



INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: UMA CONSTRUÇÃO QUE TRANSCENDE A COMPREENSÃO DETERMINISTA DO DESENVOLVIMENTO

AN INVESTIGATION OF LEARNING PROCESSES:
A BUILDING THAT EXCEEDS THE DETERMINISTIC
UNDERSTANDING OF DEVELOPMENT

Por:

Helen Tatiana dos Santos Lima*

e-Revista Facitec, v.5, n.2, Art.1, jan-jul 2011.

http://www.facitec.br/erevista/index.php?option=com_content&task=view&id=9&Itemid=2

Todos os direitos, inclusive de tradução, são reservados. É permitido citar parte de artigos sem autorização prévia desde que seja identificada a fonte. A reprodução total de artigos é proibida. Os artigos só devem ser usados para uso pessoal e não comercial.

Em caso de dúvidas, consulte a redação: revistafacitec@facitec.br.

A e-Revista Facitec é a revista eletrônica da FACITEC, totalmente aberta, inaugurada em Janeiro de 2007, com perfil acadêmico, é dedicada a professores, pesquisadores e estudantes. Para mais informações consulte o site www.facitec.br/erevista.

e-Revista Facitec ©2007 Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas

**Mestre em Educação pela Universidade de Brasília*



RESUMO

O atendimento aos alunos em situação de queixa escolar tem merecido especial atenção, pela dificuldade que se tem em desenvolver estratégias interventivas que sejam capazes de atender suas reais necessidades. Podem-se citar os diagnósticos psicopedagógicos como um dos dificultadores desse processo, por sua realização descontextualizada e que não alcança a compreensão da complexa trama subjetiva do processo de aprendizagem. Isso porque há um distanciamento do professor do processo investigativo que é, quase sempre, realizado por um especialista que não participa efetivamente da dinâmica pedagógica (SANTOS-LIMA, 2008;2009). Para pensar uma alternativa a essa realidade, desenvolveu-se uma pesquisa, por meio de dois grupos focais, que pretendeu criar o espaço dialógico para a discussão, reflexão e ressignificação de concepções e práticas frente ao aluno com deficiência. Desta proposta, se pode verificar a viabilidade de um redirecionamento de papéis no olhar investigativo, em que o professor pode compreender com maior complexidade e significado os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seu aluno e o especialista, atuar como apoio ao professor investigador.

Palavras-chave: aprendizagem, investigação, professor, estratégias pedagógicas, subjetividade.

ABSTRACT

The students in situation of school complaints has deserved a special attention because of the difficulty to develop interventional strategies that are able to answer their real needs. It is mentionable the psycho pedagogical diagnostics as one of the complicating this process by their descontextualized realization and that does plot of learning process. This because there is a detachment of the teacher of the investigative process that is realized by a specialist that doesn't participate effectively of the pedagogical dynamic (SANTOS-LIMA, 2008; 2009). For to thik an alternative for this reality, a research was developed by means of a two focal groups, it intended to create the dialogic space to the discussion, reflection and signification of the conceptions an practices with student with deficiency. From this proposal was possible to verify the viability of this redirecting in an investigative look, where the teacher can understand with a bigger complexity and meaning the learning process this student development and a specialist act as support to investigator teacher.

Keywords: learning, investigation, teacher, pedagogical, strategies, subjectivity.



INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, o entendimento das muitas dificuldades presentes nos processos de aprendizagem tem sido direcionado por concepções organicistas e mecanicistas do desenvolvimento que terminam por encerrar as causas do insucesso acadêmico no aluno, o que permite uma compreensão limitada e preconceituosa daquilo que se manifesta como diverso.

Esta realidade se expressa, por exemplo, no fenômeno do fracasso escolar que costumeiramente é compreendido como estando relacionado a possíveis dificuldades de aprendizagem que a criança possa estar vivenciando, negligenciando, muitas vezes, a compreensão desse fenômeno enquanto uma manifestação de um sistema sócio-educacional problemático.

Esta forma de compreender e explicar o baixo rendimento escolar é chamada de patologização do fracasso escolar, em que o fenômeno passa a ser considerado apenas pelo viés de uma possível disfunção presente no processo de desenvolvimento do aluno (WERNER, 2005).

Nesse contexto, uma criança com histórico de baixo rendimento, insucesso escolar e, conseqüentemente, com baixas expectativas para seu desenvolvimento, é frequentemente denunciada como possuidora de alguma deficiência, disfunção, patologia ou outra dificuldade qualquer que impossibilite ou dificulte sua aprendizagem.

Entretanto, cabe ressaltar que essa compreensão patologizante do fracasso escolar não é atual. Ela emergiu sob influência do Movimento de Higiene Escolar, no início do século XX. Foi através deste movimento, que a área de saúde se incorporou a de educação, promovendo a idéia de que a saúde e os comportamentos sadios são condições para o bom desempenho acadêmico. A partir desse ideário, o fracasso passa, então, a ser compreendido sob a ótica da patologia ou da deficiência. A partir disso, a necessidade por intervenções de profissionais da saúde se torna



imperativa, gerando falsas demandas na saúde para problemas eminentemente pedagógicos (WERNER, 2005).

Como consequência dessa compreensão, a identificação eficaz das crianças que fracassam na escola se colocou como indispensável. Para isso, o diagnóstico psicopedagógico foi apontado como o instrumento capaz de levantar as reais necessidades e condições de aprendizagem vivenciadas por elas. No entanto, o que se percebe no contexto escolar é que esse procedimento não tem garantido o sucesso da aprendizagem, mas acaba por reiterar os processos de fracasso e exclusão escolar.

Nesse entendimento, percebe-se como necessária uma revisão de concepções e práticas a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, das formas de investigação sobre esses.

