



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SONIA MARIA GOMES DE SÁ KÜSTER

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA 5ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOB UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

**CURITIBA
2008**

SONIA MARIA GOMES DE SÁ KÜSTER

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA 5ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOB UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tescarolo.

Curitiba

2008

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

K97r 2008	Küster, Sonia Maria Gomes de Sá A relação pedagógica na 5ª série do ensino fundamental sob um olhar psicopedagógico : contribuições para a formação docente / Sonia Maria Gomes de Sá Küster ; orientador, Ricardo Tescarolo. – 2008. 138 f. : il. ; 30 cm Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008 Bibliografia: f. 106-111 1. Professores – Formação. 2. Educação – Filosofia. 3. Técnicas projetivas. I. Tescarolo, Ricardo. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDD 20. ed. – 370.71 370.1
--------------	--

Dedicatória

Dedico este estudo a todas as pessoas com as quais cruzei nessa vida, pois fizeram parte da minha construção pessoal e profissional.

Àqueles que passaram e se foram, àqueles que passaram e deixaram um pouco de si e àqueles que ao passarem ficaram presentes.

À minha família pela paciência e carinho durante este processo.

AGRADECIMENTOS

À querida Madá, mãe e eterna amiga, por compartilhar as minhas inquietações e ansiedades, incentivando-me a persistir e a perceber *polianamente* o lado positivo das intempéries da vida.

Ao meu irmão Ká, pelas reflexões culturais acerca da influência dos valores priorizados pela nossa família e as adequações à sociedade em que vivemos, sempre com o intuito de pensar e fazer um mundo melhor.

Aos meus amados sobrinhos Letícia e Bernardo, pela alegria que trazem ao meu viver.

Ao meu grande mestre Prof. Dr. Ricardo Tescarolo, pela competência e sensibilidade ao conduzir minhas reflexões e, principalmente, pelo respeito à minha opinião e ritmo enquanto aprendente. Um exemplo dos mais sublimes das possibilidades de se estabelecer uma verdadeira relação pedagógica.

Aos participantes da banca examinadora: Prof. Dr. Claudio Saiani e Prof^a Dra. Evelise Maria Labatut Portilho, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

A Mariza Pan, pela amizade e disponibilidade de sempre acolher e vibrar com meus projetos.

Às amigas e colegas Evelise Portilho e Isabel Parolin, pelo incentivo e disponibilidade para ouvir-me.

À diretoria da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Seção Paraná Sul, pela paciência, compreensão e carinho durante este processo.

Ao corpo docente do Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, grau de Mestrado, por ter acolhido e incentivado meu projeto de pesquisa.

Aos colegas de mestrado, representados aqui por Simone Dreher, Kátia Beltrami, Lauro Daros e Renata Roderio, pela convivência, pelos grupos de estudo, pelo carinho e incentivo para seguir em frente.

Aos alunos e professores que se dispuseram a participar desta pesquisa, sem os quais ela não teria sido possível.

O espaço da alma é imensamente grande e pleno de realidade viva. Sobre suas fronteiras paira o mistério da matéria e do espírito; ou ainda, o dos sentidos. Eis, o que constitui, para mim, os limites dentro dos quais posso formular minha experiência.

Carl Jung

RESUMO

Esta dissertação registra o resultado de uma pesquisa cujo foco central é a relação pedagógica na 5ª série do Ensino Fundamental. Tem como objetivo trazer subsídios à formação do professor sob um olhar psicopedagógico, a fim de possibilitar a conscientização da qualidade relacional estabelecida em sala de aula e o desenvolvimento de estratégias que facilitem o aprender a aprender, o aprender a fazer e o aprender a ser. A pesquisa é classificada como qualitativa, utiliza a entrevista semi-estruturada, a observação e a técnica projetiva psicopedagógica “par educativo” para alcançar o objetivo proposto. Tem como referência de apoio a filosofia de Buber (2001), a sociologia de Postic (1984, 1992, 1995) e a visão psicopedagógica de Visca (1987, 1997, 1998, 1999). Parte-se da visão relacional interpessoal para a relação pedagógica restrita à sala de aula. A pesquisa foi realizada em duas escolas de Curitiba: uma da rede pública e outra particular. Participaram deste estudo: dez professores e cento e dez alunos que foram observados durante dez semanas. As informações obtidas nas entrevistas com os professores, somadas às observações realizadas semanalmente foram contrapostas aos desenhos e respectivas histórias produzidas pelos alunos. A apreciação dos dados revelou que o vínculo estabelecido na relação pedagógica das duas categorias escolares são equivalentes e que a formação docente se equipara em ambas. Conclui-se com a apreciação de novas atitudes pedagógicas necessárias à atuação docente, tais como: conhecer as estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender; auxiliar os alunos a aprender de forma crítico-reflexiva os conteúdos escolares; desenvolver a capacidade comunicativa em sala de aula; atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças; investir na atualização científica, técnica e cultural na formação continuada; integrar a dimensão afetiva à docência; investir na renovação dos valores de uma espiritualidade ecológica e no desenvolvimento de uma educação planetária.

Palavras-chave: Relação pedagógica. Formação docente. Psicopedagogia. 5ª série. Técnica projetiva.

ABSTRACT

This research records the result of a survey whose main focus is the educational relationship in 5th series of Elementary School in Brazil. It aims to subsidize teachers' training with a psychopedagogical approach, in order to enable the awareness of the relational quality established in the classroom and the development of strategies which facilitate the acts of "learning to learn", and "learning to do" and "learning to be". This is a qualitative investigation, uses semi-structured interviews, observation and the psychopedagogical projective technic named "student-teacher relational pair". It is built based on the philosophy of Buber (2001), the sociology of Postic (1984, 1992, 1995) and the psychopedagogical vision of Visca (1987, 1997, 1998, 1999). Its starting point is the relational interpersonal perspective applied to the pedagogical relationship restricted to the classroom. The survey was accomplished in two schools in Curitiba: one public and one private. Ten teachers and one hundred and ten students took part in this study, being observed during ten weeks. The information obtained in the interviews with the teachers, added to the weekly observations were compared to the drawings and the histories produced by the students. The assessment of the data revealed that the link established in the educational relationship at the two school categories are equivalent and also that the teachers' training is of the same level in both. This work ends with the appreciation of the new pedagogical postures needed to a better educational performance, such as: knowing the how to think and the learning to learn teaching strategies; helping students to learn school contents in a critical-reflexive way; developing the children's communicative capacity in classroom; understanding cultural diversity and respecting differences; investing on scientific, technical and cultural update through continued training; incorporating the affective dimension to teaching practices; investing on the renewal of an ecological spirituality values and on the development of a planetary education.

Keywords: Educational relationship. Teachers training. Psychopedagogie. 5th series. Projective Technic.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1	Desenho projetivo “par educativo” 1.....	80
Figura 2	Desenho projetivo “par educativo” 2.....	90
Figura 3	Desenho projetivo “par educativo” 3.....	91
Figura 4	Desenho projetivo “par educativo” 4.....	92
Figura 5	Desenho projetivo “par educativo” 5.....	93
Figura 6	Desenho projetivo “par educativo” 6.....	94
Figura 7	Desenho projetivo “par educativo” 7.....	96
Figura 8	Desenho projetivo “par educativo” 8.....	104
Quadro 1	Esquema evolutivo de aprendizagem.....	45
Quadro 2	Quadro panorâmico das provas projetivas psicopedagógicas..	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Introdução e Justificativa.....	11
1.2 Relevância da pesquisa.....	16
1.3 Problema da pesquisa.....	23
1.4 Objetivos.....	24
1.4.1 Objetivo Geral.....	24
1.4.2 Objetivos Específicos.....	24
1.5 Metodologia.....	25
2 AS INTERFACES DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA.....	27
2.1 As relações segundo Buber.....	27
2.2 A relação pedagógica segundo Postic.....	30
2.3 Visões que fundamentam a relação pedagógica.....	32
2.4 O simbólico na relação pedagógica.....	35
3 A PSICOPEDAGOGIA.....	37
3.1 Histórico.....	37
3.2 Objeto de estudo da Psicopedagogia.....	41
3.3 Epistemologia Convergente.....	43
3.4 Psicopedagogia no âmbito escolar.....	49
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
4.1 Universo da pesquisa.....	52
4.2 Instrumentos utilizados.....	59
4.2.1 Técnica Projetiva Psicopedagógica.....	59
4.2.2 Observação.....	65
4.2.3 Entrevista.....	67
4.3 Procedimentos.....	72
4.4 Análises dos dados coletados.....	75
4.4.1 Sobre a formação dos professores pesquisados.....	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101

REFERÊNCIAS.....	106
 ANEXOS.....	 112
ANEXO A – Figura 1.....	113
ANEXO B – Verso da Figura 1	114
ANEXO C – Figura 2.....	115
ANEXO D – Verso da Figura 2	116
ANEXO E – Figura 3.....	117
ANEXO F – Verso da Figura 3	118
ANEXO G – Figura 4.....	119
ANEXO H – Verso da Figura 4	120
ANEXO I – Figura 5.....	121
ANEXO J – Verso da Figura 5	122
ANEXO K – Figura 6.....	123
ANEXO L – Verso da Figura 6	124
ANEXO M – Figura 7.....	125
ANEXO N – Verso da Figura 7	126
ANEXO O – Figura 8.....	127
ANEXO P – Verso da Figura 8	128
 APÊNDICES.....	 129
APÊNDICE A – Termo de Compromisso.....	130
APÊNDICE B – Termo de Consentimento livre e esclarecido (alunos).....	131
APÊNDICE C – Termo de Consentimento livre e esclarecido (docentes).....	132
APÊNDICE D – Entrevista semi-estruturada (docentes).....	133
APÊNDICE E – Verso da folha destinada à prova projetiva “par educativo”...	134
APÊNDICE F – Protocolo de Observação.....	135

1 INTRODUÇÃO

Há espíritos (...) que têm uma forma própria de expor suas idéias;

Primeiro começam a falar deles mesmos

e não gostam de separar-se de si-próprios.

Antes de dizer-vos o resultado de suas pesquisas,

É para eles uma necessidade contar como chegaram a esses resultados.

Geoffroy Saint-Hilaire

1.1 Introdução e Justificativa

Na vida, nada acontece por acaso, e cada vez mais se obtêm provas concretas disso. Acontecimentos significativos marcam etapas do percurso pessoal e profissional, trilhando caminhos necessários ao aprofundamento teórico-prático. Fragmentos do passado se misturam às reflexões do presente estudo.

Como afirma Freire (1992, p. 32-33),

carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse.

Um dos conceitos mais fascinantes na teoria de Jung é o de sincronicidade e, para explicitá-lo, iniciamos contando uma situação vivida ao traçar essa introdução.

Antes, porém, é importante explicitar o que entendemos por sincronicidade:

fenômeno no qual um evento do mundo exterior coincide, significativamente, com um estado mental psicológico. A sincronicidade foi definida por Jung como 'um princípio de conexão acausal', uma conexão essencialmente

misteriosa entre a psique pessoal e o mundo material, baseada no fato de que no fundo são apenas diferentes formas de energia (SHARP, 1993, apud SAIANI, 2003, p. 86).

Para explicar de maneira mais clara esse conceito, citamos o exemplo da paciente de Jung que narrava o sonho com um escaravelho de ouro, enquanto um besouro se debatia contra a vidraça da sala em que estavam. Tal fato poderia passar despercebido para algumas pessoas, mas para Jung não, já que buscava relacionar dados inconscientes à realidade (apud SAIANI, 2003, p. 86).

Saiani (2003) também relata um fato que considerou significativo ao buscar um exemplo do conceito de sincronicidade. Ao folhear o livro *Liderança e a nova ciência*, deparou-se com um trecho no qual a autora dava um depoimento, de que não considerava acidental o fato de ter aberto o livro *O ponto de mutação*, de Fritjof Capra, voando a 10 mil metros de altura, já que buscava aplicar os resultados da ciência contemporânea (teoria do caos, física quântica etc.) à Teoria da Administração. Observa a autora, “a altitude só reforçou a mensagem de que era necessária uma perspectiva mais abrangente que levasse em conta mais elementos do quadro completo” (WHEATLEY, 1996, apud SAIANI, 2003, p. 87).

Para Saiani (2003), o fato de a autora ter encontrado um vislumbre da nova ciência em pleno vôo e ter-lhe atribuído um significado, assim como a sua própria experiência de encontrar de forma casual tal trecho, no exato momento em que buscava exemplificar o conceito *sincronicidade*, pode ser considerado um duplo evento sincronístico.

Com isso, quero compartilhar um triplo evento sincronístico, ao relatar que após a leitura dos exemplos mencionados no livro *Jung e a Educação* de Cláudio Saiani (2003), fui até a minha caixa postal buscar a correspondência do dia e me deparei com um pequeno livro cujo título considerei altamente significativo, já que simbolicamente expressa a imagem das conexões que busco fazer nessa dissertação. O referido livro intitula-se *Caleidoscópio: antologia de poemas*.

Caleidoscópio é um vocábulo formado por três raízes gregas (*kalós* 'belo' + *eîdos* 'forma' + *-skopeîn* 'olhar') (HOUAISS, 2004). Trata-se de um tubo cilíndrico que, por meio de um jogo de espelhos, reflete imagens que dependem dos movimentos que fazemos ao apreciá-las. Um todo constituído de pequenos pedaços coloridos de vidro, de cores e formatos diferentes, que se complementam harmonicamente para que possamos perceber uma unidade na diversidade.

Esse pequeno livro de poemas de vários autores, organizado por três professoras de Letras da Universidade de São Paulo, USP/SP, chegou às minhas mãos no momento em que buscava organizar teoricamente minhas reflexões sobre a relação pedagógica em sala de aula. Nada poderia ter sido mais significativo nesse momento, quando procuro traçar o caminho trilhado nessa dissertação.

Segundo Maroni (1998b, p. 36)

na construção juinguiana, os arquétipos são a base sobre a qual se erigem as culturas – uma multiplicidade de culturas. O caleidoscópio é uma metáfora possível para explicar a potencialidade do arquétipo como base dessa multiplicidade. O arquétipo é encontrado com muitas variantes no campo da mitologia e da religião comparada, e forma a base de numerosas representações coletivas. Essa base comum, arquetípica, explica por que, às vezes, culturas longínquas apresentam semelhanças perturbadoras, sem que tenha havido qualquer comunicação entre elas.

Fragmentos da minha história de vida mesclam-se à trajetória profissional e deixam emergir os princípios éticos e os valores morais que alicerçam minha práxis.

O respeito às diferenças sempre foi um aspecto importante em minha história familiar. Com avô, tia e mãe educadores, aprendi a respeitar as diferenças desde as primeiras brincadeiras com as bonecas, quando cada uma tinha um espaço no jogo simbólico encenado no quintal de casa. Como afirma Fernández (2001, p. 36), “brincando inventamos novas histórias; o aprendizado permite historiar-nos, ser nossos próprios biógrafos, construir-se um passado para projetar-se o futuro”. Com a figura paterna, estabeleci outra relação significativa para o desenvolvimento do meu inconsciente pessoal. Apesar de formação profissional na área das ciências exatas, meu pai era um educador inato e um instigador do pensamento reflexivo. Ensinou-nos que a qualidade das relações humanas está sempre baseada no respeito às diferenças.

Ao pensar no respeito às diferenças, não é minha pretensão abordar o tema de inclusão, mas sim, de respeito humano. O termo “diferenças” esteve presente em várias situações que me conduziram ao Mestrado em Educação na PUCPR.

Em 2004, participei de um encontro internacional de educadores Freinet, na Alemanha, onde pude conviver com uma grande diversidade de práticas docentes. Acredito que também não foi por acaso que optei por participar de um ateliê longo¹,

¹ Modalidade de atividade oferecida pelo congresso que acontece no período da manhã durante os dez dias de duração do evento.

intitulado *Cuidando das diferenças, procurando pontos em comum*, em que exploramos nossa biografia trocando experiências entre as diversas culturas e práticas pedagógicas. A dinâmica desse ateliê foi coordenada por um professor suíço que dominava vários idiomas, dentre eles o português, aspecto que me impulsionou na escolha do referido ateliê. Todos os caminhos me conduziam à reflexão da diversidade nas relações.

Pouco me serviu a facilidade de comunicação com o professor do ateliê, já que a dinâmica das atividades era predominantemente por meio de vivências integrativas. Conviver durante dez manhãs consecutivas com suíços, alemães, italianos, espanhóis, franceses, búlgaros e angolanos que discutiam e procuravam *diferenças* pedagógicas e *pontos em comum* a partir de expressões utilizadas na teoria Freinet foi um desafio estimulante que me propiciou o amadurecimento de várias questões relativas à aprendizagem e à diversidade.

Ainda em 2004, participei de um grupo de estudo que se preocupava com o elevado número de encaminhamentos de crianças com dificuldade de aprendizagem para o atendimento psicopedagógico. Buscávamos refletir sobre as possíveis causas deste alto índice, direcionando nosso olhar não somente ao aluno, mas também ao professor e à instituição escolar. Tínhamos como projeto uma possível atuação psicopedagógica preventiva.

Inicialmente, este grupo era constituído basicamente por profissionais que tinham em comum a formação em Psicopedagogia e atuavam como docentes em cursos de pós-graduação. Possuíamos opiniões e práticas diferenciadas, apoiadas em diferentes histórias de vida, tendo em comum o olhar psicopedagógico. Procurávamos enriquecer nossas reflexões aprofundando o estudo na linha teórica da Epistemologia Convergente criada pelo psicopedagogo argentino Jorge Visca. Esta linha teórica estuda a aprendizagem e suas dificuldades em função da integração das contribuições das escolas psicanalítica, piagetiana e da psicologia social de Enrique Pichon Riviére.

A especialização em Psicopedagogia, que aconteceu de 1989 a 1991, foi um marco divisório em minha profissão, bem com na vida pessoal. Aprendi neste período de formação, que utiliza como recurso metodológico a Técnica de Grupo Operativo, a pensar e refletir sobre o processo de aprendizagem, bem como a entender e ampliar as minhas estratégias de aprendizagem.

Neste momento, não aprofundarei os pressupostos teóricos da Técnica de Grupo Operativo, porém convém ressaltar que tal recurso metodológico possibilita a conscientização e conseqüente transformação dos processos de aprendizagem do aprendiz.

Segundo Barbosa (2002, p. 43)

a Técnica de Grupos Operativos pode, no mundo atual, ser um instrumento de mediação entre o homem e a cultura, favorecendo a sua humanização mediante a tomada de consciência das ansiedades básicas que podem estar interferindo na produtividade de um determinado grupo, possibilitando a integração do pensar, agir e sentir.

Fomos então provocados pela coordenadora do curso de Psicopedagogia da PUCPR, onde a maioria de nós atua como professora convidada, a formarmos um grupo de pesquisa vinculado a esta universidade. Surgia assim o GAE – Grupo de Pesquisa: Aprendizagem/Ensino – que atualmente se denomina *Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente* e faz parte da linha de pesquisa de Teoria e Prática do Mestrado em Educação da PUCPR. Seu objetivo é entender o processo de aprendizagem de quem aprende e de quem ensina, com a pesquisa *O aprendiz do seu aprender e do aprender do outro*.

Ao engajar-me neste projeto, senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos na área de pesquisa. Cursei, como aluna de disciplina isolada, a disciplina Pesquisa Etnográfica na Educação, nesta mesma universidade, ainda no ano de 2004. Voltar à universidade na condição de aluna, atenta ao meu próprio processo, levou-me a pensar sobre as conexões que estabelecemos no processo de aprendizagem e de aquisição do conhecimento.

Vivenciar um processo é tão importante quanto refletir e aprofundar conhecimentos sobre ele. Infelizmente ao especializarmo-nos acabamos nos distanciando do dia-a-dia da sala de aula e da jornada incansável dos professores do ensino fundamental. Como observa Meirieu (2002, p. 10) “nós *damos aula* antes de *saber como fazer* e, quando se sabe fazer, não se faz mais!”. Isso reforça o pressuposto de que a teoria emana da prática.

É nossa intenção entender as relações estabelecidas no aprender e no ensinar. Foi precisamente a questão que emerge desse conjunto de potenciais conflitos na **relação pedagógica** e das suas conseqüências na aprendizagem

escolar que suscitou meu interesse e dirigiu minhas preocupações à investigação desse problema.

A imagem caleidoscópica faz ressurgir na minha lembrança, imagens de um passado recente, quando a passagem para o ginásio tinha um significado evolutivo importante. Participei de um momento importante de reformulação curricular, fazendo parte das últimas turmas que passaram pela experiência do “exame de admissão”. Reprovada, ingressei na chamada Escola de Primeiro Grau – que passou a ser composta por oito séries. Integrante das primeiras turmas de 5ª série, tive a oportunidade de ter um tempo maior para lidar com a diversidade de professores e conteúdos das séries seguintes. E talvez também não tenha sido por acaso, a escolha desta série para a presente pesquisa.

Segundo Dias-da-Silva (1997, p. 17), a reforma advinda da Lei 5.692, em 1971, “preconizava a concretização da obrigatoriedade da escolaridade aos cidadãos de 7 a 14 anos”. Instituíam-se assim, o ensino fundamental em oito séries e extinguíam-se o “primário e ginásio, o *diploma* do curso primário e também o exame de admissão”.

Tal reforma trouxe consigo conflitos próprios de situações de mudança. A conquista da implantação do 1º grau, ovacionada por especialistas e políticos, tornava-se alvo de críticas pelos professores do Ensino Secundário. Estudos realizados por Lüdke (1972) e Azanha (1987) revelam que a resistência desses professores fundamentava-se na “falta de condições dos alunos”, na “imaturidade” e outras características que são citadas até hoje (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 16-18).

Além da experiência vivida com a série escolhida para a pesquisa, torna-se relevante a coincidência da *imersão reflexiva* – dez dias com educadores de culturas diversas em um congresso e dez dias com frequência semanal nas 5ªs séries pesquisadas. Tais aspectos somados à minha história pessoal e profissional, levaram-me a acolher a sincronicidade dos fatos e a tentar compor simbolicamente imagens caleidoscópicas que expliquem e aliem os dados da pesquisa ao referencial teórico.

1.2 Relevância da pesquisa

O mundo na contemporaneidade tem privilegiado o individualismo, as relações por meio do uso de máquinas, às quais se está conectado a tudo e a todos ao

mesmo tempo, dispensando, porém, pouca atenção aos aspectos relacionais. Hoje existem instrumentos que maximizam as possibilidades da educação, como as aulas em vídeo-conferência utilizadas no ensino à distância, que, no entanto, não substituem a relação pedagógica, pois esta pressupõe uma interação interpessoal.

O caráter pedagógico da relação permite distinguir a relação pedagógica de qualquer outro tipo de relação humana, como a relação parental, marital, filial. Segundo Estrela (1992, p. 35), o campo pedagógico tem sua origem nas necessidades das civilizações dos povos primitivos e à medida que as sociedades se tornam mais complexas. Esta complexidade exige a diversificação dos papéis sociais e a preparação das novas gerações para assumi-los. Esta preparação impõe uma educação diferente da oferecida pela família e pela comunidade, em que um agente social é encarregado da função educativa. Isso prefigura o aparecimento das escolas, que se tornam “centros de atividades educativas organizados à volta de determinados saberes que são objeto de uma transmissão intencional”.

A função social atribuída à escola traz consigo uma concepção de vida, que levou os sociólogos a analisarem com maior profundidade o valor das relações pedagógicas.

A descoberta de fenômenos relacionais nas diversas situações humanas surgiu na França, quando a psico-sociologia, a psicoterapia e a corrente não diretiva demonstraram interesse pelos processos operatórios dos alunos para aprender e pela análise dos obstáculos psicológicos que as crianças encontravam na sua aprendizagem. De acordo com Postic (1984), ocultou-se, por um determinado período, a preocupação dos pedagogos com as questões didáticas, na crença de que a não-diretividade poderia vir a ser a solução das dificuldades de aprendizagem. Aprofundou-se, assim, o estudo da relação mestre-aluno até ser substituído pelo estudo da relação entre parceiros no interior da turma, delegando ao grupo o poder de assegurar a regulação da aprendizagem, com a influência indireta do professor. Este aparente paradoxo buscava descobrir os fundamentos sociológicos e psicológicos da relação pedagógica. Alguns estudiosos sugeriram um “estudo metódico dos fatores intervenientes na situação educativa”, confrontando as atitudes dos alunos com os valores e as representações dos docentes.

Atualmente, possuímos condições menos apaixonadas de análise do ato pedagógico, que vão além dos conteúdos e métodos, “englobando as relações

sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura” (POSTIC, 1984, p. 2).

O aspecto pedagógico que buscamos pesquisar na relação professor-aluno em sala de aula, não diz respeito somente aos conteúdos, mas à *maneira* com que esses conteúdos são apresentados aos alunos. Compreender as relações interpessoais e o vínculo que nelas se estabelece, é essencial para um aprender significativo. Para isso, acreditamos ser relevante o estudo das relações, que buscamos fundamentar na teoria buberiana.

O fenômeno da relação foi descrito por Buber (2001), com o emprego de conceitos como *diálogo*, *encontro*, *relação essencial*, que merecem atenção quanto ao sentido de cada um. Segundo Newton Von Zuben, professor da Faculdade de Educação da Unicamp, tradutor da obra *Eu e Tu*, de Martin Buber (2001, p. 34), o diálogo é a forma de explicar o fenômeno inter-humano, que implica encontro mútuo, sendo a “reciprocidade a marca definitiva da atualização do fenômeno da relação” e o “*entre*”, a confirmação ontológica dos dois pólos envolvidos na relação”.

O mundo das relações se constrói em três esferas:

a primeira é a vida com a natureza onde a relação permanece no limiar da linguagem. A segunda esfera é a vida com os homens onde a relação toma forma de linguagem. A terceira é a vida com os seres espirituais onde a relação embora sem linguagem gera a linguagem (BUBER, 2001, p. 118).

Se pensarmos que o que nos diferencia dos outros seres vivos é a utilização das linguagens verbal e corporal, podemos pressupor que o cuidado e a atenção nas relações interpessoais são aspectos que deveriam ser privilegiados na educação. Quando acrescentamos a linguagem corporal às nossas reflexões, remetemo-nos a Freire (1996) que enfatiza a importância da corporeificação das palavras pelo exemplo. Para isso, faz-se necessária uma constante reflexão crítica sobre a prática docente. Para Freire (1996, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando *blábláblá* e a prática, ativismo”.

Tescarolo (2004, p. 113) destaca que os entrelaçamentos da vida com seus entornos e com o sagrado são decisivos na formação docente e têm, como núcleo, a relação pedagógica. Enfatiza a importância de um projeto de formação continuada que priorize

o manejo mais amplo dos saberes pedagógicos como um projeto solidário alimentado pela profundidade e pelo confronto constante e convergente e o conhecimento como elaboração pessoal e construção coletiva, aceitando a aprendizagem em suas implicações emocionais, afetivas e relacionais.

Sintetiza, dizendo que “as condições minimamente necessárias para o exercício crítico da ação formativa na escola devem garantir a incorporação, o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos significativos” (TESCAROLO, 2004, p. 114).

Consideramos significativos os conhecimentos que nos remetem a um conceito, a um saber que é incorporado às estruturas de conhecimento já existentes e adquire significado a partir da relação com um conhecimento previamente adquirido.

Os significados serão contextualizados de acordo com as referências internas de quem os significar. Portanto, é necessário buscar opiniões sobre aprendizagem significativa.

Para Ausubel (apud MOREIRA 1982, p. 7) “a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes pré-existent na estrutura cognitiva de quem aprende”. Essa ancoragem ocorre quando “sinais, símbolos, conceitos e proposições potencialmente significativos” são incorporados à estrutura cognitiva. Ao possibilitar significantes simbólicos estaremos potencializando materiais que poderão vir a ser relevantes na leitura do imaginário nas relações pedagógicas.

Já para Barbosa (2006, p. 34), educadora e psicopedagoga que teve influência significativa na aprendizagem dos psicopedagogos curitibanos,

aprendizagem significativa é aquela que é contextualizada, ou seja, faz sentido para um determinado grupo social, em um determinado momento histórico e, por isso, faz sentido para quem ensina e para quem aprende; além disso, é aquela que considera os conhecimentos prévios do aprendiz, necessários para que ele possa dar significado às novas aprendizagens, construir novos conceitos, torná-los próprios e expressá-los por meio de atitudes, do discurso e dos procedimentos; e também é aquela que mobiliza a dimensão afetiva e relacional de quem aprende, permitindo que o conteúdo a ser aprendido envolva não somente o intelecto, mas todas as dimensões que constituem o ser cognoscente.

No mundo de hoje, em constante transformação, a aprendizagem deve ter um caráter de utilidade social e estar aberta a mudanças.

Para Charlot (2000, p. 80) “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”.

Ao nascermos, ingressamos em um universo já organizado, sob uma forma humana e social. As relações que experienciamos nesse contexto terão um conjunto de significados, de acordo com as interações que estabelecemos.

Segundo Postic (1992, p. 31), os acontecimentos ocorridos entre professores e alunos assumem sua significância quando os esquemas imaginários põem-se em prática. “A significação e a repercussão de uma experiência vivida na classe depende das outras experiências vividas pessoalmente fora da escola e do tipo de conflito interno sentido pela criança”.

Para o mesmo autor, “a relação pedagógica é ininterruptamente vivida sobre os dois planos – real e imaginário”. A imaginação está ligada à realidade, é um processo, enquanto o imaginário é o seu produto. Imaginar envolve reconstrução, transformação do real. O imaginário constitui-se de representações simbólicas do real, de um conjunto ininterrupto e espontâneo de imagens (POSTIC, 1992, p. 13).

A abordagem simbólica tem sido utilizada de maneira útil para compreender e fazer uso de domínios não racionais e intuitivos, além de possibilitar uma aprendizagem com maior significado. Segundo Byington (1996, p. 13) “a pedagogia simbólica é baseada na vivência e no desenvolvimento simbólico da psique dentro do vínculo transferencial amoroso professor-aluno”. Para o autor, a pedagogia simbólica busca reunir a objetividade e a subjetividade “ao processo emocional, cognitivo e existencial do indivíduo, da cultura, do Planeta e do Cosmos”.

