



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB FACULDADE
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE – FACES
PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

FLÁVIA INÊS DE CARVALHO BARROS

**O MÉTODO DE ENSINO NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA
ESCOLA**

BRASÍLIA-DF

2016



FLÁVIA INÊS DE CARVALHO BARROS

**O MÉTODO DE ENSINO NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA
ESCOLA**

Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica
apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e
Pesquisa pela Faculdade de Ciências da Educação
e da Saúde – FACES

Orientação: Luciana Oliveira Campolina

BRASÍLIA-DF

2016

DEDICATÓRIA

A todos os alunos

que, um dia, já deixaram de acreditar em suas potencialidades ou que se sentiram desmotivados durante o processo de aprendizagem.

Aos professores

que mesmo contra todas as adversidades, ainda lutam para mudar a realidade do ensino público brasileiro e inovar dentro da sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeira e imensamente à minha orientadora Prof. Luciana Campolina por todos os ensinamentos compartilhados, pelo acolhimento e motivação que me foram extremamente importantes durante o processo. Nos momentos de maior dificuldade e desafio da pesquisa, sua motivação foi fundamental para que eu acreditasse em minhas potencialidades. Agradeço também pela forma inspiradora com a qual constrói conhecimento, que desencadeou em mim uma grande paixão pela área da educação.

Às escolas onde foi desenvolvida a pesquisa, que nos receberam de maneira tão prestativa. Em especial às professoras das turmas observadas por todo acolhimento e contribuições.

Um agradecimento querido à Prof. Valéria Mori, que recomendou minha produção à Prof. Campolina.

Um agradecimento cheio de carinho ao querido Lucas Rosa, que me apoiou não só emocionalmente, mas durante todo o processo para pegar documentos, correr para entregar relatórios dentro do prazo quando tive imprevistos e pela grande motivação.

Aos colegas Guilherme Menescal e Sula Vieira pelo grande apoio.

Agradeço também à minha família que me ouviu exaustivamente comentar sobre os teóricos estudados e me motivou. Em especial à minha mãe, Lucy, por todo apoio emocional e troca de conhecimento.

Por fim, ao UniCeub pelo apoio técnico e financeiro, principalmente pelo apoio da equipe da Assessoria de Pós-graduação e Pesquisa, que foi muito prestativa e acessível durante todo o processo da pesquisa.

RESUMO

O MÉTODO DE ENSINO NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA ESCOLA

Flávia Inês de Carvalho Barros – UniCEUB, PIC Institucional, aluno bolsista.

flaviaines.barros@gmail.com

Luciana Oliveira Campolina – UniCEUB, professor orientador.

luciana.campolina@uniceub.br

O presente projeto teve como objetivo compreender a maneira que os diferentes métodos de ensino participam no processo de subjetivação dos alunos na escola. Para tanto, investigamos a produção de sentidos subjetivos de alunos do terceiro ano do ensino fundamental de escolas públicas em Brasília, a partir das experiências singulares implicadas aos métodos de ensino. O estudo foi baseado na teoria histórico-cultural da subjetividade, que compreende que o ser humano constitui e é constituído por um contexto histórico, que produz sentido sobre suas vivências singulares e que configura uma subjetividade social a partir da dinâmica do meio e de sua própria subjetividade individual. A metodologia utilizada foi baseada na epistemologia a qualitativa e no método construtivo-interpretativo de González Rey (1999). Essa metodologia compreende que o conhecimento é produzido a partir de interpretação do pesquisador em sua condição de sujeito e participante da pesquisa. Valoriza a instância do singular como via de produção que permite construir indicadores sobre a relação do individual e do social. Além disso, destaca o papel da comunicação com os participantes no processo de tensão de diálogo. No início da pesquisa, pretendia-se trabalhar com duas escolas: uma pautada no método de ensino tradicional e outra em um método inovador. No decorrer da pesquisa, diversas adversidades foram encontradas, como falhas do próprio sistema de ensino público brasileiro e a dificuldade de se encontrar uma

escola com método inovador no Distrito Federal. Assim, trabalhou-se com duas escolas pautadas em métodos tradicionais. Participaram da pesquisa quatro alunos do terceiro ano entre 7 e 8 anos, que foram selecionados a partir da construção do cenário social da pesquisa e de características como facilidade ou dificuldade para realizar as tarefas propostas, assim como o engajamento em sala de aula. Os instrumentos utilizados foram dinâmicas conversacionais, observações sistemáticas em sala de aula e conversas informais com as professoras. Esses instrumentos foram utilizados com o objetivo de produzir indicadores sobre a produção subjetiva dos alunos acerca do papel atual da escola, bem como sobre o método de ensino tradicional. Na construção interpretativa produziu-se indicadores que apontam um método mais focado no trabalho do professor do que no processo de aprendizagem do aluno, supervalorizando, dessa forma, o currículo, bem como a quantidade de tarefas, dando pouca visibilidade ao processo de aprendizagem singular de cada estudante. Em relação à produção subjetiva dos alunos, construiu-se indicadores e hipóteses sobre como esse cenário acaba levando a vivenciarem um sentimento de desvalorização e desmotivação pelas atividades propostas pela escola. Temas de interesse dos aprendizes não costumam ser abordados em sala de aula, o que colabora com a falta de atenção e implicação no processo de aprendizagem singular. Associam também a experiência de relações conflituosas com os colegas, assim como a inflexibilidade de regras. Percebeu-se ainda que as produções subjetivas dos alunos do método tradicional tendem a relacionar a escola com o sentido do futuro, visando o resultado da formação dentro de uma sociedade produtiva e capitalista, mas não o processo de aprendizagem atual.

Palavras-chave: Escola. Alunos. Subjetividade. Ensino tradicional.

SUMÁRIO

Introdução	1
Fundamentação Teórica	2
Objetivos	5
Metodologia	7
1 Construção do Cenário de pesquisa	7
2 Participantes	9
3 Instrumentos	12
Processo de Construção de Informação	14
Construção de Informação	16
Considerações Finais	28
Referências	32
Apêndice A (TCLE Responsáveis)	34
Apêndice B (Termo de Assentimento)	37
Apêndice C (TCLE Professor)	39
Apêndice D (Complemento de frases)	41
Apêndice E (Fotos do jogo)	42

INTRODUÇÃO

Escolas são instituições sociais, elas inserem as pessoas no mundo da linguagem, da cultura e da produção. Por isso, mudam de acordo com o contexto histórico e as demandas político-econômicas (SOUZA, 2013).

Do ponto de vista teleológico da história da educação moderna os métodos educacionais e a visão sobre o que é aprendizagem ganharam inúmeras vertentes e correspondem a diferentes formas de se abordar o aprender e o estudante. No entanto, apesar das variadas divergências, essas vertentes costumam pautar-se em duas visões originárias: o associacionismo e o construtivismo. A primeira teoria defende que a aprendizagem acontece por meio de experiências sensoriais e que mentalmente possuímos uma cópia da estrutura do mundo real. Essa vertente costuma ser associada a métodos tradicionais de educação. Já a segunda acredita que o conhecimento é uma construção, pois depende da interação entre a informação recém adquirida e o conhecimento prévio do educando, bem como uma produção, uma vez que depende também do papel ativo daquele que aprende. Essa segunda vertente costuma ser associada a métodos não tradicionais de educação (POZO, 2002).

Segundo a teoria da subjetividade de González Rey (2005), o sujeito constrói ao longo da vida sua subjetividade individual, que se configura a partir da subjetividade social, da mesma forma que essa se configura a partir da subjetividade individual de maneira dialética.

Em relação a questão do conhecimento, tem-se a escola com um papel central. Além de ser a instituição responsável pelo arcabouço cultural da humanidade é também promotora de convívio social. Na dinâmica social da escola estão referidas tanto relações sociais quanto a metodologia adotada pela instituição. Em cada escola singular se produz uma realidade social particular e única, na qual a subjetividade individual dos que fazem parte e frequentam esse ambiente, em especial dos alunos, configura-se a partir da subjetividade social e a subjetividade social, por sua vez, configura subjetivamente os indivíduos singulares (CAMPOLINA, 2012).

Considerando a articulação entre a aprendizagem e a subjetividade, destaca-se ainda que o processo de aprendizagem está intrinsecamente ligado ao processo de produção de sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2008; CAMPOLINA, 2012). Nesse sentido, faz-se importante a compreensão de como os diferentes métodos de ensino participam do processo de subjetivação dos alunos para, assim, buscar a expressão e utilização de um método de ensino-aprendizagem mais eficaz.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Instituições sociais são organizações fundamentais para o funcionamento social. Souza (2013) afirma que por meio delas, as pessoas são inseridas no mundo da linguagem, da cultura e da produção; aprendem como se comportar no meio social e são punidas por comportamentos socialmente rejeitados. Instituições sociais são “da sociedade para a sociedade” (p.16) e por isso, sofrem mudanças de acordo com o contexto político e econômico do meio ao qual pertencem, suprimindo demandas existentes e tornando-se, assim, elemento cultural de um povo (CAHUÍ, 2003 *apud* SOUZA, 2013).

Nesse contexto, temos a escola como uma instituição social. Durkheim não acredita que exista um modelo universal de educação que possa saciar as necessidades de todos, uma vez que a educação se adequa às demandas do contexto político, histórico e econômico da sociedade à qual se insere (SOUZA, 2013). Para embasar sua teoria, ele apresenta diferentes modelos educacionais em diferentes contextos históricos:

A educação tem variado infinitamente com o tempo e com o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se a fazer dele personalidade autônoma. Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos de graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocasse às letras e às artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter mais leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que arte outrora preenchia (DURKHEIM, 1995 *apud* SOUZA 2013, p. 30).

Na sociedade contemporânea capitalista, o modelo educacional tem como objetivo formar trabalhadores (SOUZA, 2013). Para tanto, existem diversos métodos de ensino, alguns seguindo a metodologia tradicional: na qual o centro da aprendizagem é o professor e o aluno torna-se sujeito passivo nesse processo (KRUGER, 2013). Outros seguem métodos não-tradicionais: no qual o aluno se torna sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Pozo (2002) apresenta que, para Aristóteles, a aprendizagem acontece por meio das experiências sensoriais. Essa ideia levou à “teoria da cópia” que apresenta o conhecimento aprendido como uma cópia da estrutura real do mundo. Nesse contexto, surge a aprendizagem por associação, cuja base teórica é o princípio de correspondência: tudo o que conhecemos é um reflexo fiel da realidade. “Portanto, a instrução se baseará em apresentar da melhor maneira possível a realidade, para que seja copiada ou reproduzida pelo aprendiz.” (POZO, 2002, p. 45).