Assim, como possibilidade para refletir sobre ações que favoreçam efetivamente o entendimento da queixa escolar e, conseqüentemente, a elaboração de estratégias pedagógicas de intervenção responsivas às realidades dos educandos em situação de dificuldade, propôs-se uma pesquisa por meio de grupos focais em que o espaço dialógico foi criado para favorecer tal revisão.

Os resultados desse estudo apontaram para a necessidade e eficácia da investidura do professor no papel investigativo, pelas possibilidades de compreensão da queixa e proposição de ações pedagógicas adequadas à condição de cada aluno.

O Diagnóstico Psicopedagógico: Uma Análise da Aplicação no Contexto Escolar

Atualmente, especialistas como psicólogos, pedagogos e psicopedagogos são convocados à realização do procedimento diagnóstico da realidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança, acreditando na possibilidade de compreender tais processos de estabelecer práticas de



intervenção que favoreçam o desenvolvimento da criança com queixa escolar.

No entanto, esses especialistas, muitas vezes, não participam diretamente da dinâmica pedagógica, o que pode dificultar o entendimento da situação, haja vista que a avaliação realizada se dá a partir de um recorte da realidade investigada.

Assim, para tal, estes profissionais lançam mão de testes psicológicos ou pedagógicos, por serem esses os instrumentos cientificamente validados e reconhecidos como suficientes para apontar as estratégias de intervenção necessárias.

Entretanto, acredita-se que o diagnóstico tal como é realizado, na melhor das hipóteses, favorece a legitimização das causas do fracasso na criança, sem considerar, muitas vezes a responsabilidade dos sistemas educacional e familiar nesse processo. Isso porque, o olhar da avaliação está particularmente voltado ao aluno, para compreender seu processo de aprendizagem, seus potenciais, limitações e necessidades.

Desse modo, esta análise pura da realidade escolar não permite identificar com clareza a adequação das dinâmicas pedagógicas às necessidades individuais do aluno levantadas nos procedimentos de diagnóstico. Na verdade, assim como afirma Santos-Lima (2008), “as oportunidades sociais e educativas que têm sido oferecidas aos alunos (a partir do diagnóstico) e demais elementos do cenário escolar, não garantem o desenvolvimento da criança, nem tampouco a inclusão escolar” (p. 16-17), pois, embora haja a proposta de que o diagnóstico seja realizado por uma equipe multidisciplinar no contexto educacional, possibilitando a oportunização da transposição de uma prática pautada apenas em testes psicométricos e pedagógicos e limitadas aos momentos avaliativos, percebe-se, ainda, a presença de uma concepção preliminar de desenvolvimento maturacionista linear, já que a aplicação de tais



testes ainda é imperativa, com vistas a identificação de desvios nos processos de desenvolvimento.

Outros estudiosos da área também avaliam o diagnóstico como um procedimento que merece especial atenção.

Para Mazzotta (1987 apud OLIVEIRA, 2004), o emprego de testes como instrumentos diagnósticos formais resulta em uma classificação da criança avaliada de acordo com uma escala normativa, que estabelece padrões de normalidade e permite a comparação do desenvolvimento entre sujeitos. Esta concepção contribui para reforçar a ênfase negativa dada ao diverso, servindo para multiplicar as diferenças e avigorar o ideário de que ser diferente é sinônimo de não ser normal.

Assim, ainda segundo a autora, a avaliação psicopedagógica, realizada por meio da aplicação de testes, que teria por objetivo subsidiar a prática pedagógica do professor com o aluno, destitui-se de seu objetivo, pois acaba por enquadrar a criança em uma categorização geral que pode, inclusive, servir de justificativa para as experiências de insucesso que ela vivencia ou que venha a vivenciar. Esta avaliação, nesses moldes, termina por ingerir um rótulo ao sujeito, objetalizando as relações e apagando a face e a subjetividade da criança avaliada. Nas palavras de Cavalcante (2004), "o homem deixa de ser visto como homem e passa a ser visto como um deficiente em todas as suas dimensões. É a transmutação de uma pessoa em uma coisa" (p. 49).

Glat (2006) complementa esta ideia afirmando que a diferença transformada em estigma por meio do diagnóstico, termina por justificar quaisquer ações do indivíduo no meio, ou seja, "tudo o que ele faz ou é passa a ser interpretado em função dos atributos estereotipados do estigma" (p. 27).

Anache (2005a) participa desta crítica ponderando que o diagnóstico se orienta pelas causas endógenas do sujeito, deixando de considerar os demais aspectos que constituem sua subjetividade. Assim,



ele se torna uma prática reducionista que fragmenta o sujeito, encerra a dificuldade como uma característica própria e não apresenta a dinâmica psicológica da pessoa, não permitindo, portanto, a elaboração de estratégias interventivas adequadas.

Nessa discussão, González Rey (2002) considera que o diagnóstico enquanto prática classificatória, despersonalizada e descontextualizada produz somente aquilo que ele diagnostica, uma vez que reproduz, durante as situações de testagem, situações de fracasso semelhantes àquelas presentes no sentido subjetivo da criança.

Beatón (2001), por sua vez, considera que o diagnóstico enquanto instrumento de classificação resulta em danos para o desenvolvimento infantil, pois não considera a mobilidade e flexibilidade desse processo, terminando por influenciar diretamente os processos de discriminação e marginalização das crianças que a ele são submetidas.

Por fim, Tunes e Bartholo (2006) integram essa compreensão, afirmando que o diagnóstico traz como conseqüência, ainda, o reconhecimento do caráter de irreversibilidade do rótulo ingerido, oportunizando barreiras ao acolhimento do sujeito em questão.