As imagens simbólicas expressas nas provas projetivas psicopedagógicas nos remetem ao imaginário e ao latente das relações vinculares com a aprendizagem e com os parceiros deste processo. A análise do comportamento manifesto pelo estudo do imaginário na relação pedagógica poderá nos fornecer subsídios para o estudo funcional da comunicação entre professor e aluno no exercício de seus respectivos papéis.

As relações pedagógicas na sala de aula, por serem criadoras de significados pessoais e culturais, poderão possibilitar o desenvolvimento da consciência de si e da necessidade de um olhar mais apurado ao próprio processo evolutivo, que

constituirá a inteireza do sujeito enquanto pessoa. O movimento interno, seja do professor seja do aluno, poderá propiciar relações pedagógicas significativas tanto do ponto de vista cognitivo como do emocional. A descoberta do próprio processo evolutivo possibilitará tanto a quem aprende, quanto a quem ensina “tornar-se um ser único”. Segundo Grinberg (2003, p. 227) “nesse processo, a personalidade desenvolve-se e unifica-se, e o indivíduo torna-se consciente de sua identidade profunda como ser único e autêntico no mundo”.

Nesta pesquisa, deixou-se de lado uma macrovisão dos entornos que certamente têm sua influência nas relações pedagógicas. A dinâmica da sala de aula é apenas uma parte da situação educacional que influencia e é influenciada pelo sistema social, político, cultural e econômico das escolas brasileiras. Pretendeu-se, assim, focalizar e investigar diferenciais relacionais condicionados aos vínculos estabelecidos com a aprendizagem e entre aprendentes e ensinantes das 5^{as} séries do ensino fundamental.

Portanto, a relação pedagógica será tomada nesta pesquisa no *sentido restrito* à sala de aula, abrangendo a relação professor-aluno e a apropriação do conhecimento.

Para Estrela (1992, p. 36)

não há relação pedagógica que não se inscreva num quadro complexo de relações mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/apropriação. O saber é, portanto, o primeiro condicionante da relação pedagógica.

Ater-nos-emos à relação pedagógica baseada no triângulo pedagógico que, segundo Nóvoa (1999), foi apresentado por Jean Houssaye (*Le triangle pédagogique*, 1988) e que se organiza em torno dos seguintes vértices: professores, alunos e saber.

Nóvoa (1999) salienta que é possível imaginar a partir da valorização da relação entre dois destes vértices, três grandes modelos pedagógicos: o que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos, o que valoriza os processos relacionais e formativos, e o que favorece uma lógica de aprendizagem.

Já Meirieu (1998, p. 80) salienta o quanto pode

ser perigoso, na reflexão e na elaboração pedagógicas, deixar-se atrair por um dos três pólos do triângulo, reduzindo assim a aprendizagem à simples atenção indulgente a uma interioridade que desabrocha ou, então, ao fascínio sem limites pela exposição de programas cuja apropriação seria garantida apenas por sua difusão ou ainda, enfim, à suposição de uma tal força do educador que a exortação bastaria para encobrir as insuficiências da sedução.

O mesmo autor considera possível analisar o “triângulo pedagógico”, ressaltando a importância de não se priorizarem relações duais no processo de aprendizagem, propondo a consideração dos lados ao invés dos ângulos deste triângulo. Salaria a importância de se cuidar ao introduzir a “terceira realidade, o pólo oposto e excluído”, pois a recusa da inclusão de um dos três pólos compromete o equilíbrio da aprendizagem.

Para Garcia (in PATTO, 1997, p. 387), o vínculo pedagógico tem uma intencionalidade em função do que se deseja ensinar. Portanto, o conteúdo é componente-chave nesse processo, porém a maneira como será abordado é que determinará a relação pedagógica. De nada adianta ensinar Paulo Freire em aulas magistrais onde o professor fala e os alunos tomam nota. Nesse sentido, entende-se que,

na relação pedagógica, o que se aprende não é tanto o que se ensina (o conteúdo), mas o tipo de vínculo educador-educando que se dá na relação. Se o vínculo é autoritário – ainda que de maneira paternalista ou *democrática* – os alunos [...] assumirão uma postura autoritária diante de seus próprios alunos, apesar de lhes haver ensinado enfaticamente que a educação deve ser *libertadora*.

Na práxis psicopedagógica, esforçamo-nos para entender o sujeito que aprende e o sujeito que ensina, e suas inter-relações. Apropriamo-nos de instrumentos da Psicopedagogia para investigar o ato de aprender e de ensinar, bem como o contexto em que estão inseridos.

A Psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é social, emocional e cognitivo – o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber (PORTILHO; PAROLIN 2004, p. 127).

Muitas vezes, neste processo investigatório, procuramos refletir considerando não apenas o sujeito que apresenta dificuldade no processo ensino/aprendizagem.

Buscamos entender como esse sujeito aprende, bem como os vínculos que estabelece com a escola, com a família e consigo mesmo para poder entender e explicar a etiologia da dificuldade que está apresentando para aprender. Pesquisamos como ocorre a relação pedagógica e tentamos analisar as estratégias utilizadas tanto pelo professor quanto pelo aluno e sua eficácia na aprendizagem.

Na Psicopedagogia entendemos as dificuldades de aprendizagem como uma manifestação subjetiva que emerge das interações do aprendiz com o sistema social e seus mediatizadores, portanto, aspectos vinculados à relação professor-aluno merecem um olhar mais aprofundado.

1.3 Problema da pesquisa

Ao longo de dezessete anos atendendo crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, temos percebido, empiricamente, que a incidência com este perfil tem sido significativa em crianças que frequentam a 5ª série do Ensino Fundamental.

Mais do que relutância aos conteúdos escolares, percebe-se, nas argumentações das crianças, certa inquietude relacionada às questões vinculares com a aprendizagem, com os mediadores desse aprender e com às estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

A 5ª série é um marco importante na vida das crianças, num momento em que o dia-a-dia em sala de aula modifica-se em função da diversidade de docentes. O clima relacional entre professores e alunos depende também do que é dito no grupo de colegas. A imagem que fazem dos docentes de determinada disciplina ou da sua personalidade é elemento do imaginário dos alunos. Até a 4ª série do Ensino Fundamental, a relação professor-aluno encontra-se pautada no desenvolvimento evolutivo das potencialidades da criança e na leitura de mundo que o aluno constrói por meio da mediação do professor. A partir da 5ª série a valorização dos conteúdos é intensificada e os professores tornam-se especialistas em determinados temas, muitas vezes sem estabelecer inter-relações com as outras disciplinas.

Há uma mudança significativa na linguagem utilizada pelo material didático e pelo professor nessa fase. Muitas das dificuldades advêm dessa impossibilidade *de entender* o novo nível de ensino e os professores pouco viabilizam esse entendimento.

Nesta perspectiva, o aluno acaba por assumir o “lugar do morto”, termo emprestado de António Nóvoa (1999, p. 7), para definir o papel do terceiro excluído na triangulação pedagógica: professor-aluno-saber. Tal triangulação é comparada pelo autor à imagem do jogo de cartas denominado *bridge*, em que “um dos parceiros ocupa o *lugar do morto*, sendo obrigado a expor as suas cartas em cima da mesa: nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas este não pode interferir no desenrolar do jogo”.

Neste contexto, propomos como problema central desta pesquisa, **a investigação das circunstâncias da relação pedagógica entre professor-aluno nas 5^{as} séries do Ensino Fundamental e a interferência no tipo de vínculo estabelecido com a aprendizagem e seus reflexos na prática pedagógica do professor.**

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Identificar as relações pedagógicas existentes entre o professor e o aluno nas 5^{as} séries do Ensino Fundamental, analisando, criticamente, as possíveis interferências desse tipo de vínculo na aprendizagem e na prática pedagógica do professor, bem como a contribuição desses aspectos para a formação docente.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Investigar as relações pedagógicas dos professores e alunos da 5^a série do Ensino Fundamental.
- Detectar diferenciais nas relações pedagógicas dos professores na 5^a série do Ensino Fundamental.
- Analisar os vínculos estabelecidos pelos alunos da 5^a série com a aprendizagem.
- Comparar as diferenças vinculares dos alunos de 5^a série da escola pública e da particular.
- Reconhecer eventuais conexões entre as relações pedagógicas e a aprendizagem dos alunos da 5^a série da escola pública e da particular.

- Apresentar pontos norteadores da relação pedagógica na prática do professor e como contribuição para a formação docente.

1.5 Metodologia

A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, que segundo Triviños (1987, p. 124) pode ser “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “etnometodologia”, “ecológica”, “pesquisa-participante”, “pesquisa-ação”, entre outros, que buscam definir o tipo de pesquisa que melhor representa o enfoque utilizado pelo pesquisador.

Apesar da complexidade na coleta de dados da pesquisa qualitativa, buscou-se tal modalidade, pois as sensações, percepções e representações do observador aliadas às opiniões dos professores e à leitura simbólica dos desenhos e respectivas histórias das crianças serão relevantes para a conscientização das ações dos educadores. Com isso diminui-se o vácuo existente entre o conhecimento pretendido pelo professor e a aprendizagem do aluno. De acordo com Postic (1995, p. 15), “à medida que a criança avança na escolaridade, cada vez se alarga mais o fosso entre o processo cognitivo introduzido pelo professor na sua ação pedagógica e o processo de aprendizagem seguido pelo aluno”.

Ao perceber que a relação professor-aluno acontece em movimento dialético, em que ambos sofrem modificações por meio de interações em ação permanente, buscou-se utilizar como instrumentos de pesquisa observações da dinâmica da sala de aula. Também utilizamos entrevistas semi-estruturadas com os professores cujas aulas foram observadas com o objetivo de relacionar o discurso à observação realizada, as quais foram complementadas com a aplicação da técnica projetiva psicopedagógica “par educativo” aos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental.

A técnica projetiva psicopedagógica “par educativo” consiste no desenho, por parte do educando, “de alguém que ensina e de alguém que aprende”, e tem sido utilizada para investigar o tipo de vínculo estabelecido pelo aluno com a aprendizagem e com os agentes deste processo.

Para a consecução da presente investigação foram utilizados cento e dez desenhos (teste projetivo) realizados por igual número de crianças, os quais exprimem diferentes aspectos da relação aluno-professor. Esses instrumentos

possibilitaram comparar o universo manifesto e latente da temática e da dinâmica em sala de aula. Segundo Visca (1987, p. 74),

a temática consiste em tudo o que o sujeito diz, o que terá, como toda conduta humana, um aspecto manifesto e outro latente [...] A dinâmica consiste em tudo que o sujeito faz que não é estritamente verbal: gestos, tons de voz, postura corporal etc.

Visca (1987, p. 74) salienta que “é interessante ver como ao lado de uma perfeita organização sintática e uma adequada justificação lógica pode coexistir um mundo de fantasias que distorcem a aprendizagem e as situações em que esta ocorre”. Portanto, será necessário saber separar os detalhes relevantes a serem analisados na relação pedagógica em sala de aula.

Os aspectos levantados nas entrevistas com os professores permitiram a comparação dos dados da observação em sala de aula com a representação simbólica da prova projetiva. Segundo Lüdke e André (1996, p. 30) “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”.

A utilização de entrevista semi-estruturada deve-se à possibilidade da liberdade de expressão dos entrevistados e à utilização de roteiro pré-determinado, porém flexível.

Trivinõs (1987) salienta que a coleta e a análise dos dados, só poderão ser vistas didaticamente de forma separada, pois estão em processo de retroalimentação constante.

Nesta pesquisa, tratamos a relação pedagógica no sentido restrito à sala de aula, mediatizadas exclusivamente pelo saber. Não é nosso intuito ater-nos às condições institucionais ou sociais da relação pedagógica, embora saibamos que aspectos como número de alunos e condições materiais também exerce influência nessa relação. Os dados referentes às condições sociais das duas comunidades, apesar de relevantes, não serão utilizados nesse estudo, podendo ser material útil para aprofundamento posterior.

A contribuição da pesquisa poderá ser de ordem científica-prática, uma vez que tem a intenção de sugerir caminhos para uma maior proximidade entre teoria e prática.

2 AS INTERFACES DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

*Quando se quer estudar os homens,
é necessário olhar perto de si;
mas para estudar o homem,
é necessário aprender a dirigir seu olhar ao longe;
é preciso primeiro observar as diferenças
para descobrir as propriedades.*
Jean-Jacques Rousseau

Ao refletir sobre as relações pedagógicas, foi proposto o conceito *interfaces* com o intuito de abordar aspectos que não poderiam ser conectados diretamente, pois, ao mesmo tempo que convergem, divergem entre si, formando múltiplas imagens da relação professor-aluno. A imagem simbólica caleidoscópica estará presente neste capítulo, na tentativa de estabelecer conexões conceituais dos aspectos que consideramos integrativos na relação pedagógica.

Enquanto a visão caleidoscópica pode oferecer a oportunidade de ampliação dos fatores intervenientes da relação pedagógica, corremos o risco de não permitir a linearidade necessária para uma construção harmônica da dinâmica interativa entre professores e alunos nas 5^{as} séries do ensino fundamental. Todavia, o viver e o relacionar-se não são lineares e, em sua conturbada alternância, principalmente na adolescência, poderão revelar os caminhos propulsores do aprender, tanto dos alunos, quanto dos professores.

2.1 As relações segundo Buber

Inicialmente é importante refletir sobre as relações em geral, para depois focalizar o olhar nas relações pedagógicas especificamente.

De acordo com Buber (2001), a relação acontece pelo diálogo que tem como fonte o vivido, o concreto e o existencial. A relação é fundamento da existência do ser humano situado em um mundo no qual está em constante relação com o outro. A formação integral do indivíduo dar-se-á à medida que ele se dispuser à vivência relacional, sendo que o sentido da relação é a *reciprocidade*. Na relação dialógica, ou relação Eu-Tu, é essencial a responsabilidade de cada um no processo, como

agentes dinâmicos e integrados. Essa relação acontece no âmbito do que Buber chama de dimensão do **entre**: união do mundo subjetivo do Eu-Tu e do encontro daquilo que construirão juntos.

O diálogo, para Buber, é caracterizado como um falar-ao-outro e não simplesmente um falar voltado ao outro, no qual a conversação genuína é conseguida pela mutualidade.

Ao falar-ao-outro e escutar realmente o outro, cria-se um contato direto em que os mundos interiores das pessoas que se comunicam, se dão a conhecer. A palavra, no contexto inter-humano, se realiza plenamente à medida que o sujeito falante a dirige para alguém, e nesse *dirigir-se para*, descobre o outro como pessoa. Nesse descobrir o outro, se constitui e se revela como pessoa. Portanto, é na relação vivida e não na relação pensada que se encontra o ser (AMATUZZI, 1989, p. 42).

A construção do contexto escolar precisa se alimentar da composição do respeito à alteridade, à diversidade e à reciprocidade, com o objetivo de criar um vínculo orgânico entre as pessoas, que terá o conhecimento como “elo humano visível e palpável”, a serviço do outro e como virtude (TESCAROLO, 2004, p. 135).

Segundo Amatzuzi (1989, p. 42), “quando as pessoas estão apenas preocupadas em falar e não escutam, quando estão portanto apenas preocupadas consigo mesmas, por mais inteligentes que possam ser os discursos, não há propriamente diálogo mas só palavreado”.

Pensarmos a relação pedagógica restrita à sala de aula nos faz refletir sobre a qualidade da relação dialógica professor-aluno, bem como sobre a relação que estabelecem com o conhecimento. O conhecimento, visto como intermediário dessa relação, também merece a devida atenção e significância. *Conhecimento* é visto, aqui, não somente como racional-empírico-técnico, mas também como simbólico, mítico, mágico ou poético (MORIN, 2006, p. 59).

Para Buber (2001), a mutualidade nas relações não é assegurada pela inerência da existência em comum entre os homens. Ela depende das limitações de nossas deficiências. O mesmo ator afirma que “a relação do autêntico educador ao seu discípulo”, por sua própria natureza, não pode realizar-se na plena mutualidade. A diferenciação de papéis (professor-aluno) cria uma desigualdade de posições, tornando-os incompatíveis com uma plena mutualidade. Se a relação professor-aluno atingir a plenitude da reciprocidade, deixará de ser pedagógica, para tornar-se diálogo pleno entre iguais (BUBER, 2001, p. 136-137).

Não aprofundaremos o pensamento buberiano nas questões que envolvem o significado das palavras-princípio, Eu-Tu e Eu-Isso, no mundo da relação e no mundo do Isso, mas nos valeremos dos aspectos considerados por este autor como essenciais e indispensáveis a qualquer relação: a *reciprocidade*, a *presença*, a *immediatez* e a *responsabilidade*.

A *reciprocidade* indica a existência de uma *dupla mão* entre os parceiros da relação; a *presença* é justamente o momento da reciprocidade; a *immediatez* é sinal de que nenhum meio se interpõe entre os parceiros, a relação é direta. E, por se tratar de uma ação recíproca entre os presentes no diálogo, é também de *responsabilidade*, pois a verdadeira responsabilidade se encontra onde há possibilidade de resposta (VON ZUBEN, in BUBER, 1984).

Se nos referirmos à relação pedagógica a partir deste prisma, podemos inferir que a percepção do *entre* na relação dialógica, poderá vir a ser o diferencial na dinâmica em sala de aula. A qualidade desse *entre* será determinada pela significância das relações que estabelecemos com os outros. Essa significância será estabelecida pelos contextos relacionais, pelas características dos agentes desse processo, pela interferência do meio, pelas forças naturais e, de acordo com Buber, espirituais. Para Buber (1984, p. 62), “relação é reciprocidade”, manifestada no face-a-face que se realiza através do encontro. Meu Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele”.

As relações com as crianças e os animais nos remetem à essência pura, destituída de preconceitos, de desconfiança, de reflexão. A criança é espontânea e intensa ao se relacionar. O conflito nas relações é vivido por ela com intensidade, pois é impulsionada pelas emoções. A cada instante descobre facetas de um mundo a ser lapidado por intermédio das relações que começa a estabelecer com os homens e a natureza.

Em todos os momentos construímos relações, seja no âmbito da vida com a natureza, com os homens ou com o mundo imaterial. “Da vida com a natureza podemos extrair o mundo *físico*, o mundo da consistência; da vida com os homens, o mundo *psíquico* e da afetividade; da vida com os seres espirituais, o mundo *noético*, o da validade” (BUBER, 1984, p. 119).

A interação desses âmbitos nos remete novamente à imagem caleidoscópica, uma vez que esta nos permite a contemplação da complexidade nas relações. Porém, o que diferencia o brilho das imagens criadas é a qualidade e a intensidade

com que essas relações serão estabelecidas e a percepção de que o meu Eu estará refletido no outro. Como cristais coloridos em constante mutação, as relações vivenciadas em sala de aula também poderão formar belas imagens. A reciprocidade, a presença, a imediatez e a responsabilidade, aspectos essenciais às relações, segundo Buber, deverão assegurar a harmonia das relações pedagógicas.

Essa visão pode ser complementada com um olhar sistêmico que, segundo Capra (1997, p. 29), “baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais”. Neste caso, nenhum modelo será mais importante ou mais adequado que o outro, porém deve ser compatível com as novas realidades. Portanto, é necessária uma visão holística e sistêmica de um mundo integrado no atual contexto educacional, assim como o conceito de aprendizagem necessita estar integrado à relação humana. Nesse sentido, a comunicação não está centrada exclusivamente no aluno, ou no professor, mas na relação entre essas pessoas, como integrantes de um sistema maior. Para isso, precisamos considerar a relação pedagógica como um todo sistêmico, que é superior à soma das partes.

Não obstante, nossa pesquisa está focada na relação pedagógica restrita à sala de aula, cientes de que fatores intervenientes e exógenos às relações também influenciam o clima relacional nesse ambiente.

2.2 A relação pedagógica segundo Postic

A relação pedagógica tem sido alvo de longas discussões por educadores, desde que a visão tecnicista começou a ser questionada. Postic (1984) aprofundou o estudo da relação pedagógica numa visão sociológica mais ampla, englobando as relações sociais na turma, bem como as relações entre a turma, a escola, a sociedade e, ainda, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura.

Segundo este autor, as teorias da aprendizagem expõem o docente como o manipulador dos estímulos e o aluno como o indivíduo que reage às solicitações, como aquele cujo comportamento está completamente sob a dependência de estímulos externos. Ora, os alunos também são atores desse processo e atuam por meio de atitudes que manifestam comportamentos operantes que afetam sua própria aprendizagem e a daqueles com quem estão em comunicação (POSTIC, 1984, p. 9).

Portanto, a relação pedagógica restrita à sala de aula, também recebe influência das atitudes dos alunos diante do ato educativo.

A ação pedagógica é, por essência, diretiva, visto que habitualmente a iniciativa do processo ensino-aprendizagem provém do educador. Isso nos leva à reflexão do papel da escola na formação dos indivíduos e da influência da figura do professor nesse processo. O docente adquire a autoridade pelo saber e reflete a ideologia da sociedade dominante. Portanto, reproduz em aula o modelo e os valores da sociedade que representa. Corresponde igualmente a um conjunto coerente de ações realizadas por um sistema ordenado de meios, com um determinado fim. Segundo Postic (1984, p. 10) “é a expressão de princípios explícitos ou implícitos, provenientes de uma teoria geral”.

O processo ensino-aprendizagem foi considerado durante algum tempo, ora como aprendizagem, ora como ensino, em vez de se estudar a unidade de ação que eles supõem e de analisar o processo de interação que se estabelece entre ambos.

O ato educativo tem um fim em si mesmo, que é formar e transformar. Porém, a maneira como acontece é que determina a relação pedagógica.

Para Postic (1995, p. 9) “a função do professor é, ao mesmo tempo, técnica e relacional” por englobar concepções das situações de aprendizagem, observações dos alunos diante das tarefas e ajustamentos às necessidades de cada um.

Nesse sentido, as relações do aluno com seus professores são carregadas de conteúdo simbólico. Em seus estudos sobre o imaginário na relação pedagógica Postic verificou que para os educandos, os docentes encarnam poderes maléficos ou benéficos que podem atacá-los ou protegê-los. As relações dos aprendentes com seus ensinantes são carregados de *fantasmas* e projeções que, em um processo dinâmico e dialético, passam da aceitação à rejeição e vice-versa.

O elemento simbólico de permuta entre aluno e professor, de acordo com Postic (1992, 1995), é a matéria ensinada. A relação pedagógica é de natureza conflituosa e decorrente do jogo relacional estabelecido entre ensinantes e aprendentes

Postic, como Buber, (1992, p.185) defende que a reciprocidade é necessária na relação pedagógica, pois ajuda tanto o professor como o aluno a constituírem-se como pessoas.

2.3 Visões que fundamentam a relação pedagógica

Vários são os enfoques e os autores que abordam a relação pedagógica.

De acordo com García (in PATTO, 1997, p. 385) “chamamos de relação pedagógica o vínculo implícito em toda prática educativa que se estabelece entre uma parte (pessoa, grupo, instituição etc.) que ensina e outra que aprende”.

Já para Assmann (1998, p. 175-176), a relação pedagógica abrange o

conjunto de interfaces comunicativas entre agentes cognitivos que constituem um sistema aprendente ou uma organização aprendente. O objetivo fundamental da relação pedagógica é criar e manter uma ecologia cognitiva na qual possam emergir experiências de aprendizagem. Trata-se de um mergulho coletivo numa sequência de processos auto-organizativos da vida dos aprendentes, à luz do princípio de que existe uma coincidência básica entre processos vitais e processos cognitivos.

Para Estrela (1992, p. 36), “a relação pedagógica é o contato interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica”. Já Meirieu (1998, p. 93-94), ao abordar este tema, salienta a importância “do encontro com um modelo adulto de referência, um modelo de saber vivo”, que possa examinar as diferentes articulações do desejo e da aprendizagem. Entende a relação pedagógica como paradoxal ao requerer que “o educador seja percebido como estando ao mesmo tempo muito próximo e muito distante: próximo o bastante para que se *possa* ser como ele um dia, distante o suficiente para que *se tenha a vontade* de ser como ele um dia”.

García (in PATTO, 1997, p. 387) salienta que, “na relação pedagógica, o que se aprende não é tanto o que se ensina (o conteúdo), mas o tipo de vínculo educador-educando que se dá na relação”. Se o vínculo é autoritário, os alunos assumirão uma postura autoritária, apesar de saberem que a educação deve ser libertadora. Se for evasivo, a atitude dos alunos diante do aprender será vaga, dissociada.

Podemos inferir que a explicação de García (1997) está relacionada com as descobertas da neurociência sobre os “neurônios-espelho”. De acordo com os neurocientistas, os seres humanos utilizam neurônios-espelho para imitar diretamente as ações e entender seus significados. Usamos essas células para aprender. Alguns estudos chegam a sugerir “pesquisas que envolvem a teoria da linguagem, segundo a qual as ações têm sintaxe semelhante à linguagem falada ou

de sinais”. Segundo os pesquisadores, nem sempre os neurônios-espelho agem sobre nós de maneira positiva, haja vista as pesquisas sobre a influência dos jogos de *videogame* violentos (DOBBS, 2006, p. 49). Tais pesquisas comprovam a necessidade de maior consciência das ações dos professores em sala de aula, bem como da necessidade de intervenções que propiciem aos alunos a percepção das estratégias utilizadas para aprender.

Em princípio, o vínculo pedagógico é inicialmente dependente, pois quem não sabe depende de quem sabe, mas deve-se caminhar, começando por superar essa dependência, até culminar com a ruptura desse vínculo. A meta do ensino é fazer crescer, é conseguir que o aprendente não dependa do ensinante.

Para Placco (in ALMEIDA; PLACCO, 2002, p. 9), a visão dicotômica das relações que ocorrem em sala de aula, enquanto movimento de sujeitos em interação, faz com que ambos se desenvolvam como pessoas e interfiram no desenvolvimento do outro. A autora parte do pressuposto de que cada um dos âmbitos dos sujeitos – pessoal, interpessoal, social, cognitivo e afetivo – em qualquer interação, estão sincronicamente presentes e nenhum deles é afetado ou se transforma sem que os outros sejam também transformados. Considera como fundamental a qualidade da interação estabelecida para que a construção e a transformação cognitivo-afetivo-social de cada um dos parceiros ocorra na direção do pleno desenvolvimento de ambos, como pessoas. Propõe relações unas e complexas, criadas em movimentos humano-interacionais, técnicos e políticos.

No entanto, na prática docente em sala de aula, no cotidiano da escola, as ações pedagógicas e as relações professor-aluno são concretizadas, muitas vezes, de forma fragmentada e não-sincrônica. É habitual pensar e interpretar abordagens teóricas, aproximando as que dão ênfase às *pessoas* ao conceito de relações interpessoais, e as que enfatizam as *produções intelectuais* ao conceito de relações pedagógicas.

Portanto, conhecer-se e conhecer o outro se torna condição básica na relação pedagógica, para que se perceba que *pessoas* são indissociáveis de *produções intelectuais*.

Também Freire (1996, p. 143-145) compartilha das mesmas idéias ao observar que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”. O educador progressista precisa ser convencido de que seu trabalho é uma especificidade humana e, portanto, nada

pode passar despercebido. Para o mesmo autor, a educação é uma experiência de alma, em que sentimentos, emoções, desejos e sonhos são possíveis.

O fundamental para uma aprendizagem bem sucedida, enfatiza Saiani (2003, p. 3), é a criação de uma “inefável e imprescindível atmosfera” relacional entre professor-aluno.

A figura do professor sofreu transformações ao longo do tempo, de acordo com o papel exigido pelas circunstâncias sociais. Sempre soubemos que, como educadores, não somos somente facilitadores/mediadores/criadores de enigmas/instigadores do pensamento reflexivo e transmissores de conteúdos. Somos o elo de ligação entre o saber elaborado e o conhecimento internalizado.

Além de facilitar/mediar, é necessário instigar o aluno a descobertas de enigmas que despertem o desejo por aprender e mergulhar nas inúmeras informações a que é acometido todos os dias.

Com o fácil acesso às informações, a relação do educador com o aluno deveria estar ainda mais voltada para a dimensão humana. Talvez estejamos retomando a época em que o aprender e o ensinar não estavam relacionados com extensas listas de objetivos; quando o aprender e o ensinar estavam condicionados às necessidades vivências mais do que ao acúmulo de informações.

Os novos paradigmas surgiram em virtude da necessidade de mudanças mais radicais. A visão holística e ecológica nos remete à necessidade de um novo olhar também para o que acontece dentro da sala de aula, não somente em relação aos conteúdos, como também no que se refere às relações interpessoais que transitam nesse espaço. Adotando as figuras de linguagem usadas por Freire e outros teóricos da educação, que se referem à corporeificação e ao “saber encarnado”, pode-se afirmar que o tempo de degustar é necessário para que se possa optar por digerir, ou não, o que encontramos pela frente. Ao paladar permite-se torná-lo mais apurado e seletivo, em função de ideologias libertadoras, contestadoras e, porque não dizer, esperançosas.

Apesar da emergência deste novo olhar, fica a questão: como é possível uma relação pedagógica libertadora, se o vínculo professor-aluno continua sendo, na maioria dos casos, autoritário?

A relação pedagógica como vínculo libertador é abordada por García (in PATTO, 1997, p. 383-402) ao propor uma educação revolucionária, libertadora e comunicante, que respeite o tempo de aprendizagem do grupo, que rompa

estereótipos quanto aos papéis de ensinantes e aprendentes, bem como quanto aos critérios tradicionais de avaliação, e proponha temas de estudo no lugar de “conteúdos programáticos”, dando lugar a um vínculo não dependente da realidade institucional.

2.4 O simbólico na relação pedagógica

O que faz do homem um ser único é sua capacidade de simbolizar. De expressar, representar ou identificar dados da realidade por meio de símbolos internalizados e pela linguagem. Ao expressar-se, seja pelo gesto, fala, desenho e/ou escrita, estará simbolizando as representações que incorporou do mundo externo. Dessa atividade representativa se apreende o mundo e se o adapta à realidade.