A aprendizagem associativa está muito ligada ao método tradicional de educação. Kruger (2013) sustentam que nesse método o professor é o centro do processo, dono do conhecimento e o repassa por meio de narrativas para o aluno, que passivamente o absorve. Cabe ao educando assimilar, decorar e reproduzir o conteúdo, havendo, assim, uma transferência de informações. Defendem ainda que nesse processo, não é estimulado o senso crítico quanto à origem e aos desdobramentos do conhecimento, por isso, não existem transformações, pois a criatividade e o senso crítico não são desenvolvidos.

O modelo tradicional de ensino coloca o professor como centro do processo de aprendizagem, numa posição de poder, e o aluno acaba em um papel submisso no qual tem de aprender matérias como conteúdos fragmentados e estáticos. Outra característica desse modelo é a pouca preocupação do professor com o interesse do estudante pelo assunto ensinado ou sua vontade de aprender. Nesse contexto, aprender e ensinar são fenômenos distintos que acontecem separadamente. Cabendo ao professor apenas o papel de ensinar, apresentar o conhecimento para o aluno e este se responsabiliza inteiramente pela aprendizagem ou não aprendizagem (BELOTTI; FARIA, 2010).

Belotti e Faria (2010) apontam ainda que nesse modelo de ensino, o professor deixa de refletir e criticar o seu papel como educador, bem como o conteúdo que ensina. Apontam também que na sala de aula com frequência não há uma relação emocional positiva entre professores e alunos, o que seria importante para um melhor aprendizado.

Uma visão diferente sobre a aquisição de conhecimento é encontrada no construtivismo, que apresenta uma teoria quase antagônica à do associacionismo. Pozo (2002) defende que “Nunca podemos adquirir um mapa que seja exatamente igual ao território que tenta representar. Sempre será exatamente isso, uma representação, um modelo do território, mas não uma cópia do mesmo.” (p. 49). O autor explica ainda que o conhecimento é uma construção porque depende da interação entre a informação recém adquirida e o conhecimento prévio do educando e “aprender é construir modelos para interpretar a informação que recebemos”.

Nesse contexto, existem dois processos de construção: a construção estática e a dinâmica. No primeiro processo, o conteúdo aprendido deve-se não só à nova informação apresentada como também ao conhecimento prévio do aluno. No segundo, a informação adquirida reestrutura as pré-existentes.

Para Vigotski (1998), a aprendizagem depende fundamentalmente do contexto no qual o aprendiz está inserido, pois é a partir da relação social que se dá a aprendizagem. Dessa forma, no processo educativo o papel do professor nesse processo é de promotor de um meio

favorável à aprendizagem. Uma vez que “o aluno educa a si mesmo. No fim das contas, o que educa os alunos é o que eles mesmos realizam e não o que recebem; os alunos só se modificam através de sua própria iniciativa.” (p. 177).

No contexto educativo, existem críticas ao método de ensino tradicional e tem-se discutido a necessidade de implementações de inovações pedagógicas e métodos criativos de ensino (CAMPOLINA, 2012; MARTÍNEZ, 2008). A inovação pedagógica é um conjunto de ideias e práticas que visam mudar o método pedagógico vigente. É importante ressaltar que essa mudança não acontece de maneira rápida e simples, trata-se de um longo processo que afeta não apenas as aulas, mas também a dinâmica da instituição, a postura dos professores e a comunidade na qual se insere (SEBARROJA, 2002). Por outro lado, aponta-se a diferença entre reforma educativa, que acontece no contexto macro governamental, e a inovação pedagógica, que acontece em contexto micro, nas salas de aula ou instituições (SEBARROJA, 2002).

Um exemplo de escola inovadora é a Escola da Ponte, em Portugal, que dá ao aprendiz total autonomia sobre sua aprendizagem. Nessa escola os próprios alunos decidem o que estudarão, como pesquisarão e, junto com um tutor, decidem como serão avaliados. É um sistema de ensino completamente revolucionário, no qual não existem turmas e séries, de forma que os alunos formam grupos e pesquisam assuntos que lhes são de interesse, abordando o tema multidisciplinarmente, assim, os professores são encarregados de orientá-los (ALVES, 2001).

Nesse sistema os próprios alunos também são professores: quem sabe mais ensina quem precisa de ajuda e, dessa forma, o conhecimento é construído pelos próprios aprendizes com a ajuda dos colegas e professores. É importante acrescentar que a autonomia dos alunos não se resume apenas aos estudos, mas inclui todo o sistema social da escola, pois são os próprios alunos quem criam as regras e normas, além de discutirem sobre as sanções de quem as inflige dentro de um júri coordenado pelos próprios estudantes (*idem*).

A escola como promotora de convivência social é fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que esse desenvolvimento acontece não só em nível biológico como também cultural. Nesse sentido, o método educacional utilizado possui um papel de extrema importância no processo de subjetivação do aluno (CAMPOLINA, 2012).

González Rey (2011) aponta que a subjetividade, intrínseca à condição humana, é construída ao longo da vida de forma complexa, ou seja, formada por diferentes fatores, pautada no contexto social e cultural. Dessa forma, trata-se não de um reflexo, mas de uma produção. Toda experiência vivida se configura subjetivamente, assim como a subjetividade

também configura essas experiências, construindo, de tal maneira, uma cadeia de sentidos subjetivos, cuja produção se dá de forma simbólica e emocional.

González Rey (2005) conceitua subjetividade individual e subjetividade social ressaltando seu caráter indissociável, uma vez que a subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente, portanto, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, e que aparecem como um momento do cenário social constituído no curso de sua própria história. Desse modo, entendemos a subjetividade individual como a produção e a expressão da constituição emocional e simbólica, atual e histórica que se organiza no plano individual.

Assim, sob a ótica da teoria da subjetividade, os diferentes contextos escolares possuem configurações sociais próprias, que são pautadas na subjetividade social dos grupos que constituem em parte as instituições e aspectos da subjetividade social do sistema educativo, que por sua vez, configuram-se a partir da subjetividade individual das pessoas que frequentam esses espaços de maneira dialética.

Tendo em vista que a subjetividade evidencia “as complexas sínteses emocionais e simbólicas que se desenvolvem e que se produzem na relação do indivíduo com sua própria aprendizagem” (CAMPOLINA, 2014, p. 180), percebe-se que o processo de subjetivação dos frequentadores das instituições escolares, em especial dos alunos, é constituído pela dinâmica das instituições, o que inclui o método de aprendizagem utilizado. Por isso, dá-se importância à análise de como as diferentes metodologias educacionais impactam a produção de sentidos subjetivos dos alunos acerca da escola.

É nessa perspectiva teórica que essa pesquisa se baseia, tendo como propósito a articulação entre os processos da subjetividade e os processos da subjetividade em escolas inovadoras e tradicionais. Para tanto, propõe-se os seguintes objetivos.

1 OBJETIVOS

1.1 Geral

Compreender a produção de sentidos subjetivos de alunos relacionados à instituição escolar e aos métodos de ensino tradicional e não tradicional.

1.2 Específicos

- Analisar a produção de sentidos de alunos do método de ensino tradicional e não tradicional;
- Discutir a produção de sentidos subjetivos atuais acerca das características e papel da instituição escolar;
- Compreender de que forma os diferentes métodos participam na subjetivação de alunos implicada à instituição escolar.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa foi utilizado o método qualitativo baseado na epistemologia qualitativa proposta por González Rey (1999), que prima pelo processo construtivo-interpretativo e considera a plurideterminação de fenômenos acima de relações de causa e efeito. Segundo Mori e González Rey (2011), essa epistemologia possui três princípios básicos:

O primeiro princípio traz o conhecimento como uma produção humana, pois configura-se a partir da interpretação do pesquisador e de sua relação com o momento empírico.

O segundo ressalta o caráter interpretativo do conhecimento, uma vez que é por meio do diálogo que a pessoa pode expressar sua produção de diferentes sentidos subjetivos. No entanto, esses sentidos subjetivos não são diretamente explícitos, mas indiretamente expressos durante o diálogo e cabe ao pesquisador interpretá-los.

O terceiro e último princípio legitima o conhecimento não pela quantidade, mas pela qualidade das informações construídas na pesquisa. Prima-se pela qualidade de expressão da subjetividade da pessoa.

Dessa forma, a intenção não é encontrar padrões ou categorias, mas promover da melhor maneira a expressão da subjetividade, pois é a partir dela que o conhecimento é produzido.

1 CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA

A busca pelas instituições escolares foi um grande desafio nesse trabalho. Ainda que, ao elaborar o projeto de pesquisa, tenha-se imaginado que adversidades surgiriam na busca por uma escola que utilizasse um método inovador, o cenário encontrado foi ainda mais conflituoso do que o imaginado. Uma vez que as dificuldades de contato com as instituições fizeram-se não apenas na busca pela instituição, mas também na aprovação das observações, na colaboração da equipe pedagógica, bem como na própria dinâmica do sistema público de educação.

Primeiramente, foram listadas sete escolas com possíveis métodos inovadores, que haviam sido sugeridas por profissionais com conhecimento sobre as escolas e inseridos no contexto escolar do Distrito Federal. Então, iniciaram-se as visitas às instituições, para que se conhecesse melhor o contexto de cada uma delas, bem como a metodologia usada com a

finalidade de se identificar as escolas com métodos inovadores. Nessa etapa da pesquisa, muitas escolas do Distrito Federal entraram em greve, dificultando assim, o contato com a equipe pedagógica. Felizmente, a greve durou pouco mais de um mês. O ocorrido atrasou o andamento da pesquisa, mas não o suficiente para prejudicá-la.