O diagnóstico permite, portanto, a construção do imaginário da deficiência diagnosticada e do seu caráter de irreversibilidade, em que a concepção de limitação da aprendizagem da criança também se fortalece. Aqui, o sujeito estará limitado nas suas possibilidades de aprender, mesmo apesar das oportunidades que lhe sejam oferecidas. Ao professor, caberá apenas a prática tuteladora, orientada pela Lei do Menor Esforço, em que sua função se limitará ao cuidado e a vigilância do aluno (FARIAS-BRITO, 2005).

Diante destas críticas, se torna emergente, também, a discussão a respeito dos especialistas que desenvolvem o procedimento diagnóstico. O papel do psicólogo escolar, por exemplo, enquanto um dos especialistas que desenvolve a função de acompanhamento dos processos de ensino-



aprendizagem e compõe a equipe multidisciplinar que realiza o diagnóstico psicopedagógico, tem sido amplamente discutido por muitos estudiosos da área. Os estudos apontam para a necessidade de considerar novas perspectivas de atuação para este profissional.

Anache (2005b), por exemplo, afirma que o maior desafio que se apresenta ao psicólogo está relacionado a ampliação de seu campo de atuação, em que este profissional possa extrapolar o sistema educacional, reconstruindo sua ação por meio de um compromisso social e da promoção da reestruturação social e educacional.

Glat (1999) propõe que o psicólogo escolar deve atuar diretamente com as famílias, professores e aluno, em que estratégias promotoras do crescimento interno, da autonomia e da independência pessoal sejam oportunizadas.

Por outro lado, a função do professor nesse processo também tem sido amplamente considerada. Neves e Almeida (2006) e Neves e Machado (2005) sugerem que o professor deve reposicionar-se no processo de avaliação, de modo que ele seja co-participativo e responsável por este processo, podendo ressignificar sua prática por meio da reflexão crítica de sua atuação.

Em trabalho anterior (SANTOS-LIMA, 2008), também sugerimos esta participação ativa, mas complementamos entendendo que o docente deve ser o principal agente investigativo, uma vez que ele, por sua dinâmica cotidiana, possui maior possibilidade de compreender a trama subjetiva de seu aluno e as relações sociais estabelecidas no contexto de aprendizagem que interferem diretamente sobre ele de modo a alcançar a complexidade desta realidade.

Todas essas reflexões reforçam nossa concepção de que a compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança não pode ser constituída por meio de instrumentos estandardizados, partindo de concepções universais do desenvolvimento.

INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE PRENDIZAGEM: UMA CONSTRUÇÃO QUE TRANSCENDE A COMPREENSÃO DETERMINISTA DO DESENVOLVIMENTO.

Helen Tatiana dos Santos Lima



Ao contrário, acredita-se que esse conhecimento deve considerar a singularidade do sujeito que se constitui na trama das suas relações sociais.

O que se faz necessário, então, é uma revisão e um redirecionamento desta prática, de modo que se possa oferecer oportunidades sociais e educacionais que favoreçam o pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nessa compreensão, entende-se que o professor pode ser o elemento chave dessa investigação, uma vez que ele é o ator que está mais diretamente ligado ao aluno no cotidiano escolar e que, portanto, possui informações mais completas, complexas e processuais sobre a aprendizagem e desenvolvimento do educando. Além disso, sendo o docente o principal agente interventivo no contexto escolar, a ele estariam mais clarificadas e coerentes as estratégias interventivas a serem desenvolvidas, a partir de um achado significativo de sua investigação.

Nesta reorganização de papéis, o especialista poderia assumir a função não mais de investigador, mas de mediador, favorecendo

discussões, levantando e sinalizando indicadores da constituição subjetiva social e individual da sala e dos alunos à professora, oferecendo o espaço de escuta, valorização e significação da fala da docente, oportunizando o desenvolvimento de estratégias favorecedoras da aprendizagem conforme algumas características subjetivas identificadas e incitando a professora a refletir sistematicamente sobre a implicação da singularidade na aprendizagem e desenvolvimento do aluno (SANTOS-LIMA, 2008, p. 201).

Sobre isto, em pesquisa anterior (SANTOS-LIMA, 2008) desenvolvemos uma pesquisa que buscou identificar de que forma o professor investiga os processos de aprendizagem de seus alunos, em que a dinâmica da professora, enquanto investigadora, e da especialista, como mediadora, foi repensada. Os resultados obtidos evidenciaram a viabilidade de uma reinvestidura de funções sob a perspectiva anteriormente discutida, uma vez que foi oportunizado o espaço de



dialógico reflexivo entre as profissionais (especialista e professor) sobre as diferentes realidades vivenciadas em sala. Outros benefícios foram ainda identificados, como o estreitamento do vínculo professor-aluno, em que a disposição à relação e aos processos de alteridade foi ampliada e a substituição da intervenção do especialista por uma postura de autonomia do professor, no que diz respeito a compreensão dos processos de aprendizagem de seus alunos e de intervenção para com eles, foi possibilitada.

Entretanto, a proposição de reposicionar os profissionais no contexto da investigação dos processos de aprendizagem, em que o professor se coloque como principal agente investigativo demanda mais que o simples redirecionamento de funções. Nesta realidade, se estabelece o desafio relacionado ao preparo do docente para assumir essa função, de modo que o olhar sobre a subjetividade e os processos singulares de aprendizagem e desenvolvimento esteja favorecido.

Mas como preparar o professor para enfrentar essa realidade, sabendo das diversas dificuldades que ele enfrenta no seu dia-a-dia e da possível resistência que ele possa apresentar diante da possibilidade de assumir mais uma função?

Para nós, não há como impor uma nova conduta, muito menos esperar que tal imposição gere nos profissionais o sentimento de responsabilidade por este processo. Acredita-se que o ideal é oferecer ao professor a oportunidade de vivenciar esta postura, através do apoio sistemático do especialista, de modo que ele possa compreender e significar naturalmente a importância dessa proposta.