Para Piaget (apud WADSWORTH, 1997, p. 65), as representações começam a se manifestar no período pré-operacional, quando a criança inicia o que se denominou ‘função simbólica’. Ela se manifesta em uma sequência, começando pela imitação diferida, depois pelo jogo simbólico, pelo desenho, pela imagem mental e pela linguagem falada. O objetivo aqui é identificar o período das primeiras manifestações simbólicas.

Numa perspectiva piagetiana, as relações da criança começam a adquirir significado por volta do segundo ano de vida, quando o desenvolvimento intelectual passa a ser predominantemente afetado pelas atividades representacional, simbólica e social. Nessa fase o desenvolvimento intelectual da criança se dá mais na área simbólica do que na área sensório-motora (WADSWORTH, 1997).

Portanto, as representações simbólicas não podem manifestar-se independentemente do desenvolvimento do intelecto. Como aponta Fernández (1990, p. 219),

o pensamento é um só, não há um pensamento inteligente e outro simbólico, já que tudo vem entrelaçado, como se um deles fosse o fio horizontal, o outro o vertical, e o pensamento uma trama; quando falta um deles, a trama não se constrói. Ao mesmo tempo dá-se a significação simbólica e a capacidade de organização lógica.

Se pensarmos que o simbólico é um aspecto essencial na aprendizagem, podemos inferir que também o será nas relações pedagógicas, pois essas são propulsoras do pensar, do sentir, do agir e do interagir (PORTILHO; BARBOSA; KÜSTER; PIRES, 2007, p. 16).

Para entender como ocorre a relação pedagógica nas 5^{as} séries do Ensino Fundamental, tanto da escola pública como da particular, foram utilizadas as imagens do teste projetivo “par educativo” acrescidas das histórias criadas pelas crianças, procurando enfatizar a representação simbólica de que são portadores de mensagens latentes no inconsciente dos personagens dessa relação.

No simbólico das relações projetadas nas imagens e histórias, buscou-se o significado e o significante da relação pedagógica com o intuito de tornar conscientes os desejos considerados essenciais ao aprender.

Para Jung (1998, p. 20-21),

uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm um aspecto *inconsciente* mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. E nem podemos ter esperanças de defini-la ou explicá-la. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a idéias que estão fora do alcance da nossa razão.

Nesse caso, os termos simbólicos são utilizados como representação de conceitos que não podemos definir, por existirem inúmeras coisas fora do alcance da compreensão humana, sendo esta uma das razões por que todas as religiões utilizam imagens e linguagem simbólicas (JUNG, 1998, p. 22). Também para Postic (1992) o simbólico na relação pedagógica, é resultado do imaginário, das representações que trazemos da realidade.

Com base nestes autores, pode-se inferir que a relação pedagógica pode ser reconhecida por meio de representações feitas pelos alunos da 5^a série sobre o cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, o teste projetivo “par educativo” pode revelar, entre outros aspectos, o clima relacional entre professores e alunos.

3 A PSICOPEDAGOGIA

*O homem de fronteiras segue caminhos que inicialmente surpreendem,
em seguida passam a ser rotas e terminam em evidências.
Ele caminha ao longo da linha de divisão das águas
e escolhe a via que se dirige ao horizonte.
Pode passar ao longo de terras prometidas, mas não entra ali.
É sua prova. Ele sempre vai em direção a outras terras,
ao horizonte dos horizontes, de momentos em momentos,
até que ele percebe linhas longínquas de um continente inexplorado.
Descobrir é sua paixão.
Henri Lefèbvre*

3.1 Histórico

A Psicopedagogia não é sinônimo de Psicologia Escolar, nem mesmo a união da Psicologia e da Pedagogia. A Psicopedagogia é uma área de estudo recente, resultante da articulação de conhecimentos de diversas áreas como a Psicologia da Aprendizagem, a Psicologia Genética, Teorias da Personalidade, a Pedagogia, integrando, ainda, fundamentos de Biologia, Neurologia, Linguística, Sociologia e Filosofia.

A Psicopedagogia surgiu no Brasil trazendo em seu histórico a influência da Argentina pela proximidade geográfica e o fácil acesso à sua literatura. As idéias de teóricos argentinos como Jorge Visca, Sara Pain, Alicia Fernández e Julio Quirós, entre outros, constituem os primeiros esforços para sistematizar um corpo teórico próprio da Psicopedagogia (BOSSA, 2000, p. 35).

Por sua vez, o pensamento argentino foi fortemente marcado pela literatura francesa, com autores como Jacques Lacan, Maud Mannoni, Françoise Dolto, Julián de Ajuriaguerra, Janine Mery, Michel Lobrot, Pierre Vayer, Maurice Debese, René Diatkine, George Mauco e Pichón-Rivière entre outros.

A preocupação com os problemas de aprendizagem teve sua origem na Europa no século XIX, quando a Psicologia começou a demonstrar como algumas áreas de conhecimento utilizam os princípios da biologia para explicar o comportamento humano.

A concepção biológica foi a base para a ampliação dos estudos neurológicos, neurofisiológicos e neuropsiquiátricos em hospitais psiquiátricos, bem como para a classificação dos sujeitos a partir de um pretenso critério de normalidade. Aos

poucos, o conceito de normalidade foi transposto para as escolas e as dificuldades de aprendizagem das crianças passaram a ser consideradas resultantes de déficit de normalidade anatomofisiológica (BOSSA, 2000, p. 37).

Os testes de inteligência que surgiram nessa época buscavam comprovar a capacidade intelectual das crianças e passaram a ser utilizados nas escolas para explicar as diferenças de rendimento dos alunos.

Surgiu, então, a Psicopedagogia que, inicialmente, teve como objetivos o estudo das causas do fracasso escolar e uma maior compreensão do processo de aprendizagem. Os estudos dos fatores etiológicos das dificuldades de aprendizagem remetem às contribuições das áreas da Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Linguística e Epistemologia. Ao procurar adquirir *status* de ciência, a Psicopedagogia busca soluções para a fragmentação, o reducionismo e as limitações das teorias do conhecimento e da aprendizagem geradas no final do século XIX.

A literatura francesa traz nos trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico-psicopedagógico, a articulação entre Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, para solução dos *problemas* de comportamento e aprendizagem. Passou a utilizar, também, o termo *Psicopedagogia* Curativa, para definir a ação terapêutica sobre crianças que apresentavam dificuldade ou lentidão as aquisições escolares.

Janine Mery, psicopedagoga francesa, indica o século XIX como aquele em que teve início o interesse em compreender e em atender portadores de deficiências sensoriais, debilidade mental e outros *problemas* que comprometem o aprender. Aponta educadores como Itard, Pereire, Pestalozzi e Seguin como pioneiros no tratamento dos *problemas* de aprendizagem, salientando, porém, que estes se preocupavam mais com as deficiências sensoriais e a debilidade mental do que com a dificuldade de adaptação social infantil (BOSSA, 2000, p. 37).

Assim, a preocupação com as crianças com dificuldade de aprendizagem começava a receber mais atenção, sendo criadas nas escolas públicas as primeiras “classes especiais”, pelo então famoso professor de Psicologia Edouard Claparède, juntamente com o neurologista François Neville.

As “classes especiais” foram se modificando com o passar dos tempos, porém, ainda hoje, apesar de toda uma política inclusiva da criança com dificuldade de aprendizagem, é motivo de discussões e divisão de opiniões.

De acordo com Bossa (2000, p. 38), “entre 1904 e 1908 iniciaram-se as primeiras consultas médico-pedagógicas, as quais tinham o objetivo de encaminhar as crianças para as classes especiais”. A partir daí a classe médica, mais especificamente a dedicada à neuropsiquiatria infantil, passou a se ocupar dos problemas de aprendizagem.

Ainda no final do século XIX, Edouard Seguin fundou na França a primeira escola de reeducação, pois não aceitava a idéia de incurabilidade da deficiência mental. Por questões políticas, foi exilado aos Estados Unidos, onde continuou a desenvolver seu trabalho com crianças, utilizando técnicas de treinamento dos sentidos e dos músculos, ainda usadas atualmente.

Contribuições como a da médica psiquiatra italiana Maria Montessori merecem destaque pela criação de abundante material didático utilizado para desenvolvimento sensorial. Influenciada pelo trabalho de Seguin, a médica italiana iniciou sua trajetória trabalhando com deficientes mentais e teve papel fundamental nas reformas educacionais do século XX.

Segundo Mery (apud Bossa, 2000, p. 39), em 1946 foram fundados os primeiros *Centros Psicopedagógicos*, onde se buscava “unir conhecimentos da Psicologia, da Psicanálise e da Pedagogia para tratar comportamentos socialmente inadequados de crianças, tanto na escola como no lar, objetivando a sua readaptação”.

O objetivo destes centros era a integração da criança à família e à escola, por meio de uma ação reeducadora, determinada de acordo com a gravidade dos seus distúrbios. A garantia da direção médica e pedagógica estava assegurada pelo direcionamento de George Mauco e J. Boutonier, que desde o início reuniam em sua equipe médica, psicanalistas e pedagogos.

George Mauco também é citado por Postic (1984) no estudo das relações pedagógicas, mais especificamente nas comunicações inconscientes, nos processos de identificação, transferência e compensação que se verificam na relação professor-aluno em sala de aula.

A parceria de médicos e pedagogos tem sido assegurada até hoje por equipes de atendimento e pesquisa vinculadas a hospitais ligados a universidades. Um exemplo desse trabalho em Curitiba é desenvolvido pelo Centro de Neuropediatria do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná – Cenep-HC-UFPR, que atende crianças de 0 a 16 anos, reunindo em sua equipe

profissionais de Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Musicoterapia, Neuropediatria, Nutrição, Odontologia, Ortopedia, Pedagogia, Pediatria, Psicologia, Psicopedagogia, Psiquiatria, Serviço Social e Terapia Ocupacional (ABPp, 2006, p. 112).

Bossa (2000, p. 39) relata que foi somente a partir de 1948 que o termo *Pedagogia Curativa* passou a ter caráter terapêutico e a atender crianças e adolescentes que, embora inteligentes, tinham maus resultados escolares. Para Debesse (apud Bossa, 2000, p. 39), a Pedagogia Curativa, desenvolvida no Centro de Psicopedagogia de Strasburg, França, era entendida como um “método que favorecia a readaptação pedagógica do aluno, uma vez que pretendia tanto auxiliar o sujeito a adquirir conhecimentos, como também a desenvolver a sua personalidade”.

Segundo Debesse (apud BOSSA, 2000, p. 39), “a Pedagogia Curativa situa-se no interior daquilo que hoje chamam Psicopedagogia”.

Na prática, a atividade psicopedagógica iniciou-se antes da criação do próprio curso. Seu histórico no Brasil contou com a colaboração de profissionais argentinos que exerceram e ainda exercem forte influência na formação dos psicopedagogos brasileiros.

As características terapêuticas do atendimento psicopedagógico se devem ao fato de os psicólogos argentinos não terem tido permissão para clinicar nas primeiras décadas do século XX. A educação surgia, assim, como a área de trabalho que os levou a produzir uma metodologia própria para lidar com as dificuldades de aprendizagem (BOSSA, 2000, p. 40-41).

Buenos Aires foi a primeira cidade a oferecer um curso de graduação em Psicopedagogia. Hoje, no Brasil, há universidades que oferecem cursos de graduação, pós-graduação e, mais recentemente, mestrado em Psicopedagogia.

Na década de 1970 criaram-se, em Buenos Aires, os Centros de Saúde Mental, onde psicopedagogos realizavam diagnósticos e tratamento das dificuldades de aprendizagem. Todavia, tais tratamentos tiveram que receber o olhar e a escuta clínica da Psicanálise, pois se percebeu que os sintomas das dificuldades de aprendizagem estavam sendo deslocados para outras áreas. A partir daí, ocorreu uma grande mudança na abordagem psicopedagógica com aprofundamento teórico psicanalítico.

Segundo Fagali (2000, p. 7), este espaço psicopedagógico definiu-se progressivamente como “uma práxis comprometida com uma visão mais articulada

do todo, no que se refere aos aspectos afetivo-cognitivo-biológico-culturais, presentes no processo de aprendizagem”.

A Psicopedagogia ganhou o reconhecimento da comunidade antes mesmo de ter sua identidade epistemológica alicerçada. Tem sido objeto de estudo e pesquisa de profissionais que buscam aprofundar seus conhecimentos no que diz respeito aos processos de desenvolvimento, maturidade e aprendizagem humana.

A visão multidisciplinar utilizada pela Psicopedagogia tem possibilitado a troca de “saberes” entre as diversas áreas que se empenham em entender o processo ensino-aprendizagem.

A necessidade de se construir uma fundamentação teórica própria fez com que os psicopedagogos criassem seu órgão de classe, por meio de uma associação que atualmente conta com diversas seções e núcleos espalhados pelo Brasil.

3.2 Objeto de estudo da Psicopedagogia

A Psicopedagogia, como mencionado anteriormente, surgiu com o compromisso de contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem e a identificação dos fatores e circunstâncias que favorecem e comprometem esse processo.

De acordo com Bombonato e Maluf (2007, p. 11), “a Psicopedagogia tem evoluído e respondido às atuais expectativas dos educadores e aprendizes, com uma práxis que busca suprir as necessidades de compreensão do ser humano em toda sua totalidade”.

Inicialmente, teve como objeto de estudo a aprendizagem, vista aqui como processo de construção do conhecimento, que se encontra ancorado no sujeito que aprende. Atualmente, ampliou seu olhar, direcionando-o não só à aprendizagem, mas ao sujeito que aprende e ao que ensina, na instituição em que aprende, bem como ao meio social em que está inserido.

Segundo Silva (1998, p. 28), “o trabalho psicopedagógico não se dá entre o psicopedagogo e o processo de construção do conhecimento e sim entre psicopedagogo e o ser em processo de construção do conhecimento, ou seja, o ser cognoscente”.

A mesma autora defende o homem como ser pluridimensional, com uma dimensão racional, uma dimensão afetiva/desiderativa e uma dimensão relacional, adotando a posição de Schaff, que propõe a interação sujeito-objeto, na qual tanto sujeito como “objeto” atuam um sobre o outro (SILVA, 1998, p. 30).

Objeto é visto, aqui, não apenas como coisas e pessoas, mas também idéias, fatos, ideologias, cultura e conteúdos transmitidos na aprendizagem em instituições escolares. O caráter interativo sujeito-objeto denota a existência de equilíbrio entre determinação e autonomia na construção do conhecimento e consequente aprendizagem.

As várias dimensões do ser cognoscente, à medida que o determinam, são constituintes do processo de construção do conhecimento, de formas e intensidades diferentes.

A *dimensão relacional-contextual-interpessoal* é constituinte do processo do conhecimento que considera o ser cognoscente um ser contextualizado e condicionado pela realidade em que está inserido. A maneira como percebe o mundo e o sistema de valores que adota decorrem das relações com os outros sujeitos e com o mundo.

A inter-relação acontece por meio de um processo comunicativo-argumentativo, cujo pano de fundo é constituído pelo mundo vivido. As experiências por que o sujeito passou lhe conferem certezas pré-reflexivas e vínculos indiscutíveis. Estas, ao entrarem em processo comunicativo, perdem o caráter inquestionável. Assim, à medida que suas certezas começam a ser passíveis de incertezas na confrontação dialógica, essa relação passa a constituir o processo de construção do conhecimento do ser cognoscente.

Importante ressaltar que tal dimensão foi mobilizadora para o estudo da relação pedagógica nas 5^{as} séries, por se constatar empiricamente, que a relutância das crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem na referida série está relacionada muito mais às relações vinculares do que ao próprio conteúdo escolar.

Já a *dimensão racional* é constituinte do conhecimento por meio da construção das estruturas de ação do sujeito com o meio, ao mesmo tempo que constrói suas próprias estruturas. Piaget (apud SILVA, 2000, p. 33) observa que “a ação precede o conhecimento e este consiste numa organização, sempre mais rica e coerente, das operações que prolongam a ação no sujeito”.

De acordo com Silva (2000, p. 35), “o sujeito percebe, discrimina, organiza, concebe, conceitua, enuncia de modo sensório-motor, em seguida de modo simbólico, pré-conceitual, pré-operatório, operatório”. Portanto, na dimensão racional, a ação existe com todas as suas especificidades. Os aspectos que variam são a sua qualidade, sua organização e seu funcionamento.

Outra dimensão apresentada por Silva (2000, p. 40) é a *desiderativa*, na qual “o desejo se constitui e desliza desverbalizado de representação em representação, se articula com a dimensão racional, na medida em que esta modula, pela palavra, o desejo desverbalizado”. Essa modulação se dá quando o que era inconsciente torna-se consciente.

A articulação das diferentes dimensões, num processo dialético de autonomia e heteronomia, impulsionado pelo desejo, constituirá o nosso objeto de estudo, ou seja, a relação pedagógica professor-aluno. A relação entre sujeitos que pensam, sentem, agem e interagem em um ambiente educativo.

Ao utilizar um olhar psicopedagógico neste estudo, consideramos tanto o professor como o aluno, seres cognoscentes em relação, cujas dimensões *relacionais, racionais e desiderativas* diferem entre si, e constituem as tramas relacionais propulsoras do aprender.

3.3 Epistemologia Convergente

A formação da grande maioria de psicopedagogos dos estados do Rio de Janeiro, Bahia e Paraná recebeu forte influência da teoria da Epistemologia Convergente, criada pelo psicopedagogo argentino Jorge Visca.

Essa teoria tem permeado o nosso “saber e fazer” e possibilitado a ampliação do referencial teórico necessário para a compreensão dos processos utilizados para aprender e ensinar.

Visca (1991), ao referir-se à história da criação da referida teoria, nos remete aos diferentes modos de concepção da origem dos estados patológicos da aprendizagem ao longo do tempo.

Relata que, em um primeiro período, que vai até aproximadamente o final do século XVIII, a concepção de doença mental e, conseqüentemente, das dificuldades de aprendizagem, era demonológica. “De acordo com ela, tanto as dificuldades

mentais quanto as de aprendizagem eram resultado do castigo divino” (VISCA, 1991, p. 59). Posteriormente, com o aparecimento das escolas psicológicas contemporâneas, as dificuldades de aprendizagem não foram mais concebidas por causas sobrenaturais.

Segundo o mesmo autor, o funcionalismo, a psicanálise, a reflexologia, a *Gestalt* e o behaviorismo possuem sistemas teóricos altamente consistentes e aceitam o determinismo psicológico como causa da origem das dificuldades de aprendizagem, sendo radicais quanto a esse determinismo. Subsequentemente, houve um enfraquecimento destas posições, que em sua origem eram irreduzíveis, para dar lugar a um movimento integracionista das distintas correntes de pensamento, desenvolvido por diversos grupos de pesquisadores que entendem a integração de diferentes formas (VISCA, 1991, p. 59-60).

A caracterização desse movimento possibilitou a Jorge Visca um posicionamento teórico que denominou Epistemologia Convergente, resultado da assimilação recíproca dos aportes realizados por três correntes de pensamento: a psicanalítica, a piagetiana e a psicologia social.

De acordo com Visca (1991), tanto Piaget quanto Bleger já se referiam a uma possível integração das teorias psicológicas.

A esse respeito, Piaget afirma: “estou convencido de que chegará o dia em que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise estarão obrigadas a se fundirem em uma teoria geral, que melhorará ambas e as corrigirá” (PIAGET, apud VISCA, 1991, p. 60).

Também Bleger, em seu livro intitulado *Psicologia da Conduta*, refere-se à integração das teorias psicológicas:

O que temos que levar a cabo, na atualidade, é *desmontar* os sistemas e re-situar o que realmente se achou. [...] Desta maneira, encontrar o processo unitário não é mera adição ou sobreposição: significa uma nova construção que contenha as anteriores, mas que não seja nenhuma delas, que as negue dialeticamente, ultrapassando-as a todas, mas contendo-as (BLEGER, apud VISCA, 1991, p.188).

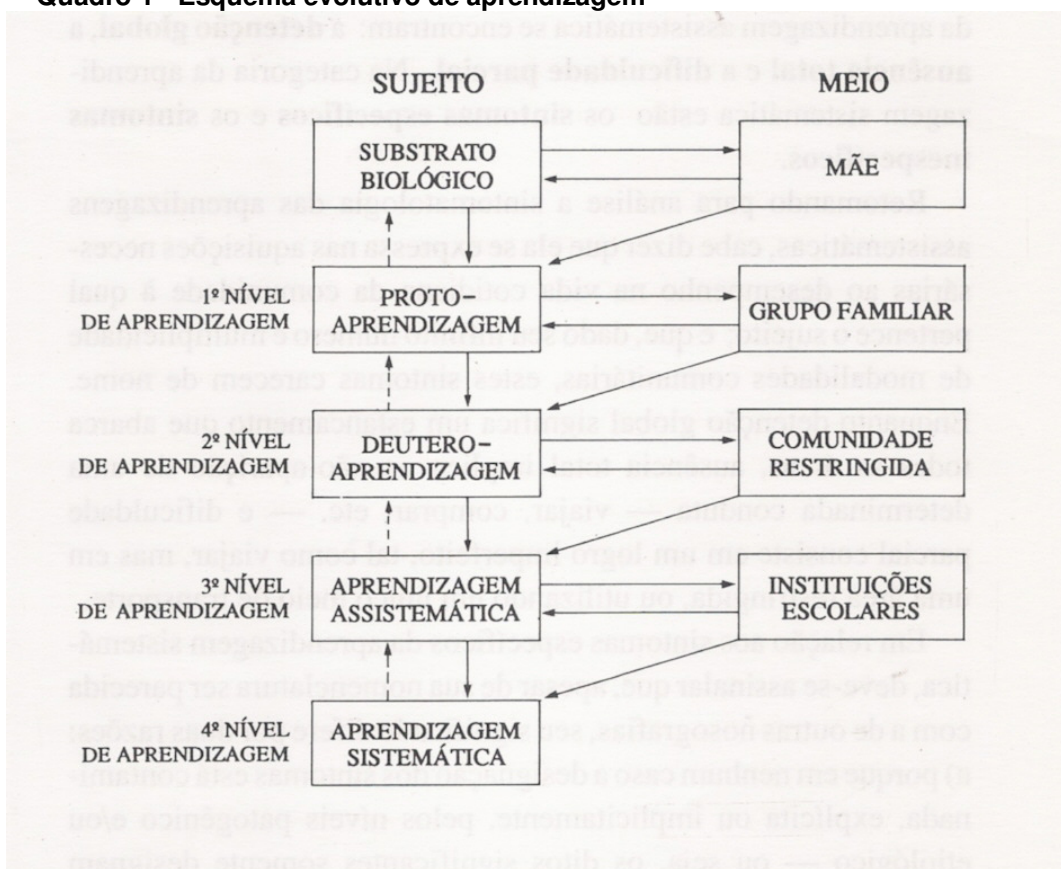
A Epistemologia Convergente utiliza as descobertas da *Psicologia Genética*, que fundamenta a interdependência dos aspectos emocionais e cognitivos da personalidade no processo de aprendizagem. Vale-se também dos contributos da *Psicanálise*, para clarificar os aspectos afetivos envolvidos no estabelecimento do

vínculo com o aprender, complementados pelas contribuições da *Psicologia Social* sobre a influência dos grupos e da cultura no processo de aprendizagem.

Para compreender do desenvolvimento dos vínculos afetivos, cognitivos e sociais que se estabelece durante o processo de aprendizagem, Visca (1999) organizou o que determinou de *Esquema Evolutivo de Aprendizagem*.

No Quadro 1 apresentamos a representação gráfica de tal esquema, que parte do substrato biológico constituído pelo sujeito em interação com as experiências oferecidas pelo meio. Importante ressaltar que os quatro níveis de aprendizagem estão em interação constante durante todo o período evolutivo. Esse modelo é *construtivista*, pois se podem reconhecer quatro grandes fases de aprendizagem; é *estruturalista*, porque depende de toda a estrutura de personalidade e a modifica em sua totalidade; e também é *interacionista*, já que a aprendizagem se produz pelo contato do sujeito com o meio.

Quadro 1 - Esquema evolutivo de aprendizagem



Fonte: Visca, J. Psicopedagogia: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. p. 27.

A primeira dessas interações, que Visca denominou protoaprendizagem, é construída em virtude do contato do bebê com a mãe, ou com quem cumpre este papel, ou seja, o agente maternante. A mãe, ou agente maternante, constitui a primeira matriz de aprendizagem. Funciona como uma placenta que delimita o contato do bebê com o mundo externo e condicionará os níveis posteriores. A vinculação do bebê com o mundo externo, mediatizada pela mãe, é realizada por dois processos complementares – um intrapsíquico e outro interpssíquico – que se repetirá durante toda a vida.

Vale dizer que a aprendizagem, para Visca, é concebida em uma visão mais ampla do que a ação educativa, pois “se produz em virtude de intercâmbios que ocorrem entre o sujeito e o meio” (VISCA, 1999, p. 27). A distinção da aprendizagem como processo intrapsíquico e a educação como um processo interpssíquico, permite diferenciar o campo da Pedagogia e da Psicopedagogia que, embora distintos, são complementares.

De acordo com o mesmo autor, a protoaprendizagem se prolonga até aproximadamente os dois anos de idade, quando o bebê passa de uma conduta predominantemente motriz à função simbólica ou semiótica, caracterizada pela capacidade de representação de objetos e eventos.

O segundo nível de aprendizagem, denominado deuteroaprendizagem, é caracterizado pela interação e pelas trocas de experiências alcançadas no nível anterior e o meio familiar. Inicia-se quando o bebê começa a função simbólica caracterizada pelas cinco condutas descritas por Piaget (apud VISCA, 1999, p. 52): imitação diferida, jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem falada – até o período em que a criança começa progressivamente a sofrer as influências da comunidade. Como no nível anterior, existem processos intrapsíquicos e interpssíquicos, mas a diferença substancial reside em que a criança toma como principal objeto de interação os membros do grupo familiar.

O inter-jogo criança-objeto-família propicia a ampliação do universo de aprendizagem da criança, que não tem mais a relação materna como foco principal. Assim, por meio dos intercâmbios que estabelece com o mundo externo, irá apreender a cosmovisão do grupo familiar.

Esse conceito de mundo será influenciado não só pelas relações estabelecidas com a família, mas também com a comunidade restrita. Tal nível de aprendizagem é classificado como assistemático, caracterizado pelas assimilações

estabelecidas na deuteroaprendizagem e pela interação com a comunidade a que se está inserido.

A aprendizagem assistemática não é intencional, pois faz parte das situações vivenciadas no dia-a-dia. Ela propicia a instrumentalização do sujeito para obter determinado desempenho na sociedade, independentemente do nível de consciência, ritmo, graduação e metodologia, geralmente obtidos nas instituições educativas. Nessa fase, frequentemente, inicia-se a vida escolar, quando o aprender começa a tornar-se sistematizado.

A aprendizagem sistemática, ou seja, aquela que as instituições educativas oferecem, “se produz pela interação do sujeito com os estímulos intencionais-graduados, com um método, finalidade e sistema de avaliação”. Essa classificação da aprendizagem constitui o último nível do Esquema Evolutivo de Aprendizagem defendido por Visca. Este nível se constrói porque a sociedade possui bens culturais, materiais e imateriais, transformados em bens pedagógicos. Nesse caso, as instituições educativas desempenham o papel veiculador do que a sociedade considera oportuno (VISCA,1999, p. 81).

A aprendizagem sistemática, ou seja, a aprendizagem nas instituições educativas, é classificada em sub-níveis. O primeiro é o das aprendizagens instrumentais, que consiste na aquisição da leitura, da escrita e do cálculo, e que fornece as ferramentas básicas para a elaboração do conhecimento. O sub-nível seguinte se caracteriza pela elaboração de aprendizagens fundamentais, que consistem no conhecimento do entorno geográfico, histórico e cultural. Por isso recebem o nome de “fundamentais”. Esse sub-nível é seguido pelo das aquisições transculturais, em virtude das quais, quem as constrói, tem uma noção do que está mais além de sua experiência temporo-espacial imediata: conhece culturas passadas e presentes que nunca visitou. O quarto sub-nível é o de formação técnica e o quinto o de aperfeiçoamento profissional.

O olhar, inicialmente no âmbito clínico, da Psicopedagogia tem possibilitado a análise das causas das dificuldades de aprendizagem, também no âmbito institucional. O baixo rendimento de uma turma é analisado levando-se em conta os fatores intervenientes do grupo e o funcionamento da instituição como um todo.

As pré-condições para aprender e as circunstâncias vividas desenvolvem a aprendizagem, na concepção desse autor, que baseia seu esquema teórico em três

pressupostos ou axiomas: o interacionista, o estruturalista e o construtivista, como mencionado anteriormente.

Alguns autores socioconstrutivistas, como Jonnaert e Borght (2002), referem-se a pressupostos teóricos semelhantes aos utilizados pela Epistemologia Convergente ao conceituar aprendizagem. Diferenciam-se de Visca (1999), porém, ao focarem a aprendizagem no contexto didático, definindo-a como

um processo dinâmico pelo qual um aprendiz, por meio de uma série de intercâmbios com seus colegas e o professor, põe em interação os seus conhecimentos e os seus saberes com o objetivo de criar novos conhecimentos adaptados às restrições e aos recursos da situação com a qual é confrontado no momento com o objetivo de utilizar seus novos conhecimentos em situações não-didáticas (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 243).

Ou seja, ao transpor os conhecimentos para situações não-didáticas, esses autores se referem ao aprender através das relações, indissociável do viver, como vimos na abordagem defendida pelo psicopedagogo argentino.

Segundo Assmann (1998, p. 35), o avanço das biociências mostrou que “vida é, essencialmente, aprender, e que isto se aplica aos mais diferentes níveis que se podem distinguir no fenômeno complexo da vida”.

Aprender é relacionar, integrar, compartilhar, desaprender, reorganizar, estruturar e desestruturar os conhecimentos adquiridos nas relações que estabelecemos durante a vida.

Jonnaert e Borght (2002) analisam os conteúdos das didáticas e da pedagogia como complementares, pois a compreensão de uma sequência de ensino requer tanto a utilização de teorias pedagógicas quanto de aportes didáticos.