Assim, voltou-se às visitas novamente. Então, deparou-se com a segunda adversidade: a dificuldade de se encontrar um método inovador desenvolvido pelas escolas públicas do DF, as quais tivemos informações iniciais. Ainda que algumas propostas pedagógicas incluíssem alguma característica inovadora, durante as visitas foi revelado que eram muito pautadas no método tradicional. Dentre as opções optou-se, então, por iniciar a pesquisa com uma escola que possuía mais de uma característica inovadora. Dessa forma, apresentou-se o projeto de pesquisa às coordenadoras, que se mostraram abertas à proposta, e buscou-se a autorização da Secretaria Regional de Educação.

Com a greve e as dificuldades de busca pelas instituições chegou-se, então, ao fim do ano letivo, o que impossibilitou o seguimento dos passos seguintes do cronograma. Dessa forma, foi preciso esperar que as férias acabassem para se retomar o contato com as escolas. No entanto, após as férias escolares, ao chegar às instituições selecionadas deparou-se com uma grande mudança da equipe pedagógica: professores, coordenadores e até vice diretores. Essa mudança exigiu que a pesquisa fosse reapresentada à nova equipe, que não necessariamente seguiria com a proposta pedagógica do ano anterior. Bem como também poderiam não estar abertas à pesquisa e, infelizmente, foi esse o cenário que encontramos. As equipes pedagógicas das escolas previamente selecionadas se mostraram fechadas à recepção da pesquisa nas instituições. Uma vez que marcavam reuniões em dias que não estariam na escola, apresentavam mais dificuldades do que as que realmente existiam, exigiam documentos que já haviam sido entregues, prometiam retorno e não retornavam. Estas condutas levaram a uma reflexão a respeito da falta de interesse e compromisso das escolas com a pesquisa previamente acordada.

Esta situação encontrada levou a uma análise do cenário das escolas do sistema público de ensino brasileiro que, como mostra a própria literatura sobre criatividade e inovação, não tem favorecido a emergência destes processos. Por outra parte, a descontinuidade das gestões da escola que ocorrem na mudança de um ano letivo ao outro, evidencia mais uma vez a dificuldade do sistema em desenvolver projetos pedagógicos a longo prazo que prezem pela qualidade do ensino. Uma vez que “o campo científico, que a reconstrução de projetos de inovação implica a necessidade de envolver os professores tendo como referência essencial o grau de identificação da equipe docente com as propostas.”

(CAMPOLINA, 2012, p. 40).

Nesse cenário, foi preciso voltar à primeira fase da busca e tornar a visitar escolas, mas nesse contexto foi necessário repensar o ano escolar a ser estudado. Assim, em vez de se trabalhar com alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, estudou-se alunos do primeiro ciclo, devido à previamente citada dificuldade de se encontrar um método inovador desenvolvido pelas escolas públicas do DF. Dessa forma, foram selecionadas outras duas escolas no plano piloto que aceitaram acolher a pesquisa e se mostraram disponíveis. Então, de acordo com a disponibilidade das professoras e da pesquisadora, foram selecionadas turmas do terceiro ano do ensino fundamental.

2 PARTICIPANTES

Para a seleção dos participantes foi escolhida uma turma do terceiro ano de duas escolas públicas em Brasília, no plano piloto. Cada uma das duas turmas foi indicada pela diretora ou coordenadora pedagógica.

Em cada uma das turmas foram selecionadas duas crianças a partir dos critérios estabelecidos na pesquisa como o engajamento e participação nas atividades realizadas em sala de aula, bem como a facilidade para realizar as tarefas e exercícios. Assim, buscou-se em cada escola, uma criança que apresentava as características citadas e um criança que apresentasse um contraponto à elas. Dessa forma, em cada escola trabalhou-se com um aluno que possuía facilidade para realizar as tarefas e que demonstrava participação nas atividades, bem como um estudante que demonstrava dificuldade com as tarefas e que apresentava falta de interesse nas atividades de sala.

A facilidade de contato com os pais também foi um critério de seleção, uma vez que foi necessário explicar a pesquisa a eles e pedir assinassem o TCLE (apêndice A), autorizando o convite do filho à pesquisa. Nesse contexto, o contato com cada um dos pais se deu de uma forma: na primeira escola a própria professora conversou com eles após uma reunião de pais e professores, já na segunda escola o TCLE (apêndice A) foi enviado pela agenda dos alunos juntamente com um bilhete da pesquisadora que explicava o documento enviado e se colocava à disposição para tirar qualquer dúvida.

TABELA 1 – Dados dos participantes

Escola 1	Série, Idade	Escola 2	Série, Idade
Daniel	3º ano, 7 anos	Lucas	3º ano, 8 anos
Elisa	3º ano, 8 anos	Téo	3º ano, 8 anos

Os nome utilizados são fictícios para que se proteja a identidade dos participantes da pesquisa.

2.1 Participante 1 (Escola 1):

Daniel é um menino de sete anos de idade que mora com os pais e uma irmã mais nova. Ele demonstra facilidade com as atividade escolares e no segundo semestre de 2015, adiantou um ano do ensino fundamental, passou do primeiro para o segundo ano. Atualmente, cursa o terceiro ano e ainda realiza as atividades com facilidade.

É um aluno mais calmo, quando comparado aos seus colegas de classe, pois não costuma levantar do seu lugar, não conversa demasiado com os amigos durante a aula, não desobedece as regras da sala com frequência e não costuma se envolver em brigas ou discussões com seus colegas.

O participante concentra-se nas atividades de sala de aula com facilidade, fato que motivou as pesquisadoras a convidá-lo para participar da pesquisa. Ele gosta de ler e disse estar lendo um livro de 70 páginas, lê revistas com conteúdo adulto como a revista “Época” e tem grande interesse por geografia, apesar de não ser uma matéria trabalhada em sala de aula. Ele consegue se expressar com facilidade e apresenta coesão entre as ideias apresentadas.

O participante foi selecionado pelo seu engajamento nas atividades de sala, por apresentar interesse e facilidade com as tarefas escolares. Bem como a facilidade de contato com os pais.

2.2 Participante 2 (Escola 1):

Elisa é uma menina de oito anos que mora com o pai, a madrasta e a avó paterna. Cursa o terceiro ano do ensino fundamental. Ela, diferentemente do participante 1, tem dificuldade de se manter atenta às atividades. Ela não apresenta dificuldade de aprendizagem, no entanto não se interessa pelos exercícios propostos. Quando

acompanhada de forma a focar sua atenção à tarefa, a aluna consegue realizá-la sem muitas dificuldades.

Constantemente se distrai com o próprio material escolar, conversa com os colegas de sala, levanta de seu lugar para conversar com os amigos, bem como ausenta-se mais de uma vez de sala para encher a garrafa de água ou ir ao banheiro.

No entanto, quando o assunto é de seu interesse, ela consegue se manter focada. A participante frequenta, pela manhã, uma escola na qual pode escolher o assunto que quer estudar, o assunto atual é imãs. Assim, ao discorrer sobre tema, ela demonstrou dominá-lo.

Frequentemente, a aluna fica depois da aula ou no intervalo para completar a tarefa do dia, pois devido a sua distração, ela acaba demorando para terminar as atividades. Então é cobrada em casa pela família, com sanções e penalizações. No entanto, esse é um assunto que a incomoda e não gosta de conversar.

A participante foi selecionada pela sua falta de interesse e distração nas tarefas de sala. Dessa forma, apresenta um contraponto ao participante 1, para que assim, possam ser discutidas duas visões diferentes do método escolar.

2.3 Participante 3 (Escola 2):

Lucas é um menino de oito anos de idade que mora com os pais e o irmão mais novo. É uma criança que tem facilidade com as atividades de sala, é um dos alunos que costuma tumultuar as correções dos exercícios gritando a resposta da questão antes mesmo que seja lida.

Quando realiza exercícios na sala de aula, o participante é um dos primeiros a finalizar a atividade e logo começa a brincar com os colegas, conversar e rir. O que acaba atrapalhando alguns alunos que possuem um pouco mais de dificuldade. No entanto, ele também costuma ajudar esses colegas a finalizar as atividades. Ele tem ciência de que seu desempenho se destaca dos outros alunos da classe e se enxerga como “o primeiro mais inteligente da turma”. Apresenta grande interesse por futebol e sonha em ser jogador quando crescer.

Esse participante foi escolhido devido à sua facilidade para realizar os exercícios e as atividades de sala.

2.4 Participante 4 (Escola 2):

Téo é um menino de oito anos que mora com os pais, um irmão e uma irmã mais velhos. Costuma ajudar a mãe em seu ateliê de costura pela manhã, antes de ir à escola. É uma criança pouco comunicativa e possui dificuldade para falar sobre seus interesses e seus sentimentos.

O participante apresenta um pouco mais de dificuldade com as atividades escolares, tanto para realizá-las como para compreender os comandos, e a inda está aprendendo a escrever seu nome completo. No entanto, não costuma fazer bagunça na sala de aula. É uma criança quieta dentro de sala e pouco participativa durante as correções de exercícios.

O participante foi escolhido devido a sua dificuldade para realizar os exercícios propostos pela professora, bem como pela sua pouca demonstração de interesse nas atividades de sala.

3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Na epistemologia qualitativa construtivo-interpretativa, é considerado instrumento toda forma de expressão do sujeito. Ressalta-se que a intenção não é gerar dados de pesquisa, mas informações que possam ser construídos indicadores. Por isso a dinâmica conversacional é muito utilizada, pois, diferentemente da entrevista, a dinâmica conversacional não é baseada em perguntas e respostas, mas no processo subjetivo que se inicia envolvendo o pesquisador como participante (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011).

Na presente pesquisa, foram utilizados:

- Observação sistemática da turma em sala de aula, com o intuito de compreender a maneira como as relações sociais acontecem nesse contexto e identificar elementos que possibilitem a interpretação da subjetividade social da turma. Foram observadas as interações entre a professora e os alunos, bem como entre os próprios alunos, as atividades desenvolvidas em sala, a receptividade dos alunos em realizá-las e a forma como desenvolviam as atividades propostas.
- Dinâmica conversacional que foi realizada individualmente com alunos indicados pelos professores. Segundo a proposta de González Rey (2005) na

dinâmica conversacional, não são utilizadas perguntas como na entrevista, mas o diálogo é estimulado pelo pesquisador, que se torna participante desse processo. Objetiva-se, dessa forma, promover a expressão da produção de sentido dos participantes para que seja possível construir indicadores. As sessões de dinâmica foram gravadas em áudio.