Diante disso, acredita-se que a formação docente, com vistas a oportunizar a discussão teórica e prática do assunto, bem como favorecer a investidura na função, pode ser uma alternativa a este desafio.

Assim, uma proposta de formação complementar foi desenvolvida na tentativa de verificar a aplicabilidade prática das reflexões construídas.



METODOLOGIA

Pensando, então, no professor enquanto principal agente investigador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, identificou-se a necessidade de se elaborar um espaço de reflexão e estudo em que conhecimentos a respeito da aprendizagem, da deficiência, das dificuldades de aprendizagem e do contexto da inclusão pudessem ser discutidos e, ainda, que o apoio ao professor em sua prática pedagógica com alunos em situação de dificuldade de aprendizagem pudesse ser considerado.

Essa proposta nasce da tese de que, investido na postura de investigador e embasado nas discussões e reflexões teóricas a respeito do tema, o professor se instrumentaliza para planejar e desenvolver estratégias de ensino responsivas às necessidades singulares do aluno, haja vista que foi ele o sujeito que fez a leitura e interpretação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento discente.

Nesse sentido, dois grupos focais foram constituídos para que se pudesse desenvolver esse espaço dialógico pensado.

Estes grupos foram organizados por meio de uma proposta de formação docente a ser desenvolvida com os profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal que atendessem crianças com necessidades educativas especiais e/ou situação de dificuldade de aprendizagem, com o objetivo de oportunizar o espaço dialógico e reflexivo, em que o conhecimento a respeito da deficiência ou outras dificuldades de aprendizagem e o apoio pedagógico ao aluno nessa condição pudesse ser redefinido.

Nessa redefinição de apoio ao aluno é que a proposta de reconstrução dos papéis do professor e do especialista na investigação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento se edificou. Nessa redefinição de papéis, este estudo ainda procurou investigar o impacto da



investigação docente sobre sua prática pedagógica com o aluno em situação de queixa escolar, como conseqüências dos diálogos estabelecidos no grupo focal.

Entretanto, para tal, assim como propõe Santos-Lima (2008), não há como apresentar e desenvolver esta nova concepção sem antes, possibilitar a identificação das incongruências escolares e a reflexão crítica sobre o atual contexto educacional e sua evolução histórica, bem como sobre os paradigmas e práticas cristalizadas nesta realidade.

Pensando nisso, a epistemologia Histórico-Cultural foi eleita como o referencial teórico de apoio destas discussões por considerar as importantes contribuições que ela tem oferecido à compreensão da deficiência, bem como ao apoio à prática pedagógica do professor. Esta perspectiva colabora ainda com os objetivos propostos por permitir uma compreensão sobre o desenvolvimento enquanto um processo subjetivo constituído em meio a um contexto histórico e cultural próprio de cada sujeito.

Assim, a dinâmica do grupo focal se deu na forma de um curso de curta duração, em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, à qual caberia os procedimentos de operacionalização do curso e certificação dos profissionais.

O grupo foi planejado para ser desenvolvido em um período de 4 meses, perfazendo uma carga horária de 60 horas, sendo 36 horas diretas e 24 indiretas. As horas indiretas foram trabalhadas por meio de um estudo de caso individual a ser apresentado ao final do curso. As horas diretas foram desenvolvidas nos encontros, com duração de três horas-aula, em uma escola de Ensino Fundamental, em que os temas aqui discutidos foram abordados e debatidos.

Participaram dos grupos 26 profissionais de áreas distintas de atuação na educação, a saber, professores do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e Especial, Orientadores Educacionais, profissionais das



equipes de Direção de escola, profissionais da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e professores das Salas de Recursos Multifuncionais, distribuídos em dois grupos, um no matutino e outro no vespertino.

Para o desenvolvimento da proposta do grupo, diferentes recursos instrucionais e didáticos foram preparados e empregados de modo que se pudesse construir o conhecimento planejado, almejando o alcance dos objetivos pretendidos da maneira mais eficiente possível. Dentre esses recursos, citam-se vivências, estudos de caso e em grupo, dinâmicas de grupo, debates e filmes, além de exposições orais.

Como material de apoio sobre os temas discutidos, foi distribuído para cada cursista um resumo teórico por encontro, elaborado pela mediadora do grupo, contendo os principais conceitos discutidos no dia. Foi disponibilizada, ainda, uma apostila contendo o material bibliográfico trabalhado no grupo.

Outros materiais foram fornecidos aos participantes, enquanto sugestões de estratégias pedagógicas que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula com os alunos.

Para verificar o impacto das discussões constituídas no grupo focal sobre as concepções e práticas dos docentes, alguns procedimentos foram realizados, por meio de instrumentos variados. Pensando na proposta da formação, os dados construídos por estes instrumentos, serviram para avaliar, ainda o curso desenvolvido.

Esses procedimentos, assim como propõe Hoffmann (2005), visou a promoção da convivência entre os participantes do grupo, em que se pudesse perceber a evolução destes para além dos sentidos, enquanto pessoa e aprendiz. Nessa compreensão, o objetivo dos instrumentos aplicados foi perceber a evolução das percepções dos profissionais, não com o objetivo de classificá-las como certas ou erradas, mas de percebê-



las como construções contínuas em um processo ativo pautado em reflexões participativas no decorrer do curso.

Para considerar o alcance dos objetivos propostos e, conseqüentemente, identificar as construções do grupo focal, foram empregados instrumentos diferenciados, como questionários, observações, estudo de caso e uma avaliação descritiva individual. Os três últimos instrumentos, por seu objetivo, se constituíram em instrumentos formais escritos, já as observações diárias foram registradas em um diário de campo. Além disso, as atividades escritas desenvolvidas no grupo permitiram o levantamento de indicadores para a avaliação desta proposta.