Segundo os autores, na tríade professor-aluno-saber, os pedagogos atribuem maior importância às interações entre os alunos e o professor, enquanto os didatas levam mais em conta o saber e os conhecimentos (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 63).

Como educadores, necessitamos ter autonomia integrativa para considerar a importância dos aspectos didáticos nas relações estabelecidas em sala de aula e levar em conta que as ferramentas utilizadas pelo professor também influenciarão as relações pedagógicas.

Mais do que buscar diferenciações, é necessário integrar as contribuições do estudo das didáticas às interações professor-aluno. O professor necessita rever constantemente sua práxis e os instrumentos que utiliza em sala de aula, mas sempre aprofundando os aportes teóricos que fundamentam sua ação.

Aprendemos ininterruptamente durante toda a vida, desde o nascimento, ou até mesmo antes dele, até o final dos nossos dias. Segundo Claxton (2005) “nós nascemos aprendizes”. Para o autor, nascemos com competência para moldar nossas mentes e hábitos para ajustá-los às necessidades do mundo em que nos encontramos. A maneira como fazemos isso é que constitui a aprendizagem.

Acrescentar um olhar psicopedagógico à dinâmica em sala de aula enriquece as intervenções estratégicas do professor, bem como detecta reais dificuldades de aprendizagem que requeiram encaminhamento adequado.

No momento atual, quando a sociedade aprendente defendida por Assmann (1998) nos coloca em confronto com o espaço e o tempo, cada vez mais se torna complexo definir aprendizagem. A sociedade da informação nos confronta com o inédito a cada momento, tornando nossos conceitos arcaicos em milésimo de segundos.

É importante ter clareza do significado de aprender para avaliar a ação do professor e analisar como se processam as relações professor-aluno-saber em sala de aula. No entanto, impõe ao professor assumir seu papel de ensinante para analisar constantemente junto aos alunos como se processa o aprender, independentemente do conteúdo do qual é responsável.

3.4 A Psicopedagogia no âmbito escolar

Como mencionado anteriormente, a Psicopedagogia surgiu como uma necessidade para se compreender os problemas de aprendizagem, refletindo inicialmente sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo do sujeito que está com dificuldade para aprender.

Os psicopedagogos dedicaram seus primeiros estudos ao sujeito, direcionando posteriormente seu olhar às situações implícitas no processo de aprendizagem. Ampliaram suas contribuições psicopedagógicas ao atender não

somente aos problemas de aprendizagem, como também a realizar um trabalho atuação preventiva.

De acordo com Fagali (2001, p. 9-10), a Psicopedagogia, na instituição *escola*, apresenta duas vertentes: a curativa ou terapêutica e a preventiva. A Psicopedagogia curativa tem uma ação direta sobre grupos de alunos que apresentam dificuldades e busca sua reintegração e sua readaptação à de sala de aula, possibilitando o respeito às suas necessidades e ritmos.

Já a Psicopedagogia preventiva direciona sua ação aos professores, pedagogos e professores, oferecendo apoio nas questões referentes a relações vinculares bem como aos procedimentos pedagógicos.

O enfoque das dificuldades de aprendizagem e a Psicopedagogia passam por várias fases, nas quais as contribuições de outras áreas são aceitas. O trabalho psicopedagógico passou de multidisciplinar a interdisciplinar, agregando as contribuições das diversas disciplinas e integrando-as, sempre com objetivo de esclarecer questões relacionadas à aprendizagem.

A Teoria Geral dos Sistemas fundamentou os estudos de Gasparian (1997, p. 52-53) referentes à instituição escolar, que denominou de Psicopedagogia Institucional Sistêmica. A autora também vê a atuação do psicopedagogo na instituição como terapêutica e preventiva. Diferencia a sua ação pela atuação que desempenha. Enquanto o psicopedagogo que atua na área preventiva está presente diariamente na instituição, o profissional que atua com uma “postura terapêutica poderá entrar na instituição através de uma queixa-sintoma da escola e seu olhar estará voltado para a resolução do problema e a eliminação da queixa”. Este tem condições de atuar como consultor, assessor e interventor na instituição.

Já Carlberg (1998, apud BARBOSA, 2001, p. 21) fala de duas categorias de atuação psicopedagógica na escola: uma que menciona o psicopedagogo contratado pela instituição para atuar nessa função; e outra que se refere à ação psicopedagógica via assessoramento. Ambas desempenham papéis semelhantes aos apresentados por Fagali (2001) e Gasparian (1997).

Sob os alicerces da Epistemologia Convergente, Barbosa (2001) desenvolveu seus estudos em moldes semelhantes ao utilizado por Visca (1991) no atendimento clínico. Apropriou-se da matriz diagnóstica para depurar uma análise dos fatores intervenientes das dificuldades relativas à aprendizagem, analisando-as como

decorrentes do conhecimento, da interação, do funcionamento e/ou da estrutura da instituição.

Como nosso intuito nesse estudo é uma pesquisa sobre as relações pedagógicas nas 5^{as} séries, não nos aprofundaremos no modelo organizado por Barbosa. Importante mencionar que Barbosa (2001, p. 103) defende uma visão de totalidade da Psicopedagogia. Ressalta que “quando falamos de Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional, não podemos perder de vista que estamos falando de uma mesma disciplina, agindo em âmbitos distintos”.

A atuação psicopedagógica nas instituições, tanto em escolas, hospitais e/ou empresas, ainda hoje é questionada e confundida com a função do coordenador pedagógico, do psicólogo escolar e/ou do orientador educacional. Por isso, é importante que o psicopedagogo tenha clareza da fundamentação teórica que alicerça sua prática.

Não se pode esquecer, porém, que a formação e a atuação profissional da pesquisadora é psicopedagógica. Assim, a utilização de recursos próprios da Psicopedagogia, como a observação, a entrevista e a técnica projetiva psicopedagógica “par educativo” revelam essa experiência, bem como as possibilidades de análise da relação pedagógica em sala de aula.

O objetivo desse estudo não é a realização de uma pesquisa psicopedagógica das instituições, pois demandaria outro tipo de contrato inicial. É um olhar aos sujeitos inseridos num determinado contexto, aos vários aspectos envolvidos, como pessoas, saberes, vínculos, instrumentos, que levam ao estabelecimento de uma relação pedagógica.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.*
Paulo Freire

4.1 Universo pesquisado

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas escolas de Curitiba que atendem comunidades bem diferenciadas. Uma escola particular e outra pública, com realidades distintas. Porém, no que tange às dinâmicas didáticas de sala de aula se equiparam.

Quanto ao número de alunos das instituições pesquisadas, a escola pública possui uma população de aproximadamente 1.200 alunos nos dois períodos, enquanto a particular conta com uma média de 700, somando-se manhã, tarde e período integral.

A escola pública atende alunos da 5ª série ao Ensino Médio. No período matutino funcionam turmas de 7ª e 8ª séries, além do Ensino Médio; e no período vespertino, da 5ª a 8ª série. Portanto, as crianças ingressam nessa instituição a partir da 5ª série do Ensino Fundamental.

Já a escola particular atende da Educação Infantil até o Ensino Médio. No período da manhã, oferta vagas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de duas turmas do Período Integral em regime multi-seriado. No período da tarde, atende da Educação Infantil à 7ª série.

Essas condições poderiam ser um diferencial na população circulante pelas instituições, porém tornaram-se equivalentes, à medida que as crianças das turmas observadas na escola particular frequentam o período da manhã e convivem quase que exclusivamente com crianças da 5ª série em diante. Na escola pública, as turmas que participaram da pesquisa também convivem com crianças mais velhas, apesar de estudarem no período da tarde, geralmente ofertado a crianças menores. Isso torna equivalentes as relações que as crianças estabelecem com a comunidade

escolar, bem como caracteriza o perfil do corpo docente, constituído basicamente por professores especialistas, que circulam pelas turmas a cada cinquenta minutos e que apresentam históricos de formação e experiência docentes semelhantes.

Ambas as instituições têm jornada diária de cinco horas-aula de cinquenta minutos de duração, com recreio de vinte minutos entre a terceira e a quarta aulas. O diferencial está no sinal que marca a mudança de professor de sala de aula. Enquanto na escola pública é uma campainha estridente, na particular é música.

A distribuição da carga horária das disciplinas é semelhante nas duas instituições: português e matemática com maior número de aulas, história, geografia, ciências com peso semelhante, educação física, inglês e artes com duas aulas semanais. A escola particular conta com um programa sistemático de informática, enquanto a pública, apesar de ter uma sala disponível com computadores, não dispõe de professor de computação e dificilmente esse recurso é utilizado pelos professores das outras disciplinas.

Os maiores diferenciais das duas realidades estão no número de crianças por sala de aula e nas condições de infra-estrutura física. Enquanto na instituição particular há em média vinte e cinco alunos por sala, na pública há quarenta.

Em relação à infra-estrutura física e à organização administrativa, as diferenças são *gritantes*. As salas de aula da escola particular contam com mesas e cadeiras de fórmica, quadro de giz do teto ao chão ocupando uma parede inteira, mesa do professor também em fórmica e clara, janelas amplas que permitem uma boa ventilação e iluminação, luz fria, expositores, prateleiras para mochilas e casacos. Já as salas de aula da escola pública possuem mesas e cadeiras de madeira escura, quase todas riscadas e com alguma parte quebrada, quadro de giz de aproximadamente 1 metro e meio de altura e 3 de comprimento, mesa do professor também em madeira escura, janelas basculantes com vidros trincados, iluminação com lâmpadas de baixa voltagem.

Conscientes de que tais diferenciais também colaboram na dinâmica em sala de aula, buscou-se focar o olhar somente na comunicação professor-aluno. A prova projetiva psicopedagógica “par educativo” também foi analisada em função desse aspecto.

A instituição particular oferece três turmas de 5ª série com aproximadamente vinte e cinco alunos cada e a escola pública tem uma demanda para sete turmas com média de quarenta crianças por sala.

Em função das diferenças quantitativas, foram selecionadas quatro turmas de 5ª série, duas de cada realidade social. Optou-se por acordar com as instituições a permanência da pesquisadora em sala de aula todas as 3^{as} feiras, no período da manhã na rede particular e da tarde na pública.

Participaram da pesquisa cento e dez alunos, sendo setenta da rede pública e quarenta da particular, além de dez professores, cinco de cada instituição. O número de professores foi determinado em função da disponibilidade para entrevista e permissão para observação da dinâmica em sala de aula pela pesquisadora.

Tanto na seleção dos docentes como das turmas observadas, não houve indicação ou interferência da direção ou coordenação das escolas, ficando a critério da pesquisadora os sujeitos da pesquisa. Tentar conciliar os horários das observações com o dos professores dispostos a participar das entrevistas, exigiu mudanças de sala no intervalo do recreio, o que tornou possível a observação de duas turmas de cada instituição.

A opção pela definição da amostragem durante o processo de coleta de dados é denominada por Glaser e Strauss (1967) de *amostragem teórica*. Para esses autores, as decisões quanto à escolha e à reunião de material empírico (casos, grupos, instituições etc.) são tomadas no processo de coleta e interpretação de dados. Segundo Flick (2004, p. 79), “a representatividade de uma amostra não é garantida nem pela amostragem aleatória, nem pela estratificação”, mas garantida pelo material que ofereça maiores *insights* e pelo conhecimento dele extraído.

Outro aspecto a ser ponderado sobre o grupo de amostragem diz respeito ao nível sócio-econômico da população que frequenta as duas instituições. A escola pública fica na periferia de Curitiba, próxima a uma favela, e enfrenta sérios problemas com a segurança. De acordo com a pedagoga da instituição, tornou-se necessário elevar a altura dos muros para que as crianças não tenham seus pertences roubados.

“Muitas vezes os professores tiveram que sair correndo atrás de moleques que roubavam os tênis das crianças durante alguma aula no pátio. Não tínhamos segurança nenhuma. O muro melhorou um pouco, mas a comunidade daqui é muita violenta em função da proximidade da favela.”

Já a instituição particular fica em um bairro central de Curitiba e conta com profissionais responsáveis pela segurança das crianças e dos pais.

Buscaram-se variáveis distintas como: número de crianças por sala, nível sócio-econômico, sistema de segurança dos alunos, condições do ambiente educativo e localização por considerarmos esses itens significativos para o estudo. Tais critérios não foram definidos previamente, e sim após análise das duas realidades. Inicialmente, planejou-se aplicar a técnica projetiva em todas as turmas de 5ª série das duas instituições, mas optou-se por utilizá-la somente em duas turmas de cada escola, em função das observações, da disponibilidade dos professores para entrevista e dos dados comparativos das duas realidades.

Um dos critérios apontados por Flick (2004, p. 83) quanto à seleção da amostragem em pesquisa qualitativa é a “variação máxima na amostra – integrar apenas alguns casos, mas aqueles que forem o mais diferentes possível, para revelar o alcance da variação e da diferenciação no campo”.

Ainda sobre a caracterização do universo pesquisado, é significativo mencionar que na escola pública as turmas têm em média quarenta alunos por sala com idade entre 10 e 11 anos, com exceção da 5ª série “A”, que tem somente vinte e cinco alunos com idade mais avançada. Essa turma teve como critério de separação a indisciplina, a repetência e a faixa etária dos alunos, entre 12 e 15 anos. Segundo a pedagoga da escola, mesmo ciente de que tal separação é pedagogicamente imprópria, teve que organizá-lo dessa maneira a pedido dos pais das outras crianças. Nas conversas dos professores na hora do intervalo, a turma “A” sempre foi motivo de reclamações, de relatos de conflitos entre os alunos, da dificuldade em se trabalhar os conteúdos, de docentes sentindo-se ameaçados etc.

“Sei que a separação desse grupo não é pedagogicamente correta, porém foi a única solução que encontrei em função das reclamações dos pais e professores.”

Quanto à explicação da pedagoga sobre a turma “A”, podemos dizer que, mesmo desconhecendo a realidade do dia-a-dia dessa turma, tal agrupamento é incompatível com a educação. A discriminação já está presente nas justificativas da “*educadora*”. Vale mencionar o questionamento de Estrela: “Escola: violência ou pedagogia?”, quando comentou as propostas de intervenção de J. Pain, que sustentou que a escola, como lugar determinante das conjunturas econômicas e sócio-culturais, é confrontada com uma alternativa muito clara: “ou envereda por uma larga integração pedagógica do problema escolar no sistema social de hoje, ou ela se encerra sobre a violência desse sistema e sobre as suas violências específicas” (ESTRELA, 1992, p. 127).

Embora tal aspecto não seja foco desse estudo, é uma faceta que delata os valores vigentes na instituição, haja vista a “obediência” às solicitações dos professores e dos pais das outras crianças para a separação das crianças.

A dificuldade da pedagoga da escola pública em lidar com a turma “A” mobiliza-nos para as possíveis soluções, embora saibamos que não as teríamos em uma única ação. A Psicopedagogia, como área de estudo e atuação, tem muito a colaborar para ampliar e aperfeiçoar as possibilidades da escola. Em uma ação preventiva e/ou de atuação, considera os problemas vividos pela instituição, como os relatados pela pedagoga da escola, como sintomas que denotam a existência de obstáculos a serem transpostos.

Muitas vezes, a preocupação com um grupo de alunos aparece no cerne da instituição escolar para desfocar a atenção de problemas maiores que podem estar causando tais sintomas. O grupo acaba por torna-se depositário de todas as situações problemáticas que venham a surgir na instituição.

O interjogo de papéis nas relações sociais é abordado por Pichon Rivière (1995, p. 13-14), na teoria dos “três D” (depositante, depositário e depositado). Segundo o autor, “a teoria dos papéis baseia-se na teoria das relações de objetos”, ou seja, “as relações de objeto são estruturas nas quais estão incluídos um sujeito e um objeto estabelecendo uma relação particular entre eles”. A essa relação particular que estabelecem denominamos *vínculo*. Há vínculos individuais e grupais, como constatamos no caso da 5ª série “A”. Nesse interjogo, a turma “A” é depositária tanto das dificuldades dos professores como da instituição de um modo geral.

As contribuições de um olhar psicopedagógico, aliado a um pensamento sistêmico, certamente possibilitariam uma condição diferente à 5ª série “A”.

A esse respeito Barbosa (2001, p. 64) afirma:

A Psicopedagogia no âmbito da instituição, ao escolher uma forma preventiva de ação, transforma a atenção individual em grupal, analisa os sintomas, considerando a gama de relações que existem numa instituição, e propõe projetos de atuação que apontem para uma mudança global, sem deixar de atender os casos concretos que aparecem como sintomas das tensões existentes na instituição.

A visão psicopedagógica também poderia oferecer a outra professora da escola pública uma escuta diferenciada aos comentários de alguns alunos.

A comunidade da escola pública pesquisada é atendida no início da vida escolar em outra escola, também de regime público, que fica em frente à instituição examinada. Portanto, as crianças que ingressam na 5ª série são as mais novas na instituição. A escola na qual a grande maioria das crianças cursou o ensino de 1ª a 4ª série é referendada pelos alunos e mencionada por uma professora ao justificar as diferenças maturacionais das crianças no quesito “autonomia para aprender na 5ª série”, como se observa a seguir na fala da professora de matemática da escola pública:

“Outro dia, escutei as crianças falarem que aqui deveria ser como a escola X, e isso me fez pensar sobre a necessidade que eles ainda têm da figura do professor para se organizar. Eles ainda são muito imaturos, ficam muito alvoroçados ao mudar de professor a cada 50 minutos, quando bate o sinal.”

Ao considerá-los imaturos, a professora utiliza o termo de acordo com sua própria referência de maturidade, aqui restrita a atitudes comportamentais. As expectativas dos professores sobrepõem à realidade. A escuta da conversa dos alunos poderia levar essa professora a refletir sobre as diferenças entre as duas instituições e até a questioná-los em que as duas escolas poderiam ser parecidas. Tal questionamento poderia ser mobilizador de modificações das atitudes dos alunos, diante da troca de professores e do consequente alvoroço a cada cinquenta minutos, bem como de mudança de postura dos professores.

Estratégias metacognitivas defendidas por Portilho (2005) poderiam facilitar a tomada de consciência, o controle e a própria transformação do “alvorço” mencionado pela professora. Durante o período de observação, pudemos perceber que algumas crianças são impelidas ao “alvorço”, mesmo sem o desejo de participar. É o fazer por fazer.

A figura do professor e da professora é e deverá continuar sendo referência no processo de ensino-aprendizagem, mesmo no maior nível de graduação. O aprender envolve relações, seja com o saber ou com os mediadores desse processo. A autonomia e a “maturidade” sugerida pela professora só serão alcançadas por meio da conscientização das relações que a criança estabelece com as pessoas e com o conhecimento.

A criança da 5ª série vive uma fase de transformações físicas e emocionais com o início da puberdade. A inconstância típica desse período faz com que os adolescentes sintam-se inseguros, ao mesmo tempo que manifestam o desejo de separação do adulto, em busca de sua própria identidade. Devido à *ebulição* das emoções ao deparar-se com o novo e o desconhecido, necessitam constantemente de intervenções que despertem paixões e alianças na descoberta pelo prazer em aprender.

O desconforto manifestado no alvorço da troca de professores não pode ser justificado somente pela imaturidade das crianças. Decorrem daí as seguintes questões: Como o professor e a professora poderiam ajudá-las a adquirir maior autonomia? É realizado algum trabalho com os professores para essa “passagem sem rito” da 4ª para a 5ª série? (DIAS-DA-SILVA, 1997).

Estaríamos presos a um passado não tão distante assim, quando a escola de 1ª a 4ª série intitulava-se primário e ginásio de 5ª a 8ª série? Quando a 5ª série, por um breve período, desempenhou papel preparatório para o “ensino ginásial” acolhendo aqueles alunos que não passavam no exame de admissão?

Na década de 1980, Domingues (apud DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 21) concluía, ao analisar a transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental, que apesar de a Lei 5.692/71 determinar que o 1º grau constituía uma instituição escolar única, contínua, de oito anos, a estrutura, os professores e o ritual pedagógico desenvolvido, bem como o tratamento dispensado aos alunos, indicavam a continuidade de duas realidades distintas de 1ª e de 2ª fase do primeiro grau. O que

se dirá agora com o ensino fundamental de 9 anos²? Teremos três realidades distintas? Que diferenças conseguiram os professores realizar nas diretrizes pedagógicas da 5ª série e principalmente em suas relações em sala de aula? Qual a influência dessas mudanças na ação do docente?

Modificam-se as leis, mas não as atitudes. Será que, apesar de propagarmos “novas competências para ensinar”, permanecemos enraizados nos velhos modelos? (PERRENOUD, 2000).

Portilho e Parolin (2004, p. 129) salientam que os professores concordam que o modelo tradicional de aprendizagem-ensino é inadequado para novos tempos. Porém, “ao entrarem em suas salas de aula e fecharem suas portas, acabam traduzindo o modelo negado em ações que substanciam a sua prática”. Argumentam que o estudo da metacognição será um suporte importante para a modificação da práxis tradicional, uma vez que possibilita ao professor e à professora conhecerem-se para poder conhecer.

4.2 Os instrumentos utilizados

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: *aplicação da técnica projetiva psicopedagógica “par educativo”* aos alunos das referidas turmas, *observações* em sala de aula e *entrevistas semi-estruturadas* com os professores cujas aulas foram observadas.

4.2.1 Técnica Projetiva Psicopedagógica

As técnicas projetivas psicopedagógicas têm sido amplamente utilizadas como meio para detectar as relações vinculares latentes. Segundo Visca (1997), o termo *projeção* foi utilizado pela primeira vez em Psicologia por Freud, em 1894. Salienta o autor que foi Lawrence K. Frank, em 1939, quem designou a expressão *técnicas projetivas* para um grupo de provas cuja característica principal é “a expressão de seu mundo pessoal”. Em psicanálise, o termo *projeção* é utilizado como “mecanismo

² A lei 11.114, de 16 de maio de 2005, estabelece a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental, aumentando-o, na prática, para nove anos de duração.

de defesa que consiste em atribuir a terceiros ou ao mundo que o rodeia, os erros ou desejos pessoais” (HOAUISS, 2004).

Sabemos que as técnicas projetivas nos aproximam do funcionamento psíquico do sujeito. Porém, em Psicopedagogia, tem sido utilizada como mais um recurso para análise das relações que o sujeito estabelece com o aprender e com o ensinante.

As identificações projetivas, como condutas defensivas salientadas por Visca serão vistas nesse estudo também como conteúdo simbólico, apoiando a pesquisa nos pressupostos teóricos da teoria junguiana.

A abordagem simbólica utilizada pela psicologia analítica preocupa-se com os aspectos emocionais e intuitivos do homem. A idéia de Jung “era mostrar que a intuição, a emoção e a capacidade de perceber e de criar por meio de símbolos são modos básicos de funcionamento humano”. Um símbolo genuíno nos termos junguianos é a expressão de uma experiência espontânea que aponta para além de si mesma na direção de um significado (WHITMONT, 1994, p. 15-18).

Ora, nada mais espontâneo que o desenho. Segundo Bédard (1998, p. 6) “o desenho representa, em parte, a mente consciente, mas também, e de uma maneira mais importante, faz referência ao inconsciente”. Para o mesmo autor, o simbolismo do desenho pode ter uma interpretação negativa ou positiva, o contexto e a evolução do desenho é que serão seus determinantes. Por conseguinte, buscaremos agregar a abordagem simbólica aos critérios interpretativos sugeridos por Visca, como por exemplo: a posição dos personagens, o seu tamanho absoluto e relativo, as características corporais, o acabamento do desenho dos personagens, a perspectiva e o âmbito em que ocorre a cena.

Visca (1997) sistematizou dez testes que permitem a análise da rede de relações vinculares na aprendizagem. Classificou-os segundo três grandes domínios: o escolar, o familiar e consigo mesmo, conforme quadro a seguir. O Quadro 2 apresenta os distintos domínios com suas correspondentes técnicas projetivas e os objetivos próprios de cada uma.

Quadro 2 – Quadro panorâmico das provas projetivas psicopedagógicas

DOMÍNIO	PROVA	O QUE INVESTIGA
Escolar	Parelha Educativa	O vínculo com a aprendizagem
	Eu com meus companheiros Plano da sala de aula	Vínculo com os companheiros de classe Representação do campo geográfico da sala e as localizações real e desejada na mesma
Familiar	Família Educativa	Vínculo de aprendizagem com o grupo familiar
	Os quatro momentos do dia Plano da minha casa	Vínculos ao longo de um dia de vida. Representação do campo geográfico do lugar em que mora e a localização real dele
Consigo Mesmo	Fazendo o que mais gosta	Tipo de atividade de que mais gosta
	Eu nas minhas férias O dia do meu aniversário Desenho em episódios	Atividades escolhidas durante o período de férias escolares Representação que se tem de si e do contexto físico e sociodinâmico em um momento de transição de uma idade para outra Delimitação da permanência da identidade psíquica em função da qualidade de afetos

Fonte: VISCA, 1997, p. 18. Tradução livre do espanhol.

Como nossa intenção é a investigação da relação pedagógica em sala de aula, optamos pela escolha do teste projetivo “par educativo”, dentre os do domínio escolar, por ter como objetivo a investigação dos vínculos com a aprendizagem.

Segundo Visca (1997), o vínculo com a aprendizagem pode ser abordado investigando-se as relações que o sujeito estabelece com: a) os objetos de aprendizagem; b) com quem ensina; e c) com quem aprende. A representação dessas três unidades de análise – “objetos”, “ensinante” e “aprendiz” – e de suas relações são altamente expressivas do tipo de vínculo que cada ser humano estabelece com a aprendizagem. Ressalte-se que os objetos de aprendizagem em sua manifestação externa podem ser concretos ou abstratos: linguísticos, matemáticos, históricos etc., escolares ou extra-escolares. Todos, porém, podem ser apreendidos de uma forma instrumental por imagens e operações ou hábitos.

Tanto a apreensão instrumental por imagens como a operacional ou por hábitos dependem de fatores cognitivos e afetivos que se mesclam e influem com pesos diferentes. Por isso, considera-se o discernimento do valor da influência de cada um particularmente significativo. Também consideram-se como unidade de análise: distâncias, tamanhos, posições e barreiras entre os personagens do desenho que, segundo o autor, na maioria das vezes, falam por si mesmos sobre esta relação triangular (VISCA, 1977, p. 22).

As autoras do teste “par educativo”, ao qual Visca (1977) se refere, são Malvina Oris e Maria Luisa S. de Ocampo, que o utilizaram amplamente para a avaliação de jovens que ingressavam no Ensino Médio. Posteriormente, foi aplicado em crianças do ensino primário e em adolescentes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, bem como em testes vocacionais. Depois de usado profusamente na Argentina, sua aplicação se estendeu ao Brasil, onde hoje é muito empregado por profissionais da Psicopedagogia.

Com o intuito de verificar a confiabilidade e a validade dos critérios de interpretação do teste, Olivero e Palácios (1985) o utilizaram em trezentas crianças entre 8 e 10 anos de idade, de ambos os sexos, pertencentes a escolas urbanas e sub-urbanas. Também Muniz (1987), psicopedagoga argentina, apresentou, no 1º Encontro de Psicopedagogos da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo que, posteriormente, transformou-se em Associação Brasileira de Psicopedagogia, a técnica projetiva gráfica “par educativo”, exemplificando os diferentes modos de representar a relação vincular de aprendizagem.

Outros autores, como Gola (1999), que apresentou o resultado do mesmo teste projetivo em crianças de 6 a 13 anos que demonstravam dificuldade de aprendizagem, e Rosa (2002), que o utilizou com alunos de terceira idade de uma universidade particular de São Paulo, confirmam sua confiabilidade para a análise da relação professor-aluno-saber.

O teste supõe a inclusão do objeto de aprendizagem desde a sua consigna, quando se pede o desenho de dois personagens reunidos por uma atividade específica. Quando falamos de objetos de aprendizagem, fazemos referência não só aos objetos concretos, como também à temática e aos meios utilizados para representá-lo.

Embora alguns dos autores citados tenham realizado uma análise quantitativa do teste, levando em conta aspectos como presença ou ausência do objeto de

aprendizagem, inclusão de personagens que não são pares educativos, além de outros itens que consideraram relevantes, neste estudo optamos por analisar o significado simbólico das imagens representadas nos desenhos e nas histórias criadas pelas crianças.

Valemo-nos do simbólico ao utilizar a técnica projetiva “par educativo”, tendo como base os estudos de Postic (1992) sobre relação pedagógica. Ao investigar a relação pedagógica de crianças que frequentavam a sexta classe³, Postic (1992) utilizou como elemento simbólico a “prova de alegorias animais” para analisar o vínculo dos alunos com a aprendizagem e com os professores das disciplinas de matemática e francês. Analisou os comportamentos manifestados pelo estudo do imaginário na relação pedagógica, na qual teve como foco o estudo da comunicação entre professor e aluno no exercício de seus respectivos papéis.

Para Postic (1992), a imaginação está ligada à realidade. É um processo, enquanto o imaginário é o seu produto. Imaginar envolve reconstrução, transformação do real. O imaginário constitui-se de representações simbólicas do real, de um conjunto ininterrupto e espontâneo de imagens. É possível, pelo imaginário, descobrir-se, ver-se relacionado ao outro, idealizar um modelo de referência e, pela consciência do que é possível, estabelecer o distanciamento do real. Isto pressupõe transformação, construção, relacionar-se, criar vínculos com o mundo para interiorizar significados. É uma relação dialética com o mundo que, ao se tornar cooperativa, deverá promover a evolução do ser humano.

Tal pesquisa desempenhou função disparadora para a utilização da técnica projetiva “par educativo” no presente estudo, que foi enriquecido pelas histórias elaboradas pelas crianças, pelas entrevistas com os professores, pelas observações da dinâmica em sala e pelas interrelações com a Psicopedagogia, que fundamenta essa pesquisa.

Os acontecimentos vividos em sala tocam as crianças de maneiras diferentes. Algumas aceitam facilmente as regras de sala de aula e as reprimendas do professor, porque sabem que não respeitaram os combinados do grupo. Outras se sentem altamente atingidas com algum comentário do professor e/ou colegas, magoam-se e afastam-se do professor no plano imaginário. A repetição de algumas ações reforça os acontecimentos ocorridos, que assumem a sua significação.