- Também foi utilizado instrumento escrito em formato de jogo de tabuleiro para facilitar a expressão comunicativa dos alunos. O jogo foi elaborado a partir do complemento de frases, constituído por 25 expressões que levam o participante a completá-las diretamente. O jogo era constituído pelas seguintes regras: o aluno deveria jogar um dado e andar o número de casas correspondentes. Ele poderia parar em uma casa que possuísse um comando como “conte uma coisa que goste muito e uma coisa que não goste nada” ou “fale sobre a professora e seus colegas” entre outros comandos. O jogador também poderia parar em uma casa que possuísse um número que correspondesse à quantidade de cartas que ele deveria comprar. Essas cartas eram os complementos de frase, cada carta possuía o início de uma sentença como “sinto...” ou “penso...” ou “esperam que eu...”. O jogo foi usado como uma forma de tensão de diálogo entre a pesquisadora e cada participante. O complemento do participante serviu como abertura para a continuidade em uma dinâmica conversacional (apêndice D e apêndice E).

Esses instrumentos foram desenvolvidos a partir do que defende González Rey (2005), que o instrumento é uma via que facilita a expressão do participante. Assim, se o participante se interessa por determinado assunto como filmes de ficção científica, a partir desse tema o pesquisador procurou interagir com os participantes com a finalidade de engajá-lo em um processo dialógico de produção da informação sobre o tema da pesquisa.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INFORMAÇÃO

O primeiro passo da pesquisa foi a busca pelas escolas, uma tradicional e uma inovadora, que estivessem dispostas a acolher o projeto. Assim, deu-se início às visitas às instituições apresentadas no método, enfrentando-se todas as adversidades também comentadas no método. Selecionadas as instituições, solicitou-se na Secretaria Regional de Educação, uma autorização para que fosse desenvolvida a pesquisa. Essa autorização foi anexada ao projeto enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa do UniCeub. Alguns ajustes foram necessários e a pesquisa foi aprovada. No entanto, a aprovação do conselho foi realizada em fevereiro de 2016 e o último contato com as instituições haviam se dado em dezembro de 2015. Dessa forma, as equipes pedagógicas que haviam assumido os trabalhos das escolas em 2016 não eram as mesmas de 2015, e essas equipes se mostraram fechadas ao acolhimento da pesquisa. Nesse contexto, fez-se necessário uma nova busca por instituições e nova autorização da Secretaria Regional de Educação. Então, apresentou-se a pesquisa às professoras das turmas com as quais se trabalharia e elas assinaram um TCLE (apêndice C) permitindo a entrada da pesquisadora na sala de aula. Iniciaram-se, assim, as observações sistemáticas das aulas dessas turmas.

A pesquisa exige que se converse individualmente com os participantes, dessa forma, para conversar com os alunos foi necessário pedir autorização dos responsáveis primeiro. Assim, na primeira escola, a professora conversou com os pais e lhes entregou o TCLE (apêndice A) em uma reunião de pais e professores. Na segunda escola, o documento foi enviado pela agenda com um bilhete da pesquisadora, no qual foi explicado do se tratava aquele documento e a pesquisadora se colocou à disposição para tirar qualquer tipo de dúvida a respeito da pesquisa.

Com a autorização dos responsáveis, as crianças foram convidadas a participar da pesquisa e a assinar um Termo de Assentimento (apêndice B). Na primeira escola, o procedimento da pesquisa era explicado e elas eram convidadas a assinar o documento antes que começasse a primeira dinâmica conversacional. No entanto, foi percebido que esse processo inicial acabava intimidando os alunos, por ser excessivamente sério. Nesse contexto, passou-se a explicar o procedimento da pesquisa antes da dinâmica conversacional com o estudante e pedia-se a assinatura ao fim dela afim de evitar que os participantes se sentissem desconfortáveis.

Nos encontros individuais com cada criança foi utilizada como instrumentos a dinâmica conversacional. No primeiro encontro, a dinâmica conversacional foi instigada a partir da exibição de um vídeo de 10 minutos, um episódio da animação do Sítio do Pica-pau Amarelo no qual Emília, uma boneca falante, é convidada pelo Príncipe Escamado, príncipe do fundo do mar, a substituir um professor por um dia. Então, Emília usa um método completamente diferente do professor regente, ensina aos alunos que devem sempre questionar criticamente os comandos que recebem. Assim, a partir do que foi comentado no vídeo, iniciaram-se as primeiras dinâmicas conversacionais. No segundo encontro, foi utilizado, pra tencionar a dinâmica conversacional, um jogo criado pelas pesquisadoras, inspirado no complemento de frases proposto por Gonzáles Rey (2005).

Dessa forma, foram realizados dois encontros de 40 minutos em média com cada aluno. Na segunda escola, foi percebido que dois encontros não foram o suficiente para uma expressão de qualidade dos participantes. Por isso, foi realizado um terceiro encontro, no qual a pesquisadora participou de uma atividade em sala de aula com os alunos e em seguida os convidou para, individualmente, conversar sobre a atividade realizada em sala de aula e fazer um desenho a respeito dessa vivência.

Os encontros foram gravados em áudio e transcritos posteriormente. Dessa forma, as transcrições, bem como as observações sistemáticas das aulas e até mesmo conversas informais com as professoras serviram de material para construção de informação. A análise e a construção de informação derivam da interpretação do pesquisador, que é resultante da “tensão entre o momento empírico e sua (do pesquisador) produção intelectual, que se organizam em sistema de significações que não são evidentes, explicitamente, nos processos pesquisados.” (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011). No processo construtivo interpretativo, cabe ao pesquisador encontrar indicadores em trechos de informação gerados a partir do diálogo pesquisador-participante. Esses indicadores são elementos que possibilitam a criação de hipóteses mais concretas. Dessa forma, observa-se o caráter ativo e participante do pesquisador, uma vez que a descrição e produção de indicadores e hipóteses dependem de sua interpretação, subjetividade e relação com a pesquisa de campo.

CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÃO

Para responder o primeiro e o terceiro objetivo, destaca-se que como não foi possível encontrar uma escola que utilizasse um método inovador, tal como explicitado na parte do método, nos centramos nas descrições e construções de indicadores das produções de sentido de alunos das escolas com os métodos do ensino tradicional.

Nas escolas com método tradicional, evidenciou-se a queixa dos alunos a respeito do excesso de tarefas para serem realizadas e do pouco tempo para finalizá-las. As próprias professoras afirmaram durante conversas informais que acreditam que passam tarefas de casa em excesso e que esse cenário não é o ideal. No entanto, relatam que quando diminuem o volume de exercícios, a família dos alunos reclama que são passadas poucas atividades, o que se supõe estarem sendo pouco produtivos e conseqüentemente aprendendo pouco.

O discurso das professoras, atravessado pelo discurso dos pais, mostra um contexto no qual acredita-se que a aprendizagem se qualifica pela quantidade de tarefas realizadas e pelo tempo despendido estudando em contraposição às habilidades desenvolvidas pelos alunos e a qualidade deste tempo de estudo.

Para ilustrar essa situação, aponta-se a experiência vivida pelo participante Lucas que afirmou que algumas vezes deixa de fazer o dever de casa para poder aproveitar o tempo que tem para ficar com sua família. Durante a primeira dinâmica conversacional, foi perceptível a chateação de Lucas ao falar sobre sua experiência com o dever de casa, na qual ele prefere não fazer a atividade para ficar com sua família. O seguinte trecho de informação exemplifica essa construção:

***Participante:** Tem vezes que eu não faço o dever de casa... Que eu esqueço... Tem vezes que eu deixo o dever de casa para segunda... Aí eu faço na segunda, aí eu termino, aí eu faço sozinho, minha mãe falou que eu tinha que fazer sozinho e corrigir quando chegar aqui. Aí eu faço e corrijo aqui.*

***Pesquisadora:** Entendi... Aí quando você tem dúvida que pede ajuda pra ela e ela não te ajuda em casa.*

***Participante:** Não! Ela me ajuda, só que quando eu não sei.*

***Pesquisadora:** Ah. Entendi! Só quando você tem dúvidas, né?*

***Participante:** É. Aí tem vezes que eu faço o dever e não está certo, tem vezes que tem que corrigir coisa.*

Pesquisadora: *Às vezes dá preguiça, né, de fazer o dever de casa?*

Participante: *É. A gente tem que ficar um pouco... Só tem dois dias pra ficar em casa os outros todos tem que ficar estudando... Ai tem que aproveitar."*

Em relação a essa situação vivenciada por Lucas, hipotetiza-se que esse excesso de exercício acabada desmotivando-o em relação às aulas e as atividades desenvolvidas. Assim como é discutido por González Rey (2008), que discorre sobre como o ensino baseado na objetividade, na qual tem-se um conhecimento pronto para ser passado para o aluno cuja criatividade não é estimulada, pode levá-lo a sentir-se sem motivos para continuar a aprendizagem.

A vivência de uma outra participante, Elisa, que apresenta dificuldade de se manter atenta às aulas e acaba tendo dificuldade de realizar as tarefas também, aponta para uma situação semelhante à vivenciada por Lucas. Em conversa informal com a professora, Elisa é apontada como a menina lenta da sala, sua professora lhe diz que é devagar, assim como foi observado nas interações em sala que seus próprios colegas também a rotulam assim.

A respeito dessa forma de funcionamento da Elisa na escola, pôde ser observado que o seu ritmo faz com que se atrase na saída e na hora de ir para o recreio. Na conversação ela traz esse aspecto diversas vezes, mas sempre como uma característica atribuída pelos que a rodeiam. Nas construções sobre a produção de sentidos de alunos do método de ensino tradicional problematiza-se se essa percepção de Elisa sobre si mesma é aceita passivamente ou se ela reflete e se questiona se concorda com essa característica. A participante comenta inclusive que sua família também a considera uma criança lenta, o que repercute em sanções em casa. O seguinte trecho de informação em uma conversação com Elisa, exemplifica a dimensão comentada acima:

"Eu chego e começo a brincar, quando eu vou embora eu demoro um pouco na agenda ou em outra coisa, é raramente eu terminar cedo as coisas. São o que as professoras falam."(SIC).

