caso, aberto, bem fracionado né, pra que eles consigam fazer ligações né. Interpretar onde inicia, onde termina é, a questão a ser resolvida. Pelo menos exploro isso sempre nas minhas aulas tá. Numa aula muito técnica, assunto você percebeu é muito técnico, então é difícil um outro artifício, uma outra estratégia que possa num tempo hábil, resolver este problema. Então eu imagino que a solução é essa. Estudo de caso, trazer a realidade, a vivência né, e muitas vezes eu faço tipo um, aqui ainda não dá pra fazer, tipo um teatrozinho imaginando um falando com o outro, um diretor, um gerente, um caminhão, um acidente pra que eles consigam é virtualmente né, imaginar o que tá acontecendo aí fora. A estratégia é tudo , tá professora!</p> <p>2. OK, eu acredito que, isso aprendi... ham, você tem que estar acessível a eles, então, na realidade este papel de professor, de mestre, esse lado humano de interação tem um peso muito forte. Então, conhecimentos novos, onde o mediador do professor, mestre, ele já cria uma certa barreira em atitudes, atos, em comportamentos, contribui para dificultar né. Eu tive vários casos, nesses seis anos lecionando aqui que essa tal de antipatia que os alunos criam pelo professor é uma barreira que (não é possível compreender a palavra), uns três casos aí tá. Quando eu soube que não se agradaram do professor Augusto né, e aí você para pra perceber é que talvez uma palavra mal posicionada, uma atitude, um gesto contribuiu pra isto né. Então acredito esse lado de chega, com facilidade com eles é, de promover essa interação. Ser enérgico no momento e na hora certa né, mas também ser</p>	<p>Mediação</p>		
--	-----------------	--	--

	<p>muito... muito ser humano né. Entender que eles tão iniciando. Primeiro é que eu acho que percebi agora aí, de um ano pra cá. Então mudei toda a estratégia certo? Então, o fato de contar, não é contar piada, é brincar, acessar, cumprimentar, tocar, toca-los, isso aproxima. Isso pelo menos eu aprendi né.</p>	Mediação		
<p>C.V.COORDENADOR DE CURSO</p>	<p>1. Como você pensa que o aluno aprende? 2. O que você julga ser um ato para possibilitar a aprendizagem do aluno?</p> <p>1.“Eles aprendem através das pesquisas. Muitos com o convívio que tem com a própria empresa, transcreve o aprendizado pro dia-a-dia da empresa. Tendo uma disponibilidade de leitura em livros técnicos e revistas técnicas”.</p> <p>2.“Uma certa flexibilidade do professor em atender o que realmente o aluno está realmente querendo aprender com a disciplina, adequando a ementa da disciplina, com o dia-a-dia que o mercado exige.”</p>	Mediação	<p>Significação</p> <p>O aluno que aprende por significação só aprende se o que for apresentado a ele representar algo diretamente relacionado a uma necessidade e à solução de um problema imediato.</p>	
<p>Professor M.</p>	<p>1 - “O aluno aprende participando das aulas, trocando idéias, fazendo trabalhos, apresentando, é... visitando empresas, perguntando, e...também o professor... né, fazendo algumas aulas assim, explanando os assuntos, para também eles terem o quê perguntar, mas é através dessa forma de troca de idéias, de formar hi ..., conceitos né, e também é do aluno pesquisar, que a pesquisa é uma das coisas fundamentais que a gente tem, uma das ferramentas do conhecimento”.</p>	Mediação		

	<p>2 - “Um ato é dele não ter vergonha de perguntar né, atitude que ele tem, é... de perguntar e também dele trocar idéias, e... também a atitude dele de apresentar trabalhos, mesmo que ele tenha vergonha, tenha dificuldades, mas, ele vencer essas barreiras”. QUE ATITUDES SÃO ESSAS? (pergunta da pesquisadora). “São atitudes, é... do aluno (pede para desligar o gravador, porque não era o que queria dizer), são atitudes, diríamos assim, do aluno sentir a necessidade do conhecimento, que a partir do momento que ele sente a necessidade do conhecimento, ele vai tentar vencer barreiras”.</p>	Mediação		
<p>PROFESSOR F.R.M.S.</p>	<p>1.O que eu vejo é o seguinte: dentro da matéria de logística, como um todo hoje, está integrada por si só, o interessante pro aluno é ele ter, é ele ser instigado, é ele ter desafios e quanto maior o desafio, mais ele se sente privilegiado, se sente importante dentro do processo, quer dizer, o nível de aprendizado dele, ele consegue perceber que o nível de aprendizado dele vai aumentar e muito. Evidente que isso aí não são todos os alunos, até porque a gente tem diversos níveis e pessoas, e a gente lida com várias pessoas na classe, mas a gente consegue entender que a maioria se dedica de uma maneira assim fora de série, que realmente dá prazer em você transmitir aquilo que você tenta passar pra eles.</p> <p>olha ham... eu vejo que é o nosso próprio dia-a-dia, não só do aluno como do professor também, ele poder trazer o que ele tem lá fora pra dentro da sala de aula e fazer com que o aluno também traga a experiência dele pra dentro da sala de aula, no final das contas os dois acabam aprendendo, porque querendo ou não, há um encontro de informações nisso, e o</p>	Mediação	<p>Integração O aluno que aprende por integração desenvolve a capacidade de aprender por associação, aproximação e convívio</p>	

	professor consegue extrair disso a melhor forma possível de ajudar todo o restante da classe, de orientar melhor a classe, colocando a experiência dele, colocando aquilo que ele tem no dia-a-dia com mais caso isolado que cada aluno tem. Então, no que diz respeito a logística, eu te diria que este é um dos pilares, é você realmente ter conhecimento dentro e fora dos processos para que você possa utilizá-los mais na frente.	Mediação		
	Professor J.E.J. 1. Bom, existe dois momentos de aprendizado: a fundamentação teórica que ele tem que adquirir durante as aulas ministradas, mais a contextualização dessa aula teórica. O ideal pra que ele assimile bem o conteúdo, é exercitar, criando-se uma situação problema, um caso hipotético e ele aplica, nesse caso hipotético, todo o conteúdo teórico que ele tem conhecimento em sala de aula. E quando o que ele tem em sala de aula não entende ser o suficiente, ele, então, tem que buscar uma suplementação, até para complementar a sua própria análise.	Mediação	Aquisição/ Processo	
Professor E.	Como ele aprende? Olha eu, ele deveria aprender de uma forma diferente. Um pouco diferente do que tá aprendendo hoje né. Que como é um curso técnico, ele teria que ter um pouco mais de prática, o aluno deveria ter mais contato com todo o processo logístico né, ou pelo menos com alguns braços aí do processo logístico. E hoje, ainda não está acontecendo isso. Hoje o aprendizado dele é teórico né, é teórico, então o professor traz as ferramentas através desse equipamentos que o SENAI fornece a gente tenta passar o teórico com o conhecimento mais audiovisual né, então, na minha aula, por exemplo, eu do aula de equipamentos, então ele aprende	Mediação	Processo/ Construção	

	<p>vendo os equipamentos, trago slides, trago né, as fotos dos equipamentos, mostramos os equipamentos pra eles, eles mesmo buscam, pesquisam e trazem e apresentam para outros alunos. Então, eles vão aprendendo a visualizar os equipamentos, aprendendo, conhecendo a capacidade de cada equipamento né. Identificando cada equipamento necessário no processo né.</p>	Mediação		
--	--	----------	--	--

Quadro 2: depoimentos de professores

Quadro 2 – Unidades de registro, categorias, conceitos apoiadores e anotações referentes aos depoimentos dos professores.

Lidas as falas, tentamos lidar com as categorias mediação, interação e repetição e com os conceitos apoiadores imitação, significação, memorização, repetição, aquisição, processo, seleção, assimilação, integração e construção, como ferramentas de análise do conteúdo expressado por alunos e professores.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Aprendizagem Por Mediação

Sem a curiosidade que me move,
Que me inquieta,
Que me insere na busca,
Não aprendo nem ensino.
Paulo Freire

A mediação da aprendizagem é uma forma especializada de encontro entre sujeito que aprende, o que ensina e o objeto a ser estudado. O mediador, agindo entre o mediado e o objeto a ser aprendido, medeia um processo de aquisição, construção ou imitação dos estímulos, do conceito a ser aprendido, objetivando que o aprendiz seja realmente tocado, transformado, sensibilizado pelo estímulo ambiental “modificado”.

As falas a seguir são exemplos de aprendizagem por mediação de alunos entrevistados, os quais, em seus comportamentos, evidenciam o que se afirmou acima:

“Eu só consigo aprender se ver alguém fazer, eu sou muito visual.”
(RL)

“Procuro discutir o assunto, dividindo com outras pessoas.” (JM)

Pode-se inferir dessas duas falas que a aprendizagem é um processo de internalização, mediado pela presença do outro, pela ação direta do outro, como fator imprescindível para a apropriação de algo. Ao ser amparado pelo outro, seja um colega, o professor, ou um material didático, o aluno consegue avaliar a dimensão do que ele é capaz de fazer sozinho ou com auxílio.

Aprendendo por mediação, em uma nova situação de aprendizagem o aluno desenvolve a capacidade de intervir com o outro ou outros e, aprendendo ao mesmo tempo em que ensina, amplia os níveis de desenvolvimento real e potencial.

Normalmente, quando nos referimos ao desenvolvimento de um aluno, o que buscamos compreender é até onde esse aluno chegou, em termos do percurso

que, supomos, foi percorrido por ele. Assim, é importante levar em conta, no seu desempenho, sua capacidade de desenvolver com ou sem auxílio diferentes tarefas e atividades. Quando o aluno diz que aprende “vendo alguém fazer”, ou “discutindo e dividindo”, referimo-nos à sua capacidade de realizar a tarefa sozinho. Vygotsky (2003) denomina essa capacidade de realizar algo de forma independente de nível de desenvolvimento real.

Do ponto de vista do processo de desenvolvimento, o autor aponta para a existência de dois níveis: o nível de desenvolvimento real, que se refere àquilo que o aluno é capaz de fazer autonomamente. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real desse aluno são aquelas já bem estabelecidas, ou seja, é resultado de um processo de desenvolvimento já consolidado.