³ Sexta classe mencionada por Postic, em Portugal, corresponde à 5ª série do sistema brasileiro do ensino fundamental de oito anos.

A esse respeito Postic (1992, p. 31) salienta:

A significação e a repercussão em si, de uma experiência vivida na classe, dependem das outras experiências vividas pessoalmente fora da escola e do tipo de conflito interno entre pulsões e instâncias do Eu, sentido pela criança nesse momento. Por vezes, surge uma coincidência entre um acontecimento da aula, na sua relação aos professores, e um acontecimento interior relativo à pessoa do aluno.

Tal comentário nos remete à importância da qualidade dos vínculos estabelecidos na protoaprendizagem e na deuteroaprendizagem, bem como na aprendizagem sistemática e assistemática, apresentadas por Visca (1999) e anteriormente mencionadas nesse estudo.

Pode-se dizer que os vínculos são construídos pela maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com os outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento (PICHON RIVIÈRE, 1998, p. 17). O vínculo é construído na interação entre o sujeito e o objeto. Inicialmente é externo e, posteriormente, interno, marcando as relações estabelecidas com o mundo.

Relacionamo-nos não somente com objetos exteriores, mas também com os que compõem nosso mundo interno, construído a partir das relações que estabelecemos durante o processo evolutivo de aprendizagem. Da mesma forma, o vínculo interno atua sobre o externo. A relação entre o vínculo externo e o interno é dialética: um atua sobre o outro, sendo capaz de retificá-lo, ratificá-lo ou reconstruí-lo.

Para Soares (2003, p. 20), “a consciência desta relação dialética é fundamental para compreendermos o processo pelo qual um professor atua como construtor de vínculos”. A maneira com que o sujeito atua define o tipo de vínculo que ele estabelece, bem como o impacto que produz no processo de aprendizagem.

Portanto, em cada desenho do “par educativo” é possível identificar um tipo de vínculo, construído pela interação sujeito-objeto, levando-se em consideração a história pessoal de cada sujeito.

Para aplicação desse instrumento são necessários: folha de papel tamanho A4, lápis preto e borracha. A consigna inicial é, “Gostaria que vocês desenhassem duas pessoas: uma que ensina e outra que aprende”. Posteriormente, quando o aluno termina o desenho, solicita-se que indique como se chamam as pessoas

desenhadas e qual a idade delas. Pede-se, ainda, que se dê um título ao desenho e relate o que está acontecendo nele (VISCA, 1977, p. 21).

Neste estudo, optou-se pela aplicação coletiva do teste “par educativo”, em virtude do número de crianças que participaram da pesquisa. Foi entregue uma folha de papel sulfite a cada aluno e solicitou-se que preenchesse alguns dados de identificação no verso (idade, série, data de nascimento, se repetiu alguma série), deixando a critério da criança a indicação do nome ou apelido. Também, em virtude da aplicação coletiva, acrescentamos a esse espaço algumas linhas e a solicitação da escrita de uma pequena história sobre desenho (Apêndice A).

Visca (1997) trabalha com o relato da criança sobre o desenho, realiza questionamentos quanto às ações do ensinante e do aprendente, com o objetivo de investigar o vínculo afetivo, cognitivo e cultural com a aprendizagem. Como a aplicação foi coletiva, optou-se pela criação de uma história sobre o desenho, que veio enriquecer o conteúdo simbólico das imagens com o imaginário das crianças.

Ao solicitar a data de nascimento, além da idade, o intuito era determinar maiores diferenças classificatórias. Porém, na análise dos desenhos e das histórias, tais dados tornaram-se insignificantes, uma vez que percebemos que as relações são únicas e impossíveis de serem categorizadas.

4.2.2 Observação

Com a finalidade de buscar conexões entre as representações gráficas da relação pedagógica e a realidade escolar, foi utilizado outro método de pesquisa, optando-se pela observação em sala de aula.

A observação permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre. Reúne não somente as percepções visuais, mas também aquelas baseadas na audição, no tato e no olfato (FLICK, 2004, p. 147-148).

De acordo com Friedrichs (1973, apud FLICK, 2004, p. 148), os procedimentos utilizados nas observações podem ser classificados em cinco dimensões:

- observação secreta *versus* observação pública;
- observação não-participante *versus* observação participante;
- observação sistemática *versus* observação não-sistemática;

- observação em situações naturais *versus* observação em situações artificiais;
- auto-observação *versus* observar os outros.

Na pesquisa qualitativa, essa classificação pode ser utilizada, desde que os dados sejam coletados em situações naturais. A observação secreta diz respeito à revelação ou não da pesquisa aos observados. A diferenciação da observação participante questiona até que ponto o observador, imerso no campo a ser observado, torna-se um componente ativo, já que sua presença, mesmo discreta, exerce certa influência no ambiente. A observação sistemática é padronizada, enquanto a não-sistemática é bastante flexível. A observação em situações artificiais geralmente é realizada em laboratórios e as naturais no ambiente de interesse. E, finalmente, a dimensão da auto-observação diz respeito à atenção destinada às reflexões do pesquisador diante de suas próprias reações no ambiente observador, já que frequentemente são as outras pessoas que são observadas.

Uma das críticas do método de observação é que este se baseia muito na interpretação pessoal e no envolvimento do pesquisador, que pode ter uma visão distorcida do fenômeno. Manter neutralidade na observação é impossível, pois somos seres que agimos não só com a razão.

Guba e Lincoln (1981, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 27) argumentam que as “alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa”. Lüdke e André, por sua vez, justificam que os ambientes sociais são relativamente estáveis e que as críticas referentes à influência da interpretação pessoal têm origem “objetivista”, perspectiva que condena qualquer uso de experiência direta. Sugerem vários meios para verificar o envolvimento do pesquisador, para evitar uma visão parcial e tendenciosa do fenômeno, como confrontar o que tem observado com o que esperava encontrar, as primeiras idéias com as que surgiram mais tarde, as primeiras anotações com os registros feitos durante o estudo. Segundo os autores, “se não houver diferenças entre esses momentos, é provável que o pesquisador esteja apenas querendo confirmar suas idéias pré-concebidas”.

Quanto ao conteúdo das observações, Bogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1996, p. 30) comentam que “deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva”. A *parte descritiva* deve conter:

- descrição dos sujeitos;

- reconstrução de diálogos;
- descrição de locais;
- descrição de eventos especiais;
- descrição das atividades;
- os comportamentos do observador.

Enquanto a *parte reflexiva* inclui as observações pessoais do pesquisador durante a coleta de dados, como sentimentos, pré-concepções, problemas, idéias, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. Essas reflexões podem ser de vários tipos:

- reflexões analíticas;
- reflexões metodológicas;
- dilemas éticos e conflitos;
- mudanças na perspectiva do observador;
- esclarecimentos necessários.

É evidente que essas sugestões não podem ser tomadas como regra. Todavia, fornecem diretrizes importantes para a seleção do que observar.

4.2.3 Entrevistas

A opção por entrevistas semi-estruturadas ocorreu em função da possibilidade de se investigar a opinião dos professores sobre a relação pedagógica e sua influência nas dificuldades de aprendizagem das crianças que frequentam a 5ª série.

Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a entrevista possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o pesquisado e/ou com os sujeitos pesquisados.

Segundo Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semi-estruturada, em geral, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa”.

Já Szymanski (2004) refere-se à entrevista como um “encontro entre duas pessoas”, destacando seu caráter relacional. Apóia-se em Maturana para salientar o caráter interacional do linguajar na entrevista, definido como um coexistir em interações recorrentes. “Esse processo recorrente, reflexivo, não pode acontecer

separadamente das emoções, definidas por Maturana como domínio de ações, classes de condutas” (SZYMANSKI, 2004, p. 11).

Na própria relação entrevistador/entrevistado foi possível perceber aspectos da relação pedagógica, se levarmos em conta o comprometimento e a disponibilidade dos professores para as entrevistas. Havia professores que se disponibilizaram a chegar mais cedo à escola para participar da pesquisa, como também houve quem estivesse sempre com pressa e sem “tempo” para ela.

As entrevistas foram realizadas individualmente e agendadas segundo a disponibilidade dos professores. Optou-se pela entrevista semi-estruturada com questões relativas à relação professor-aluno em sala de aula.

As entrevistas foram realizadas após algumas semanas de observação, o que propiciou maior espontaneidade dos professores no contato com o entrevistador. Estes tinham clareza dos objetivos da pesquisa desde o contrato inicial, o que favoreceu a familiaridade com a entrevistadora.

A entrevista semi-estruturada permitiu a reconstrução de conteúdos subjetivos, introduzidos por questões abertas e concluídas por questões confrontativas, como no exemplo em relação aos subsídios da formação acadêmica.

A disponibilidade dos professores para participar das entrevistas foi maior na escola particular do que na pública. Inicialmente, alguns professores da escola pública deduziram, erroneamente, que a pesquisadora fazia parte do Conselho Tutelar ou da Secretaria de Educação. É preciso levar em conta que, se tal preocupação existe, certamente influencia a relação que alguns professores estabelecem com os alunos.

Tardiff (2002), ao se referir às tecnologias e aos saberes que fundamentam o trabalho docente, identifica três grandes tecnologias de interação: a *coerção*, a *autoridade* e a *persuasão*, que refletem nas interações dos professores com os alunos e que são estabelecidas pela instituição escolar. Portanto, tornam-se aspectos a serem considerados na escola pública em decorrência da atitude de alguns professores em relação à participação na pesquisa.

Na escola pública algumas entrevistas foram um desenrolar de queixas sobre a administração da instituição, com relatos das dificuldades encontradas para realizar o trabalho com os alunos. Importante ressaltar que as queixas não eram de cunho material, e sim de falta de apoio para a realização de atividades com os alunos. Uma professora chegou a mostrar um projeto proposto à direção com objetivo de trabalhar

com tema *valores*, que se encontrava “esquecido fundo do armário da coordenadora pedagógica”. Esta professora de Geografia da escola pública, com 21 anos de profissão, desabafou:

“Acho que nós podemos fazer mais coisas pela escola, podemos mudar a escola, e nós não estamos mudando. Acho que falta empenho de todos. Professores, coordenação e direção devem falar a mesma língua. Se não for assim, não conseguiremos nada.”

De todo o modo, cumpre destacar que muitos desses problemas observados na escola pública, também estão presentes, *mutatis mutandis*, na particular, de tal maneira que os resultados não sofrem influência importante dessas circunstâncias.

Nesse sentido, concordamos com Jesus (2002, p. 12), que argumenta que as contribuições trazidas ao bem estar-docente por meio da formação, não são suficientes. Segundo o autor, “é necessário que o contexto social e as condições de trabalho dos professores também se alterem, permitindo que os professores possam concretizar a sua motivação e competência profissional, realizando um ensino de qualidade”.

Os dez professores entrevistados cursaram licenciatura na disciplina específica lecionada, sendo que quatro deles também possuem formação no antigo curso de Magistério, posteriormente complementada com o curso superior e/ou uma especialização, visando, na maioria dos casos, ao aprofundamento da disciplina. Porém, foram unânimes em afirmar que aprenderam o ofício de “professor” na prática, no dia-a-dia em sala de aula.

A esse respeito, a professora de Matemática da escola particular, com 27 anos de profissão comenta:

“A faculdade me deu subsídios da disciplina de Matemática, mas para trabalhar com as crianças tive que ir atrás e aprofundar sozinha. A faculdade foi importante. Mas, na verdade, depende muito da busca de cada um. Acho que o magistério me forneceu muito mais instrumentais para atuar em sala de aula.”

Segundo Carvalho (2003), a ênfase na formação pela prática tem sido constada internacionalmente entre os professores, principalmente entre os da educação primária (DUBET; MARTUCCELLI, 1996; TARDIF et al., 1991; PERRENOUD, 1993; LUDKE, 1996; apud CARVALHO, 2003, p. 211).

Professores em via de se aposentar, ou já aposentados, apresentaram discursos semelhantes quanto à aquisição da formação na prática. Os professores que foram autorizados a atuar desde muito cedo em sala de aula, geralmente obtiveram sua formação de magistério no nível secundário. Assumiram salas de aula quase adolescentes, às vezes em situações precárias, como as descritas pela professora de Português da escola particular com 29 anos de profissão e em vias de se aposentar. Ela afirma:

“Fiz magistério e estou em sala de aula há 29 anos. Comecei minha vida de professora em uma sala multi-seriada que me deu uma experiência maravilhosa. Lá na beira da BR 101 na praia, entre Barra Velha e Piçarras. Aquele pessoal é muito diferente. São afetuosos e têm uma relação com o aprender diferente. Tinham muito mais responsabilidade com o aprender do que as crianças de hoje, apesar da pouca estrutura e repertório empobrecido. O aprender acontecia de maneira mais lenta do que as crianças daqui. Porém, eram muito mais comprometidos com o saber. Eu tinha um quadro negro pequeno apoiado em um cavalete e ainda tinha que dividi-lo em três partes, porque eram crianças de 2ª, 3ª e 4ª série. Aprendi muito com a comunidade praieira. Lá eu trabalhava com paixão.”

A professora refere-se às condições sociais e materiais dos alunos da escola em que atua e à necessidade de se desenvolver a dimensão desiderativa mencionada por Silva (2000), para que o desejo, valorizado pela professora na comunidade praieira, também esteja presente nas crianças de um nível social mais favorecido.

Outra professora com trinta anos de profissão, aposentada, mas ativa, que, coincidentemente, ministra aulas de Português na escola pública, também fala com paixão da fase inicial de sua vida como docente.

“Sou professora normalista, fiz o antigo Normal, depois fiz faculdade de Letras Português - Literatura. Trabalhei 11 anos como professora montessoriana, mas na verdade aprendi a linha Montessori na prática porque fui trabalhar numa escola montessoriana. Não conhecia nada, mas no exercício da função fui aprendendo.”

Tardif (2002, p. 286), ao referir-se aos “saberes da experiência”, propõe a implantação de um modelo de formação profissional que proporcione “um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários”.

Segundo Pinto (2001), o mesmo autor centra-se “na premissa de que a competência docente integra uma pluralidade de saberes” e, posteriormente, desenvolve pesquisas que priorizam os saberes de experiência em relação aos saberes acadêmicos.

Tardif (apud PINTO, 2001), qualifica os saberes profissionais docentes como temporais, plurais, personalizados e situados. Desses saberes, os temporais são enfatizados no início de suas atividades docentes, pelas duas professoras com formação no curso de Magistério mencionadas. Os “saberes docentes temporais” abordados por Tardif, são apontados segundo três aspectos: os saberes incorporados durante os anos escolares, nos quais convivem com inúmeras representações do que é ser professor, criando crenças, representações e certezas que são reativadas quando começam a trabalhar como docentes; os que dizem respeito aos tateios e desafios enfrentados nos primeiros anos de docência, ocasiões de dúvidas e incertezas quanto ao preparo das aulas e a busca de soluções para a problemática da sala de aula; e os saberes adquiridos com o tempo de experiência e o conhecimento de diversas realidades institucionais (PINTO, 2001, p. 46-49).

A esse respeito, o professor de História da escola particular, com 3 anos de profissão observa:

“Às vezes quando dou aula, percebo que imito alguns professores que tive, até no tom da voz. Talvez porque tenho pouco tempo de experiência os imite, porque esteja buscando meu estilo. Às vezes a academia fala mais alto. Às vezes os modelos falam mais alto. Ainda não consegui chegar a nenhuma conclusão. As duas influenciam, isso é fato, mas qual influencia mais, ainda não consegui perceber.”

Questionamo-nos até que ponto a formação acadêmica tem fornecido subsídios aos professores para perceberem-se docentes, haja vista que tal professor concluiu o curso de História nesse mesmo ano. O professor especialista, que geralmente atua de 5ª série em diante, adquire grande conhecimento técnico e da sua disciplina, porém faltam-lhe recursos relacionais que são adquiridos “com o pessoal da Educação”. Esse mesmo professor argumenta sobre a sua formação.

“Fiz um bom curso, com bons professores, estudei muito e hoje vejo o reflexo das leituras que fiz na capacidade que tenho para dar aula. [...] E também, as aulas que tive de didática, com o pessoal da Educação, me fizeram começar a perceber o aluno como indivíduo, perceber que cada um tem um tipo de desenvolvimento.”

Não basta adquirir informações, é preciso transformá-las em conhecimento para poder integrá-los a prática. Segundo Pozo (2004, p. 206) “somente através do conhecimento, transformando a carne em verbo, porém em palavra encarnada, a hominização pode ser completada numa verdadeira humanização da sociedade”.

4.3 Procedimentos

A pesquisa de campo e a coleta de material tiveram início após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e assinatura do “Termo de consentimento livre e esclarecido” tanto

dos alunos quanto dos professores, de acordo com os modelos propostos pelo referido comitê (Apêndice C e D).

Foram várias idas e vindas até coletar um bom número de permissões de participação na pesquisa. Na escola pública optamos, com a pedagoga da instituição, por eleger monitores de turmas para o recolhimento dos documentos, enquanto na escola particular a própria diretora responsabilizou-se por recolher os consentimentos. Tal comprometimento refletiu na participação integral das crianças da escola particular, enquanto na pública foram necessários novos lembretes para que as crianças trouxessem o documento assinado.

O tempo contratado com as instituições para coleta de dados foi de aproximadamente três meses, como planejado no cronograma do projeto. A flexibilidade de tempo permitiu acordar os horários de entrevistas com os professores de acordo com a disponibilidade dos mesmos, procurando não intervir no andamento das aulas, bem como um tempo maior para as crianças da escola pública para entrega do termo de consentimento. Além disso, possibilitou a permanência da pesquisadora em sala de aula até a saturação dos dados, ou seja, quando os comportamentos tornaram-se repetitivos e não havia mais novidade nas observações em sala de aula.

As observações foram realizadas após contrato verbal com a direção, com os coordenadores, os professores e também com os alunos, como já mencionado, de setembro a novembro de 2007. Foram dez semanas observando as aulas, todas as 3^{as} feiras. Estabeleceu-se que a pesquisadora permaneceria em sala de aula sempre no mesmo dia da semana e nos mesmos horários, com o intuito de despertar um mínimo de atenção dos observados e de que sua presença passasse a ser parte do dia-a-dia do meio observado. O enquadramento semanal possibilitou maior organização à pesquisadora e menor ansiedade aos pesquisados diante do fator novidade.

As entrevistas foram individuais e aconteceram na própria escola. Apesar das perguntas norteadoras da entrevista semi-estruturada, muitas vezes a pesquisadora necessitou referendar o tema, pois alguns professores divagavam para outros assuntos de cunho pessoal.

A receptividade da direção, da coordenação, dos professores e dos alunos nas duas instituições foi muito significativa, embora tenha percebido certo constrangimento inicial por parte de alguns professores que chegaram a projetar

suas ansiedades na figura da observadora, referendando-a para solicitar atenção dos alunos, o que pode ser constatado no seguinte comentário de uma professora da escola pública:

“Vocês pelo menos deveriam ter respeito por uma pessoa que está aqui observando vocês.”

A estratégia de projetar na observadora o desejo de maior respeito por sua pessoa sugere certa dificuldade da professora em lidar com a própria impotência diante da indisciplina. Importante destacar que os alunos continuaram conversando, demonstrando indiferença ao comentário, talvez por já estarem familiarizados com a figura da observadora uma vez por semana em sala de aula.

Segundo Vianna (2007, p. 12), “ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”. A formação em Psicopedagogia e o constante exercício do levantamento de hipóteses sobre o manifesto e o latente nas dificuldades de aprendizagem têm fortalecido subsídios à observadora para o aprimoramento de um olhar psicopedagógico em relação à dinâmica da sala de aula, permitindo o levantamento de hipóteses sobre a atitude projetiva da professora.

Inicialmente previa-se aplicar o teste projetivo “par educativo” individualmente. A dinâmica foi modificada em função do número de alunos da escola pública e para não interferir no andamento da escola, ao retirar seguidamente, alunos da sala de aula. Tal decisão foi considerada positiva, já que o objeto de análise não é exclusivamente o vínculo do aluno com a aprendizagem, mas a relação vincular professor-aluno em sala de aula.

A aplicação da prova projetiva “par educativo” aos alunos que trouxeram o termo de consentimento autorizado pelos pais ou responsável foi combinada com os coordenadores das escolas pesquisadas de maneira a não prejudicar o planejamento das aulas, já que tomava o tempo de uma aula inteira. Interessante observar que a escolha da aula para a aplicação da prova projetiva teve critérios diferentes nas duas instituições. Enquanto na escola particular a coordenação pedagógica optou por utilizar o horário da disciplina que estivesse mais adiantada em relação aos

conteúdos pedagógicos, na escola pública o critério foi a aplicação na turma que estivesse sem professor. As faltas por dispensa médica na escola pública eram constantes.

Dias-da-Silva (1997, p. 120) faz um retrato do profissional do ensino público, que pouco investimento recebe em sua qualificação e sequer dispõe de tempo para ela. Que muitas vezes, é fruto desse mesmo sistema de ensino. “Sistema que, menosprezando a educação, coloca em segundo plano também seus agentes formais, obrigando-os a uma formação limitada e também precária nos cursos de licenciatura”. Complementa seu desabafo ao dizer que “caracterizar o professor de escola pública, hoje, talvez mais que tarefa acadêmica, seja tarefa política e até afetiva”.

4.4 Análise dos dados coletados

Sob a premissa de que somos sujeitos únicos, informações categorizadas se tornam dispensáveis nesse estudo. Nosso objetivo é utilizar os instrumentos de pesquisa como intermediários na investigação da relação pedagógica entre professores e alunos na 5ª série do ensino fundamental da escola pública e particular, com o objetivo de subsidiar contributos à formação tanto dos alunos como dos professores, visto que estes são mediadores desse processo.

Inicialmente optou-se por construir um protocolo de observação da relação pedagógica professor-aluno em sala de aula, tendo como base a comunicação verbal e corporal entre professor-aluno (Apêndice E). A construção do protocolo teve como modelo o instrumento de pesquisa construído pelo Grupo Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente, para observação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças em fase de alfabetização (KÜSTER; PORTILHO, 2006). Na prática, tal protocolo não foi tão eficiente e questionamos sua fidedignidade, optando por realizar observação não-estruturada com características etnográficas.

Este tipo de observação observação é utilizado com bastante frequência como técnica exploratória. Oferece, na medida em que isso é possível, a oportunidade “de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o *mundo* por intermédio

da perspectiva dos sujeitos da observação, eliminando a sua própria visão” (VIANNA, 2007, p. 26).

As observações com características etnográficas possibilitaram o entrelaçamento dos dados em *triangulação metodológica* (VIANNA, 2007, p. 70), em que é possível o estabelecimento de conexões entre o teste projetivo, as entrevistas semi-estruturadas e as observações. Tais aspectos conferiram validade e confiabilidade aos dados da pesquisa.

As observações realizadas complementaram as reflexões da pesquisadora, uma vez que permitiram “colocar em relevo a existência de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda, buscando a verificação de hipóteses” (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Segundo Vianna (2007, p. 14), “a observação tem contribuído, sem sombra de dúvida e sem contestação, empiricamente fundamentada, para o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo uma técnica metodológica valiosa, especialmente para coletar dados de natureza não verbal”. Valemo-nos deste pressuposto para comparar o conteúdo das provas projetivas às situações vividas em sala de aula, relacionando-as ao discurso e às ações dos professores.

Estabeleceu-se, assim, que as observações seriam realizadas semanalmente, sempre no mesmo dia e horário, conforme contrato verbal com coordenadores, professores e alunos. A presença de um pesquisador em sala de aula sempre opera mudanças no comportamento, tanto dos professores como dos alunos. Segundo Vianna (2007), a presença do observador em sala de aula isto pode ser minimizado mediante um período de observação sem a coleta de dados, com intuito de que os observados se acostumem com a sua presença e ajam com mais naturalidade. Ao mesmo tempo, pode ser um período de análise do pesquisador quanto à viabilidade da utilização dos instrumentos.

Foram dez semanas dedicadas às observações, de setembro a novembro de 2007. A decisão quanto ao tempo de observação foi baseada na saturabilidade dos dados, bem como da constatação de que toda e qualquer relação estabelecida entre professores e alunos é única e, portanto, impossível de ser categorizada. De acordo com Vianna (2007, p. 18), “categorizar observações não é simples, [...] principalmente em observação não-estruturada, na qual o observador não procura um comportamento específico, mas apenas observa e, simplesmente, registra as diferentes ocorrências”.

A presença da observadora em sala de aula foi comunicada aos alunos e professores pelas coordenadoras das escolas. A opção pela observação durante todo um período em sala de aula propiciou à pesquisadora uma compreensão mais ampla e consistente do funcionamento do grupo e da relação pedagógica estabelecida com os diferentes professores.

Para Lüdke e André (1996, p. 26),

a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da *perspectiva dos sujeitos*, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Estar imerso no campo de observação propiciou um clima de familiaridade com os alunos e com a dinâmica das instituições.

Nas primeiras semanas, as crianças dirigiam-se à pesquisadora para pedir permissão para ir tomar água ou ir ao banheiro, na ausência dos professores. Com a permanência em sala, tal atitude passou a ser minimizada. Apesar de se tentar influenciar o mínimo possível a dinâmica da sala de aula, a presença da pesquisadora faz com que esta se torne também um elemento observável.

O dia-a-dia em sala de aula possibilitou a realização de uma leitura de mundo dos alunos de 5ª série. Os adolescentes estão diferentes hoje e, conseqüentemente, as relações entre professores e alunos sofreram modificações.

Segundo Outeiral (in WEINBERG, 2001, p. 18),

os adolescentes, tanto por motivos internos (buscando, por exemplo, externalizar ativamente na transformação social os processos internos de transformação corporal que sofrem passivamente, realizando a transformação do passivo em ativo) como externos (seu aguçado senso crítico), são muitas vezes os principais agentes de transformação social.

O mesmo autor se refere às transformações do mundo moderno e à velocidade “das coisas”, às dificuldades do “adulto moderno” em lidar com o “adolescente pós-moderno”.

Também Cury (2003, p. 61) ressalta as mudanças dos alunos, a qualidade e a velocidade dos pensamentos dos jovens na atualidade. Denomina “síndrome do pensamento acelerado” a capacidade dos jovens de hoje de responder a inúmeros

estímulos ao mesmo tempo, salientando que a consequência do excesso de estímulo tem sido a diminuição da concentração e o aumento da ansiedade. Há três principais causas para a “síndrome do pensamento acelerado” que diferencia da hiperatividade genética. “A primeira é o excesso de estímulo visual e sonoro produzido pela TV e que atinge frontalmente o território da emoção”; a segunda é o excesso de informações; e a terceira é a paranóia do consumo e da estética, que dificulta a interiorização.

O mesmo autor salienta que a ansiedade da “síndrome do pensamento acelerado” acaba gerando uma compulsão por novos estímulos para aliviá-la. Os alunos “se agitam na cadeira, têm conversas paralelas, não se concentram, mexem com os colegas” na tentativa de aliviar a ansiedade gerada pela referida síndrome (CURY, 2003, p. 59).

Talvez isso explique a agitação das turmas observadas, tanto na escola pública, como na particular. Independente do número de alunos por sala, os adolescentes apresenta-se hoje mais agitados, talvez em consequência da quantidade de informações que tem acesso e aos estímulos despertados pelos avanços tecnológicos.

Outeiral (2001) refere-se à dificuldade de concentração dos adolescentes na atualidade como uma síndrome que denomina “síndrome do *zapping*”, que vem a ser a necessidade de passar incessantemente de um canal de televisão a outro. Segundo o autor, isso faz parte de alguns transtornos vinculados ao déficit de atenção e à hiperatividade. Relata mudanças na adolescência, período que a Organização Mundial da Saúde situa entre os dez e os vinte anos. Segundo o autor, o conceito de *puberdade* está associado aos processos biológicos e o de *adolescência* a fenômenos psicossociais.

Nosso intuito, ao referendar as mudanças do adolescente, é ressaltar a exigência de maior habilidade do professor em sala de aula. O momento atual, diante de tal cenário de profundas transformações, clama por mudanças reais na prática do professor.

As dez semanas em sala de aula possibilitaram maior compreensão da relação pedagógica. Buscamos referências nas próprias lembranças, nas vivências pessoais da época de estudante. Empreendemos uma retomada da própria história de aprendizagem da pesquisadora. Esta foi um mergulho no ontem, uma volta aos conteúdos guardados na memória não tão remota assim: ao mínimo múltiplo comum,

às frações equivalentes, à procura do número primo, às histórias de Agamemnon rei de Micenas, à guerra de Tróia, a Esparta e seus gladiadores, às divisas do Brasil, ao meridiano de Greenwich, aos hemisférios oriental e ocidental, aos textos de Manuel Bandeira, aos verbos regulares e irregulares. Enfim, um retorno a um aprender que revela imagens e conteúdos simbólicos de fatos e contos que povoam os conteúdos curriculares da 5ª série do Ensino Fundamental.

Como nos diz Dias-da-Silva (1997, p. 126),

quinta série é passagem. Porém, *passagem sem rito* [...] Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia – quer para alunos, quer para professores. Passagem que se desnuda nos diferentes saberes e fazeres implicados no cotidiano de professoras *primárias e secundárias*, da 4ª e da 5ª séries. Passagem sem ponte. *Mais ruptura que continuidade*.

Ainda em relação às observações, pudemos perceber atitudes em que os professores se valem da autoridade para conseguir a participação do aluno, como no comentário da professora de Inglês da escola particular.

“Pessoal, estou avisando, apesar de já ter avisado. No dia 4 de dezembro, todos aqui com seus trabalhos. Quem não trouxe o trabalho, já sabe, é zero.”

Apesar de melhores intervenções didáticas durante a aula, ao solicitar um trabalho aos alunos, a professora da escola particular tem a mesma atitude da professora escola pública, que também ministra aulas de Inglês.

“- A data de entrega do trabalho é 16 de outubro. (alunos reclamam, conversam entre si, até novo comentário da professora).
- Então já sei quem vai levar zero. Quem for pedir para alguém fazer no seu lugar, vai levar zero. (ênfatisa a professora).”