Outro trecho que ilustra a situação comentada é:

Pesquisadora: *Vocês fazem muito português e ciências na sala?*

Participante: *Sim. Eu não gosto e a maioria é dever de casa de ciências. Acho que vai ser hoje, minha tia vai me dar uma bronca porque eu vou demorar.*

Pesquisadora: *É?*

Participante: *É melhor a professora falar para o meu pai que eu estava fazendo coisa com tu, se não meu pai briga comigo."*

Contudo, a aluna não apresenta qualquer déficit de aprendizagem, ela apresenta apenas falta de interesse pelos assuntos trabalhados em aula, assim, se distrai com facilidade. Nesse cenário, a estudante parece expressar que não tem motivos para realizar as atividades propostas em sala, bem como o dever de casa. Em casa as tarefas a impedem de ajudar a avó cozinhar quitutes, uma das coisas que mais gosta de fazer.

Por outro lado, quando ela fala sobre assuntos de seu interesse, mostra domínio do tema. Afirma ainda ter aprendido sobre esses assuntos, imãs por exemplo, assistindo desenhos animados. Em diversos momentos da conversação, Elisa comenta sobre imãs, fala com propriedade sobre suas características e como são formados. Bem como manuseava uma corrente de clips de papel sobre o aparelho gravador mostrando como criar um imã magnético. Mesmo que isso evidencie uma criança que é capaz de pensar simbolicamente sobre determinado tema, Elisa não pode ser compreendida como um sujeito que aprende, tal como para González Rey. Uma vez que

O aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem. Esse posicionamento só será possível na medida em que ele é capaz de gerar sentidos subjetivos em relação ao que aprende. É nesse processo que vão aparecer verdadeiros modelos construtivos sobre o aprendido que facilitarão operações e construções próprias e originais sobre a base do aprendido. (GANZÁLEZ REY, 2008, p. 40).

Durante a dinâmica conversacional com Elisa sobre imãs, foi possível identificar nela uma postura mais ativa e interessada na conversa.

Por outro lado, observou-se ainda que essa situação, na qual não se interessa pelas atividades propostas e acaba tendo dificuldade para focar a atenção e realizar os exercícios, faz com que a aluna se sinta desvalorizada por ser mais devagar, como é ilustrado no seguinte trecho da dinâmica conversacional:

Participante: *Com o Daniel o jogo foi legal?*

Pesquisadora: *Foi! Você não tá achando tão legal?*

Participante: *É porque ele sabe ler direito e eu não sei ler direito.”*

Elisa também comentou durante as dinâmicas que sua parte preferida da aula é quando a professora explica o dever de casa do dia, no entanto, a parte que menos gosta é a correção do dever de casa. Imagina-se, então, que ao corrigir a tarefa, a aluna entre em contato com sua percepção de dificuldade e desvalorização, o que acaba gerando um sentimento de aversão à correção das atividades.

As situações citadas acima, levam à reflexão acerca do respeito à singularidade de cada aluno desse método, uma vez que ele não costuma possibilitar a inclusão elementos que

sejam congruentes com os interesses dos estudantes. Assim como observado no caso de Elisa, que ao perguntar à professora se poderiam estudar imãs, esta lhe informou que esse tema seria estudado em séries mais à frente. Como mostra o trecho a seguir:

***Participante:** Gosto, eu queria estudar sobre imã.*

***Pesquisadora:** Sobre imã? É um assunto bem legal, bem interessante.*

***Participante:** Mas quando eu pergunto pra professora sobre imã, ela responde que eu vou aprender sobre imã no quinto ano.”*

Essa mesma situação em relação à produção de sentidos subjetivos no método de ensino tradicional, no qual os interesses do aluno não alimentam o processo de aprendizagem, é vivenciada por Daniel, que durante a primeira dinâmica conversacional relatou que sua matéria preferida é geografia. No entanto, essa matéria não é abordada na escola, dessa forma, o menino estuda sobre o assunto em casa por conta própria, como é ilustrado no trecho:

***Participante:** Eu queria mesmo... Eu gosto mesmo é de geografia. É a matéria que eu mais gosto é a de geografia.[...] Não pinto muito mapa... Só vejo mapa. Eu até estudo... Assim, eu tiro um dia, nas férias eu tiro um dia para eu estudar um pouco dos mapas, né, eu conheço alguns países. Entendeu?*

***Pesquisadora:** Aham. Você ajuda os seus colegas quando eles têm dificuldade? Você que tem mais facilidade em geografia... Você ajuda eles a fazerem os mapas, ajuda com algum exercício?*

***Participante:** Não, porque a gente não faz geografia nessas aulas, mas eu gosto de ajudar os meus colegas, porque no jardim de infância II, né, no jardim II, tinha uma garota lá que ela era minha amiga, que ela era a R. Aí ela estava escrevendo uma frase com “está”. Aí eu falei para ela que “está” tem um acento agudo.”*

Ele comenta essa questão novamente na segunda dinâmica conversacional, relatando que sente falta de estudar a matéria.

***Participante:** Eu gosto de tipo assim, da parte dos fósseis, do petróleo. Ou então da parte do vulcão. Mas tomara que, eu quero que no quarto ano tenha livro de geografia, eu gosto tanto de geografia. E não tem no terceiro mas eu vi no primeiro.*

***Pesquisadora:** Aí você sente falta, né?*

***Participante:** É, gosto tanto de geografia.*

***Pesquisadora:** Bacana.*

***Participante:** Desde pequenininho eu gosto de geografia espacial, aí quando eu fui crescendo eu gostei de geografia mesmo da Terra.*

Pesquisadora: Será que se você pedir pra professora, pedir pra ela passar um pouquinho de coisa de geografia será que ela passa?

Participante: É que eu acho que não está no conteúdo desse ano.

Pesquisadora: Entendi.

Participante: Ai ela fica no conteúdo que ela passa, tipo matemática e essas coisas.”

Diferentemente de Elisa, Daniel estuda sozinho sobre os assuntos de seu interesse, demonstrando uma posição um pouco mais ativa comparado à Elisa. No caso de Daniel, problematiza-se sobre o valor da família no processo de subjetivação da aprendizagem, uma vez que a família aparece para ele como um incentivo pessoal.

No caso de Téo, um outro participante, percebeu-se durante as dinâmicas conversacionais, que ele possui extrema dificuldade em falar sobre seus interesses e seus sentimentos. Quando questionado sobre o que gosta de fazer, o que gosta de imaginar ou como se sente em determinadas situações, o garoto não sabe responder. Essa situação é ilustrada nos trechos a seguir retirados das dinâmicas conversacionais:

“Participante: O tempo mais feliz é... Hm... Ah, não conheço esse.

Pesquisadora: Você não conhece o tempo mais feliz? Quando foi a época mais feliz da sua vida? Quando é que você ficou mais feliz?

Participante: Hm. Uh-uhm.

Pesquisadora: Não? Tudo bem. E qual que é a outra carta?

Participante: E... Eu...

Pesquisadora: Eu quero saber....

Participante: Eu quero saber... Hm... Eu quero saber... Hm... Essa daqui também não...

Pesquisadora: Você não sabe o que você quer saber?

Participante: Não.

Pesquisadora: O que você tem mais curiosidade na vida? O que você quer muito, muito descobrir?

Participante: Hm... Nada.

Pesquisadora: Nada? Num tem curiosidade de nada?

Participante: Não.

Pesquisadora: Tudo bem também. Pode jogar mais um.”

Mais um trecho que exemplifica a dimensão comentada:

“Pesquisadora: Bacana! E dessa rotina aí, o que você mais gosta e o que você menos gosta de fazer?

Participante: Eu gosto de... Estudar... Hm... Deixa eu ver... Hm... Ah, não.

Pesquisadora: O que?

Participante: Eu não me lembro.

Pesquisadora: Você não se lembra o que você não gosta e o que você gosta?

[Fez cara de pensativo e fez que não com a cabeça]”

Hipotetiza-se, então, que a exacerbada valorização das provas e do currículo pode levar a escola a não trabalhar potencialidades que não estejam presentes no currículo. Tal como pode ser problematizado no caso de Téo, os estudantes que possuem alguma dificuldade em uma outra esfera de desenvolvimento não teriam a oportunidade de se fortalecer subjetivamente no ambiente escolar. Questiona-se, assim, a respeito do espaço proporcionado pela escola para que haja desenvolvimento, bem como o autoconhecimento. Uma vez que a escola é um espaço para promoção de convivência social e fundamental para o desenvolvimento tanto biológico como cultural (CAMPOLINA, 2012).

Comenta-se ainda, que esse método pedagógico que supervaloriza o currículo e as avaliações pode tirar o foco do aluno no processo de aprendizagem e acabar focando mais a matéria ou o trabalho do professor. Essa situação foi identificada em ambas escolas estudadas.

Em conversa informal, a professora da escola 2 relatou um trabalho que realizou no início do ano, ao perceber que os alunos estavam em distintos níveis de aprendizagem, conversou com a professora da outra turma de terceiro ano e elas trocaram cinco alunos de turma durante dois meses. Dessa forma, os cinco alunos que demonstravam maior facilidade com matemática de uma turma trocaram de sala com os cinco alunos da outra turma que demonstravam maior dificuldade. Então, a professora trabalhou com esses alunos que possuíam maior dificuldade utilizando material concreto para que entendessem como funcionam as casas decimais. Passados dois meses, os alunos voltaram para sua turma de origem e as diferenças de aprendizagem eram menores e a professora poderia trabalhar com os alunos em conjunto sem maiores dificuldades.

Na escola 1, notou-se essa situação a partir da fala de Daniel durante uma das dinâmicas conversacionais. O aluno, quando estava no primeiro ano, foi adiantado para o segundo, pois já sabia ler e possuía facilidade para realizar as tarefas de sala. A professora passava exercícios diferenciados para ele, mas, segundo o estudante, a professora não poderia continuar passando exercícios diferenciados para um aluno. Dessa forma, ele passou para a série seguinte. O trecho seguinte elucida o caso apresentado:

“Aí a tia começou a me dar atividade diferente, atividade diferente, atividade diferente. Aí ela falou que não podia ficar me dando atividade diferente toda hora. Aí eu tive

que mudar para o segundo ano. Foi uma grande jornada, porque a tia P. era muito, muito, muito legal. Eu acho que ela foi uma das melhores professoras que eu já tive.”