O nível de desenvolvimento potencial representa aquilo que o aluno poderá, potencialmente, construir ao longo de sua existência, com auxílio, porém, de instruções, de pistas. É possível, segundo o autor, que o aluno consiga um resultado mais avançado do que se realizasse a tarefa sozinho, porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento. Isto é, ver alguém fazer algo potencializa no aluno um aprendizado que se consolidará num futuro próximo. A idéia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas as etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas é decisiva para o resultado da ação individual. A interferência do outro como potencializador de uma aprendizagem por mediação pode ser observada na fala desse aluno:

“ Eu aprendo vivenciando tudo.” (MTTL)

Esse aluno demonstra em sua fala que a aprendizagem por mediação não é resultante da assimilação passiva, mas um processo de construção (ação ativa de apropriação e elaboração) deliberado e intencional.

Nessa outra fala, ao contrário da anterior, o processo de mediação é direto, ou seja, a aprendizagem acontece pela interferência de um colega.

“ [...] Na maioria das vezes eu peço ajuda dos meus colegas.” (aluno S.N.P.)

Nessa fala, o aluno evidencia que a presença dos colegas é determinante para sua aprendizagem; podemos deduzir, portanto, que seus colegas representam

os recursos mediadores que o auxiliam a desenvolver as atividades que ele não consegue fazer sem auxílio. Nesse caso, o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

As falas analisadas nos remetem à compreensão da aprendizagem por mediação como processo sócio-histórico, pois os alunos sustentam a tese de que, como sujeitos do conhecimento, não têm acesso direto aos objetos, mas acesso mediado por meio de recortes do real, operado pelos sistemas simbólicos de que dispõem. Ressaltam, portanto, a aprendizagem como uma prática mediada por várias relações: “ver alguém fazer”; “discutir, dividir”; “vivenciar”, aquilo que está posto, como uma ação sobre a realidade, como resultante da mediação feita por outros sujeitos, ou seja, a aprendizagem por mediação se organiza em um movimento dialético entre a experiência atual e as referências já construídas.

[...] tudo, e eu tento ligar algumas situações. Eu sempre gosto assim, de pesquisar, eu associo com o que o professor está falando. (aluno TLA).

Na aprendizagem escolar, o aluno terá tanto mais facilidade de aprender o que lhe está sendo ensinado, quanto maior for a conexão que o professor conseguir fazer entre o que o aluno sabe e o que ele, professor, ensina. Nesse sentido, na aprendizagem por mediação surge como mediador o *outro*¹⁷ que pode se apresentar por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Em suas falas, os alunos SNP e TLA, destacam o papel da mediação na aprendizagem, quando argumentam que para aprender é necessária a mediação de outro colega, falas estas confirmadas no depoimento do professor CAV, que complementa, compreendendo como o “outro mediador”, as pesquisas, livros, revistas técnicas.

¹⁷ O *outro* constitui uma espécie de conversor universal que transforma o social em pessoal e o pessoal em social, ou seja, da mesma forma que é mediador, é mediado. (VYGOTSKY, 2003).

O “outro” é todo ser humano que, no plano pessoal, antropológico, racional, sociológico e econômico “encontra-se em uma posição de exterioridade em relação à totalidade hegemônica do sistema-mundo” contemporâneo (DUSSEL, 1995, p. 46).

[...] Eles aprendem através das pesquisas. Muitos com o convívio que têm com a própria empresa, transcreve o aprendizado pro dia-a-dia da empresa. Tendo uma disponibilidade de leitura em livros técnicos e revistas técnicas. (professor CAV).

Ao comentar que os alunos aprendem nas pesquisas e no convívio com o real, o professor ratifica a fala do aluno, destacando que as experiências vivenciadas no cotidiano são mediadoras da aprendizagem.

Vygotsky (1994, p. 101) é muito esclarecedor com referência à aprendizagem por mediação, quando argumenta que,

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento [...] uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento [...].

Nível de Desenvolvimento Proximal designa a área em que incide a aprendizagem – é o contexto das aprendizagens. Quanto à aprendizagem por mediação, de acordo com o autor, há evidências de que, em muitas situações, para que o aluno aprenda é necessário fazer com ele determinadas atividades (Nível de Desenvolvimento Potencial) até o momento em que ele consiga fazê-las sozinho (Nível de Desenvolvimento Real). É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky (1994-2003) define Zona de Desenvolvimento Proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, ou seja, como o espaço da mediação da aprendizagem, da intervenção qualificada. Pode ser considerado com um domínio psicológico em constante transformação. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tomar parte das funções psicológicas consolidadas no aluno.

No depoimento seguinte, há indicativos – constatados na fala do professor e, pela observação, também em sua prática – de pautas que se concretizam em sala de aula, sugerindo aprendizagem por mediação:

[...] o interessante pro aluno é ele ter, é ele ser instigado, é ele ter desafios e quanto maior o desafio, mais ele se sente privilegiado, se sente importante dentro do processo, quer dizer, o nível de aprendizado dele, ele consegue perceber que o nível de aprendizado dele vai aumentar e muito. Evidente que isso aí não são todos os alunos, até porque a gente tem diversos níveis e pessoas, e a gente

lida com várias pessoas na classe, mas a gente consegue entender que a maioria se dedica de uma maneira assim fora de série, que realmente dá prazer em você transmitir aquilo que você tenta passar pra eles (professor FRMS).

Este professor desafiou a turma com um projeto de aplicação dos conceitos trabalhados em todos os módulos, já que se encontravam no quarto módulo e, portanto, na última fase do curso. Os alunos resistiram o tempo todo com as seguintes falas:

“ Não consigo fazer [...] porque o senhor não faz como os outros professores, passa exercício e pronto.” (aluna A).

Um detalhe que merece ser destacado e considerado, neste caso, é a resistência da aluna a uma pauta diferente daquelas habitualmente negociadas. O professor, conforme o depoimento da aluna se negou a atender sua expectativa e o concretizado foi um trabalho de construção conceitual e de aplicação do conhecimento de forma contextualizada, alterando o movimento, o entendimento sobre a concepção de “ensinar” e “aprender” e as atividades em sala de aula. Houve uma mudança de comportamento dos alunos, os quais, em outros momentos, solicitaram aos demais professores que seguissem o exemplo do professor (M).

Assim, é possível deduzir que,

[...] a reação do professor às ações dos alunos sobre os quais têm expectativas altas, parece adequada e positiva. Os estudantes sobre os quais os professores têm baixos níveis de expectativas recebem menos reforços positivos e mais reforços negativos, podendo ainda não receber reforço algum ou reforços sem relação com seu esforço nas tarefas. (ZABALZA, 2004, p. 211).

Álvarez Núñez (1998, *apud* Zabalza, 2004, p. 210) nos traz o reverso dessa prática descrita.

Atualmente é preocupante a progressiva generalização [...] de uma imagem negativa em relação aos alunos: não vêm preparados, esforçam-se pouco, suas preocupações culturais são raras e superficiais, etc. Se é assim que os vemos, tal concepção, por conseguinte, ficará evidenciada no modo de tratá-los e no tipo de colocação que fazamos. Com isso, entramos em um círculo vicioso no jogo de expectativas: esperamos pouco porque os consideramos pouco capazes; dessa forma eles se sentem menos comprometidos e rendem menos por perceberem que esperamos pouco deles.

Ao se perguntar a um dos professores entrevistados, o que julga ser um ato que possibilite a aprendizagem do educando, ele argumenta que ensinar exige “*uma certa flexibilidade do professor em atender o que realmente o aluno está realmente querendo aprender com a disciplina, adequando a ementa da disciplina, com o dia-a-dia que o mercado exige*” (C.V.).

Analisando-se esta fala da perspectiva histórico-cultural, perspectiva que fundamenta a aprendizagem por mediação, pode-se dizer que a relação que o professor estabelece com seus alunos e a conseqüente reação destes interferem no resultado de suas aprendizagens. A postura dos professores, como se pode inferir da fala da aluna, sugere uma desacomodação da visão de ambos, tanto em relação à forma de aprender como à de ensinar. Possivelmente, essa mediação criará um novo recurso de aprendizagem, mesmo que não seja em curto prazo. Vygotsky, um dos autores que representa a perspectiva histórico-cultural, alerta que, quando fala em aprendizagem, não se refere a qualquer aprendizagem, mas àquela que adianta o desenvolvimento (VYGOTSKY,1998). Ou seja, não basta o aluno ter acesso a conceitos científicos para que seus processos internos de desenvolvimento sejam acionados, há que se ter acesso a situações de aprendizagem adequadas. É necessário, ao identificar o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) do aluno, organizar o que potencialmente ele poderá realizar futuramente, sem auxílio – seu Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP).

Contrariamente à lógica formal, cuja influência sobre o desenvolvimento das funções psíquicas é pequena, na aprendizagem por mediação, a construção conceitual vai além do domínio do conhecimento presente nos conceitos científicos, ou seja, não basta nomear, definir objetos e fenômenos. A construção conceitual tem que passar da descrição de fenômenos à revelação de sua essência, dos seus nexos internos, via estudo da constituição e funcionamento dos objetos e fenômenos, exigindo dos envolvidos uma mediação intencional.

A voz de quem aprende por mediação interagindo com seus pares comprova o contrário que se aplica na lógica formal.

“ Bom, escutando, perguntando, tirando as dúvidas, lendo o máximo possível, é... diversos assuntos. Procuo discutir o assunto, dividindo com outras pessoas.” (aluno JM) 18

Nas evidências observadas na fala do aluno, se estabelece uma lógica na comunicação: os envolvidos se encorajam a fazer trocas significativas, socializando suas idéias, reavaliando, discutindo, dividindo e confrontando sua experiência com a do outro e consigo mesmo. É através dos processos mentais de apropriação e elaboração que esses alunos interagem com o que se apresenta e aprendem a lidar com a realidade.