Deter-nos-emos, a seguir, à apresentação resumida de cada instrumento avaliativo e às análises e considerações dos indicadores construídos por meio deles.

RESULTADOS DA PESQUISA

Para verificar o alcance dos objetivos no grupo focal, diferentes instrumentos foram elaborados, a saber: questionários, observações, estudos de caso e avaliação descritiva individual.

Os questionários se constituíram em instrumentos formais, com perguntas objetivas e discursivas, que deveriam ser respondidos individualmente. Eles foram requeridos pela EAPE como forma de avaliação do desenvolvimento da proposta de formação e aplicados no meio e fim do período de encontro dos grupos, com o objetivo de verificar a eficiência operacional e pedagógica da formação.

Ponderando e analisando as respostas nele apresentadas, pode-se apreender que o trabalho obteve um excelente índice de aprovação, na grande maioria de seus aspectos avaliados (conteúdos, objetivos, cronograma/ carga horária, coordenação, docente, metodologia, espaço

INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE PRENDIZAGEM: UMA CONSTRUÇÃO QUE TRANSCENDE A COMPREENSÃO DETERMINISTA DO DESENVOLVIMENTO.

Helen Tatiana dos Santos Lima



físico, recursos), conforme apresentam as tabelas abaixo¹. Contudo, ressaltaram que o local escolhido não foi adequado à realização do mesmo, tendo em vista a intensidade de ruídos existentes no contexto, por se tratar de uma escola de Escola de Ensino Fundamental em período letivo.

Tabela 1 Avaliação final do curso

Questionamentos	Avaliação		
	sim	em parte	não
1. O ambiente físico foi adequado?	30%	60%	10%
2. A carga horária foi suficiente?	80%	0%	20%
3. O curso foi desenvolvido conforme o programa?	100%	0%	0%
4. O material didático/ recursos instrucionais atendeu ao programa do curso?	95%	5%	0%
5. A coordenação do curso foi satisfatória?	100%	0%	0%
6. Os conteúdos abordados foram adequados aos objetivos propostos?	100%	0%	0%
7. Seus objetivos em relação ao curso foram alcançados?	85%	15%	0%
8. Os conhecimentos adquiridos permitiram refletir sobre sua prática de trabalho?	95%	5%	0%
9. A metodologia permitiu a participação de todos?	90%	10%	0%
10. A metodologia foi adequada ao desenvolvimento do curso?	100%	0%	0%
11. O docente demonstrou conhecimento dos temas abordados?	100%	0%	0%
12. O docente se comunicou com clareza?	100%	0%	0%
13. O docente relacionou-se bem com a turma?	100%	0%	0%

Fonte: Relatório final de avaliação do curso

Tabela 2 Avaliação final do curso

Questionamentos	Avaliação			
	Excelente	Bom	Regular	Ruim
1. Como você avalia o curso?	65%	35%	0%	0%

Fonte: Relatório final de avaliação do curso

No que diz respeito às questões subjetivas, os participantes consideraram válida a descentralização dos cursos da instituição EAPE (que se localiza na região central de Brasília e, portanto, muito distante de

¹ Os dados foram apresentados em cálculos de porcentagem, por definição da EAPE.



outras Regiões Administrativas), trazendo-os para uma localidade mais próxima de suas escolas e/ou residência. Pontuaram ainda, a importância da formação para sua prática profissional e a postura da docente frente ao desenvolvimento do curso e sua relação com os cursistas.

Já as diferentes dinâmicas desenvolvidas a cada encontro permitiram a observação das reflexões e construções dos participantes a respeito da temática tratada. Por estes momentos, pode-se perceber que as atividades propostas permitiram o alcance dos objetivos previstos, na medida em que, durante as discussões em grupo, os participantes iam expondo suas concepções e reconstruções a respeito do tema.

Corroborando esta avaliação apresentada, as ponderações apresentadas pelos participantes no decorrer dos encontros, que consideravam adequadas as atividades, conteúdos, metodologias empregadas, bem como a significância da formação para sua prática pedagógica. Nesses relatos, pode-se perceber, o reflexo da construção teórica e prática no fazer pedagógico de cada um, na medida em que eles relatavam a experiência da aplicação das reflexões desenvolvidas nos encontros em sua ação diária e os resultados positivos dela oriundos.

Por outro lado, para a realização do estudo de caso individual, cada profissional deveria acompanhar um aluno em situação de inclusão ou de dificuldade de aprendizagem, observando, analisando e discorrendo sobre os seguintes aspectos:

- dados do aluno (dados pessoais relevantes, histórico acadêmico e síntese do diagnóstico psicopedagógico realizado pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem);
- possíveis mecanismos compensatórios desenvolvidos pelo aluno para dar conta de sua condição (Vigotski, 1997);
- identificação da atual zona de desenvolvimento proximal do aluno - ZPD (Vigotski, 1997);



- a teia das relações sociais estabelecidas no contexto escolar pelo aluno, inclusive com o professor;
- atual dinâmica pedagógica estabelecida com o aluno, pelo professor regente, observando, inclusive, as estratégias avaliativas;
- construção de um plano de ação, contendo estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas com o aluno, em que fossem considerados os dados acima apresentados (ZDP, relações sociais, dinâmica pedagógica).

Este estudo de caso teve por objetivos o cumprimento da carga horária indireta da formação e a promoção da vivência pelo participante da situação de investigação autônoma dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com queixa de dificuldades de aprendizagem, e/ou transtornos e/ou deficiência.

Considerando os relatórios apresentados, pode-se perceber que os professores desenvolveram com êxito a tarefa de vivenciar o papel de investigador, tendo sido capazes de apresentar com adequação sua leitura e interpretação das realidades observadas, assim como uma proposta de intervenção pertinente ao referido contexto.