O discurso da professora que não se intimida, mesmo na presença da observadora, denuncia o que Estrela (1992, p. 40) denomina de *violência simbólica*, que é alcançada pelo saber e pela autoridade da classe dominante. “A escola como aparelho ideológico do Estado, ao estabelecer a ligação entre o poder, o conhecimento e a consciência funciona como um regulador simbólico”.

Selecionamos um desenho do “par educativo” que retrata a *violência simbólica* referendada acima.

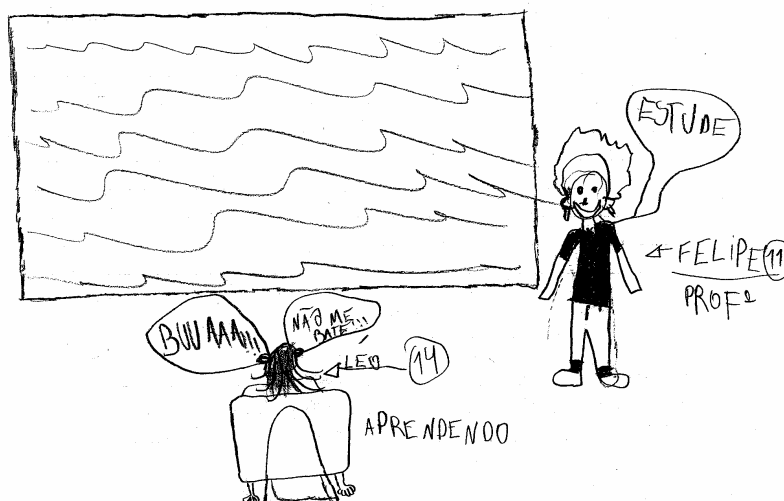


Figura 1 – Desenho projetivo “par educativo” 1
Fonte: alunos de 5ª série, 2007.

Valendo-me do papel de etnógrafo, vamos a mais um pequeno trecho de observação, na mesma sala de aula da escola pública, e com a mesma professora de Inglês:

“- Os alunos que não estão fazendo a cópia, já estão perdendo nota.

(nesse momento, a aula é interrompida pela diretora que pede licença para entregar alguns avisos).

- Amanhã é dia de Conselho de Classe e vocês não precisam vir à escola. Esse bilhete tem que chegar aos pais, porque a gente gasta tinta para se comunicar com os pais de vocês.

Vamos, tenho pressa, [...] deixe a menina entregar os avisos. (diz a diretora aos alunos).

(a professora continua escrevendo no quadro, virando algumas vezes para pedir silêncio. Enquanto escreve, lê as frases em Inglês sendo acompanhada por alguns alunos).

- Do you like cotton candy?

- Yes, very much.

- Professora, tá saindo sangue do nariz da T. (alerta uma criança)

- T. vai até o banheiro limpar o nariz. (diz a professora)

- Ui, que nojo (dizem algumas crianças em coro)

- Olha lá pessoal. Eu não vou ficar nem um pouco triste com as notas que vou passar de alguns alunos. (diz a professora fazendo referência ao Conselho de Classe).”

Mais do que criticar o discurso da professora, apropriar-nos-emos das reflexões de Leite (in PATTO, 1997, p. 312) sobre a relação pedagógica em sala de aula. Para o autor, do ponto de vista formal das relações interpessoais, a relação professor-aluno não apresenta novidade e pode até ser uma relação fraca em estrutura e significado. A importância está no fato de o professor, dentro da sala de aula, “atuar como o transmissor dos padrões de cultura e ser o responsável pela avaliação de algumas qualidades sociais muito importantes para o aluno”.

A escola é ponto de passagem entre a identificação da família e da sociedade e, de acordo com o mesmo autor, o professor é intermediário desses valores sociais. Por isso, sente-se na obrigação de transmitir o gosto pela leitura e passar valores patrióticos, mesmo que não os aprecie (LEITE, in PATTO, 1997, p. 301-327).

Contudo, a representação de papéis tende a demonstrar e produzir convicções sinceras, como as observadas no diálogo acima. Importante

complementar que, no final da aula, a professora procurou a pesquisadora para comentar que nas outras turmas conseguiu passar o texto no quadro e até dramatizar. Atribui a agitação dos alunos à ansiedade diante do Conselho de Classe.

Com objetivo de buscar distinções na relação pedagógica, optamos por transcrever outra observação da relação professor-aluno, na mesma sala de aula da escola pública, porém agora com a professora de Português.

“(professora ao iniciar a aula retoma o assunto da aula anterior e solicita que as crianças peguem o caderno e o dicionário para correção da lição de casa).

- Vamos exercitar o uso do dicionário na correção da lição de casa.

(crianças que não trouxeram dicionário se agitam e a professora organiza-os em duplas, além de emprestar alguns dicionários que trouxe da biblioteca da escola).

- Então, vamos lá. Quem pode ler a primeira questão?

1. Você pesquisou o significado das palavras veterinário e veterinária...

(a professora ao perceber que um aluno não está fazendo o exercício, argumenta).

- B. pegue o seu caderno para fazer o exercício.

- Não, eu já tô reprovado.

- Quem disse isso?

- A pedagoga.

- Não acredito que a pedagoga tenha dito isso. Vocês precisam se esforçar e falar com os professores, buscar maneiras de recuperar suas notas com sinceridade.”

Ao analisarmos a relação da professora de Português com o mesmo grupo, que havia 50 minutos era ameaçado com o *fantasma* da reunião do Conselho de Classe, concordamos com Leite (in PATTO, 1997, p. 312-313) que, ao se referir à relação pedagógica restrita à sala de aula, afirma:

Uma vez colocados em sala de aula, professor e alunos passam a constituir um grupo novo, com uma dinâmica própria, e entre eles se desenvolvem, muitas vezes, intensas relações interpessoais. É nestas que o processo de percepção e avaliação de qualidades pessoais assume uma importância decisiva.

Se assim não fosse, como poderíamos explicar duas situações tão distintas em um mesmo grupo, em um curto intervalo de tempo?

Além dos dados das observações, foram apropriadas as imagens simbólicas dos desenhos dos alunos, sem identificar a categoria da instituição, pois não foram aqui consideradas significativas as diferenças representacionais.

Para interpretação dos dados coletados nas provas projetivas “par educativo”, foram utilizados os fundamentos de Visca (1998). Nesse caso, a idéia da análise dos critérios interpretativos nos desenhos não consiste na elaboração de um quadro estatístico, mas explicita certa frequência e regularidades de vínculos que podem servir de ponte a investigações mais minuciosas como, por exemplo, em relação ao próprio conteúdo.

Entre os indicadores mais significativos da prova projetiva “par educativo” cabe mencionar: a posição dos personagens, o seu tamanho absoluto e relativo, as características corporais, o acabamento do desenho dos personagens, a perspectiva e o âmbito em que ocorre a cena.

As posições mais comuns de “quem ensina” e de “quem aprende” são: frente a frente, lado a lado, ambos de costas (entre si), o docente de costas ao aluno e o alunos de costas ao docente e, geralmente, têm o seguinte significado:

Posição	Significado geral
Frente a frente:	vínculo de aprendizagem bom
Lado a lado:	vínculo de aprendizagem regular
Ambos de costas:	vínculo negativo com a aprendizagem
O docente de costas ao aluno:	o aluno se sente rechaçado pelo docente
O aluno de costas ao docente:	o aluno rechaça o docente

O tamanho em si e o tamanho relativo dos personagens constituem duas categorias que, por sua vez, se subdividem:

Tamanho em si	Significado mais frequente
Tamanho pequeno:	não é vínculo importante
Tamanho médio:	é vínculo relativamente importante
Tamanho grande:	atribui-se importância significativamente destacada, que pode ser positiva ou negativa

O tamanho do desenho total está relacionado com a hierarquia que se atribui ao vínculo de aprendizagem. Já o tamanho relativo de um personagem, seja quem aprende e/ou quem ensina em relação ao outro, pode-se expressar das seguintes formas:

Tamanho relativo	Significado mais frequente
Sem discriminação de tamanho:	vínculo confuso com quem ensina
Com discriminação de tamanhos:	vínculo claro ou relativamente claro com quem ensina
Com docente grande e aluno pequeno:	vínculo em que se supervaloriza a quem ensina
Com aluno grande e docente pequeno:	vínculo em que se subestima a quem ensina

Em relação às características corporais, as que aparecem com mais frequência são:

Somente cabeças:	está supervalorizando o intelecto que por sua vez resulta persecutório
Corpo do docente inacabado:	pode significar uma agressão oculta a quem ensina
Simplificação dos personagens:	pode implicar, quando o entrevistado não tem dificuldade para desenhar, uma desvalorização do vínculo de aprendizagem com o docente

A perspectiva do desenho é outro indicador importante na análise. Em uma contextualização tridimensional, sugere claramente um vínculo maduro do ponto de vista afetivo, cognitivo e social, pois o sujeito realiza os movimentos de descentração, centração e descentração (VISCA, 1998, p. 39).

Perspectiva	Significado
Desenho com perspectiva:	vínculo positivo e maduro

Outro aspecto a ser observado nas provas projetivas é o âmbito em que a cena acontece e que diz respeito ao ambiente escolar ou extra-escolar. No âmbito escolar, estará centrado na aprendizagem, que Visca classificou como sistemática, podendo ser negativo ou positivo, de acordo com a análise dos aspectos acima mencionados. Já no âmbito extra-escolar, estará focado na aprendizagem assistemática ou incidental, ou seja, naquela adquirida nas relações que o sujeito estabelece com a comunidade a que pertence (VISCA, 1998, p. 37-40).

Instrumentalizados dos indicadores enfatizados por Visca, referimo-nos aos principais indicadores das provas projetivas aplicadas nas turmas de 5ª série tanto da instituição pública como da particular.

Um dos objetivos iniciais da pesquisa foi detectar, por meio da análise das provas projetivas, diferenciais nas relações pedagógicas da escola pública e particular. Percebeu-se que tanto as imagens de uma categoria de instituição como da outra são semelhantes, isto é, não existem diferenciais que possam ser considerados relevantes na diferenciação da relação pedagógica, se levarmos em conta a análise dos desenhos. Porém, se nos apoiarmos nas observações realizadas, é possível perceber alguns diferenciais que dizem respeito principalmente às condições ambientais das instituições, que poderão exercer alguma influência nas relações estabelecidas em sala de aula.

Como anteriormente observado, enquanto na instituição particular o professor convive com, no máximo, vinte e cinco alunos por sala, na pública a média de crianças em sala é de quarenta alunos. As condições do mobiliário, da iluminação, da ventilação e da acústica, bem como dos recursos didáticos, diferenciam sobremaneira as condições das duas escolas. No entanto, como se pode constatar na conclusão dessa pesquisa, apesar disso exercer certa influência sobre a dinâmica da sala de aula, não são fatores determinantes na qualidade da relação pedagógica. Visto que encontramos nas duas categorias institucionais, relações pedagógicas baseadas no diálogo e na reciprocidade, bem como relações baseadas no autoritarismo e no desrespeito as diferenças individuais.

Quanto às provas projetivas aplicadas tanto na escola pública como na particular, pudemos perceber que a grande maioria retrata o docente *lado a lado* ou *frente a frente* ao aluno, o que, segundo Visca (1998), caracteriza *um vínculo de bom a regular* com a aprendizagem.

No quesito tamanho em si e relativo dos personagens, percebeu-se a discriminação de tamanhos como um vínculo relativamente claro e importante entre professores e alunos, apesar da preocupação salientada no discurso de um dos professores sobre as características dos docentes. Sobre isso, o professor de História com 3 anos de profissão comentou:

Na 5ª série eles têm que se deparar com um cara como eu, com um metro e oitenta, falando grosso e isso pode assustar um pouco no início. Além disso, demoram a perceber que o ritmo é outro, não é mais aquele ambiente de 1ª a 4ª série onde a professora acaba sendo uma espécie de mãe.

As novidades da 5ª série não se resumem somente à multiplicação das matérias e ao aumento das exigências, mas também às referências dos professores. Contudo, não há necessidade de os docentes deixarem de ser marcos afetivos para se transformarem autoridades que cobram com rigor as tarefas. Como nos lembra Freire (2005, p. 10) “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista”.

Outro indicador importante abordado por Visca (1998) refere-se às características corporais dos personagens. Somente um dos cento e dez desenhos analisados apresenta tanto o docente quanto o aluno com o corpo inacabado. Portanto, não pode ser considerado representativo. Assim, podemos descartar indícios de agressão ou desvalorização do vínculo de aprendizagem com o docente no âmbito geral da amostra da pesquisa. Outro aspecto que consideramos positivo diz respeito à contextualização tridimensional dos desenhos que, segundo o autor, pode caracterizar um *vínculo maduro* nas dimensões afetiva, cognitiva e social.

Um último indicativo destacado por Visca se refere ao âmbito em que ocorre a aprendizagem que, em sua maioria, ocupa-se das relações estabelecidas *em sala de aula*. As aprendizagens extra-curriculares estão restritas ao contexto familiar e dizem respeito a aprendizagens instrumentais como por exemplo: atravessar a rua, andar de bicicleta, pescar; ou a valores morais como não falar palavrões ou se drogar.

Portanto, ao considerar os principais indicadores de análise abordados por Visca (1998) e as projeções dos desenhos das crianças, conclui-se que o vínculo com o docente pode ser classificado de bom a regular, com clareza da importância dos papéis desempenhados por alunos e professores e relativa valorização vincular com o docente. Também se pode inferir que existe certa maturidade vincular entre professores e alunos em função da tridimensionalidade.

Além dos desenhos, algumas histórias chamam a atenção, pois demonstram o desejo de aprender e ser valorizado pelo professor e pela família. Para complementar a análise dos desenhos, buscou-se refletir, também, sobre a dimensão simbólica destes.

Para Jung (apud GRINBERG, 2003, p. 231),

um símbolo sempre pressupõe que a expressão escolhida é a melhor descrição ou formulação possível, naquele momento, de um fato relativamente desconhecido [...] que, por isso mesmo – por ser algo vivo e preche de significado – não pode ser melhor representado.

A história criada por uma aluna da escola pública, com 11 anos de idade, ilustra bem essa idéia:

***“A professora Valkiria estava ensinando o Emanuel a fazer contas de divisão e eles estavam muito alegres.
O Emanuel chegou em casa e falou para sua mãe:
- Mamãe, a professora Valkiria me ensinou contas de divisão.
- Parabéns filho.”***

A alegria em aprender e ensinar é salientada no texto da aluna, inconscientemente, como meio propulsor ao aprender. Estavam alegres por ensinar e aprender e por desempenhar o papel de aluno aplicado. Fernández (2001, p. 123) destaca que “a alegria, como um posicionamento, como uma atitude” abre espaço para o pensar que acontece em um espaço *entre*: entre o sujeito e o pensável, entre o aprendente e o ensinante.

Outra história, a de uma aluna de 11 anos, da escola particular, retrata o desejo de ser valorizada como uma aluna aplicada:

“ - Era a Vitória com sua professora Silvia de 60 anos e a Vi de 11 anos aprendendo Português, eles estavam aprendendo, a professora era legal era uma ótima professora. Ela era uma ótima aluna que estudava muito para as provas e respeitava a todos.”

Podemos inferir que, além do desejo implícito de representar o *bom aluno*, existe no relato a conotação simbólica de uma aprendizagem bem sucedida.

Na grande maioria das histórias criadas a partir dos desenhos da prova projetiva “par educativo”, percebeu-se o desejo inconsciente de aprender com alegria, de ser bem sucedido. Então, qual a razão da grande incidência de crianças com dificuldade de aprendizagem na 5ª série do ensino fundamental, se considerarmos que estão aptas a aprender?

Postic (1995) destaca fatores de ordem cognitiva e afetiva para as dificuldades de aprendizagem, salientando que é por meio da análise das interações na aula que podemos compreender o *não aprender* de alguns alunos.

Ele considera três grandes tipos de dificuldades de ajustamento do aluno:

- o ajustamento à situação escolar em geral;
- o ajustamento à situação pedagógica introduzida pelo professor;
- o ajustamento à personalidade do professor.

O fator de adaptação ao funcionamento social da aula é a primeira série de dificuldades salientadas por Postic. Algumas crianças, principalmente na 5ª série, apresentam certa dificuldade em se ajustar às condições provocadas pelo professor na situação escolar. Segundo o autor, “as regras de participação são implícitas e derivadas da experiência da comunicação. As normas sociais, as regras de funcionamento são convenções tácitas, interiorizadas pela experiência adquirida no seio do grupo social” (POSTIC, 1995, p. 14).

A respeito das regras implícitas em sala de aula, o professor de Geografia da escola pública, com 5 anos de profissão, comenta:

“Trabalho com as crianças a liberdade de saírem da sala para tomar água ou ir ao banheiro. Os alunos que colaboram mais, eu deixo sair para tomar água. Essa troca de favores “colaboração/liberdade” ajuda muito nossa relação em sala de aula, porque assim valorizo as crianças que colaboram.”

As convenções estabelecidas pelo professor por meio da “troca de favores” não são abertamente negociáveis, mas estão implícitas nas ações dos alunos. A “liberdade” aqui mencionada é negociável e estabelecida pelo contrato professor-aluno. De acordo com Postic (1984, p. 172), “a palavra *contrato* é por vezes preferida à palavra *transação*, pois um contrato exprime as expectativas mútuas dos parceiros”.

Em seus estudos, Filloux (1973, 1974 apud POSTIC, 1984, p. 174) aponta que o contrato estabelece a “relação de domínio-submissão como uma relação de direito legitimado com base na autoridade natural que provém do saber”, com o artifício dissimulado em um discurso docente de que este estabelece relações cordiais e amigáveis.

Outro ajustamento necessário ao aprender, segundo o mesmo autor, diz respeito à compreensão da mensagem do professor pelo aluno, ao “conhecimento partilhado” nas aulas, pois o “diálogo pedagógico baseia-se em convenções tácitas. Pressupõe um sistema de referência cognitiva” (POSTIC, 1995, p.15).

Vejamos o que o professor de História da escola particular, com 3 anos de profissão, diz a respeito do diálogo pedagógico:

“Tenho que tomar cuidado, porque às vezes quero dar uma aula que exija um pouco mais de abstração e o aluno de 5ª série não consegue acompanhar. Já no Ensino Médio é melhor, a rapaziada abstrai mais. Saber administrar os momentos em que posso puxar um pouco mais o pensamento abstrato relacionado aos fatos históricos e ter habilidade para utilizar um padrão mais básico de acordo com as potencialidades da turma, não é tarefa fácil.”

Na imagem e no relato da prova projetiva a seguir, observamos a ansiedade inicial do aluno e a barreira que o separa do docente. O cuidado com a linguagem utilizada pelos professores e o ajustamento ao conteúdo a que se refere o professor de História da escola particular são aspectos essenciais para que o aluno tenha possibilidade de entender o novo nível de ensino e *possa acostumar-se ao colégio*, como nos relata o aluno abaixo.

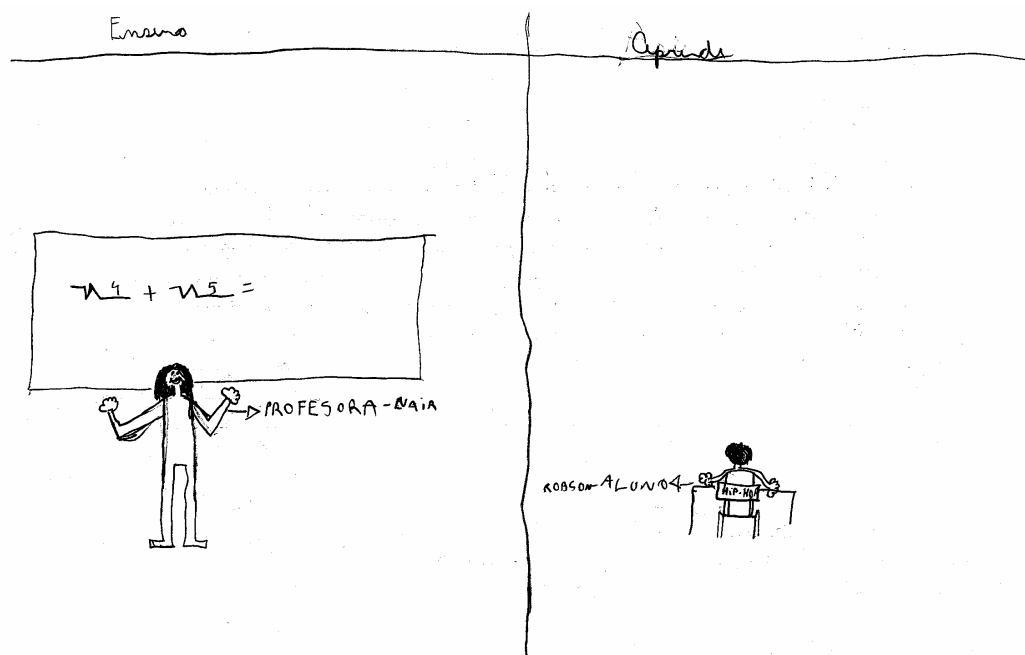


Figura 2 – Desenho projetivo “par educativo” 2
Fonte: alunos de 5ª série, 2007.

“Era um lindo dia para ir à escola estudar. Todo mundo tinha voltado das férias e o Robson estava animado, porque era o primeiro dia dele na escola. Ele estava nervoso, assustado. Pensava que as professoras do colégio eram bravas. Ele não queria ir para o colégio, mas o pai dele falou que a escola era bem legal e ele foi. Quando chegou lá, viu que as crianças estavam brincando e depois que se acostumou não quis mais ir embora.”

O segundo ajustamento salientado por Postic (1995) em relação à dificuldade dos alunos em ajustar o modo cognitivo ao funcionamento de determinada série, poucas vezes é alvo da preocupação do professor, pois geralmente estão mais

preocupados em vencer os conteúdos do bimestre. Para o autor, há um fosso entre o processo cognitivo imposto e um processo cognitivo espontâneo. Considera-se, portanto, essencial que o professor tente descobrir os processos cognitivos dos alunos perante determinada tarefa para que possa buscar ferramentas que facilitem o aprender.

Vejamos, a seguir, a imagem de um dos desenhos, acrescida do texto produzido pelo aluno, que ainda diz respeito ao ajustamento cognitivo à situação de aprendizagem.

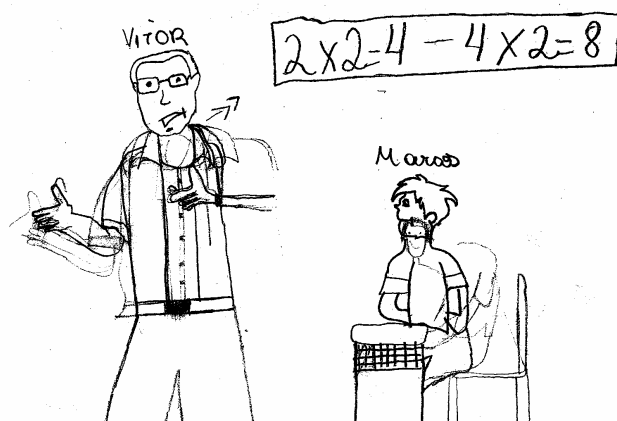


Figura 3 – Desenho projetivo “par educativo” 3
Fonte: alunos de 5ª série, 2007.

“O professor está ensinando quanto é 2x2, que é 4, mas ele tinha uma grande dificuldade de aprender. Então ele descobriu os múltiplos, então ele sabia quase toda a tabuada e não tinha mais dificuldade de fazer as provas e só tirava notas boas.”

De acordo com os indicadores de análise da prova projetiva “parelha educativa”, destacados por Visca (1998), podemos imaginar que o aluno se sente rechaçado pelo professor que lhe dá as costas, diante da dificuldade em aprender, apesar do desejo latente de ser um aluno aplicado. Independentemente da

adequação curricular, o ajustamento do conteúdo ao plano cultural e ao modo cognitivo de funcionamento da situação escolar é condição essencial para aprender. Além disso, considerando-se o texto referente ao desenho, podemos nos reportar aos comentários de Saiani (2003) em relação ao “aflorar repentino da consciência”, descrito por Jung.

Quando Jung fala do aflorar repentino da consciência, não posso deixar de relacionar essa experiência com algo que venho testemunhando ao longo de minha prática como professor de matemática: é aquele momento no qual uma testa franzida transforma-se em um lampejo de compreensão, verbalizado por um espontâneo *Ah!*. Mesmo uma verdade há muito conhecida, como um teorema de mais de dois mil anos, transforma-se em algo novo quando o indivíduo o descobre por si só. Nessa ocasião, a luz se faz (SAIANI, 2003, p.131-132).

No desenho a seguir, podemos perceber o momento de “lampejo de compreensão” a que se refere Saiani (2003), que pode acontecer não necessariamente durante a aula.

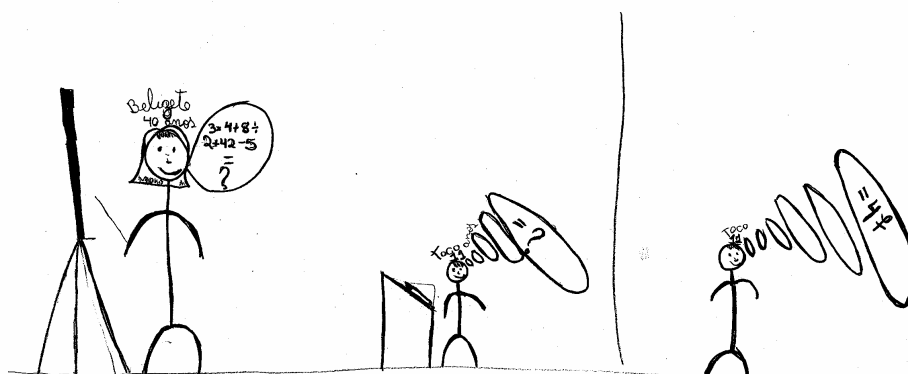


Figura 4 – Desenho projetivo “par educativo” 4
Fonte: alunos de 5ª série, 2007.

Segundo Fernández (2001, p. 93) “a arte do professor é saber descobrir e mostrar aos seus alunos o quanto eles pensam, inclusive sem perceberem isso”.

O terceiro e último tipo de dificuldade de ajustamento do aluno mencionado por Postic (1995, p. 17), diz respeito à relação que se estabelece entre a pessoa da criança ou do adolescente e a pessoa do professor. O autor distingue “dois registros: um funcional, que corresponde à comunicação observável; o outro, imaginário, e que tem a ver com os ecos, muitas vezes inconscientes, daquilo que se passa entre os dois”.

No registro funcional, o aluno procura conhecer a imagem que o professor tem dele e a ajuda que lhe pode dar, pois tem consciência da categorização que o professor estabelece de acordo com os resultados escolares e o comportamento dos alunos em sala (participativos, desatentos, caprichosos, desleixados). O aluno constrói uma imagem de si próprio sob o olhar do professor e dos seus colegas.

A imagem que o aluno tentou passar para a professora, no exemplo abaixo, demonstra claramente a dificuldade de ajustamento à comunicação observável, já que a *professora só reparou no aluno mais quieto*, conforme texto a seguir.



F

Figura 5 – Desenho projetivo “par educativo” 5

Fonte: alunos de 5ª série, 2007.

***“Era uma vez, no começo do ano, no dia quinze de fevereiro de 2007, os alunos estavam se apresentando. A professora Carla só reparou no aluno mais quieto. O nome dele era Raimundo, mas um certo dia ela viu ele brigando com seu amiguinho e disse:
- Raimundo, pensei que você era tão comportado. Estou chocada com você. Então, ele pediu desculpas e viveram felizes para sempre.”***

No registro imaginário, a interiorização do que o aluno vive na aula atinge-o profundamente. Faz com que se lembre de situações já vividas ao trazer imagens de representações simbólicas, nas quais os professores encarnam poderes maléficos ou benéficos que podem atacá-los ou protegê-los (POSTIC, 1995, p. 18).

A imagem e o relato apresentados a seguir representam o professor como detentor do saber.

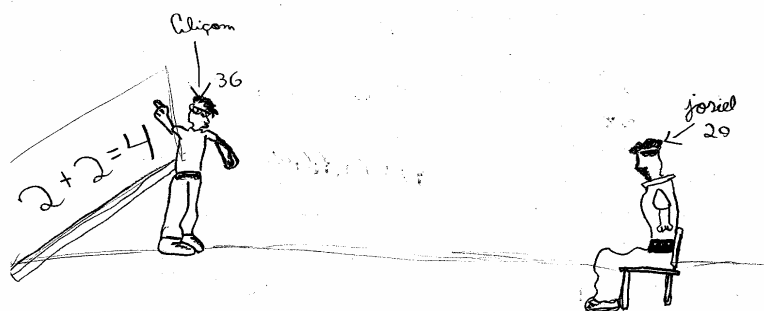


Figura 6 – Desenho projetivo “par educativo” 6
Fonte: alunos de 5ª série, 2007.

“Alison é um professor muito estudioso e ensina o Josiel que é um aluno muito ruim e não sabe que dois mais dois é quatro.

Ele está na universidade tentando aprender. Alison é o seu professor e tenta ensinar.

- Quanto é dois mais dois?

- 5 - respondeu Josiel.

- Eu nunca vou ensinar esse cara.”

Será que ao se proteger com o saber, o professor não estaria inseguro para contornar as dificuldades de aprendizagem? Estará ele preparado para lidar com o aluno que não consegue aprender?

Freire (2005) salienta que as escolas de formação docente deveriam dar atenção para a capacidade de *leitura da classe de alunos*, que os professores deveriam ter.

Para a leitura de textos, precisamos de instrumentos auxiliares de trabalho como dicionários de vários tipos e enciclopédias, também para a leitura das classes, como se fossem textos, precisamos de instrumentos menos fáceis de usar. Precisamos, por exemplo, de bem observar, bem comparar, bem intuir, bem imaginar, bem liberar nossa sensibilidade, crer nos outros mas não demasiado no que pensamos dos outros (FREIRE, 2005, p. 68).