O aluno que aprende por mediação, interagindo com seus pares, constrói um padrão de aprendizagem diferente daquele baseado em tarefas de cópia e reprodução de modelos: passa a aprender a partir de atividades significativas, de desafios que são propostos.

Nessa direção, Leontiev (*apud* LOMPSCHER, 1996) nos faz compreender que cada aluno, em particular, apropria-se dos signos e instrumentos produzidos socialmente e, ao elaborar esses signos e instrumentos, reproduz as formas histórico-sociais da atividade. O primeiro momento está vinculado à participação do aluno na coletividade – apropriação - quando aquele instrumento ou signo é socialmente significativo. Num segundo momento, a atividade, que era coletiva e externa, converte-se em individual – elaboração – organização no interior, ou seja, na aprendizagem por mediação, a atividade tanto externa quanto interna tem um caráter sócio individual.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', (...) o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. (LEONTIEV, *apud* LOMPSCHER, 1996, p.19)

¹⁸ Essa entrevista foi concedida, em sala de aula, antes da apresentação de um trabalho em equipe – trabalho este combinado no primeiro encontro do ano. Nesse dia, cada grupo já sabia o tema que seria apresentado. O critério de apresentação era por sorteio, tanto para o grupo como para o componente do grupo que apresentaria. O aluno que concedeu essa entrevista, durante o período de observação e investigação, mostrou-se curioso, interessado pelo curso, pesquisando além do solicitado pela escola.

O desenvolvimento psíquico do aluno ocorre, portanto, no processo de apropriação das formas da cultura historicamente elaboradas. Opondo-se a todos os tipos de teorias condutivistas, Leontiev destaca que esse processo é sempre ativo. Portanto, é importante destacar que, para o aluno que aprende por mediação, toda ação tem significado, pois é produzida a partir de um motivo. Em função de novas necessidades ou motivos que exijam ações mais complexas, as ações poderão tornar-se operações; para que o aluno seja estimulado a construir aprendizagens em um nível superior, quando as aprendizagens mais complexas, estejam inseridas num contexto que produza a necessidade de novas ações. Por fim, para que uma operação passe a ser um ato consciente (operações conscientes) e autônomo, é necessário que seja estruturada, inicialmente, na condição de ação.

Isto posto, pode-se considerar que a aprendizagem é resultado de uma construção coletiva, com apropriação individual, na qual o aluno que aprende por mediação produz as vozes do mundo como resultado dessa aprendizagem em forma de diálogo. Dialoga porque constrói sentido a partir do que o outro diz e aprende quanto maior for a conexão entre o que ele já sabe e o que está sendo proposto.

Sem esse mundo que mediatiza, a relação do encontro, do diálogo com intencionalidade, não existiria e a aprendizagem seria impossível sem o universo da dialogicidade. Assim, a subjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico.

Para Freire, (1996) conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe impõe. Aprender considerando o “outro” como elemento mediador, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer a sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda buscas constantes, implicando na invenção e reinvenção. Não há, portanto, homem isolado, também não há pensamento isolado, pois todo ato de pensar exige um sujeito que pensa um objeto pensado, que faz a mediação entre esse sujeito e o outro e a comunicação entre ambos, a qual se dá por meio de signos lingüísticos.

Nessa lógica, aprender não significa, apenas, atribuir um sentido ao seu aprendizado, significa avançar para um conceito universal. Esse processo de universalização não é espontâneo, requer a intervenção do “outro”. Esse outro

desempenha um papel fundamental na produção da qualidade dessa mediação. O depoimento de um professor esclarece, muito claramente, essa questão:

[...] eu acredito que, isso aprendi... , você tem que estar acessível a eles, então, na realidade este papel de professor, de mestre, esse lado humano de interação tem um peso muito forte. [...] Eu tive vários casos nesses seis anos que lecionando aqui, que essa tal de antipatia que os alunos criam pelo professor é uma barreira [...]. Quando eu soube que não se agradaram do professor [...], e aí você pára pra perceber é que talvez uma palavra mal posicionada, uma atitude, um gesto contribuiu pra isto. Então, acredito esse lado de chegar, com facilidade com eles, é de promover essa interação. Ser enérgico no momento e na hora certa, mas também ser muito... muito ser humano. Entender que eles tão iniciando. Primeiro é que eu acho que percebi agora aí, de um ano pra cá. Então mudei toda a estratégia, certo? Então o fato de contar, não é contar piada, é brincar, acessar, cumprimentar, tocar, tocá-los, isso aproxima. Isso pelo menos eu aprendi. (professor A)

O que chama a atenção nessa fala é que o professor faz questão de frisar os obstáculos encontrados por aqueles que, ao não interagir positivamente com os alunos, esbarram em resistências, “antipatias que os alunos criam pelo professor” – uma evidência de que o processo de ensinar e aprender requer interação e negociação.

Esse professor, ao assumir a postura de ser inacabado, como aquele que aprende quando ensina, reconhece o vínculo existente entre o ato de ensinar e o de aprender, pois o sujeito que aprende é também o sujeito que ensina. Quem ensina, ensina para alguém e quem aprende, supostamente, nesse caso, aprende com alguém – aqui se concretiza o conceito de aprendizagem por mediação.

Também é possível perceber que as pautas interacionais que se concretizam em sala de aula são o resultado de mediações do grupo com o professor, do grupo com o grupo e do professor com o grupo. Assim, refutar a avaliação das pautas que se concretizam no contexto de sala, contrariando a análise que o professor faz em sua fala, implica em comprometer o resultado da aprendizagem dos alunos. É o ambiente de sala de aula que garante a mediação, à troca, à acessibilidade e à auto-regulação¹⁹ da aprendizagem.

¹⁹ A auto-regulação da aprendizagem, em uma perspectiva construtivista, refere-se aos esquemas que estão na base de toda aprendizagem. Os alunos vão construindo representações da realidade cada vez mais complexas e desenvolvendo um esforço de adaptação do seu comportamento. A perspectiva construtivista fundamenta-se na idéia de que existiria uma motivação intrínseca para a procura de informação, e que, para percebê-la, teria de ir para além da forma como é apresentada. Assim, as representações mudariam com o desenvolvimento, ocorreriam refinamentos progressivos

Esse professor, em sua fala, propôs a superação de uma prática. Essa postura exigiu tomá-la como objeto de crítica, o que requereu um distanciamento problematizador, uma conscientização política das intencionalidades com a participação, a voz, a ação e a decisão dos envolvidos. Quando ele manifesta em sua fala que percebeu que os alunos [...] *não se agradaram do professor [...]*, em função de [...] *uma palavra mal posicionada, uma atitude, um gesto [...]*, demonstra que conseguiu se distanciar, perceber o papel que cada um ocupa, professor e aluno, na relação entre o que ensina e o que aprende. Uma relação que nem sempre é favorável, oportuna e eficiente. Nem sempre favorável no sentido de que o encontro entre o professor e o aluno, entre o que ensina e o que aprende, nem sempre decorre de uma escolha, do querer estar ali. Oportuna no sentido de que o propósito de ensinar é possibilitar a aprendizagem de alguém (do aluno) que, em tese, deveria estar disponível à aprendizagem, envolver-se nela e tê-la como resultado de uma construção que oportuniza desenvolvimento. E eficiente no sentido de proporcionar aprendizagens efetivas e, portanto, uma relação de parceria e cumplicidade, que nem sempre foi ou é assim. Tomaz Tadeu da Silva (1993, p. 112) adverte: “Na história da modernidade em nome da razão e da racionalidade, freqüentemente se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração”. O poder da aprendizagem levou, a quem entendeu seu poder, a gestar o controle. “Aos professores e aos alunos, que estão imersos nesses grandes processos 'deformadores' e todo-poderosos, cumpre conhecer esse inimigo para poder enfrentá-lo com segurança”. (PUCCI *apud* ADORNO, 1999, p.14). O inimigo citado aqui é todo e qualquer ato que iniba o propósito do encontro entre o professor e o aluno – a aprendizagem qualificada que produza o novo, o desconhecimento, o estranhamento do apreendido, como possibilidade de reconhecer e construir o novo, e não uma relação que coloca de um lado aquele que supostamente ensina e do outro aquele que supostamente aprende.

O encontro de intencionalidades entre o professor e os alunos pode ser analisado nos dizeres desses alunos:

“ Quando eu tive que substituir as férias de um colega lá na [...] ele me ensinou tudo o que aconteceu naquele mês, aí durante o mês que eu

nos níveis de aprendizagem; estes possuiriam limitações desenvolvimentais e a reflexão e a reconstrução estimulariam a aprendizagem. (PARIS; BYRNE, 1989).

tava sozinha aconteceram coisas novas que eu não tinha aprendido, tive que aprender a buscar sozinha. Ligava pra o escritório da empresa e eles me explicavam passo a passo, entrava na internet, lia os manuais, ligava para o zero oitocentos, para não ficar ligando pra pessoas que estava de férias [...]"

" [...] eu fico antenado no que ele fala ali, tento ligar com algumas situações assim do dia-a-dia, apesar de não trabalhar na área de que eu tô estudando, mas eu tento ligar com algumas situações tudo. Meu pai já trabalhou nessa área sabe, em logística aérea, ela trabalhava na [...] (empresa de aviação) tudo, e eu tento ligar algumas situações."

E ratificado nas palavras do professor:

" Olha... eu vejo que é o nosso próprio dia-a-dia, não só do aluno como do professor também, ele poder trazer o que ele tem lá fora pra dentro da sala de aula e fazer com que o aluno também traga a experiência dele pra dentro da sala de aula. No final das contas os dois acabam aprendendo, porque, querendo ou não, há um encontro de informações nisso e o professor consegue extrair disso a melhor forma possível de ajudar todo o restante da classe, de orientar melhor a classe, colocando a experiência dele, colocando aquilo que ele tem no dia-a-dia com mais caso isolado que cada aluno tem (F.R.M.S.)"