Por fim, o instrumento discursivo, teve por objetivo visualizar as percepções e concepções que os professores desenvolveram ao longo dos encontros sobre sua atuação enquanto investigadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Os relatos nele apresentados permitiram apreender dos participantes a consideração sobre a importância do papel de investigador ao professor, uma vez que, sendo ele o sujeito responsável pela compreensão do processo de aprendizagem, de fato, a ele ficaram possibilitadas, principalmente, uma maior aproximação com seu aluno, o conhecimento adequado das especificidades do desenvolvimento da criança e a efetividade das estratégias pedagógicas propostas a partir da investigação.



Assim, avaliando todo o processo de formação proposto por meio do grupo focal, pode-se considerar que os objetivos inicialmente propostos foram alcançados. O espaço dialógico foi instituído no decorrer dos encontros, no qual o canal comunicativo favoreceu a reflexão dos participantes sobre o processo inclusivo, a deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, as práticas pedagógicas e o papel do diagnóstico psicopedagógico no contexto escolar com o ANEE. Pode-se perceber, ainda, a importância do grupo na formação dos profissionais e seu reflexo na prática pedagógica com resultados positivos à dinâmica de sala de aula e à interação do professor com seu aluno.

Assim, quando se reflete sobre a produção teórica inicial que fez emergir a proposta deste estudo, quanto ao desenvolvimento da autonomia do professor enquanto agente investigador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, nos interessa uma consideração reflexiva sistemática e pormenorizada dos dados apresentados no instrumento discursivo acima citado, tendo em vista as possíveis contribuições que esta postura pode trazer ao cotidiano escolar.

É sobre essa análise que nos deteremos a seguir.

O Professor como Agente Investigador

Ao final do grupo, foi solicitado a cada participante que descrevesse, por escrito, o impacto de sua experiência de investigador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento em seu fazer pedagógico.

Para dar conta da análise desse instrumento, alcançando a compreensão integral e complexa dos elementos nele apresentados, a epistemologia qualitativa, tal como propõe González Rey (2002) foi eleita, por propor, dentre outros aspectos, que a construção interpretativa somente se estabelece pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito que foi estudado. O pesquisador integra, em seu papel, constrói e apresenta a interpretação dos diferentes indicadores formulados durante o



processo de pesquisa, os quais não fariam sentido isolados de seu contexto de estudo.

Assim, a análise desses instrumentos permitiu o levantamento de diferentes indicadores que foram organizados em quatro categorias: dificuldades, necessidades, possibilidades e resultados, e importância.

Na categoria **dificuldades**, participam os elementos que foram apontados como barreiras ao investimento na postura de investigador pelo professor. A inovação no fazer pedagógico foi apontada como um dos dificultadores. Pode-se pensar que a apresentação do elemento 'novo', no caso a postura diferenciada do professor, pode gerar a insegurança sobre o fazer pedagógico e, conseqüentemente, sobre os resultados de sua ação. O medo do desconhecido, então, termina por condicionar os sujeitos a permanecerem na vivência daqueles modelos conhecidos que lhe permitem maior conforto e segurança, mesmo que eles sejam compreendidos como insuficientes e ou ineficazes para dar conta da situação, das dificuldades e das necessidades experienciadas. Dessa situação, se estabelece, então, o engessamento das práticas, concepções e paradigmas, o que se apresentou, conforme relato dos profissionais, como o principal dificultador desse processo.

Analisando a história da educação, podemos perceber claramente como as atuais dificuldades vivenciadas no contexto escolar estão intimamente relacionadas com a cristalização dos saberes, das práticas, dos paradigmas, das concepções que permaneceram ao longo dos anos, mesmo apesar das diferentes e emergentes necessidades que se apresentam frente à evolução da sociedade (POSTMAN, 2002; TUNES E BARTHOLO, 2006).

Dessa constatação, verifica-se a necessidade de uma reflexão crítica e revisão do atual contexto educativo e de suas concepções e paradigmas vigentes com vistas a desenvolver e implementar estratégias que sejam mais responsivas à atual dinâmica educacional.



Na categoria das **necessidades**, foram reunidos os indicadores apresentados pelos profissionais relacionados às condições indispensáveis à constituição da nova postura do professor no processo investigativo. Os profissionais consideraram que aspectos como dedicação e atenção são indispensáveis ao docente, por requerer dele um estreitamento do vínculo com o aluno e o direcionamento do olhar à consideração precisa da amplitude e complexidade dos aspectos que estão envolvidos com a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

Corroborando a essa compreensão, a proposição de Santos-Lima (2008) que considera necessário ao professor que deseja levantar indicadores à compreensão singular dos processos de aprendizagem de seus alunos, com vistas a identificar a produção de significados e sentido sobre o conhecimento, a atenção à dinâmica pedagógica, em especial a dinâmica relacional, para que nesse contexto ele possa encontrar os elementos necessários à elaboração das estratégias individuais de intervenção.

Colabora, também, com esta discussão Tacca (2004), ao afirmar que é pela relação social, por meio dos processos comunicativos e de alteridade, que a aprendizagem ocorre. Para a autora, é por meio desses processos que o professor encontra elementos para compreender a forma pela qual o aluno constrói e significa seu conhecimento.

Desse modo, de fato, o olhar atento do professor à dinâmica pedagógica e relacional se torna indispensável, na medida em que, na observação desta realidade, ele tem favorecida a compreensão sobre a construção do conhecimento pelo aluno por meio da identificação dos sentidos subjetivos elaborados pelo educando.

Os profissionais pontuaram, também, a necessidade da mudança de concepções a respeito da deficiência, em que posições preconceituosas inviabilizam o vínculo entre professor e aluno e, conseqüentemente, impossibilita a investigação.