A análise da prova projetiva “parelha educativa” pode ser uma contribuição para o estudo da relação pedagógica, desde que o professor tenha humildade e competência suficiente para lidar com a *compreensão* das relações simbolicamente expressas.

Nas provas projetivas aplicadas aos alunos das turmas pesquisadas, temos uma visão da relação professor-aluno, que poderá ser observada nos anexos desta pesquisa. Poderíamos escrever inúmeras páginas com a análise desse riquíssimo material, todavia propomos o vislumbre do significativo relacional expresso nas imagens.

Também nas imagens da “parelha educativa” pode-se intuir o desejo de aprender e apresentar um bom desempenho. Percebemos muitas nuances na relação de papéis professor-aluno que acreditamos serem *relações de alma*, que possibilitam ao docente enxergar o aluno não só como um aluno, mas como pessoa, como ser humano único e indivisível.

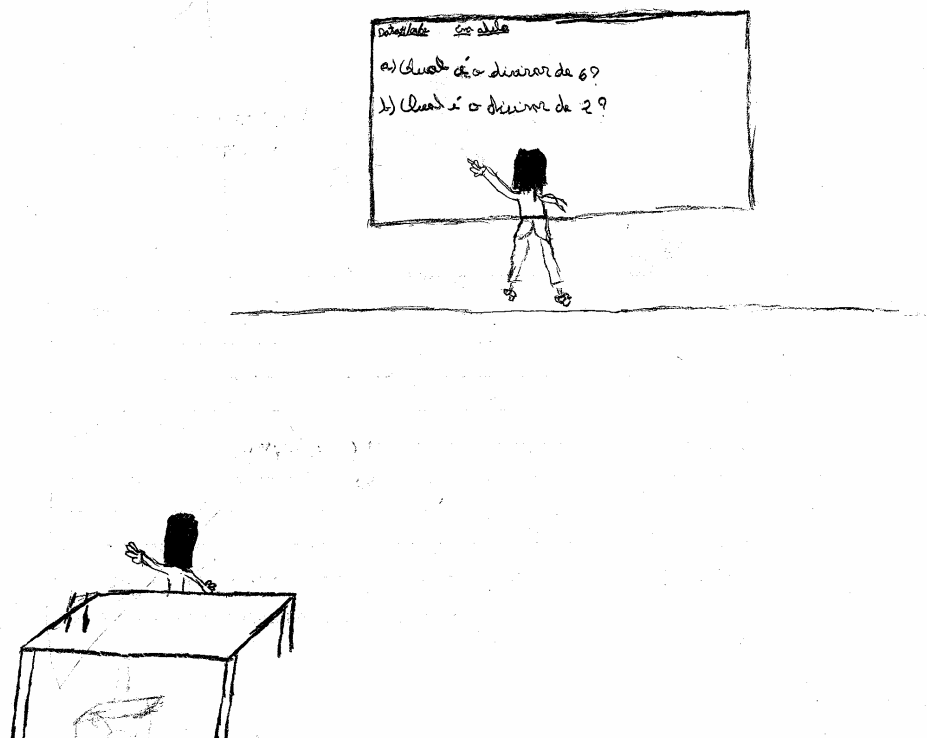


Figura 7 – Desenho projetivo “par educativo” 7
Fonte: alunos de 5ª série, 2007.

Apesar das poucas condições materiais da instituição pública, observaram-se, na análise das provas projetivas e na dinâmica de certos professores, atitudes que demonstram a preocupação com as relações estabelecidas com os alunos. Destacam-se algumas ao se observar a correção da lição de casa sobre a utilização de ditongos, tritongos e hiatos.

Vale aqui relatar, a título de ilustração, parte de uma cena observada pela pesquisadora na escola pública:

A professora *intuitivamente* dirige-se a um aluno, que na aula anterior esteve em atrito com o professor de outra disciplina, e insiste para que ele responda uma questão.

“- T., qual é o encontro vocálico da palavra poema?

(Algumas crianças adiantam-se a responder e são silenciadas pela professora, que busca a participação do aluno).

- É o T. que vai responder. (argumenta dirigindo-se ao grupo).

- T. o que te perguntei? O que é um encontro vocálico? Vamos T., o colega ao lado até te ajudou. Eu sei que você sabe.”

As questões que emergem dessa situação são: O que a levou a insistir com aquele aluno a participar? Atenta às sensações do clima relacional com ele, buscou *intuitivamente* estabelecer uma comunicação que restabelecesse a auto-estima do aluno e despertou-lhe o desejo de participar da aula. Ao oferecer dicas da ajuda do colega e ao afirmar que ela, enquanto professora, tinha a certeza de que ele sabia a resposta, utilizou recursos motivacionais que permitiram ao aluno a reintegração ao grupo-turma.

No período em que a pesquisadora esteve em sala de aula, buscando entender as relações estabelecidas entre o professor e o aluno, direcionando o olhar aos vetores da tríade saber-professor-aluno, constatou, ora amargura de alguns professores com a indisciplina em sala, ora prazer em ensinar, por parte de professores *apaixonados* pelos conteúdos.

Verificou, também, alunos carentes de atenção, alunos mais interessados no que acontece fora da sala de aula, outros distraídos com a tarefa que iniciaram na aula anterior e que não tiveram tempo de concluir, outros, ainda, manipuladores do poder no grupo e até algumas tentativas do *bullying*⁴ tão propagado nos dias atuais.

4.4.1 Sobre a formação dos professores pesquisados

A análise dos dados coletados nas entrevistas poderá ser uma contribuição importante para o estudo da relação pedagógica na 5ª série do Ensino Fundamental.

Foram entrevistados dez professores, sendo cinco de cada categoria institucional. Destes, três eram do sexo masculino.

Para termos uma visão geral da formação dos professores entrevistados, vamos relacionar alguns aspectos:

- quatro professores fizeram magistério no ensino médio e tiveram experiência de 1ª a 4ª série;

⁴ O termo *bullying* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima.

- quase todos tiveram formação em licenciatura na área em que ministram as aulas, com exceção da professora de Inglês, que adquiriu competência na língua ao residir fora do país;
- somente um professor tem formação em Pedagogia;
- quatro fizeram cursos de especialização, todos na área específica de formação (Matemática, História do Brasil, Treinamento Desportivo);
- os professores que fizeram cursos de especialização são os que têm o menor tempo de atuação;
- quanto ao tempo de prática pedagógica dos professores, este variou entre três, cinco, dezessete e até trinta e quatro anos de profissão;
- quatro professores têm mais de cinco anos de experiência com 5ª série;
- dois já estão legalmente aposentados e continuam a exercer a função.

Por este panorama podemos constatar que a grande maioria dos professores que ministra aulas nas 5^{as} séries é de especialistas. A esse respeito, a professora de Matemática, que além de especialista, fez o curso de Magistério, afirma:

“Acho que os professores da 5ª série em diante são muito especialistas. A experiência com a criança pequena te ensina a prestar mais atenção nas reações que a criança tem quando não está entendendo o que você está explicando. Na verdade, a experiência de ser mãe me fez aprender a lidar de maneira diferente com as crianças. Fez com que eu procurasse explicar o por quê das coisas.”

A habilidade relacional adquirida na sua formação, possibilitou à professora relacionar o vínculo materno construído na protoaprendizagem com a sua capacidade de estabelecer uma boa relação pedagógica. Se pensarmos no esquema evolutivo de aprendizagem defendido por Visca (1999), podemos relacioná-lo ao saberes de experiência defendidos por Tardif (2002) e às pesquisas sobre a influência da história de vida do professor em sua prática, de Nóvoa (2000).

Outra professora que, coincidentemente, também fez o curso de Magistério faz referência à diferença que a maternidade exerceu em sua profissão.

“Depois que eu tive filhos, minha visão do aluno ficou diferente. A seriedade profissional ficou diferente, porque penso que cada aluno poderia ser meu filho.”

Aqui mais do que os aspectos relacionais, a maternidade é indicativa de comprometimento com a práxis. Podemos dizer que essa visão vincular maternal das duas professoras pode estar relacionada à formação profissional no curso de Magistério, aspecto que têm em comum.

Uma relação pedagógica que tenha um vínculo afetivo não precisa necessariamente, ser maternal e protetora. Não necessita de vínculos familiares. A esse respeito Freire (2005) é categórico em dizer: *“professora não é tia”*.

E pensar que se passaram quinze anos desde a primeira edição da obra de Freire, em 1993, e ainda encontramos instituições que utilizam a denominação *tia* ou *tio* para designar a professora ou o professor que atua geralmente em escolas de educação infantil.

A profissão do professor precisa ainda de maior valorização, não só de ordem pública, mas também e principalmente do próprio professor, ao investir de forma continuada em sua formação. De acordo com Freire (2005, p. 9), a tarefa de ensinante exige seriedade, preparo científico, preparo físico, emocional e afetivo. “É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica”.

Ainda sobre a relação pedagógica dos professores da 5ª série, podemos dizer que o fator *carga horária* é apontado por alguns como empecilho de uma relação vincular mais efetiva, como pode ser visto na fala da professora de Inglês da escola particular:

“Na 5ª série vejo as crianças duas vezes por semana durante 50 minutos. Tem gente que ainda me bato para lembrar o nome. A gente acaba conhecendo mais os alunos problemáticos. O vínculo acaba sendo mais através do conteúdo, do que pessoal. Fica aquele sentimento de culpa, de que poderia fazer diferente.”

A esse respeito, vale mencionar o conceito de temporalidade pedagógica de Assmann (1998). “Tempo pedagógico é o tempo dedicado a produzir vivências do prazer de estar aprendendo”.

O processo ensino-aprendizagem sob essa visão não é medido em horas, em tempo cronológico no qual professor e aluno convivem, mas em tempo vivido. Requer investimento de energias humanas para a vivificação dos tempos pessoais, tanto dos alunos quanto do professor.

Possibilita a consciência pedagógica de que o aprender pode ser prazeroso e, para isso, requer também uma relação pedagógica agradável que envolva conjuntamente, os tempos elencados por Assmann:

- horário escolar;
- tempo da informação instrucional;
- tempo da apropriação personalizada de conhecimentos;
- tempo de leitura e estudo;
- tempo de auto-expressão construtiva;
- tempo de erro como parte da conjectura e da busca;
- tempo da inovação curricular criativa;
- tempo de gestos e interações;
- tempo do brinquedo e do jogo;
- tempo para desenvolver auto-estima;
- tempo de dizer sim à vida;
- e finalmente, tempo de organizar esperanças (ASSMANN, 1998, p. 232-233).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É na fala do educador, no ensinar (intervir, devolver, encaminhar),
na expressão de seu desejo, casado com o desejo que foi lido,
compreendido pelo educando, que ele tece seu ensinar.
O ato de ensinar, aprender, construir conhecimento
é movido pelo desejo e pela paixão.
Madalena Freire*

Esta pesquisa, mais do que apresentar resultados conclusivos, propôs-se trazer as contribuições da visão psicopedagógica para a formação dos professores.

Inicia por meio da sensibilização do conceito de *sincronicidade* para explicar aspectos além da técnica na relação professor-aluno. Salienta que o estabelecimento de relações interpessoais deve priorizar a *reciprocidade*, a *presença*, a *imediatez* e a *responsabilidade* defendidas por Buber (2001). Assim, se está determinando a qualidade do *entre* em uma relação pedagógica. Qualidade esta que deve ser *cuidada* desde as primeiras relações que a criança estabelece com o mundo externo, tendo como intermediária a figura materna.

De acordo com Parolin (2005, p. 71), “a temperatura do campo afetivo em que a criança viver será o propulsor das aprendizagens produzidas por ela”.

Podemos dizer que o molde relacional das primeiras aprendizagens construído ainda na protoaprendizagem exerce grande influência no processo de aprendizagem da criança. Posteriormente, o molde relacional recebe influência das relações interpessoais. O professor, como intermediário da aprendizagem do âmbito familiar para o âmbito acadêmico, precisa estar atendo à qualidade do vínculo estabelecido nas relações pedagógicas, pois também é modelo para os alunos.

Ao aliar uma visão psicopedagógica a este estudo, buscamos instrumentalizar o professor a perceber o aluno como um ser cognoscente que pensa, sente, age e interage para aprender. Pode-se afirmar que a construção do vínculo positivo com a aprendizagem emerge da articulação das dimensões racional, afetiva e relacional, num eterno processo de reconstrução.

Neste estudo, apropriamo-nos de conteúdos simbólicos expressos nos desenhos do par educativo e nas histórias produzidas, para refletir sobre as relações pedagógicas nas 5^{as} séries do Ensino Fundamental de duas realidades institucionais distintas.

Por sermos seres únicos, impossíveis de serem categorizados, optamos por realizar uma leitura simbólica de alguns desenhos que representam a grande maioria. Vale ressaltar que somente agregamos às nossas reflexões o indicador de análise das posições assumidas entre o docente e o aluno, por considerarmos que são essenciais na comunicação estabelecida em sala de aula. Buscou-se salientar a percepção do *entre* defendida por Buber.

A maioria dos desenhos apresenta o docente *lado a lado* ou *frente a frente* ao aluno, o que, segundo Visca (1998), significa um vínculo de bom a regular com a aprendizagem. Se considerarmos somente essa categorização vincular, podemos inferir que a capacidade das crianças de lidar com as *intempéries* da 5ª série é relativamente positiva.

Em relação aos objetivos propostos no início desta pesquisa, pudemos constatar, por meio da análise de cento e dez desenhos do “par educativo”, que a relação pedagógica, tanto na escola pública como na particular, não apresenta diferenciais significativos na representação simbólica. A maioria dos desenhos mostra o professor como mediador do saber. Porém, o que mais nos interessa é como são retratadas essas relações. Para isso, elegemos oito desenhos representativos, que acompanhados das histórias criadas pelos alunos, retratam a relação professor-aluno em sala de aula. A escolha dos oito desenhos teve como critério, a representatividade das cenas observadas, a relação dessas à “fala” dos professores nas entrevistas, o conteúdo das histórias criadas a partir do desenho e a costura de elementos que retratassem a relação pedagógica na 5ª série do ensino fundamental.

Nas observações pudemos perceber que o diferencial dos professores da escola pública e particular diz respeito unicamente à cultura geral, já que, pela própria condição social oferece maior acesso a programas culturais.

No interior de uma sala de aula, ocorrem múltiplas interações, sendo a relação professor-aluno uma das mais importantes. No equilíbrio desta, encontramos o “tom” da relação pedagógica; dela também depende o vínculo que o aluno adquire com a aprendizagem e por que não, com o contexto escolar.

Concordamos com Parolin (2005, p. 73) que, ao se referir à tarefa do professor, salienta:

é tarefa do professor reconhecer cada aluno seu como alguém singular, contemplá-lo em sua individualidade, estabelecer um campo emocional que favoreça a manifestação desse Ser e viabilizar uma ação pedagógica que contemple o aprendiz em sua totalidade e plenitude.

O valor da aprendizagem sistemática, ou seja, da aprendizagem construída nas instituições escolares, está na capacidade de o professor introduzir aos alunos o significado da cultura e da ciência, por meio de mediações cognitivas e interacionais (LIBÂNEO, 2006, p. 28).

O papel do professor como referência de aprendizagem precisa ser revisto diante das novas exigências educacionais. De acordo com Libâneo (2006, p. 28), a formação do professor deverá ser priorizada pelas universidades.

Segundo o autor, o professor precisa adquirir:

- sólida cultura geral;
- capacidade de aprender a aprender;
- competência para saber agir na sala de aula;
- habilidades comunicativas;
- domínio da linguagem dos meios de informação;
- habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Além da formação continuada, tão propagada nos últimos tempos, fazem-se necessárias novas atitudes pedagógicas diante das realidades do mundo contemporâneo. Libâneo (2006) propõe :

- assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com ajuda pedagógica do professor;
- modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares;
- conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender;
- persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva;
- assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;
- reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet etc.);

- atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula;
- investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada;
- integrar no exercício da docência a dimensão afetiva;
- desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.

Acrescentaríamos a estas dez atitudes propostas por Libâneo (2006), mais uma que investisse na “renovação dos valores de uma espiritualidade ecológica e no desenvolvimento de uma educação planetária”, como sustentam Daros e Tescarolo (2007).

Nesta pesquisa, pudemos perceber que o desejo de aprender e ser feliz estão presentes, não só nos desenhos do “par educativo”, mas também nas histórias de que tratam as cenas, basta sensibilidade e vontade de *atizá-lo*.

Para concluir as reflexões sobre a relação pedagógica, optamos por utilizar uma imagem que simboliza o desejo de construir uma escola feliz.



Figura 8 – Desenho projetivo “par educativo” 8
Fonte: alunos de 5ª série, 2007.

A história que acompanha o desenho da figura 8 nos remete aos pensamentos de educadores como Paulo Freire e Rubem Alves que marcaram e marcam suas presenças numa educação renovada pela dimensão relacional.

ESCREVA UMA PEQUENA HISTÓRIA SOBRE O DESENHO:

numa colégio um aluno teve um sonho que era cada professor vai ter a sua própria sala e o colégio vai ter armários para todos os alunos de 5. a 8. com uma quadra coberta e só terá 4 aulas por dia.

um aluno chamado Luiz estava com uma professora muito feliz que se chama-se Darbos. Ela é uma professora estrangeira e rica mas sempre queria ser professora que com uma redação fez um sonho de um aluno virar realidade. Ele agora no futuro é o diretor do colégio que ele queria criar, "o ensino de alguém faz sonhar".

"Num colégio um aluno teve um sonho que era cada professor vai ter sua própria sala e o colégio vai ter armários para todos os alunos de 5 a 8, com uma quadra coberta e só terá 4 aulas por dia. Um aluno chamado Luiz estava com uma professora muito feliz que se chama-se Darbos. Ela é uma professora estrangeira e rica mas sempre queria ser professora que com uma redação fez um sonho de um aluno virar realidade. Ele agora no futuro é o diretor do colégio que ele queria criar, 'o ensino de alguém faz sonhar'."

O pensamento é a ligação entre a necessidade e a realização do desejo. Quem sabe o aluno Luiz, ao realizar seu sonho de ser diretor, conseguirá construir com os professores da *escola feliz*, uma educação escolar que faça sonhar.

Para Rubem Alves (2006) "o professor é um grande provocador de sonhos e somente a partir dos sonhos a criança é capaz de começar a pensar e encontrar um meio de realizar os seus sonhos".

Vivemos um momento em que as escolas e principalmente os educadores, precisam renovar sua práxis. Para que isso aconteça, é condição *sine qua non* que os professores tenham contato direto com os alunos e estabeleçam uma relação pedagógica de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002.
- ALVES, R. ENTREVISTA. In: **ABC Educatio**, São Paulo, Criarp, ano 7, n. 53, fev. 2006, p. 6-11.
- AMATUZZI, M. **O resgate da fala autêntica: filosofia da Psicoterapia e da Educação**. Campinas: Papirus, 1989.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – ABPp. **Aprendizagem: Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – ABPp. **Psicopedagogia: um portal para a inserção social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BARBOSA, L. **Psicopedagogia e Aprendizagem: coletânea de reflexões**. Curitiba, 2002. Apostila multicopiada.
- _____. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.
- _____. **A Psicopedagogia e o momento do Aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.
- BÉDARD, N. **Como interpretar os desenhos das crianças**. São Paulo: Isis, 1998.
- BOMBONATTO, Q.; MALUF, I. (Org.). **História da psicopedagogia e da ABPp no Brasil: fatos, protagonistas e conquistas**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- BORGES, A. **(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOSSA, N. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- BYINGTON, C. A. **A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana**. São Paulo: Religare, 2003.

CARVALHO, M. O lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, B.; NAGAMINI, E.; SPARANO, M. (Org.). **Caleidoscópio: antologia de poemas**. São Paulo: Andross, 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. **Passagem sem rito**: as 5^{as} séries e seus professores. Campinas: Papirus, 1997.

DOBBS, D. Reflexo revelador. **Mente e Cérebro**. São Paulo, ano 14, n. 161, jun. 2006, p. 46-51.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina**. Portugal: Porto, 1992.

FAGALI, H. **Múltiplas faces do aprender**: transcendendo o pensamento moderno. São Paulo: Frôntis, 2000.

_____. **Psicopedagogia institucional aplicada**: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLICK, U. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 15. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

GARCIA, G. A relação pedagógica como vínculo libertador: uma experiência de formação docente. In: **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 383-402

GASPARIAN, M. C. **Psicopedagogia Institucional Sistêmica:** contribuição do modelo relacional sistêmico para a psicopedagogia institucional. São Paulo: Lemos, 1997.

GRINBERG, L. **Jung: o homem criativo**. São Paulo: FTD, 2003.

GOLA, M. DE F. M. Instrumentos psicopedagógicos para conhecimento do sujeito que não aprende. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 18, n. 49, 1999, p. 55-56.

HESS, R. **Produzir sua obra:** o momento da tese. Brasília: Líber, 2005. (Série Pesquisa).

HOUAISS, A. (Ed.). **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. CD-ROM.

JESUS, S. **Perspectivas para o bem-estar docente:** uma lição de síntese. Portugal: Asa, 2002.

JONNAERT, P.; BORGHT, C. **Criar condições para aprender:** o socioconstrutivismo na formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JUNG, C. **Memórias, sonhos e reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

_____. **O homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

KÜSTER, S.; PORTILHO, E. Estratégias de Aprendizagem da criança em processo de alfabetização. **Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 70, 2006, p. 23-29.

LEITE, D. Educação e relações interpessoais. In: **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 301-327.

LIBÂNEO, J. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1996.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, M. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MUNIZ, A. M. **O desenho do par educativo**: um recurso para o estudo dos vínculos na aprendizagem. Boletim ABPp, ano 6, n. 13, jun. 1987.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999.

_____. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 2000.

OLIVERO, M. E.; PALACIOS, C. Test “Pareilha Educativa”. El objeto de aprendizaje como médio para detectar la relación vincular latente. In: **Revista Aprendizaje Hoy**, Buenos Aires, ano 6, n. 10, 1985, p. 21-34.

OUTEIRAL, J. Adolescência: modernidade e pós-modernidade. In WEINBERG, C. **Geração Delivery**: adolecer no mundo atual. São Paulo: Sá, 2001, p.13-28.

PAROLIN, I. **Professores formadores**: a relação entre a família. A escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

PATTO, M. H. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEGO, M. **A representação simbólica na clínica psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PICHON-RIVIÈRE, P. **Teoria do vínculo**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PINTO, N. Saberes docentes e processos formativos. In: **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Champagnat, v. 2, n. 3, jan.-jun. 2001, p. 45-59.

PLACCO, V. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002, p.4-19.

PORTILHO, E.; BARBOSA, L.; KÜSTER, S.; PIRES, V. Conexões da aprendizagem e do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 7, n. 20, jan.-abr., 2007, p. 13-24.

PORTILHO, E. ; PAROLIN, I. Conhecer-se para conhecer. In: **Psicopedagogia**: um portal para a inserção social. VI CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, II

CONGRESSO LATINO AMERICANO DE PSICOPEDAGOGIA e X ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 127-133.

_____. Evaluación de los Estilos de Aprendizaje y Metacognición en Estudiantes Universitarios. In: **Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, ABPp, v. 22, n. 67, 2005, p. 14-25.

POSTIC, M. **A Relação Pedagógica**. Portugal: Coimbra, 1984.

_____. **O Imaginário na relação pedagógica**. Portugal: Asa, 1992.

_____. **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar**. Portugal: Porto, 1995.

POZO, J. I. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA; MORO; CATÃO; DUARTE; SAKAI; FONSECA. Um estudo do desenho do par educativo numa amostra paulistana de estudantes da terceira idade. **Psihê**, Revista do Curso de Psicologia do Centro Universitário FMU, São Paulo, v. 7, n. 2, jul.-dez. 2002, p. 8-12.

SAIANI, C. **Jung e a educação: uma análise da relação professor/aluno**. São Paulo: Escrituras, 2003. (Coleção Ensaio Transversais).

SILVA, M. C. **Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SOARES, D. **Os vínculos como passaporte da aprendizagem: um encontro D'EUS**. Rio de Janeiro: Caravansaraí, 2003.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líder, 2004.

TESCAROLO, R. **A Escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado**. São Paulo: Escrituras, 2004. (Coleção Ensaio Transversais).

TESCAROLO, R.; DARÓS, L. Aprendizagem e conhecimento: conexões planetárias. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 7, n. 20, jan.-abr. 2007, p. 133-141.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

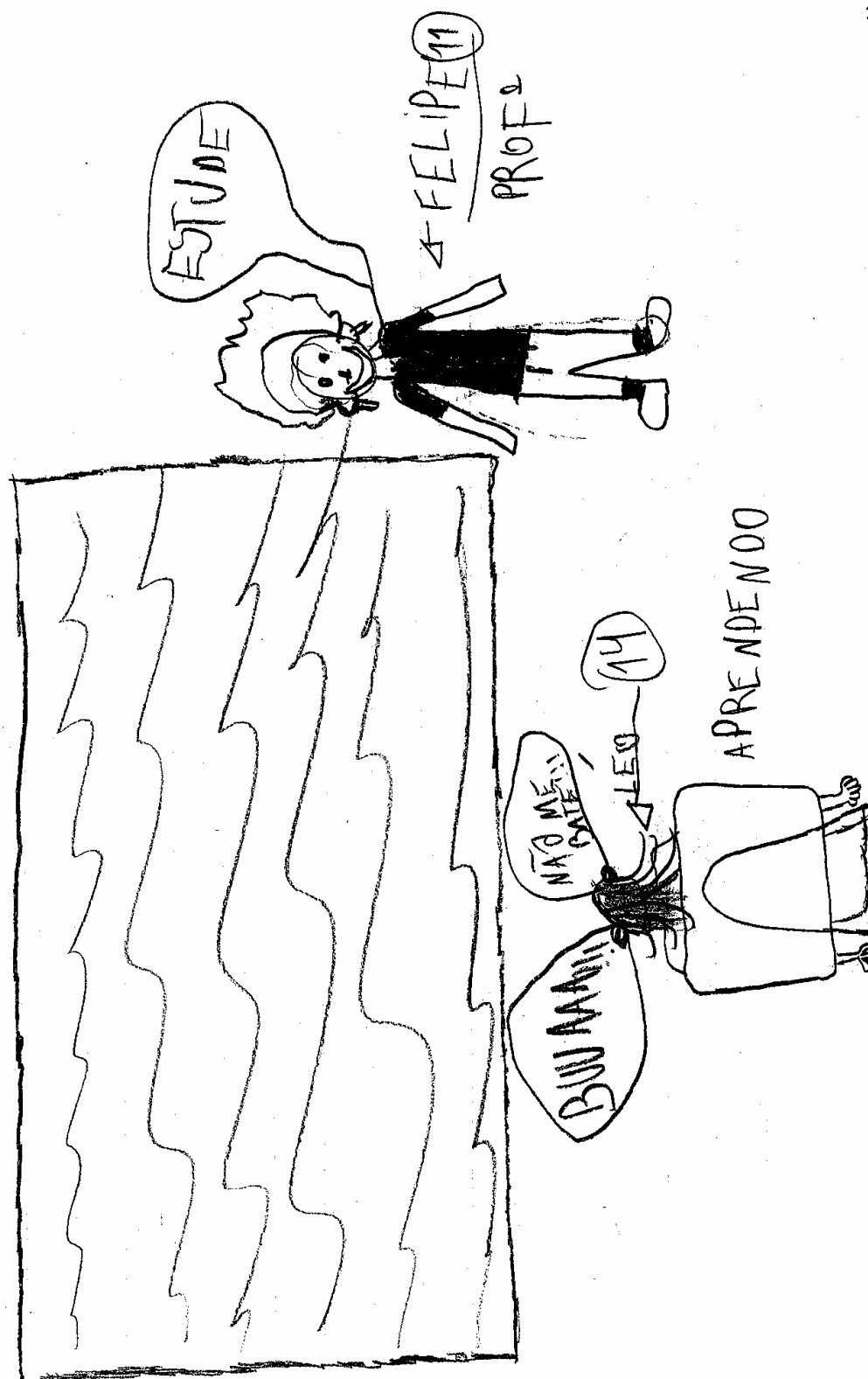
TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líder, 2007.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

- _____. **Psicopedagogia:** novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- _____. **Técnicas proyectivas psicopedagogicas.** Buenos Aires: Enrique Titakis, 1997.
- _____. **Pautas gráficas para la interpretación de las técnicas proyectivas psicopedagogicas.** Buenos Aires: Enrique Titakis, 1998.
- VISCA, J.; VISCA, F. **El esquema evolutivo del aprendizaje.** Buenos Aires: Enrique Titakis, 1999.
- VON ZUBEN, N. Diálogo e existencia no pensamento de Martin Buber. In: FORGHIERI, Y. C. (Org.). **Fenomenologia e Psicologia.** São Paulo: Cortez, 1984.
- VON ZUBEN, N. Introdução. In: BUBER, M. **Eu e Tu.** São Paulo: Centauro, 2001.
- WADSWORTH, B. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1997.
- WEINBERG, C. **Geração Delivery:** adolescer no mundo atual. São Paulo: Sá, 2001.
- WHITMONT, Edward C. **A busca do símbolo:** conceitos básicos de psicologia analítica. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

ANEXOS



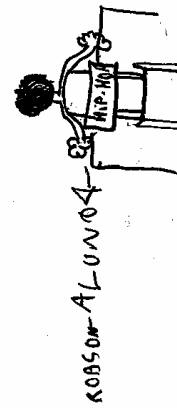
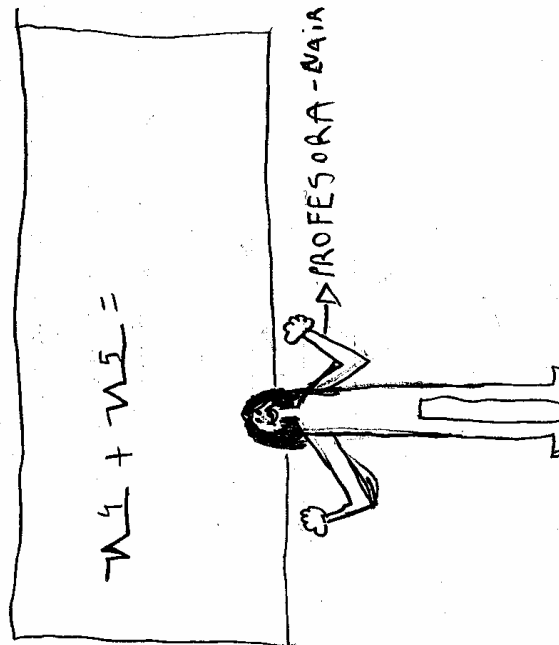
ESCREVA UMA PEQUENA HISTÓRIA SOBRE O DESENHO:

1) Lio estava chorando e falou para ter piedade quando o prof
gritou "Estude" chorou e ainda.