O contexto social onde professor e aluno vivem, para além da escola, constitui-se num espaço rico de conhecimento e experiência que, se levado em conta, acresce em sentido e significado o aprendizado de ambos, qualificando a participação no contexto escolar. Mas há que se reconhecer que nem todos participam da mesma forma e apresentam o mesmo padrão de aprendizagem, nem o mesmo tempo de resposta. Essa questão fica evidente no dizer do aluno:

" Como é que eu aprendo? ... Escutando as pessoas. O principal da gente é aprender, é isso!" (aluno RC)

A partir desse fragmento de fala, pode-se argumentar que a participação não pode ser decretada, pode, no entanto ser construída com a unidade dos envolvidos e com as intencionalidades comuns a eles. Uma construção concreta que tem como ponto de partida as práticas em sala de aula "extraídas", como diz o professor, do envolvimento no fazer de cada sujeito histórico que ali está, com respeito a seus tempos e suas identidades. A palavra-chave, nesse sentido, é participação no fazer pedagógico, com atenção às diferenças. Assim, a organização do ambiente de aprendizagem e a participação se concretizam tanto no discurso quanto na prática pedagógica, compreendidos, nas palavras de Freire (1983), como um acontecimento

político por excelência que envolve, simultaneamente, o professor e o aluno e resulta na aprendizagem por mediação.

Aprender, na visão de Freire (1997), é muito mais que apreender técnicas de utilização imediata. É também interagir, interpretar, construir ferramentas conceituais, criar significados, sensibilizar-se para solucionar problemas e contribuir na humanização dos sujeitos e de seus contextos. Os sujeitos, ao interagir com outros mundos, "(...) compõem as cenas de ensino e aprendizagem, configurando novos significados (...)" (PLACCO, 2006, p.41). Portanto, nesta relação que se estabelece com outros, o processo de aprendizagem acontece quando o aluno e o professor medeiam o novo conhecimento com o conhecimento prévio - aquele que o aluno traz consigo em função de seu meio social. Como resultado dessa mediação, modificam os conhecimentos adquiridos, transferindo-os para outras áreas e articulando-os ao novo conhecimento, provocando assim, transformações nas relações de sua convivência. É importante considerar a aprendizagem como um fenômeno tipicamente social que possibilita a (re)significação do real, calcado em valores representados pela descoberta, pelo interesse e prazer de aprender.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História. (FREIRE, 1996. p.136)

A relação dialógica implica, assim, numa reciprocidade que não é rompida e a compreensão do pensamento deve-se dar em dupla função: cognoscitiva e comunicativa. O aluno (RC), anunciar o seu jeito de aprender - "escutando as pessoas", produz um fenômeno social de interação verbal, compreendida num sentido amplo, não restrito apenas à comunicação em voz alta.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Portanto, podemos concluir que quando o aluno diz aprende escutando, "escutar" constitui parte da comunicação verbal e de um repertório que identifica o jeito de aprender, qualificado sob a forma de diferentes modos de discurso, sejam eles interiores ou exteriores.

O aluno que utiliza a escuta como instrumento mediador, desenvolve a capacidade de utilizar como ferramenta de aprendizagem a comunicação e o diálogo, negando-se a transferência de saber, e apostando, muitas vezes sem saber, em mediação com seus pares interlocutores. Busca a significação dos significados, por meio de signos culturais extraídos da relação comunicativa que estabelece a partir da atribuição de sentido aos signos culturalmente construídos pelos sujeitos intercomunicantes. Isto posto, então, é importante destacar que o aluno que aprende por mediação caracteriza-se como um sujeito que interaprende, pois aprende com o outro, dividindo e compartilhando.

Finalizando, o aluno que aprende por mediação tem no discurso interno e externo a fonte indispensável de internalização dos diferentes processos psicológicos, que resultam na auto-regulação da aprendizagem.

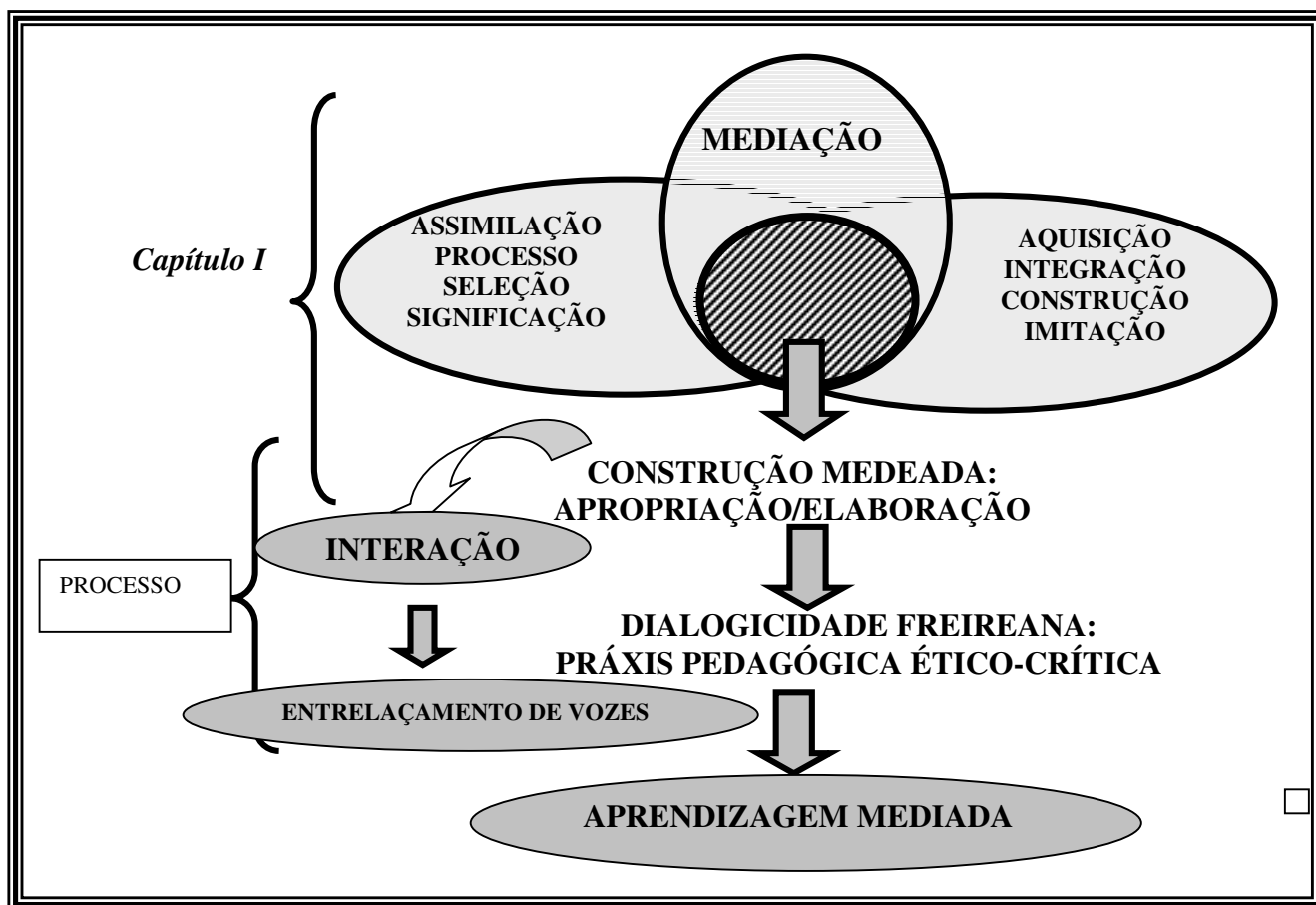


Figura 1 – categoria: Mediação

3.2 Aprendizagem Por Repetição

Na aprendizagem por repetição, a essência da aprendizagem está na reprodução do que é oferecido nas situações de ensino e aprendizagem; o aluno desenvolve a capacidade de reproduzir a atividade como esta foi determinada, sem nenhum tipo de inovação, inventividade, autonomia e espontaneidade.

“Aprender é memorizar informações (por meio de repetições) e ser capaz de relembra-las e reproduzi-las (seja em exames, seja em uma atividade, etc.) (CHALMERS; FULLER, 1996 *apud* ZABALZA, 2004, p. 207).

Para analisar as características desse modelo de aprendizagem, iniciamos com a descrição de uma cena do cotidiano da sala de aula do curso de Logística, que permitirá a reflexão sobre essa forma de aprender.

3.2.1 O Contexto Da Sala De Aula

A sala onde a aula acontece é pequena para o número de carteiras e cadeiras – 45. Há somente uma tomada para equipamentos próxima à mesa do professor, logo embaixo do quadro-de-giz.

O aspecto visual da sala de aula lembra os relatos do modelo cartesiano, quanto à disposição do mobiliário: as carteiras estão organizadas em fila, umas atrás das outras, a mesa do professor na frente, junto ao quadro. Via de regra, a disposição das carteiras supera esse padrão, favorecendo o trabalho em grupo, uma palestra, etc.

Um aluno diz: “sete horas, todo mundo na sala. Que milagre o professor não está” (Aluno C). O aspecto da sala demonstra o contrário do que o aluno falou, uma sala de aula com dois ou três alunos.

O professor chega pontualmente às 19h00min, dirige-se ao quadro-de-giz e escreve a atividade do dia:

Pauta da aula:

I – sub-dimensionamento;

II – superdimensionamento;

III – dimensionamento.

À medida que passa o conteúdo no quadro, o professor pergunta e responde boa parte das questões. Os alunos, em sua maioria, se mantêm em silêncio; de uma turma de quarenta alunos, três participam ativamente da aula – alunos A, B e C. O conteúdo trabalhado nesse dia é significativamente extenso. O que se percebe da turma é a preocupação em copiar e entender muito rapidamente. O material de apoio é uma apostila de aproximadamente quinhentas páginas.

Em função do tamanho da sala, os alunos sentam sempre nos mesmos lugares e em duplas²⁰ constituídas pelas mesmas pessoas. Durante a atividade alguns alunos manifestam que estão com dificuldade na disciplina. O professor propõe trabalhar num sábado para ensinar Estatística, a turma reage mal, sugerindo que seja no domingo, de forma irônica. Em um determinado momento, o aluno D se dirigiu ao professor e foi interrompido; dois colegas olharam-se e riram.