Dessa constatação, retoma-se o discurso de Farias-Brito (2005) quando aponta para as práticas tuteladoras e de menor esforço. Tendo o professor a concepção de que o trabalho pedagógico com o aluno deve estar voltado para o cuidado e vigilância no ambiente escolar ou que o discente, por sua condição física, cognitiva ou sensorial, possui perspectivas reduzidas de aprendizagem, seu planejamento pedagógico poderá não favorecer uma postura de aproximação social, afetiva e pedagógica, tampouco, oportunizar vivências que lhe permitam a reunião de informações suficientes para a compreensão sobre a forma pela qual seu aluno constrói seu conhecimento.

Diante disso, Mitjans Martínez (2005) fala sobre a necessidade de mudança de concepções na subjetividade social da instituição escolar, em que a mudança de paradigmas epistemológicos se faz necessária ao fazer pedagógico, considerando que não há mudança na atuação, se não houver mudança de concepções, sejam elas no plano teórico, prático ou ideológico.

Nesse sentido, ao professor investigador, concepções patologizadoras, deterministas ou fatalistas cristalizadas sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem não favorecem a compreensão da complexidade da constituição subjetiva de seu aluno, nem mesmo sobre sua forma de atuar sobre o conhecimento, construindo-o.

Por fim, emerge nos discursos a consideração de que o processo de investigação deve participar da prática pedagógica cotidiana do professor, entendendo que essa compreensão só fará sentido, se ela for capaz de alcançar a compreensão da complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano e se estiver intrinsecamente envolvida no contexto pedagógico habitual.

Esta compreensão corrobora com o proposto por Santos-Lima (2008) quando afirma que a investigação das necessidades pedagógicas



da criança deve se constituir no dia-a-dia, como um procedimento rotineiro e de identificação e reconhecimento da realidade da turma, uma vez que, a compreensão sobre a aprendizagem da criança deve emergir da relação professor-aluno e não a partir da ação de um terceiro, no caso, o especialista. Isto porque, sendo o professor o sujeito que está cotidianamente implicado no processo ensino-aprendizagem, a ele estará favorecida a identificação eficaz dos indicadores intervenientes na dinâmica da aprendizagem.

Cabe ressaltar que, nesta troca de papéis, estando o professor investido na postura de investigador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, as consequências de uma avaliação cuja complexidade do entendimento dos mesmos esteja reduzida tenderão a estar minimizadas. Entende-se dessa forma porque, por outro lado, o especialista, no papel de investigador, pode estar limitado na consideração dos múltiplos aspectos que compõem o contexto escolar e de aprendizagem por não participar cotidianamente da dinâmica pedagógica.

No que tange à **importância** da vivência dessa postura de investigador pelo professor, pode-se identificar três eixos que constituem essa categoria de análise.

O primeiro dele diz respeito ao impacto do envolvimento do professor com o processo investigativo sobre a prática pedagógica. Por meio dessa ação, ao docente fica possibilitado o envolvimento afetivo e pedagógico mais estreito com o aluno, permitindo um conhecimento aprofundado e sistemático sobre sua real condição e a conseqüente elaboração de estratégias pedagógicas mais responsivas à singularidade de cada um.

Este achado coaduna-se com o que propõe Tacca (2006a, 2006b), quando afirma que o estudo do sujeito concreto, a partir da consideração



de sua singularidade, permite a elaboração de estratégias adequadas à subjetividade, à aprendizagem e ao desenvolvimento de cada aluno.

O segundo eixo se refere a redefinição de concepções a respeito do processo ensino-aprendizagem. Investido nesse novo papel, o professor tem a possibilidade de redirecionar seu olhar sobre os processos de aprendizagem, em que a queixa deixa de ser o foco de atenção, o qual passa a ser a compreensão do sujeito em sua singularidade. E, ao considerar a singularidade de cada aluno, o docente alcança a compreensão da constituição da diversidade em sua sala de aula e as necessidades dela emergentes.

Pode-se pensar, então, que esta experiência possibilitou ao professor a construção de um espaço reflexivo a respeito de seu fazer pedagógico, em que lhe foram oferecidas condições de repensar e ressignificar suas concepções e sua atuação, permitindo-lhe a construção de conhecimento sobre a criança suficiente para lhe dar sustentação à elaboração autônoma de estratégias capazes de gerar novas aprendizagens, assim como sugere Tacca (2006a).

O último eixo se relaciona com as consequências no processo pedagógico. Atuando como investigador, o professor ao elaborar estratégias mais responsivas à realidade subjetiva de seu aluno, atua de modo mais diretivo e individualizado, se tornando co-responsável pela qualidade de vida e de aprendizagem do seu educando.

Percebe-se deste entendimento que, ao participar da investigação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, fica mais claro para o professor a compreensão sobre o modo de pensar e aprender do educando, o que lhe permite traçar estratégias mais pertinentes à realidade singular de cada um. Nesse contexto, se valoriza o sujeito professor, sua atuação, seus saberes e suas experiências e se possibilita o seu posicionamento na condição de participante de todo o



processo de desenvolvimento da criança, o que favorece sua percepção de pertencimento e de responsabilidade por ele (SANTOS-LIMA, 2008).

Além disso, os profissionais ainda pontuam a relevância dessa postura para o seu crescimento profissional, tendo em vista a aprendizagem própria que esta condição possibilita.

Por fim, a última categoria, a dos **resultados**, que está em íntima relação com a terceira, sobre a **importância**, aponta as implicações visualizadas pelos professores na investidura nesse novo papel, por meio da vivência do estudo de caso.

Aqui, os docentes identificaram o sentimento de segurança na proposição das estratégias de intervenção com o aluno. Essas estratégias foram descritas como conscientes e eficazes, na medida em que consideraram a singularidade do sujeito aprendiz e possibilitou o alcance efetivo dos objetivos acadêmicos traçados.