Ressalta-se ainda que a intenção não é fazer uma crítica à adaptação do aluno à série adequada, mas chamar atenção para o fato de que é o aluno quem tem de se adaptar ao método no lugar da escola estar preparada para receber os alunos, cada um com sua singularidade. A padronização dos alunos é colocada acima da singularidade. No entanto, é visto na teoria da subjetividade de González Rey (2008) que para cada pessoa o processo de subjetivação e de experiência da aprendizagem ocorrerá de uma maneira única.

Uma outra característica do método tradicional é a centralização no professor no processo educativo. As avaliações, as atividades, o ritmo de trabalho pedagógico estão focados no professor e nos seus objetivos em detrimento do processo singular dos alunos. Dessa forma, muitas vezes os professores acabam deixando de ouvir os estudantes, evidenciando uma falha na comunicação. Uma vez que não raro o professor tenta passar uma determinada ideia para a turma, mas essa a entende de outra forma. Contudo, essa situação tende a se perpetuar enquanto o educador não se coloca disponível para ouvir os educandos.

Tacca (2008) discorre sobre a importância do processo dialógico e da relação pedagógica, que possibilitam o papel ativo do aluno e o entendimento do que o motiva e o que sente no processo de ensino. A autora destaca ainda que para possibilitar essa relação, se faz necessário um meio acolhedor, no qual o aluno se sinta confortável para dividir suas experiências e o que sente a respeito do ensino. É necessário também que ambas as partes estejam disponíveis para essa relação. Assim, Tacca conclui:

Assim sendo, não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico. Entende-se que a participação ativa em sala não está na sequência de ações empreendidas, mas na possibilidade de as pessoas que compartilham esse espaço expressarem seus pensamentos e ouvirem a comunicação do outro, tendo em vista uma construção conjunta de conhecimento (TACCA, 2008, p. 49).

Uma situação de dificuldade no processo dialógico foi identificada na Escola 1, na qual a professora da turma observada realiza com as crianças, no final de cada aula, uma autoavaliação do comportamento. Atrás da porta da sala ficam as regras da turma, que foram criadas junto com os alunos e esses assinaram um contrato simbólico se comprometendo a cumpri-las. Ao lado dessas regras há uma lista com o nome de todos os alunos da sala, em ordem alfabética, e na frente de cada nome, há um quadrado em branco. Assim, na hora da autoavaliação os alunos são convidados, um por um, a pensar sobre como se comportou naquele dia e sobre quantas regras de sala desrespeitou. Dessa forma, de acordo com a quantidade de regras desrespeitadas, o aluno ganha uma etiqueta com uma carinha feliz,

mediana ou triste para colar na frente de seu nome na lista de autoavaliação. Esse procedimento acontece diariamente ao final de cada aula. Contudo, ao falar sobre as regras da turma, Daniel disse que quase ninguém lembra delas, pois a professora pouco fala sobre as regras. Tal como exposto nesse trecho:

“Pesquisadora: *Os combinados? Quais são os combinados de vocês?*

Participante: *A tia quase não fala neles. A gente não lembra e eles estão atrás da porta.*

Pesquisadora: *Ah, entendi. Você acha que seria importante falar deles?*

[Fez que sim com a cabeça].

Pesquisadora: *A professora quase não fala, né. Aí, você acha que os outros colegas lembram dos combinados?*

Participante: *Parece que não, porque toda a hora a tia fica chamando a atenção de alguém.*

Pesquisadora: *Você acha isso chato.*

Participante: *É. Aí todas as vezes a gente fica sem recreação por causa dos erros de outros colegas. Aí fica chato.”*

Ao problematizar a postura da professora, ressalta-se que o objetivo não é culpar os educadores ou responsabilizá-los por todas as dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem. Uma vez que os professores também fazem parte e são construídos nesse contexto e têm de enfrentar diversas adversidades quando tentam implementar inovações em sala de aula (CAMPOLINA, 2012).

Em relação ao objetivo específico sobre a produção de sentidos subjetivos acerca das características e papel da instituição escolar, percebeu-se que os alunos da Escola 1, Elisa e Daniel, associam a escola com regras rígidas, bem como vivência de relações conflituosas e resolução desses conflitos. Elisa, em uma dinâmica conversacional, comentou sobre a inflexibilidade da regra a respeito da autorização para sair de sala durante a aula. Bem como é recorrente o merecimento de sanções atribuídas aos alunos com comportamento inadequado. Essa situação pode ser ilustrada nos seguintes trechos de conversa:

“Participante: *Algumas pessoas que nem esse danado.*

Pesquisadora: *Que danado?*

Participante: *Aquele menino ali, oh.*

Pesquisadora: *Ele está fugindo da sala, será?*

Participante: *Não. A professora deixa a criança do lado de fora se ela teima.*

Pesquisadora: *É tipo um castigo?*

Participante: *Aí fica sem fazer nada.*

Pesquisadora: *E por que será que a professora faz isso?*

Participante: *Pra criança aprender.” (SIC)*

O seguinte trecho ilustra a mesma situação:

“Participante: *Eu tenho, só que ela fica falando muita coisa. Olha a Paloma indo pro banheiro! Ô, doida! Pede pra ir beber água, mas vai ao banheiro.*

Pesquisadora: *Não dá pra fazer os dois? Já que eu vou beber água, aproveitar e fazer meu xixizinho.*

Participante: *Não! Tem que perguntar pra professora.*

Pesquisadora: *Quando vai pro banheiro, tem que ir ao banheiro e quando vai beber água, tem que ir beber água!*

Participante: *Se quiser ir ao banheiro e beber água, tem que encher a garrafa, guardar e tem que perguntar pra professora se pode ir ao banheiro e, aí, vai ao banheiro.*

Pesquisadora: *Aaah, entendi.*

Participante: *Foi a professora que disse!*

Pesquisadora: *Ah, ela que ensinou a fazer assim.”*

Elisa também relata a escola como um espaço para a vivência de conflitos entre colegas. Diversas vezes a participante comenta sobre situações de conflito que experienciou na escola, uma delas é representada pelo fragmento:

“Participante: *Grosso fica falando se... Que nem a G.! Hoje ela disse “se você contar que fui eu que quebrei a garrafinha da A...” mas era só por gestos. Aí ela fez assim.*

[Com o punho direito fechado, deu três socos na palma da mão esquerda].

Pesquisadora: *Que significa o que? Que ela vai te bater, se você contar?*

[Fez que sim com a cabeça]”

Outro seguimento de exemplo:

“Pesquisadora: *Não sei, mas aí se o B. te bate, você bate nele?*

Participante: *Claro, não gosto que bata em mim*

Pesquisadora: *E aí o que você fala quando você bate nele?*

Participante: *“Porque você começou a me bater?”*

Pesquisadora: *Entendi, e aí o que ele responde?*

Participante: *Ele diz, ele diz: “A Elisa que começou a me bater.” Só que eu digo que ele que começou a me bater. Depois a professora da bronca em mim.*

Pesquisadora: *Aí depois quem leva a bronca é você.*

Participante: *Uhum. E ele fica se fingindo de anjinho...*

Pesquisadora: *E aí você fica chateada quando ele faz isso, né.*

Participante: *eu bato nele de volta”*

Daniel, também da Escola 1, durante as dinâmicas conversacionais não fala sobre sanções que deveriam ser aplicadas a maus comportamentos, mas sobre a inflexibilidade de algumas regras. Essas informações das experiências dos alunos leva a construir indicadores a respeito da produção subjetiva em relação ao papel da escola. Essas regras e a forma como são vivenciadas já fazem parte da subjetividade social mais ampla, que entende a escola como uma obrigação e que mesmo contra vontade tem de ser cumprida. Essa situação é ilustrada pelo seguinte fragmento retirado de uma das dinâmicas conversacionais:

“Participante: *Hoje eu chorei, porque eu não queria ir para escola.*

Pesquisador: *É? Por que você não queria vir? Às vezes acontece, né...*

Participante: *Porque é tipo assim, eu achei injusto. É porque a minha irmã, como eu disse que ela teve passeio e não foi, ela ficou em casa. Aí eu acho injusto ela não ir e eu ir. Entendeu?”*

Daniel expressa uma emocionalidade com sentimentos de injustiça sobre uma regra vivida como imposição. Essa situação é congruente com a crítica apresentada por Campolina e Martínez (2011) a respeito da obrigatoriedade da escola, derivada em parte da crença de que aprendizagem só é legitimada quando dentro do contexto escolar.

Já os alunos da Escola 2, Lucas e Téó, associam a escola com resultados futuros como ser policial, ser jogador de futebol ou até mesmo fazer vestibular. Percebe-se que a escola está vinculada com os frutos que ela pode vir a gerar no futuro, como algo que a escola tem para oferecer. Dessa forma, os participantes não percebem a escola associada ao processo de aprendizagem que acontece no presente ou às descobertas que são vivenciadas nesse ambiente. Portanto, não se atentam ao processo pelo qual estão passando ou seus desdobramentos.

Téó repete diversas vezes, na dinâmica conversacional, que vai à escola para estudar e quando perguntado o que faz na escola, responde repetidas vezes e em diferentes momentos que estuda. Essa expressão de Téó vem associada de uma aparente falta de reflexão, como se tivesse decorado essa resposta, que vem acompanhada de uma insegurança. No entanto tem dificuldade de caracterizar esse estudo, falar sobre as atividades, os exercícios e as provas que realiza. Da mesma forma, o participante comenta que quer ser policial quando crescer, contudo, quando questionado a respeito do trabalho do policial ou sobre como imagina que será se tornar um, tem dificuldade para falar e explicar o sentido que isso tem para ele no futuro.

“Pesquisadora: E quando você for policial, você vai ser como?”

Participante: É... Eu vou ser. Eu vou ser bom, assim... Hm...

Pesquisadora: O que você imagina que você vai fazer quando você for policial?

Participante: Hm... [risos].

Pesquisadora: Não imagina?

[Fez que não com a cabeça]”

Uma experiência aproximada sobre os sentidos subjetivos acerca do papel da escola pode ser discutida a partir do ponto de vista de Lucas, que diz precisar estudar para que possa se tornar jogador de futebol.