3.2.2 A aula²¹

A partir desse fragmento do cotidiano que remete ao modelo de aprendizagem por repetição, descrevemos uma cena que permite refletir sobre as características dessa forma de aprender.

Uma aula do professor (AS): o professor passa uma atividade no quadro e a denomina de “estudo de caso”.

- O número de viagem que cada veículo pode fazer? (pergunta o aluno A). O professor indica a apostila para consultar o detalhamento. É metódico na organização da atividade, descreve uma planilha no quadro e entrega uma cópia para cada aluno.

Os alunos que sentam nas carteiras mais ao fundo, quando falam, são ignorados pelo professor. Durante a explicação da atividade, um aluno sai para buscar ingressos para uma festa.

A pauta da aula se baseia em perguntas e respostas.

- Doze horas sem almoço (pergunta o aluno B), enquanto está almoçando tá descarregando...por cada caminhão, professor? Quatrocentos quilômetros?

O professor não responde.

- Cinco mil?

Pergunta o aluno B.

- Dez mil, responde o professor.

Um aluno acha fácil a atividade. O professor diz que é fácil porque eles estão acompanhando, que sozinho não é fácil (referindo-se ao estudo de caso).

²⁰ Por ser o espaço de sala de aula muito limitado, ficou difícil de observar se os alunos sentavam em duplas por opção ou por necessidade.

²¹ Esse fragmento compõe o objeto de análise da aula, cujo contexto foi descrito no item 3.3.1.

- Eu não falei nada professor!
Aluno “C”, rindo porque o professor perguntou quem tem dificuldade em Estatística.
O professor dá dez minutos para calcular o custo/tonelada. A turma se movimenta de forma positiva, gosta da idéia. Antes do tempo, o professor retoma a atividade sob o argumento de que “não adianta esperar”.
Não deixa claro se o trabalho é individual ou em grupo;
O professor repete o tempo todo “vamos pensar”.

A aula descrita reproduz as informações das apostilas: exercícios (Anexo A) são executados, minuciosamente, conforme as instruções das unidades de ensino, garantindo objetivos específicos, estratégias e meios instrucionais.

A partir desse fragmento do cotidiano, pode-se analisar que a prática descrita sugere aprendizagem por repetição. Essa categoria se fundamenta na crença de que o sujeito é um ser passivo, que aprende absorvendo o conhecimento do meio, e a melhor forma de fazê-lo aprender é propor-lhe um grande número de exercícios que envolvem o treino, a repetição e a memorização. Dessa prática resulta, como é possível perceber na pauta descrita, que a aprendizagem é organizada com base em tarefas mecânicas e repetitivas, seguindo a fórmula proposta pelo professor, conforme pode ser observado.

As atividades, dessa aula, são dirigidas para o “preenchimento” de uma planilha, o que, a princípio, deveria ser realizado em dez minutos; no entanto, o professor interfere (interrompe o trabalho) antes de esgotado esse tempo, queimando uma etapa da atividade que parecia estimular a turma.

Dois pontos merecem destaque nesse exemplo: os alunos deram demonstrações de que “gostam” de atividades que podem desenvolver com autonomia, fugindo das aulas expositivas; a interferência do professor a todo o momento prejudicou o movimento da turma, sua organização no trabalho em grupo, ou mesmo, se fosse o caso, no trabalho individual.

Copiar do quadro, fazer exercícios, repetir instruções, foi e ainda hoje é considerada atividade, independente das condições em que essas ações ocorram. Então, todo e qualquer exercício orientado pelo professor passou a ser considerado atividade.

Minutos antes de o professor iniciar sua aula, perguntou-se a duas alunas como elas aprendem:

“[...]vou treinando dependendo da matéria. Também calculo, treino, quando o professor fala, presto atenção [...]” (GMSM)

“[...] praticando [...]” (RC)

Assim como na aula descrita, as falas das alunas denunciam e reforçam o conceito de aprendizagem por repetição. É interessante perceber nessas falas os indicativos de uma concepção de que, o mundo já está construído e pode ser aperfeiçoado a partir de um planejamento social e cultural centralizado por quem detém o poder, inclusive, de conduzir a aprendizagem. Assim privilegiam-se as manifestações individuais, claramente visíveis nas atividades desenvolvidas nessa pauta.

Há evidências, tanto nas falas das alunas e em boa parte das outras, que o tempo passou, mas o modelo educacional ainda está sob a égide dos parâmetros impostos pelo acordo MEC/USAID²².

Outro aspecto que chama atenção diz respeito ao olhar dos professores sobre os alunos, de uma forma geral. Esses olhares estão impressos na aula analisada e nas falas dos alunos:

“ [...] Então tento, como professor, é, ser muito prático e deixando que eles explorem um pouquinho [...], já tem técnicas e só aprender, acessar e aprender para auxiliar nessa solução dos problemas né. Não dá pra esperar que eles criem novos modelos de solução. Estão enganados no início. Então já um avanço que eles, permitir que eles tenham acesso e compreendam as técnicas [...] muitas vezes eu faço tipo um, aqui ainda não dá pra fazer, tipo um teatrinho imaginando um falando com o outro [...]. “ (professor AS.).

Qual o significado de “explorar um pouquinho”? Em que medida uma prática emancipadora entende que a aprendizagem se garante quando o espaço exploratório do aluno é limitado?

O argumento do professor – “*Não dá pra esperar que eles criem novos modelos de solução*” – juntamente com a apostila de quinhentas páginas, suscitam uma pergunta “que não quer calar”, mas me permito fazê-la, embora não seja objeto de

²² O acordo MEC/USAID impôs um modelo educacional a partir do golpe de 1964, que, consolidado na reforma universitária de 1968 e na Lei 5692/71²² (ROMANELI, 1997), ratifica os pressupostos teóricos de uma educação, de uma prática pedagógica e de um conceito de aprendizagem positivista e funcionalista.

estudo, pois pode instigar algum leitor a pesquisar: Qual é o ponto de partida da construção conceitual? Não estaria aqui fundamentada a tese da aprendizagem por repetição?

O saber é uma construção cultural internalizada pelo indivíduo ao longo do seu processo de desenvolvimento, cujos atributos necessários e suficientes são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real. Portanto, quando o professor argumenta que “não dá para esperar que eles criem”, se concretiza aí um determinante cultural muito poderoso que poderá contribuir na forma como o aluno aprende.

Há indicativos de semelhanças entre as características das falas dos professores e dos alunos, pois, enquanto o aluno diz saber como aprende, o professor mostra apenas suspeitar como o aluno aprende. A diferença entre as falas consiste em que os professores, em sua maioria, parecem falar de algo que não fazem, ao contrário dos alunos, que falam sobre o que vivem. Há contradições e diferenças entre o discurso e a prática dos professores. Em seu discurso, um dos professores, ao ser entrevistado sobre como o aluno do curso de nível superior aprende e o que ele julga ser um ato que possibilite a aprendizagem do aluno, expõe sua compreensão sobre o aprender e o ensinar:

“ Bem, é eu parto do princípio [...] não sou pedagogo, mas imagino o seguinte: a disciplina que eu leciono é técnica, tudo técnica, eu concebo que a maneira mais saudável pra eles compreenderem, assimilarem e dominar essa técnica seria através de uma estratégia de estudo de caso e sei da dificuldade deles, que são, principalmente, na área da matemática. Sei da dificuldade. Então, é uma série de estratégias, de esforços para que eles raciocinem e tente compreender a realidade aí fora. Como resolver um problema. É, formar o pensamento, como eles processam, como eles analisam, como é que faz todas aquelas sinapses lá é algo que eu posso imaginar vários caminhos,. Então tento, como professor, é, ser muito prático e deixando que eles explorar um pouquinho o pensar, então quando a gente passa um problema pra eles, temos um problema a resolver. Temos um problema, primeiro, está definido o problema pra eles entenderem que tem um problema. Segunda fase que eu tento passa pra eles é seguinte: todo problema tem que ser resolvido, direcionando pra área que estamos preparando e pensar o seguinte: já tem técnicas é só aprender, acessar e aprender para auxiliar nessa solução dos problemas . Não dá pra esperar que eles criem novos modelos de solução. Estão enganados no início. Então já um avanço que eles, permitir que eles tenham acesso e compreendam as técnicas. Então, como é que eles aprendem? A pergunta que você fez, como é que eu imagino que eles aprendem e assimilam? É o estudo de caso,

aberto, bem fracionado, pra que eles consigam fazer ligações . Interpretar onde inicia, onde termina é, a questão a ser resolvida. Pelo menos exploro isso sempre nas minhas aulas tá. Numa aula muito técnica, assunto você percebeu é muito técnico, então é difícil um outro artifício, uma outra estratégia que possa num tempo hábil, resolver este problema. Então eu imagino que a solução é essa. Estudo de caso, trazer a realidade, a vivência, e muitas vezes eu faço tipo um, aqui ainda não dá pra fazer, tipo um teatrozinho imaginando um falando com o outro, um diretor, um gerente, um caminhão, um acidente pra que eles consigam é virtualmente, imaginar o que está acontecendo aí fora. A estratégia é tudo, professora!” (AS).

O desejo expresso na fala diz respeito a um professor que olha, efetivamente, para a aprendizagem do aluno e que "imagina" que suas práticas pedagógicas contribuam para essa aprendizagem. Na prática, porém, a “técnica” e a aprendizagem por repetição são a tônica das pautas de sala de aula. A sutileza²³ do discurso do professor denuncia essa prática em um recorte da fala:“ [...] a disciplina que eu leciono é técnica, tudo técnica, eu concebo que a maneira mais saudável pra eles compreenderem, assimilarem e dominar essa técnica seria através de uma estratégia de estudo de caso [...]” (professor - AS).

A análise desta e de outras falas revela indicativos da concepção tecnicista de educação e os contextos da educação profissional os confirmam. Mesmo falando em estudo de caso, o conhecimento é transmitido pelo professor e recebido pelo aluno, de modo repetido, e as sínteses não são acompanhadas ou precedidas por análises. O aluno se apossa do conhecimento à medida que se defronta com os modelos prontos que lembram a educação bancária citada por Freire (1997). Nessa circunstância, o aluno é o fiel depositário de um conhecimento.