Isto porque, os professores, ao investigarem a aprendizagem de seus alunos, puderam interagir com ele de modo a identificar as estratégias pessoais (do aluno) de dominação dos espaços social, de ação pessoal e de construção do conhecimento, que facilitaram a proposição de intervenções pedagógicas condizentes à sua realidade subjetiva, provavelmente, propulsoras da motivação individual e da reflexão sobre o conhecimento desenvolvido, assim como postula González Rey (2003a) e Santos-Lima (2008).

Os docentes pontuaram ainda, que esta vivência permitiu a reflexão sobre as suas concepções sobre os processos de aprendizagem, desenvolvimento e deficiência, em que as mesmas puderam ser ressignificadas e/ou reconstruídas.

Sobre isso, conforme propõe González Rey (2003a), pode-se pensar que ao professor foi viabilizada a elaboração de novos sentidos subjetivos a respeito temas, na medida em que ele pode, ao operar com situações inovadoras e de complexidade cada vez maior, entrar em



conflito com a sua subjetividade já definida, sendo impulsionando a construção de novas possibilidades de interação, gerando novos sentidos e definindo novos espaços e estratégias de interação.

Dessas análises, pode-se, então, verificar a importância e validade do grupo no redirecionamento do diagnóstico psicopedagógico para um procedimento investigativo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como da redefinição dos papéis do professor e especialista nesse contexto.

Aos professores, essa possibilidade viabilizou a identificação da importância de sua participação no entendimento das dificuldades de aprendizagem e, ao especialista, que figurou como o docente do curso, forneceu elementos importantes para o delineamento de sua atuação enquanto agente promotor da assessoria educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliando o contexto escolar, quando se coloca sob o eixo de análise os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças em possível situação de dificuldades de aprendizagem ou com deficiências e/ou transtornos, se percebe a repercussão pedagógica, social e afetiva dos procedimentos empregados para identificar as características individuais de cada aluno.

Ao definir rótulos, o diagnóstico isenta o sistema educacional de responsabilidades maiores sobre a aprendizagem do sujeito avaliado, terminando por justificar práticas pautadas pela concepção da lei do menor esforço, ou seja, ao aluno devem ser dirigidas atividades que sejam condizentes com suas 'reais' condições de aprendizagem, esperando que haja um limite em sua evolução de desenvolvimento.

Além disso, muitas vezes esse diagnóstico é realizado por um profissional especialista que nem sempre participa efetivamente do

INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE PRENDIZAGEM: UMA CONSTRUÇÃO QUE TRANSCENDE A COMPREENSÃO DETERMINISTA DO DESENVOLVIMENTO.

Helen Tatiana dos Santos Lima



contexto pedagógico, tendo limitada a compreensão de toda aquela realidade.

Assim, se propõe que a investigação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento seja desenvolvida pelo professor, por entender que este é o profissional que tem maior competência funcional para realizar uma avaliação mais aproximada da realidade subjetiva do aluno, bem como para a proposição de estratégias interventivas que de fato dêem conta das reais necessidades, potencialidades e possibilidades de seu educando, uma vez que ele é o ator que está efetivamente envolvido na dinâmica pedagógica.

Na prática da pesquisa, esta tese se solidificou, uma vez que os docentes participantes foram capazes de identificar e compreender os múltiplos aspectos que compõem a subjetividade coletiva da escola e individual do aluno, pela proximidade e intimidade que ele vivencia na realidade escolar, assim como propor estratégias pedagógicas interventivas que pudessem dar conta das necessidades pedagógicas singulares de cada um.

Quem sabe, a partir dessa concepção de investigação, se possa alcançar aquilo que é preconizado pelas políticas de inclusão do MEC: uma investigação mais abrangente dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, dando conta da revisão dos conceitos e práticas avaliativas com vistas a efetiva compreensão dos processos significação do conhecimento, transcendendo, portanto, concepções deterministas do desenvolvimento que buscam, prioritariamente, a classificação dos sujeitos.



REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. O diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. IN: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson: 2005^a, p. 293-310.

_____. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial. IN: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. (org.) **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005b, p. 115-134.

BEATÓN, G. A. **Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo desde el enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

CAVALCANTE, A. V. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. Brasília, 2004. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

FARIAS-BRITO, I. **Desenvolvimento infantil: as concepções de professores e suas implicações na manifestação do preconceito**. Brasília, 2005. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro, Letras, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

_____. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira, 2003.

HOFMANN, J. **O Jogo do Contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A inclusão escolar: desafios para o psicólogo. IN: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.) **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005, p. 95-114.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. A atuação da Psicologia Escolar aos alunos encaminhados com queixas escolares. IN: ALMEIDA, S. F. C. (Org.) **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2006, p. 83-104.



NEVES, M. M. B. J.; MACHADO, A. C. A. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: Novas práticas de atendimento às queixas escolares. IN: MITJANS MARTÍNEZ, A. M. (org.) **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005, p. 135-152.

OLIVEIRA, I.A. **Saberes Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

POSTMAN, N. **O fim da educação: redefinindo o valor da escola**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

SANTOS-LIMA, H. T. **Investigação dos processos de aprendizagem: contribuições para uma intervenção pedagógica no âmbito das relações sociais** Brasília, 2008. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

TACCA, M. C. V. R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. IN: SIMÃO, L. M.; MITJANS MARTINEZ, A. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004.

_____ Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. IN: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2006a, p. 45-68.

_____ **Produção de sentido na aprendizagem: as singularidades dos alunos e sua expressão no processo de aprender**. Trabalho produzido aguardando publicação. 2006b

TUNES, E.; BARTHOLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. IN: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2006, p. 129-148.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor Fotocomposición, 1997.

WERNER, J. **Saúde e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.