“Participante: Aí tem vez que eu já... Eu já copiei um monte de coisas no caderno de português, de matemática, de ciências, de ciências nem muito, só foi umas cinco páginas e acabou. Aí tem vez que faz ciências, matemática, livro de português, livro de matemática, aí por aí vai... Eu fico aprendendo muito e aí... Eu vou ser jogador de futebol. (SIC)

Pesquisadora: Bacana... Estudar bastante pra ser jogador de futebol, né?

Participante: É.”

O participante também tem vontade de estudar para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), prova aplicada em todo o Brasil para avaliar a aprendizagem do ensino médio. Atualmente, o resultado dessa prova tem sido utilizado para ingressar os estudos de ensino superior. Uma situação muito distante da que ele vive atualmente, mas que ele associa ao papel da escola no presente e as suas experiências singulares vividas no contexto da sala de aula.

“Participante: Eu quero saber.... O que? Como é... Como é estudar para o ENEM.

Pesquisadora: Estudar para o ENEM? Você tem curiosidade?

Participante: É.

Pesquisadora: Que bacana, mas isso é só quando você for beeeem maior, né. Quando você já estiver lá no ensino médio.

Participante: É.

Pesquisadora: Que bacana! Como você acha que vai ser estudar pro ENEM?

[Começa a mexer nas cartas que ainda não abriu]

Pesquisadora: Não espia... Não pode espionar.

Participante: Não estou vendo, não. Só estou fazendo assim.

Pesquisadora: Ah. Então, tá... Como você acha que vai ser estudar para o ENEM?

Participante: Ah, acho que vai ser estudar muito, fazer prova e passar.”

Estas expressões dos participantes permitem descrever elementos de sentidos sobre como se configura nos alunos a subjetividade social dessa escola, na qual está associada a uma subjetividade social mais ampla sobre o papel da escola na sociedade. Essa subjetividade social é caracterizada pela representação da escola tradicional relacionada a um papel de produção em uma sociedade capitalista, que compreende o conhecimento, o saber escolarizado como uma mercadoria. Bem como supervaloriza o desempenho remunerado e, assim, visa formar pessoas produtivas e consumistas (TUNES & PEDROZA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos da pesquisa foram parcialmente alcançados, uma vez que não foi possível trabalhar com um método inovador, devido às adversidades comentadas no cenário de pesquisa na sessão do Método. Por essa razão, a pesquisa se concentrou na investigação em relação ao método tradicional, sendo que foi possível analisar a produção de sentidos subjetivos de alunos, bem como compreender de que forma o método participa de seu processo de subjetivação implicada à instituição escolar. Foi possível, também, descrever e discutir a produção de sentidos subjetivos acerca das características e papel da instituição escolar. Assim, pode-se apresentar os indicadores descritos e construídos e discutir os três objetivos específicos de pesquisa propostos, no que diz respeito ao método de ensino tradicional.

As adversidades encontradas em campo corroboram com a literatura a respeito de inovações pedagógicas. Uma vez que para se implementar uma inovação na escola, é necessário envolver a equipe pedagógica no processo, bem como é preciso que a escola e a equipe ela se identifiquem com a proposta. No entanto, na realidade do ensino público no DF, é comum que de um ano para o outro a equipe pedagógica mude em parte ou completamente, dificultando, assim, a identificação da equipe com os projetos propostos no ano anterior e a sua continuidade (CAMPOLINA, 2012).

Nesse contexto, o ensino tradicional é mais comumente difundido. Esse método coloca o professor como centro do processo, detentor do conhecimento que o repassa, objetivamente, para os aprendizes, cujo o papel é de passividade no processo de aprendizagem e que têm como dever absorver as informações passadas pelo professor. Dessa forma, aprender e ensinar são acontecimentos compreendidos separadamente, bem como não há transformações desenvolvidas pelos alunos, uma vez que a criatividade e o senso crítico não são estimulados (KRUGER, 2013).

Evidenciou-se que no método tradicional, existe uma crença de que a aprendizagem qualifica-se pela carga de atividades desenvolvidas. Dessa forma, prima-se pela quantidade de exercícios realizados pelos alunos e o tempo despendido estudando acima das habilidades desenvolvidas e da qualidade desse tempo de estudo. Essa mentalidade, como observado, leva as professoras passarem tarefas repetitivas em uma quantidade excessiva aos alunos, que

acabam sentindo-se desmotivados em relação às aulas e às atividades propostas. Esse cenário corrobora com González Rey (2008), que discorre sobre como o ensino que não estimula a criatividade do aprendiz, pode levá-lo a sentir-se sem motivos para aprender.

A dificuldade para encontrar motivos para aprender, foi observada na experiência de Lucas, que deixa de fazer o dever de casa para ter mais tempo com a família. Assim como Elisa, que pela dificuldade de encontrar motivos para aprender, perde o interesse e se distrai com facilidade durante a aula, não termina as tarefas a tempo e se sente desvalorizada pelo estigma da “menina lenta”. Sentimento de desvalorização com o qual entra em contato sempre que tem de corrigir uma tarefa que não conseguiu finalizar, o que reforça a dificuldade de encontrar motivos para aprender.

Contudo, quando Elisa discorre sobre assuntos de seu interesse, demonstra domínio do tema. Problematiza-se, então, a respeito da negligência à singularidade de cada aluno, proporcionada pelo método tradicional de ensino. Uma vez que não costuma abordar elementos que sejam de interesse dos alunos.

Um outro desdobramento da concepção que prima pela quantidade de atividades desenvolvidas, supervalorizando o conteúdo, é deixar de trabalhar potencialidades que não estejam no currículo, mas que são habilidades importantes de se desenvolver. Como descrito na experiência de Téo, que apresenta uma grande dificuldade para falar sobre seus interesses e questionamentos, evidenciando um papel extremamente passivo no processo de aprendizagem. Questiona-se, então, a respeito do espaço de desenvolvimento que está sendo proporcionado pela escola. Uma vez que é um local de convivência social e fundamental para o desenvolvimento biológico e cultural (CAMPOLINA, 2012).

Mais um desdobramento do princípio que supervaloriza o conteúdo é tirar o foco do aluno no processo ensino-aprendizagem e centralizá-lo no trabalho do professor. Como descrito na experiência de Daniel, que passou por um processo marcante ao mudar de série, uma vez que a professora não poderia lhe passar exercícios diferentes do resto da turma todas as vezes. Ou como a professora da Escola 2, que trocou cinco alunos de turma temporariamente, afim de padronizar o nível de aprendizagem da turma. Esses relatos evidenciam um método de ensino que coloca a padronização acima da singularidade. Ainda que o processo de subjetivação e a aprendizagem sejam processos que ocorrem de maneira única para cada pessoa (GONZÁLEZ REY, 2008).

O foco no trabalho do professor pode colocar o aprendiz em um papel passivo no processo de aprendizagem. O que leva o professor a, muitas vezes, deixar de ouvir aos alunos. Assim como observado na Escola 1, onde todos os dias a professora convida as crianças a

avaliarem seu comportamento de acordo com o número de regras de desobedeceram naquele dia, afim de reforçar os combinados para que sejam cumpridos. Contudo, a percepção de Daniel é que não se fala sobre as regras em sala e por isso ele e os colegas as esquecem e descumprem. Essa situação evidencia uma falha comunicativa. No entanto, a relação dialógica é fundamental para o processo de aprendizagem. É necessário que os alunos possam expressar como se sentem a respeito do ensino e suas experiências, para tanto precisa-se de um ambiente acolhedor e que ambas as partes estejam disponíveis para o diálogo (TACCA, 2008).

Pontua-se que as discussões da presente pesquisa não têm como objetivo culpar ou responsabilizar o professor, uma vez que esses também são constituídos a partir do mesmo contexto (CAMPOLINA, 2012). Contudo, se faz necessário pensar criticamente a respeito dessa atuação e pensar em formas criativas de transformar esse cenário.

Assim, a partir do contexto descrito e em relação à produção de sentidos subjetivos acerca das características e papel da instituição escolar, percebeu-se que os alunos da Escola 1, Elisa e Daniel, a associam com regras rígidas e com a vivência de alguns conflitos nas relações entre colegas. Elisa comenta diversas vezes a respeito de castigos aplicados a alunos cujo comportamento é cabível de repreensão, comentando sobre o merecimento desses castigos e a importância deles para que a criança aprenda. A aluna também comenta sobre algumas discussões e até agressões físicas entre ela e alguns colegas. Já na fala de Daniel, a escola vem com um caráter inflexível das regras. Assim, essas características atribuídas à escola e a forma como são compreendidas configuram uma subjetividade social mais ampla, que entende a instituição escolar como uma obrigação. Essa experiência é vivida por Daniel com sentimento de injustiça, que mesmo contra vontade, tem de ser cumprida.

Essa visão de escola como uma imposição é criticada por Campolina e Martínez (2011), uma vez que tal compreensão deriva em parte da falsa necessidade de se legitimar a aprendizagem institucionalmente.

Na Escola 2, os alunos Lucas e Téó vinculam a instituição escolar com frutos que ela pode vir a gerar, pensam em resultados muito distantes de sua realidade atual. Lucas pensa em um dia fazer a prova do ENEM e Téó fala diversas vezes que gosta de ir para a escola estudar, no entanto, não consegue falar como acontece esse estudo. Assim como fala que sonha em ser policial um dia, mas não consegue comentar sobre o que imagina que vai fazer quando for um policial ou por que gostaria de ser um. A expressão dos participantes caracteriza uma produção de sentido acerca da instituição escolar que faz parte de uma subjetividade social mais ampla, que compreende a escola em um contexto mercantilista, que entende o saber

como mercadoria, supervaloriza o retorno financeiro e visa formar pessoas que produzam e que consumam. Caso contrário essa pessoa cai às margens da sociedade, enfrentando a exclusão (TUNES & PEDROZA, 2011).

Conclui-se, assim, que a presente pesquisa corrobora com a literatura sobre inovações pedagógicas que apontam as dificuldades de se implementar e dar continuidade a inovações no contexto escolar no DF. Bem como discute a percepção dos alunos acerca do método pedagógico tradicional, compreendendo as dificuldades enfrentadas e as emocionalidade vivenciadas por eles. Informações que se colocam como aliadas para os profissionais da área para que se possa aperfeiçoar a atuação no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ruben. **A Escola com que Sempre Sonhei Sem Imaginar que Pudesse Existir**. Campinas: Papirus Editora. 2001.

BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação professor/aluno. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque 1.1, 2010. p. 1-12. Disponível em: < <http://www.facsaroque.br/novo/publicacoes/pdfs/salua.pdf> > Acesso em: 25 ago. 2016.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. **A Inovação Educativa e a Subjetividade: A Configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador**. 228f. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2012.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. Aprendizagem, Subjetividade e Interações Sociais na Escola. In: MATÍNEZ, Albertina Mitjás; ÁLVAREZ, P. (Orgs.), **O Sujeito que Aprende: Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural**. (pp. 179-212). Brasília: Liber livro. 2014.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MATÍNEZ, Albertina Mitjás. A Escola Em Sua Dimensão Reprodutiva: Possibilidades e limites de inovação na educação. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **Sem Escola, Sem Documento**. Rio de Janeiro: E-papers. 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **La Investigación Cualitativa En Psicología: Rumbos y desafios**. São Paulo, EDUC, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividades: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Learning. 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O Sujeito que Aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen (Org). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 2ª edição. Campina, Alínea, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Os Aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de Crianças com Necessidades Especiais: Além dos limites concretos do defeito. In MATÍNEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmen (Orgs.). **Possibilidades de Aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, Alínea, 2011.

KRUGER, Letícia Meurer. **Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: Uma investigação com os acadêmicos da disciplina contabilidade III do curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2013. Dissertação (Mestrado em contabilidade). 133f. Universidade Federal de Santa Catarina Centro Socioeconômico, Florianópolis, 2013.

MATÍNEZ, Albertina Mitjás. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen (Org). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 2ª edição. Campina, Alínea, 2008.

MORI, Valéria Deusdara; GONZÁLEZ REY, Fernando. Reflexões Sobre o Social e o Individual na Experiência do Câncer. **Psicologia e Sociedade**. v.23, p. 99-108. 2011.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. El Profesorado y La Innovación Educativa. In: LEÓN, Pedro Cañal de (Org.). **La Innovación Educativa**. Madrid: Tres Cantos. 2002. Cap1, p. 11-27.

SOUZA, Eliete Ramos. **A Escola Como Instituição Social**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TACCA, Maria Carmen. Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, Maria Carmen (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 2ª edição. Campina, Alínea, 2008.

TUNES, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto. O silêncio ou a Profanação do Outro. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **Sem Escola, Sem Documento**. Rio de Janeiro: E-papers. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE A

Termo de consentimento Livre e esclarecido para responsáveis legais por quem não tem capacidade para decidir

Título do projeto “*O Método de Ensino nos Processos de Subjetivação na Escola*”
Instituição das pesquisadoras(as): Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Pesquisadora responsável: Profa Dra Luciana de Oliveira Campolina
Pesquisadora assistente: Flávia Barros

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração dele(a) neste estudo será de muita importância para nós, mas se ele(a) desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja que ele(a) participe (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida autorizar a participação, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo específico deste estudo é investigar a influência do método de ensino para a aprendizagem e satisfação dos alunos na escola.
- A orientadora desse estudo é a Prof. Dra. Luciana Campolina e o objetivo desse trabalho é entender como os alunos do terceiro ano do ensino fundamental dão significado às suas experiências na escola.
- Informo que não haverá procedimentos que causem desconforto ou riscos ao aluno. Será um momento de diálogo apenas, que ocorrerá no turno contrário ao turno de aula para evitar prejuízos pedagógicos.
- Você está sendo convidado a consentir a permissão para convidar seu/sua filho(a) para participar da minha pesquisa, que será desenvolvida em sala de aula.

Procedimentos do estudo

A participação do seu filho consiste em ser observado em algumas atividades na escola e dialogar com o pesquisador sobre suas experiências na escola.

- O procedimento é a realização de observações na sala de aula durante as aulas com os professores e entrevistas individuais e em grupo (6 sessões no total realizadas nas salas de aula da escola) com a pesquisadora e alguns dos alunos do terceiro ano do ensino Fundamental. Durante as entrevistas, um gravador será utilizado com a sua autorização e com o consentimento dos alunos para não perder nenhuma informação fundamental.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada na própria escola do seu filho.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui “baixo risco” que são inerentes do procedimento de realização de entrevistas.
- Medidas preventivas durante as sessões serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa

realizá-lo.

- A participação do seu filho poderá ajudar no maior conhecimento sobre como os métodos de ensino na escola influenciam as crianças e seu aprendizado.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (fitas, entrevistas etc;) ficará guardado durante a pesquisa sob a responsabilidade do pesquisador responsável – Profa Luciana Campolina, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/Uniceub, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____ após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo em autorizar meu filho a fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____.

Participante

Pesquisadora Responsável
Profa Luciana de Oliveira Campolina, celular 61-81195710,
Luciana.campolina@uniceub.br

Pesquisadora assistente
Flávia Barros; telefone: (61) 8107-1111; email: flaviaines2004@hotmail.com.

Endereço das responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília

Endereço: SEPN 707/907 - Campus do UniCEUB - Asa Norte -

Bloco: /Nº: /Complemento: BLOCO 09 - FACES

Bairro: /CEP/Cidade: Brasília - DF - CEP 70790-075

Telefones p/contato: (61) 3966-1200

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília –
CEP/UniCeub, telefone: (61) 3966-1511, e-mail: comite.bioetica@uniceub.br

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO

Projeto de pesquisa: *O Método de Ensino nos Processos de Subjetivação na Escola*

Você está sendo convidado(a) a participar desse projeto de pesquisa. Antes de decidir se quer participar, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele acontecerá.

Estamos realizando uma pesquisa sobre o *método de ensino na escola*. A pesquisa será desenvolvida em sala de aula na sua escola e participarão alunos do terceiro ano do ensino fundamental. O objetivo desse trabalho é observamos algumas aulas e conversarmos sobre as suas experiências na escola. Nessas reuniões utilizarei um gravador (com a sua autorização), para não perder nenhuma informação. Será um momento de diálogo apenas.

Discutimos esta pesquisa com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar na pesquisa, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem. Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sinta a vontade para conversar.

Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais melhor porque você ficou mais interessado(a) ou preocupado(a). Por favor, peça que eu explique melhor. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar deste estudo.

É assegurado a você o direito a ressarcimento ou indenização, caso ocorram danos no caso de quaisquer danos que possam ser causados pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este documento é um Termo Assentimento e encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável, e a outra é sua.

Assentimento

Eu, _____, RG _____, **(se já tiver o documento)**, fui esclarecido (a) dos objetivos e procedimentos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Fui informado(a) que posso solicitar novas informações a qualquer momento e que tenho liberdade de

abandonar a pesquisa quando quiser, sem nenhum prejuízo para mim. O meu/a minha responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu/da minha responsável já assinado, eu concordo em participar dessa pesquisa. Os/As pesquisadores/pesquisadoras me deram a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Participante

Pesquisadora Responsável

Profa Luciana de Oliveira Campolina, celular 61-81195710, Luciana.campolina@uniceub.br

Pesquisadora assistente

Flávia Barros; telefone: (61) 8107-1111; email: flaviaines2004@hotmail.com.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, você e seus responsáveis podem entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, localizado na SEPN 707/907, campus do UniCEUB, bloco VI, sala 6110, CEP 70790-075, telefone 39661511, e-mail cep.uniceub@uniceub.br.

APÊNDICE C

Termo de consentimento Livre e esclarecido para professores

Título do projeto “*O Método de Ensino nos Processos de Subjetivação na Escola*”
Instituição das pesquisadoras(as): Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Pesquisadora responsável: Profa Dra Luciana de Oliveira Campolina
Pesquisadora assistente: Flávia Barros

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração de neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Antes de decidir se deseja fazer parte desta pesquisa (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo específico deste estudo é investigar a influência do método de ensino para a aprendizagem e satisfação do alunos na escola.
- A orientadora desse estudo é a Prof. Dra. Luciana Campolina e o objetivo desse trabalho é entender como os alunos do terceiro ano do ensino fundamental dão significado às suas experiências na escola.
- Informo que não haverá procedimentos que causem desconforto ou riscos a você ou aos alunos. Será um momento de observação apenas.
- Ressalta-se que o objetivo não é avaliar o professor nem sua atuação, mas observar os alunos afi de compreender a dinâmica da turma.

Procedimentos do estudo

Sua participação consiste em ser observado em algumas atividades na escola.

- O procedimento é a realização de observações na sala de aula durante as aulas.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada na própria escola.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui “baixo risco” que são inerentes do procedimento de observação.
- Medidas preventivas durante as sessões serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre como os métodos de ensino na escola influenciam as crianças e seu aprendizado.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua

participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____ após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____.

Participante

Pesquisadora Responsável

**Profa Luciana de Oliveira Campolina, celular 61-81195710,
Luciana.campolina@uniceub.br**

Pesquisadora assistente

Flávia Barros; telefone: (61) 8107-1111; email: flaviaines2004@hotmail.com.

<p>Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):</p> <p>Instituição: Centro Universitário de Brasília</p> <p>Endereço: SEPN 707/907 - Campus do UniCEUB - Asa Norte -</p> <p>Bloco: /Nº: /Complemento: BLOCO 09 - FACES</p> <p>Bairro: /CEP/Cidade: Brasília - DF - CEP 70790-075</p> <p>Telefones p/contato: (61) 3966-1200</p>
--

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCeub, telefone: (61) 3966-1511, e-mail: comite.bioetica@uniceub.br

APÊNDICE D

Lista de Complementos de frases utilizados para fazer as cartas do jogo

1. Acho importante...
2. Meu sonho é...
3. Gosto quando...
4. Não gosto...
5. Meus colegas...
6. A professora...
7. Tenho facilidade para...
8. Acho difícil...
9. Gosto de imaginar...
10. Brincar...
11. Tenho medo....
12. Penso....
13. Sinto....
14. O futuro...
15. Minha família...
16. Eu quero saber...
17. O tempo mais feliz...
18. Meus amigos...
19. Eu prefiro...
20. Meu maior problema...
21. Às vezes....
22. Muitas vezes sinto...
23. Quando tenho dúvidas...
24. Esperam que eu...

APÊNDICE E – Fotos do jogo elaborado



Figura 1. Pinos, dado e cartas.



Figura 2. Tabuleiro montado.



Figura 3. Tabuleiro.