Quando o professor diz: “[...] *já tem técnicas é só aprender, acessar e aprender para auxiliar nessa solução dos problemas... Não dá pra esperar que eles criem novos modelos de solução [...]*” (AS), Evidencia que a realidade e o conhecimento estão prontos; o conhecimento tem caráter cumulativo e dedutivo, pressupondo linearidade, sugerindo, assim, aprendizagem por repetição e ratificando as palavras dos alunos.

Quando o aluno aprende por repetição, de acordo com a fala do professor, a mensuração da aprendizagem se faz pela quantidade e exatidão das informações

²³ Valho-me dessa expressão, pois percebo evidências da técnica que está internalizada nos professores, profissionais com formação em outras áreas que não a educação, que, por força das circunstâncias, se encaminham para a docência.

reproduzidas. Esta “quantidade” se anuncia, também, no diálogo entre duas alunas sobre a prova da semana anterior, prova essa com consulta e com material de apoio: uma apostila de quinhentas páginas, aproximadamente. Uma aluna diz à outra: “ O pior é saber que você sabe fazer e fez errado.”

Essa fala aponta três aspectos que merecem destaque: o primeiro diz respeito à ênfase ao produto chamado “prova”, que parece desmerecer o processo, pois o fundamental é que o aluno cumpra a tarefa rapidamente. Ao acompanhar as alunas, percebeu-se que, se a qualidade da análise fosse a tônica da avaliação, elas teriam obtido um resultado diferente; no entanto, como a avaliação está centrada na repetição de modelos, o resultado foi insatisfatório, na visão das alunas. E, por fim, o objetivo do professor, nesta atividade, era constatar se o conteúdo foi repetido, tal qual se apresentava na apostila.

Assim, podemos entender a relação entre o educador²⁴ e o educando como o conjunto de práticas socioculturais que se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar e que deveriam ter como ponto de chegada a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Esta relação parte das necessidades e dos conflitos vivenciados para se tornar ação pedagógica significativa, crítica, contextualizada e transformadora, o que as evidências indicam não ser o caso

Repetição; segundo, as aulas e as práticas negociadas concretizam-se em pautas que focalizam o conteúdo, sem preocupação com o ponto de partida da construção do conhecimento e sua pertinência com a interação, ou com a aprendizagem do aluno jovem e adulto.

Foi possível observar, também, uma certa inquietação dos professores, expressa na fala de um deles:

Olha, (...), ele deveria aprender de uma forma diferente. Um pouco diferente do que tá aprendendo hoje né. Que como é um curso técnico, ele teria que ter um pouco mais de prática, o aluno deveria ter mais contato com todo o processo logístico né, ou pelo menos com alguns braços aí do processo logístico. E hoje, ainda não está acontecendo isso [...]. Hoje o aprendizado dele é teórico né, é teórico [...] (professor E).

²⁴ Educador é aqui entendido, na linguagem de Gramsci, como um sujeito político e politizado que tem na sua prática docente a militância.

Percebe-se inquietação e dúvida, em uma parcela significativa dos professores, o que sinaliza que a configuração das pautas interacionais observadas não indicam aprendizagem por interação ou mediação, mas aprendizagem por repetição. Em contrapartida, é importante destacar, também, que o modelo “técnico” da proposta não causa inquietação aos professores observados, tampouco aos alunos, denunciando assim um desconhecimento de tendências pedagógicas, abordagens educacionais.

Zabalza (2004, p. 215) faz a seguinte advertência sobre esta questão:

O problema está no estilo de aprendizagem que, por influência direta de nossa orientação e ajuda, ou indireta de nossa metodologia de trabalho, nossos estudantes vão consolidando. É muito freqüente ouvir queixas sobre a falta de motivação, de técnicas de estudo; as carências estratégicas para abordar as tarefas [...]. Na verdade, isso ocorre, mas devemos entender que somente em parte é uma questão que os alunos podem resolver por si mesmos. É difícil que aprendam a aprender se essa questão não é colocada como um dos objetivos formativos a ser desenvolvido, se não auxiliados por seus professores [...].

O autor fala com convicção da responsabilidade de ensinar a aprender, atribuindo a responsabilidade de ensinar ao professor. Aprender não consiste na acumulação de informações, ou no desenvolvimento de técnicas, mas na capacidade de organizar essas informações, de forma que elas tenham um significado e uma aplicação no real.

Desta forma, podemos afirmar que toda prática escolar está arraigada a um contexto que se manifesta nas dimensões da realidade local, em seus sujeitos e em processos de construção do real, ou seja, nas inter-relações entre culturas e saberes, comportamentos e posicionamentos éticos, práticas socioculturais da comunidade. Assim sendo, a aprendizagem passa a ser a somatória das práticas socioculturais que ocorrem no espaço da sala de aula.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é uma ferramenta social, portanto, um fenômeno sócio-histórico e, por isso mesmo, ideológico, que representa a organização dos sistemas sociais, a fala do aluno e a do professor

denunciam esses sistemas de representação da ideologia do cotidiano²⁵. Elas trazem pistas, signos semióticos que na história educacional de alunos e professores auxiliam na definição de determinado padrão de aprendizagem.

Pode-se concluir que a linguagem, sistema articulado de signos, construído socialmente ao longo da história, veicula significados instituídos relativamente estáveis, embora mutáveis, o que faz a polissemia das palavras. Entretanto, esses significados adquirem sua significação concreta no contexto da interlocução. (PINO, 2005 p. 39).

Tratando-se de um sistema de comunicação que utiliza signos, conseqüentemente, um fenômeno com regras e combinação definidas, a linguagem se distingue dos sistemas não comunicativos e dos sistemas comunicacionais que não utilizam signos.

A linguagem é também entendida como aquele signo que se expressa, não por signos lingüísticos, mas por outros signos de um tema concreto ou abstrato, em suas várias formas e objetivos, independentemente do campo científico e epistemológico a que pertençam.

Como exemplo, escolheu-se o seguinte relato para análise:

O professor entra em sala quinze minutos antes do início da aula. Imediatamente vai ao quadro e monta uma planilha. Mesmo antes do início da aula, o professor interage com os alunos que já estão ali. Vê um livro, toma para si, olha e já indica outra bibliografia. A comunicação entre os alunos ocorre somente nos pequenos grupos. Dois alunos, no fundo da sala, falam o tempo todo, um deles deita a cabeça na mesa; o restante da turma está atenta ao movimento do professor. Há um movimento de entrada e saída dos alunos. O professor não se altera com esse movimento. De quando em quando faz uma pergunta: Alguém não entendeu, quer perguntar? diz o professor. O tema da aula é o preenchimento de uma planilha.

Professor: bom, vamos lá! Vamos preencher aqui, então, zero, zero, um. Agora falta o quê? A base de cálculo. (Ele pergunta e ele mesmo responde, vai registrando no quadro, “armando” uma operação), base de cálculo é o preço de veículo com pneu. Olha a mudança agora. Preço do veículo com pneu (registra a frase no quadro). Bem, então vamos raciocinar: eu comprei um caminhão, o valor dele sem pneus é quatrocentos mil. Ele tem quantos pneus?

²⁵ Ideologia do cotidiano é uma expressão bakhtiniana. Nesta expressão fica evidente “[...] que o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra. É justamente nesse domínio que a conversação e suas formas discursivas se situam” (BAKHTIN, 1999, p. 37).

Aluno (1): quinze, dezoito.

Professor: então tá bom. Valor, sem pneu, quatrocentos mil unidades monetárias. Valor dos pneus, agora, mais valor dezoito pneus, pra nós agora, cada pneu tem um valor de mercado, novo, de mil unidades reais (escreve no quadro).

Aluno(1): ou mais.

Professor: Isso.

Aluno(2): Cada um?

Professor: Cada pneu. Mil reais (escreve no quadro). Portanto, dezoito vezes mil, eu tenho que adicionar mais dezoito mil aqui (apontando para a lousa, onde está a planilha de cálculos). Mais dezoito mil. A base de cálculo da remuneração do capital, quatrocentos e dezoito mil unidades monetárias. Por que eu tenho que adicionar pneus? Pessoal, quando eu for comprar um caminhão, eu tenho que deixar ele preparado, completo. Eu vô desembolsar os quatrocentos mil e vô paga pra equipa ele com pneus. Certamente lá na concessionária, quando ta o preço dele completo, com dezoito. Eu tirei dezoito pra fica ele sem pneus. Compreenderam? Eu botei ele a quatrocentos e dezoito. Pra cálculo da depreciação eu tiro pneu, tiro dezoito, sobrou quatrocentos. Esta é a base de cálculos na depreciação. Bem, está aqui provado (escrevendo na lousa) que quatrocentos e dezoito mil, na base de cálculo.

Aluno... na relação de capital. Eu to usando esse valor agora que é o que eu realmente paguei pelo caminhão, porque era isso que estava aplicado lá no meu investimento. (sempre os mesmo alunos que falam)

Professor: tem que ter alguma origem o dinheiro pra compra isso aí, certo. Bem, o custo mensal tá informando aqui, multiplique o índice vezes a base que dá o custo mensal. Então aqui nós vamo te quanto? Quatro mil, cento e oitenta (reais) quatro mil, quatro mil, cento e oitenta mês (escreve na lousa). (Os estudantes falam entre si, o tempo todo).

Pessoal, aqui tem um xis (mostrando na lousa) de multiplicação aqui, multiplica um pelo outro. Bem! Se o custo mensal de remuneração de capital é de quatro, cento e oitenta, o custo quilômetro do item remuneração do capital vai se, quatro.

Professor: Bem! Vocês receberam uma planilha de cálculo. Esta planilha de cálculo é o grande segredo. Vô colocar a transparência pra nós no quadro. (um aluno chega e toma assento ao meu lado. [...]). Bem, vocês estão lembrados, naquele dia, na teoria do custo operacional.