NOME OU APELIDO: F.T. IDADE: 11 anos
DATA DE NASCIMENTO: 22/07/96 5ª SÉRIE A
REPETIU ALGUMA SÉRIE? NÃO QUAL? nenhuma

Enunciado

Apresentação

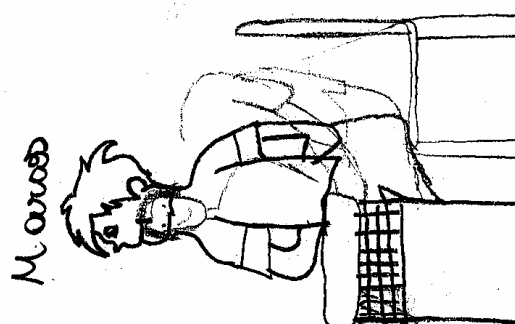
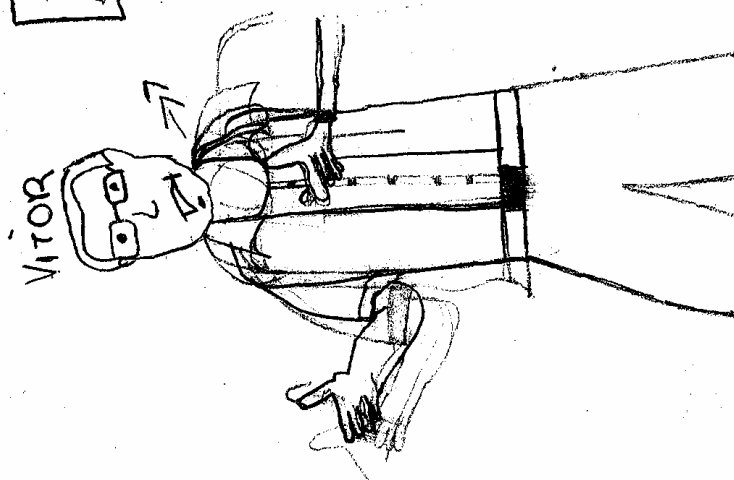


ESCREVA UMA PEQUENA HISTÓRIA SOBRE O DESENHO:

É um belo dia para ir para a escola estudar todo mundo tinha vontade
de ficar e o retrato estava bonito porque era o primeiro dia dele na escola
e ele estava nervoso, a vontade, porque que ~~os~~ professores de colégio era
bravo ele não queria ir para a escola mais a pol dele falou que
a escola era legal e ele foi quando chegou lá viu que das
entram brincando e depois que se aguentou não quis mais ir e
brava.

NOME OU APELIDO: Genatlen IDADE: 11 anos
DATA DE NASCIMENTO: 17/04/1996 5ª SÉRIE D
REPETIU ALGUMA SÉRIE? Não QUAL? _____

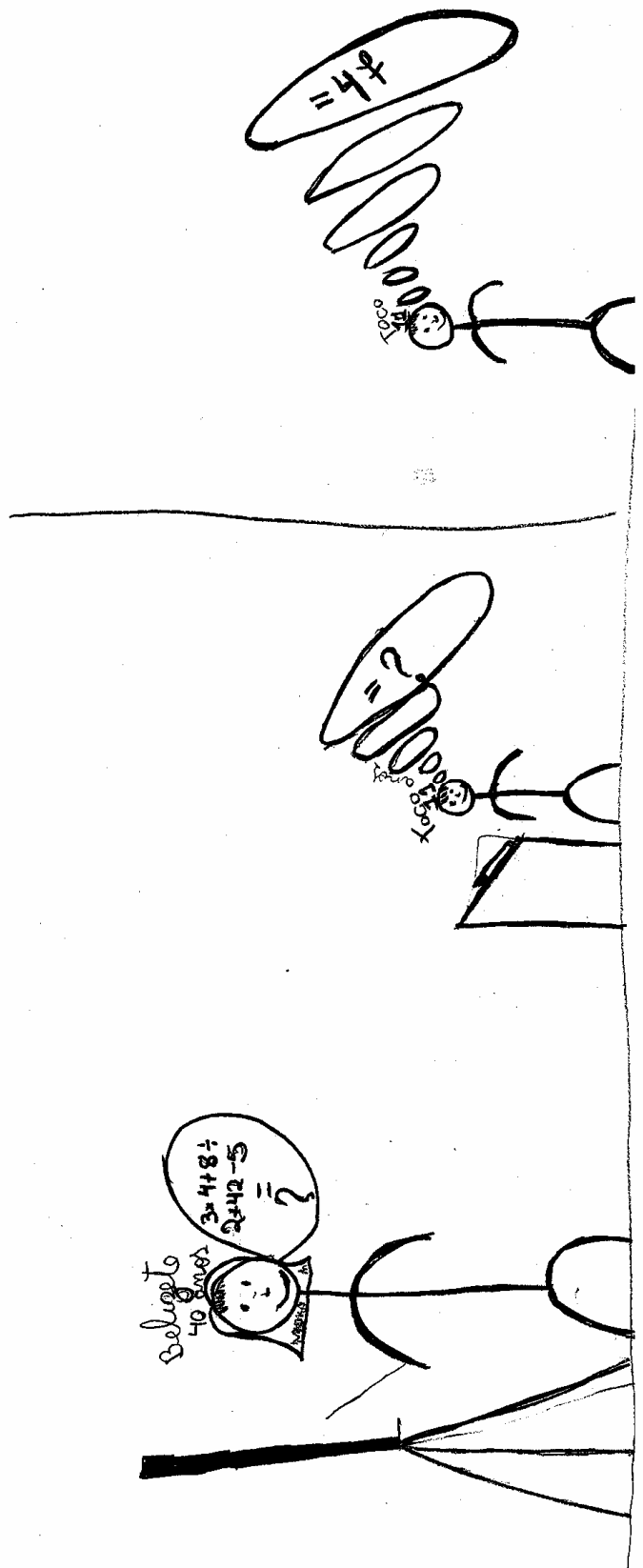
$$2 \times 2 - 4 - 4 \times 2 = 8$$



ESCREVA UMA PEQUENA HISTÓRIA SOBRE O DESENHO:

O professor está bruciando quanto ~~23~~ 24 que é
 24 mas ele tinha uma grande dificuldade de apren-
 der então ele descobriu 37 múltiplos então ele sabia
 quanto todos as tabuadas e não tinha dificuldade de
 fazer as provas e só tirava notas boas.

NOME OU APELIDO: Antônia Helena IDADE: 10
 DATA DE NASCIMENTO: 18/09/1996 5ª SÉRIE: 0
 REPETIU ALGUMA SÉRIE? não QUAL? 1

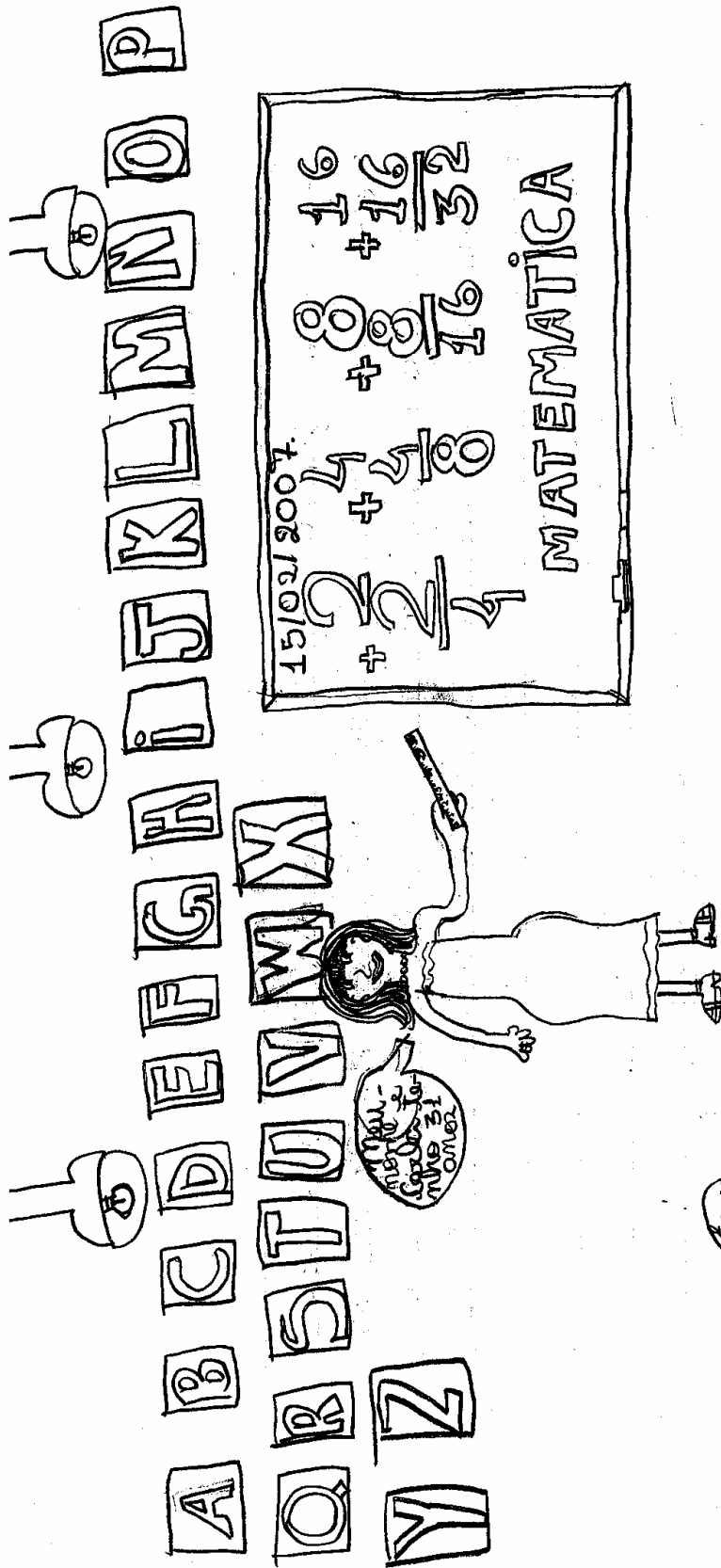


10

ESCREVA UMA PEQUENA HISTÓRIA SOBRE O DESENHO:

Em uma pequena escola existia uma professora que tentava ensinar frações para ele, mas esse menino não conseguia aprender por não prestar nenhuma atenção no que a professora ensinava. Esse menino cresceu e foi fazer faculdade, mas na aula de matemática não ia com pais estavam enviando fração com letras. (Xxy=?) Mas ele não tinha aprendido a fração convencional, então voltou para o ensino fundamental para reaprender fração e acabou atrasando toda a sua vida por falta de atenção.

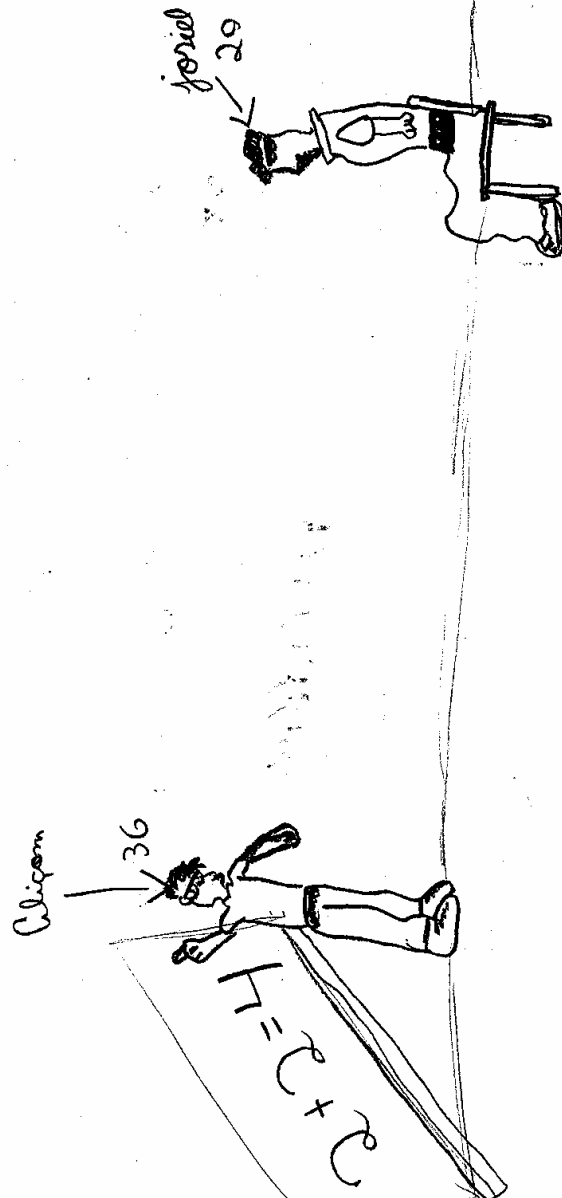
NOME OU APELIDO: Letícia IDADE: 11
 DATA DE NASCIMENTO: 20/06/96 5ª SÉRIE: B
 REPETIU ALGUMA SÉRIE? Não QUAL? NENHUMA



ESCREVA UMA PEQUENA HISTÓRIA SOBRE O DESENHO:

Era uma vez, no começo do ano de 15/02/2007 os
 alunos estavam se apresentando para a professora Carla no
 repositório mais aquele nome dele era Pláimundo
 mais um certo dia ele viu ele brigando com seu amigo
 e disse:
 Pláimundo pensei que você era tão comportada só se chegou
 com você.
 Então ele pediu desculpa e viraram amigos para sempre.

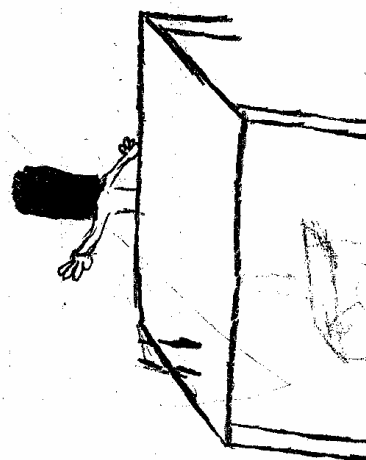
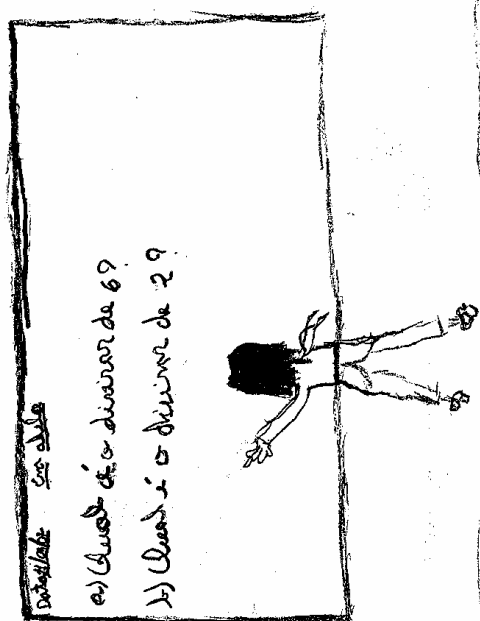
NOME OU APELIDO: Pláimundo IDADE: 11
 DATA DE NASCIMENTO: 02/06/1996 5ª SÉRIE: D
 REPETIU ALGUMA SÉRIE? Não QUAL? Nenhuma



ESCREVA UMA PEQUENA HISTÓRIA SOBRE O DESENHO:

Clícom é um professor muito estudioso e ensina o
 Joriel que é um aluno muito ruim e não sabe
 que dois mais dois é quatro.
 Ele está na universidade tentando aprender.
 Clícom é o seu professor e tenta ensinar.
 ele pergunta:
 — Quanto é dois mais dois?
 — 5 — Responde Joriel — E responde o clícom:
 — Com certeza não sei isso com

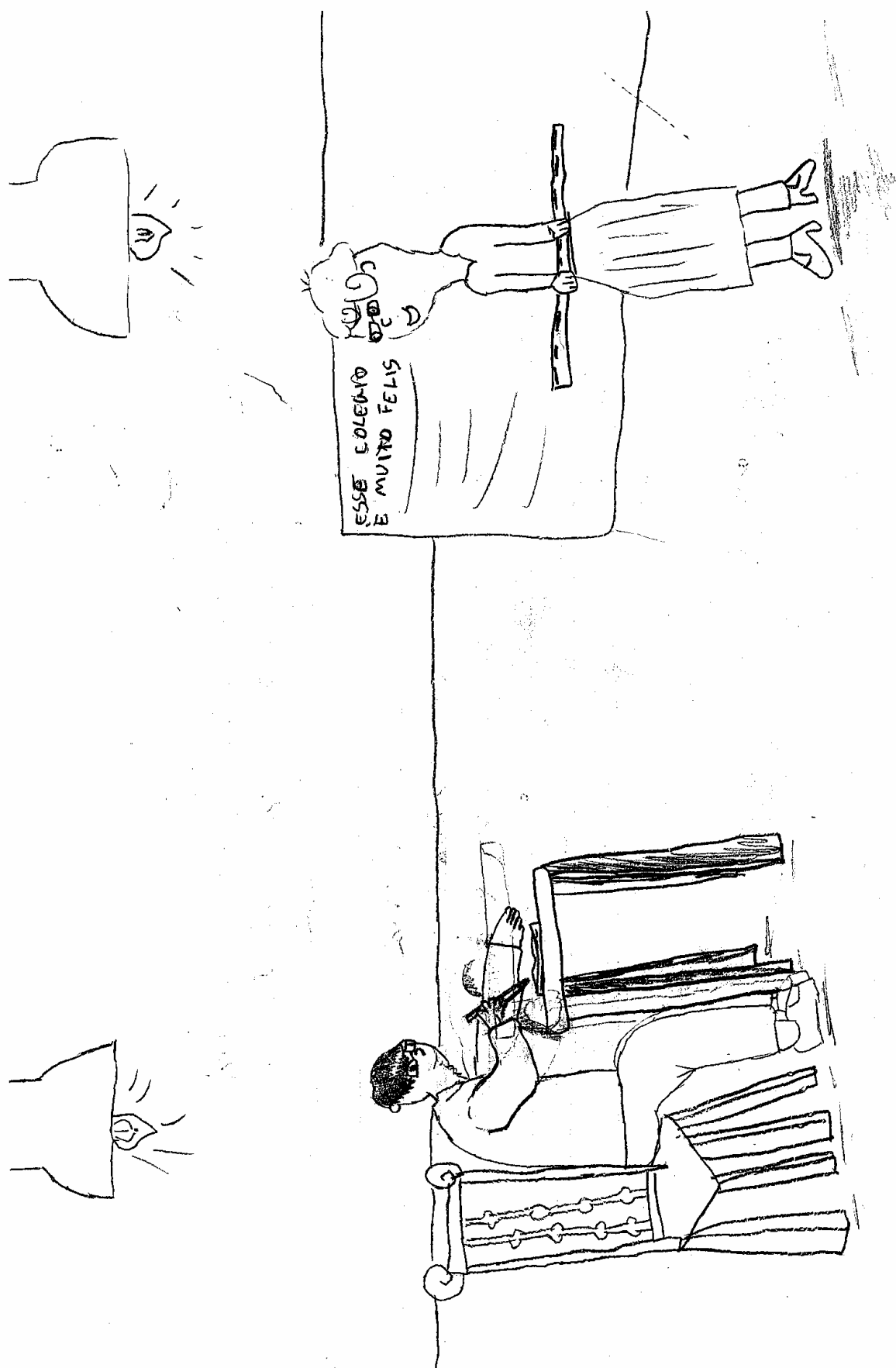
NOME OU APELIDO: Emmanuel IDADE: 12
 DATA DE NASCIMENTO: 29/06/1995 5ª SÉRIE A
 REPETIU ALGUMA SÉRIE? sim QUAL? 1ª série



ESCREVA UMA PEQUENA HISTÓRIA SOBRE O DESENHO:

① premiando de caber longo pagueta - professora não me ensina
português, respondeu a professora - está com sua carteira que eu te ensinarei
português e uma aula muito importante porque não tem que apertar
minha orelha, e assim terminei a minha história

NOME OU APELIDO: William IDADE: 10 anos
 DATA DE NASCIMENTO: 4-9-96 5ª SÉRIE: 0
 REPETIU ALGUMA SÉRIE? não QUAL? _____



ESCREVA UMA PEQUENA HISTÓRIA SOBRE O DESENHO:

uma colega minha sempre teve um sonho que era cada professor
ser ter a sua própria sala e o colégio vai ter professores
para todos os alunos de 5. a 8. com uma quadra coberta e se
tera 4 aulas por dia.

um aluno chamado Lúiz estava com uma professora
muito feliz que se chama-se Darcos. Ela é uma professora
estrangiera e rica mas sempre queria ver professora que
como uma redação fez um sonho de um aluno sobre
realidade de agora no futuro ele é o diretor do colégio
que ele queria criar a escola de quem faz sonhos.

NOME OU APELIDO: Kalderi Luiz IDADE: 12
DATA DE NASCIMENTO: 4/2/1995 5ª SÉRIE: D
REPETIU ALGUMA SÉRIE? sim QUAL? 4ª E

APÊNDICES

TERMO DE COMPROMISSO

Este termo tem por finalidade firmar o compromisso entre a Instituição Sediadora da Pesquisa – **Colégio**, representada por seu **diretor(a)** e pesquisador(a) **Sonia Maria Gomes de Sá Küster**, responsável pelo projeto: A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.

Trata-se de um trabalho de pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que tem por objetivo identificar as relações pedagógicas existentes entre os professores e alunos nas 5ª séries do Ensino Fundamental, analisando as possíveis interferências desse tipo de vínculo na aprendizagem e seus reflexos na formação docente.

O pesquisador(a) compromete-se a:

- cumprir os acordos firmados para a realização da pesquisa como: *realizar a coleta de dados em períodos que não interfiram nas atividades de sala de aula; realizar a entrevista com professores em horários acordados com os próprios professores, realizar a pesquisa somente com os alunos que trouxerem as autorizações assinadas pelos responsáveis.*
- consultar a escola, por ocasião da publicação/divulgação dos resultados, sobre o modo como mencionar e/ou fazer referência ao nome da instituição.

Por estarem de acordo com este termo, ambos os envolvidos assumem o compromisso de levarem-no adiante, subscrevendo-se abaixo.

Curitiba, 01 de agosto de 2007

DIRETOR(A) DA INSTITUIÇÃO

PESQUISADOR(A)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (aluno)

Eu, _____ RG nº _____, _____ responsável legal pelo(a) aluno(a) _____ da 5ª série turma _____, do **Colégio** _____ autorizo (o/a) a participar de um estudo denominado **“A Relação Pedagógica na 5ª série do ensino fundamental sob um olhar psicopedagógico: contribuições para a formação docente”**, cujo objetivo é entender as relações pedagógicas nas 5ª séries do Ensino Fundamental.

Para tanto, o pesquisador, irá no próprio espaço da escola e no período regular de aulas, solicitar a participação do aluno em atividade de desenho e escrita, bem como realizar observação da relação professor-aluno em sala de aula.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente também da possibilidade de recusa da participação neste estudo, a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O responsável pela pesquisa é aluna do Mestrado em Educação da PUCPR, Sonia Maria Gomes de Sá Küster, com quem poderei manter contacto pelos telefones: 3264-8061 ou 9974-5680.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em sua participar nesta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico.

Assinatura do responsável pelo sujeito de pesquisa

Assinatura do pesquisador

Curitiba, _____ de _____ de 2007.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (docente)

Eu, _____ RG nº _____, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “A Relação Pedagógica na 5ª série do ensino fundamental sob um olhar psicopedagógico: contribuições para a formação docente”, cujo objetivo é identificar as relações pedagógicas existentes entre os professores e alunos nas 5ª séries do Ensino Fundamental, analisando as possíveis interferências desse tipo de vínculo na aprendizagem e seus reflexos na formação docente.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu participarei de uma entrevista com o pesquisador, que consta de questões semi-estruturadas, referentes a relação pedagógica estabelecida em sala de aula.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é aluna do Mestrado em Educação da PUCPR, Sonia Maria Gomes de Sá Küster, com quem poderei manter contacto pelo telefone: 3262-1636/ 9974-5680.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura do pesquisador

Curitiba _____ de _____ de 2007.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - PROFESSOR

DATA: _____ TEMPO DE ENTREVISTA: _____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Instituição: _____

Nome : _____ Idade: _____

Formação: _____ Local: _____

Disciplina: _____

Tempo de profissão (atuação em sala de aula): _____

Tempo que atua com 5ª séries: _____

Tempo que atua nesta instituição: _____

Número de turmas que atende por semana: _____

1. Como acontece a relação professor-aluno nas 5ª séries onde atua?
2. Percebe diferenças desta relação, nas turmas onde atua? Como o que, por exemplo ?
3. Que aspectos você acha que facilitam ou dificultam a relação com seus alunos?
4. Quais as maiores dificuldades encontradas na relação com os alunos das 5ª séries?
5. A que você atribui o maior índice de crianças com D.A. na 5ª série?

ESCREVA UMA PEQUENA HISTÓRIA SOBRE O DESENHO:

NOME OU APELIDO: _____ IDADE: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____ 5ª SÉRIE _____

REPETIU ALGUMA SÉRIE? _____ QUAL? _____

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO EM SALA DE AULA

ESCOLA _____
 TURMA : _____ PERÍODO () manhã () tarde DISCIPLINA DE _____
 PROFESSOR _____ HORÁRIO DA OBSERVAÇÃO: _____
 DATA _____ TEMPO DE OBSERVAÇÃO _____
 ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DAS CARTEIRAS: () filas () duplas em fila () círculo() semi-círculo () equipes
 ASPECTOS OBSERVÁVEIS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA REFERENTE A:

Comunicação verbal entre professor e alunos			
Linguagem utilizada pelo professor:	Sim	às vezes	Exemplificações
Utiliza termos próximos a realidade dos alunos			
Utiliza termos científicos			
Utiliza intervenções encorajadoras			
Utiliza intervenções ameaçadoras			
Exemplifica com situações práticas			
Utiliza analogias para compreensão do aluno			
Dirige-se a turma como um todo, incentivando			
Dirige-se a turma como um todo, desqualificando			
Dirige-se a um aluno em separado, incentivando			
Dirige-se a um aluno em separado, desqualificando			
Esclarece dúvidas durante a prova			
Dedica atenção especial aos alunos com dificuldade			
Oferece ajuda durante atividade			
Faz ancoragens a conteúdos já estudados			
Aceita os sentimentos dos alunos			

Faz elogios ou encoraja					
Aceita ou utiliza as idéias dos alunos					
Impõe autoridade					
Dá instruções ou diretivas, instigando o grupo a reflexão					
Direciona as atividades, estimulando a memorização					
Apresenta atitude democrática na resolução de conflito					
Apresenta atitude autoritária na resolução de conflito					
Leva em consideração as diferenças individuais ou respeita o ritmo do aluno					
Favorece autonomia					
Favorece atitudes dependentes					
Linguagem utilizada pelos alunos:	Sim	às vezes	não		Exemplificações
Utiliza fala organizadora para compreender conteúdos					
Pergunta quando não entende?					
Busca ajuda do prof. para execução de atividades					
Busca ajuda do colega para execução de atividades					
Busca ajuda no material didático para execução de ativid.					
Relaciona o conteúdo a outras aprendizagens					
Utiliza exemplos para compreender conteúdo					

Utiliza atitudes sedutoras para obter atenção do prof.					
Utiliza atitudes desafiadoras para obter atenção					
Utiliza indisciplina para obter atenção do prof.					
Utiliza indisciplina para fugir da atividade					
Desrespeita ou desqualifica o professor					
Demonstra empolgação com o conteúdo					
Demonstra desinteresse para com o conteúdo					
Comunicação corporal entre professor e alunos					
Proximidade (professor-aluno)	Sim	às vezes	não	Exemplificações	
Circula pela sala entre os alunos, com atitude ameaçadora					
Circula pela sala entre os alunos, com atitude acolhedora					
Circula pela sala entre os alunos, com atitude operativa					
Professor sorri ao dirigir-se ao grupo					
Professor franze cenho ao dirigir-se ao grupo					
Professor toca afetivamente nos alunos					
Professor toca ameaçadoramente nos alunos					
Professor dá aula de costas aos alunos, de frente para quadro					
Professor dá aula de frente para os alunos, e dirige olhar aos alunos					
Proximidade (aluno-professor)	Sim	às vezes	não	Exemplificações	
Buscam proximidade corporal com professor					
Tocam no professor para obter atenção					
Aluno sorri para professor (sedução)					

Aluno sorri com o professor (compartilha)					
Receptividade (professor-aluno)	Sim	às vezes	não		Exemplificações
Atende aos pedidos de atenção dos alunos que levantam a mão					
Atende aos pedidos de atenção dos alunos que manifestam expressões de dúvida					
Atende aos pedidos de atenção dos alunos que estão causando tumulto na sala					
Atende ao grupo de uma maneira geral					
Atende as crianças individualmente					
Receptividade (aluno-professor)	Sim	às vezes	não		Exemplificações
Atitude dependente					
Atitude independente					
Atitude passiva					
Atitude ativa - propositora					
Atitude opositora					
Atitude colaboradora					
Atitude individualista					
Atitude coletivista					

Obs.: Outros aspectos poderão vir a ser categorizados, após observação em sala de aula.