Vamos lá, no custo do transporte separado, fixo e variado. O custo fixo [...] por mês [...] e o custo variável em função da distância. Então tem aquele gráfico lá né, custo, espaço e tempo, tão lembrado disso. Bem, aquilo lá é um diagrama [...].

A aula em análise é um produto social do discurso sintetizado na palavra do professor e do aluno, no qual predomina a palavra do professor. É possível observar que as inserções dos alunos são breves, enquanto que as do professor são longas.

Os alunos são informados dos procedimentos da aula de forma detalhada, item a item, porém não são informados dos encaminhamentos e da relação entre o proposto e o plano de ensino.

A aula tem como ponto de partida o conteúdo e não o que os alunos sabem sobre o assunto. O professor faz um cálculo, obedecendo a sua lógica e em nenhum momento tenta compreender a lógica do aluno que acompanha a explicação; conta aos alunos uma situação relacionada com a atividade que está sendo desenvolvida como ilustração do que está sendo dito – o que sugere um monólogo.

A aula segue neste padrão até o final. O grupo é incentivado a ouvir, não a contar suas experiências. A aprendizagem está relacionada a processos de memorização mecânica a partir de exercícios de fixação, muitas vezes baseados em informações desconexas, ou seja, sem contexto, baseada “repetir tal qual”.

Identifica-se nessa aula a influência da lógica formal na construção conceitual, ou seja, o professor não leva em conta o nível de desenvolvimento real desses alunos, para potencializar o que, em tese, esses alunos estariam fazendo com auxílio, a fim de, em um tempo futuro, poderem fazer sem auxílio. O resultado é uma aprendizagem que contribui para a formação do pensamento empírico. A seqüência – anúncio, generalização – evidencia a preocupação do ensino com a identificação do conceito e não com sua apropriação e elaboração. As associações são guiadas por atributos externos. Sendo assim, o esquema empírico de “generalização e abstração” serve como organizador do real, sem com isso contribuir para a autocriação, apenas classifica e diferencia os objetos e os fenômenos e os denomina com novos termos. Por decorrência, os alunos demonstram dificuldade em “pensar” o conceito, transformando a atividade em mera repetição. Por isso, a pauta que se concretiza na aula está centrada na transmissão de conhecimento e no estímulo à aprendizagem por repetição, ao contrário do que Lompscher (1996) considera ser a motivação para a aprendizagem:

A motivação para a aprendizagem não pode ser transmitida ao aluno; ela só pode emergir na respectiva atividade. A organização didática da aprendizagem deve começar a partir da experiência dos alunos, dos seus interesses, suas perguntas, necessidade, etc., deve estimular e usar conflitos cognitivos, para estimular o reflexo nas demandas objetivas e nos pré-requisitos subjetivos como base para a formação de objetivos de aprendizagem, para formar consciência tanto do sucesso como dos erros, deficiências etc., e para sustentar a auto-confiança e auto-suficiência do aluno. (LOMPSCHER, 1996, p. 91).

Contrariamente ao exposto pelo autor, é possível sugerir que a aula em questão é centrada no professor – os alunos, quando falam, o fazem em um tom de voz quase inaudível, demonstrando assujeitamento e passividade diante da condução da aula. Um aluno, no fundo da sala, fala para o colega que não entendeu. O colega explica, muito rapidamente; o estudante “faz que entende”, mas, pela expressão de insatisfação, parece não ter entendido.

Num outro ponto da sala, um aluno ouve uma turma cantando “parabéns a você” e diz: “é a Olga”. Mostra com isso que seu interesse está em outro lugar que não a sala de aula. Nesse momento o professor chama a atenção: “Estou muito triste e fico muito triste quando vocês não prestam atenção na sala”.

A influência desse padrão de fala se faz sentir na forma de organização do processo de interação entre os alunos e o professor. O silêncio e a atenção constantes, mesmo que muitas vezes quebrado “clandestinamente” pelos alunos, são considerados essenciais para o ensino e qualquer comunicação entre os alunos é repreendida pelo professor, por ser considerada prejudicial para a aprendizagem. Assim, as vozes dos que participam do processo de ensinar e aprender anunciam o lugar que cada um ocupa no contexto de sala de aula. Partindo do pressuposto que toda palavra “vem carregada” de sentido ideológico (BAKHTIN, 1999), a linguagem expressa nas falas recorrentes do professor aqui citado instiga-nos a pensar que sua prática e sua metodologia estão nele centradas. Assim, a condição estabelecida quanto à conduta do professor e dos alunos é a de “falante e ouvintes”. As concepções, experiências, interpretações e ações, curiosidades e indagações dos alunos e professor ricas em diversidade de análise e historicamente construídas; no entanto, estão divorciadas da sala de aula por conta de um conteúdo escolar aprioristicamente determinado pela forma autoritária que embasa sua utilização pedagógica.

A aula²⁶ termina e a escola cumpriu mais uma etapa de seu papel social. ” Os problemas que hoje são enfrentados por professores e alunos são frutos de uma superestrutura e, portanto, um 'produto ideológico' ” (BAKHTIN, 1999, p. 31) que produz um significado.

Os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos [...] um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou aprendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo o signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica. [...] O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. (BAKHTIN, 1999, p. 32).

Nas escolas de educação profissional pesquisadas, o movimento de sala de aula sugere que a lógica consiste em formar profissionais que desempenham funções para produzir os produtos socialmente esperados, mas sem refletir sobre elas. Nessas escolas, os instrumentos de trabalho e os signos utilizados não existem para fazer o aluno pensar, mas para produzir um produto que a sociedade espera.

Assim sendo, é possível afirmar com Bakhtin (1999, p. 35): “*A consciência individual é um fato socio-ideológico*”. As atuações do aluno e do professor em sala de aula estão impressas em suas linguagens; se forem impressas por repetição, por repetição será a aprendizagem, pois estas representam suas consciências e a concretização dos signos criados por grupos organizados, que Marx (*apud* BAKHTIN, 1999) chama de superestrutura, no curso de suas relações sociais.

A superação da visão tecnicista, mecânica, sobre como aprendem os alunos em contextos da educação profissional (muitas vezes perversa ou ingênua) está condicionada à identificação dos signos expressos em palavras que representam a ideologia do cotidiano. Conseqüentemente, a superação da visão de mundo e a alteração do contexto pedagógico requerem a compreensão do papel da escola na aprendizagem dos sujeitos que ali estão e o reconhecimento da linguagem de sala de aula como uma ferramenta social, ideológica e, portanto, intencional.

Começamos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de

²⁶ Esta aula relatada representa quase que a totalidade das aulas observadas nos cursos pesquisados.

refletir sobre si mesmo e sobre sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele. Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão. (FREIRE, [1969] 1992, p. 39 e 40).

As perspectivas das positivities de uma educação que confunde democratizar com homogeneizar, expressas nas vozes dos sujeitos envolvidos, a aprendizagem como massificação cultural, organizada com diretrizes para uma prática a partir das negatividades, podem ser parâmetros balizadores do modelo de aprendizagem desenvolvido para a alienação. Não são, porém, parâmetros balizadores do processo de auto-regulação da aprendizagem condizente com a prática de emancipação.

Quantas vezes em nossa vida escolar repetimos – como alunos -, ou reproduzimos - como professores – a rotina da reificação de forma “natural” em sala de aula? Qual o grau de consciência dos sujeitos envolvidos na prática vivenciada? Por onde transitam pensamentos de alunos e professores durante o processo?

A aprendizagem por repetição, em função do instrumentalismo, padroniza as formas de aprender, tornando esta um ato exclusivamente operativo, ou seja, cria uma zona de indiferenciação de aprendizagem, por não fomentar a autocrítica e ao mesmo tempo, não desenvolver a autoconsciência do aluno sobre o fazer, o como fazer e o porque fazer. Isto é, esse padrão de aprendizagem não ganha o significado de conscientização, pois, para ir além da consciência, seria necessário que o aluno fosse além da repetição, ultrapassando a esfera espontânea da apreensão da realidade, para uma esfera crítica de dialetização dos atos, que possibilite reconstruir uma realidade. (FREIRE, 1983).

Coerentemente com o pressuposto histórico-cultural, atribuir um novo sentido à aprendizagem implica em superar o instrumentalismo²⁷ como possibilidade de olhar para a ação de aprender (ensinar), ressignificando sua função, entendendo esta como um ato de emancipação e de autonomia. Para isso, é indispensável reconhecer que a atividade de ensinar/aprender é ato político/ideológico, carregado de sentidos e significados construídos culturalmente. Assim também a

²⁷ Coerente como o pressuposto empirista, a aprendizagem é adquirida pela absorção do meio; através dos órgãos dos sentidos, reforça as habilidades percepto-motoras.

influência do posicionamento do professor e da instituição de ensino se faz sentir nos modelos e padrões de aprendizagem que o aluno jovem e adulto evidencia em suas atividades.

Aqui não cabe contrapor-se, simplesmente, a uma ou outra perspectiva de aprendizagem, mas refletir sobre o papel de alguns modelos de aprendizagem, especificamente da aprendizagem por repetição, sua função, como possibilidade de problematização das linguagens panfletárias, geralmente, comuns nos discursos escolares. Linguagens estas que afirmam que “aprender” é um ato de repetição de modelos pré-estabelecidos.

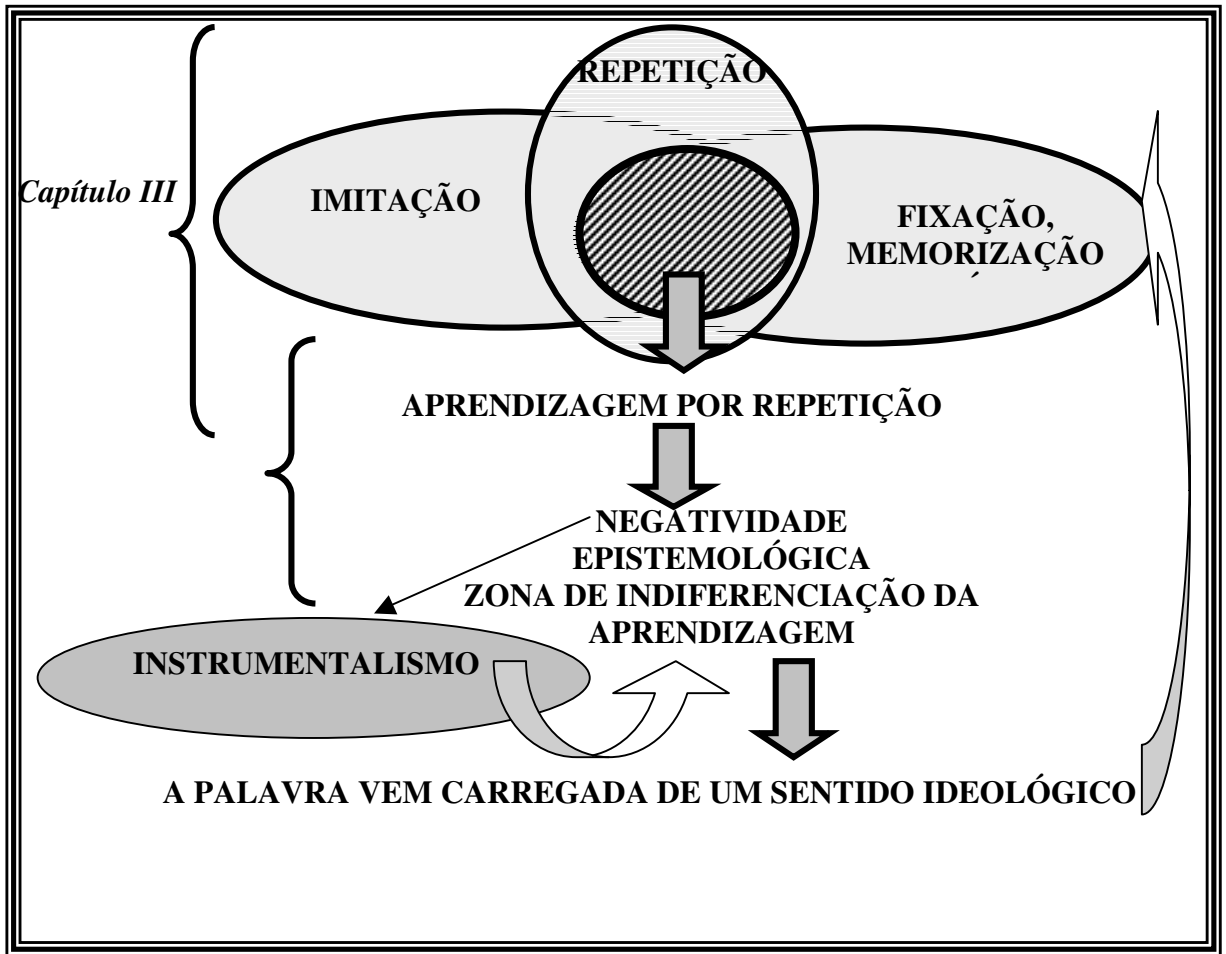


Figura 2 – Categoria: Repetição

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como educadora da escola pública, há mais de 15 anos, e recentemente prestando serviços em escola de educação profissional, vivi na prática, no enfrentamento de situações concretas que me inquietavam desde sempre, situações de aprendizagem (ou não) dos alunos que passavam pela minha vida e pelas escolas onde trabalhava, às quais não conseguia dar respostas.

Nestes anos todos, as preocupações relacionadas à forma como cada aluno aprendia sempre estiveram presentes em minha vivência profissional; embora percebesse a partir de diferentes referenciais que havia jeitos diferentes de aprender, não sabia quais e nem como. Baseando-me nessa inquietação é que me desafiei a investigar como os alunos jovens e adultos²⁸ aprendem – esse se tornou o objetivo desse trabalho. Isto posto, me permito fazer algumas considerações, que considero verdades provisórias.

1. Os mecanismos (recursos cognitivos) que são utilizados pelos estudantes do ensino médio e superior no curso de Logística para aprender na sala de aula variam de acordo com o padrão de aprendizagem. Os alunos que aprendem por mediação se valem mais de recursos como memória, atenção e percepção, do que aqueles que aprendem por repetição, por exemplo.

2 As pautas interacionais construídas em sala de aula centram-se na figura do professor e, geralmente, em aulas expositivas. Sua relevância na aprendizagem se dá no limite do alcance que têm o “ouvir” como mobilizador da atenção e da percepção do sujeito.

3 As pautas interacionais propostas pelos docentes contribuem para os processos de auto-regulação nos alunos com aprendizagem por mediação de forma mais evidente do que nos alunos que aprendem por repetição.

Os saberes que a tradição escolar transmite resultam das práticas sociais, que têm uma força maior que o conhecimento científico. Dessa forma, o modelo que o aluno interioriza, e que o faz aprender por repetição ou mediação, vem das experiências da escola.

4. O desenvolvimento psíquico do aluno que aprende por mediação ocorre no processo de apropriação das formas da cultura historicamente elaboradas.

²⁸ A investigação da aprendizagem de jovens e adultos aconteceu como consequência da atividade que, no período de mestrado, exerci em contextos da educação profissional, diferentemente de anos anteriores, quando transitei por setores da educação básica, concomitantemente à formação de professores e coordenação de cursos.

4. Ao pensar como aprende o sujeito está realizando um processo de metacognição. [...] *ao compreender como aprende, o adulto poderá regular esse processo, ampliando e aprofundando-o de maneira a identificar a lógica de seu pensar e de seu aprender. (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 52)*

Apresento algumas sugestões referentes à compreensão da aprendizagem de estudantes jovens e adultos em contextos de educação profissional de nível médio e superior. É fundamental que tais sugestões sejam compreendidas não como um rol de procedimentos estanques a serem desenvolvidos mecanicamente, porém estabelecendo-se as relações exigidas entre as diferentes propostas, como o próprio texto procurará explicitar.

- Assumir o compromisso com a aprendizagem do jovem e do adulto, pois, historicamente, não despertaram preocupação no que diz respeito a sua aprendizagem. Comprometer-se com a aprendizagem do jovem e do adulto implica admitir a possibilidade de mudança no cenário dos espaços onde esses sujeitos aprendem.
- Superar a concepção linear e estática que caracteriza a aprendizagem do jovem e do adulto como produto da formação profissional e técnica e, como consequência, o equívoco do que seja aprendizagem dessa faixa etária.
- Resignificar as práticas já incorporadas como “receitas” didáticas, mecânicas e pragmáticas, que dissociam processos e produtos, pedagogia e didática, confundindo método com técnica.
- Monitorar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Uma parcela dos alunos demonstra que houve modificação do nível escolar, mas não mudança de olhar e transformação de contexto, ou seja, eles têm a mesma postura como se estivessem no Ensino Médio.
- Reafirmar uma base teórica que oriente o processo ensino-aprendizagem. Quando o aluno aprende por mediação, sua atividade é orientada para o desenvolvimento do pensamento, tendo-se como resultado da atividade de aprendizagem, a formação de conceitos teóricos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento lógico.
- Entender que a atividade cognitiva é inseparável do meio cultural, de forma que, mediante as relações com esse meio, os alunos aprendem os instrumentos

cognitivos e comunicativos de sua cultura. Isto caracteriza o processo de internalização das funções mentais.

- Ratificar que na aprendizagem por mediação, a reconstrução e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de internalização, a partir do qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos estudantes, assegurando, com isso, seu desenvolvimento.

Convém destacar a importância crucial da formação permanente dos professores que trabalham com educação profissional, reconhecendo suas especificidades, bem como estabelecer foros escolares participativos, que envolvam alunos jovens e adultos, com o objetivo de discutir suas aprendizagens e as práticas pedagógicas voltadas a esse público.

Enfim, reitero que o relato apresentado não é fruto de um trabalho isolado e individual. Procurei mostrar na prática como sujeitos jovens e adultos em contextos da educação profissional aprendem.

É no contexto da Educação Profissional que se dá a busca contínua do reconhecimento desse sujeito como alguém que aprende e que precisa ser mediado em suas aprendizagens.

E por fim, deixo a todos aqueles que chegarem até aqui essa mensagem:

O que eu quero dizer a vocês é algo que me disseram quando comecei a lecionar em uma universidade: 'As pessoas em função das quais você está lá', disse meu professor, 'não são pessoas brilhantes como você. São estudantes comuns, com idéias maçantes, que obtêm graus medíocres na faixa inferior das notas baixas, e cujas respostas nos exames são quase iguais. Os que obtêm as melhores notas cuidarão de si mesmos, ainda que seja para eles que você gostará de lecionar. Os outros são os únicos que precisam de você'.(Eric Hobsbawm. Sobre história, 1998, p.21)

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber/Livro Editora 2005.

_____. et. al. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BYRNE, B., & FIELDING-BARNSLEY, R. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. **Journal of Educational Psychology**, n.81, p. 313-321, 1989.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDA, Orlando Fais. **Aspectos teóricos da pesquisa participante**. São Paulo: Ática, 1990. (Col. Grandes Cientistas Sociais 59).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAVYDOV, V. V. E ZINCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, Harry, (org.) (1993). **Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DELIZOICOV, D. et alii. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo, Paulus, 1995.

DUSSEL, E. **Ética de la liberación**. Madrid: Trotta, 1998.

_____. **Método para una filosofía de la liberación**. Salamanca: Sígueme, 1974.

_____. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo, Paulus, 1995.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. (originalmente publicado em 1968).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D' água, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1983.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997

HOBBSAWM, Eric. Sobre história, 1998.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2000.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. Editora 34, 2005.

LOMPSCHER, Joaquim. Aprendizagem, estratégias e ensino. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA: VYGOTSKY 100 ANOS, 1., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 1996, p. 87 - 108.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Porto: Porto Editora, 1995.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1992.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000, p.35.

NIETZSCHE, F **Para além do bem e do mal**. Prelúdio a uma filosofia do futuro. Trad., notas e posfácio: Paulo César de Souza. Companhia das Letras: São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. A pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PIERCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera; SOUZA, Vera Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor, 1998**,.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Formação Social da Mente**, 5.ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. IN:_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.