



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**ANÁLISE SISTÊMICA DAS RELAÇÕES DE
TRABALHO NA EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA
DE GESTÃO EDUCACIONAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Ludimila Inês Nunes Prestes

Palmas, TO, Brasil

2009

**ANÁLISE SISTÊMICA DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA
EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA DE GESTÃO
EDUCACIONAL**

por

Ludimila Inês Nunes Prestes

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof^a Ms. Leandra Bôer Possa

Palmas, TO, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**ANALISE SISTÊMICA DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA
EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA DE GESTÃO EDUCACIONAL**

elaborada por
Ludimila Inês Nunes Prestes

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Leandra Bôer Possa, Ms. (UFSM)
(Orientadora)

Ana Cláudia Pavão Siluk, Dr^a. (UFSM)

Soraia Napoleão Freitas, Dr^a. (UFSM)

Lorena Inês Peterini Marquezan, Ms. (UFSM)

Palmas, 15 de Dezembro de 2009.

“Penso que há um só caminho para a ciência ou para a filosofia: encontrar um problema, ver sua beleza e apaixonar-se por ele; casar e viver feliz com ele até que a morte vos separe – a não ser que encontrem um outro problema ainda mais fascinante, ou, evidentemente, a não ser que obtenham uma solução. Mas, mesmo que obtenham uma solução poderão descobrir, para nosso deleite, a existência de toda uma família de problemas – filhos, encantadores ainda que talvez difíceis, para cujo bem-estar poderão trabalhar com um sentido, até ao fim dos vossos dias”. (PAVLOV *apud* MOSER, MUGNOL e ASSIS, 2003).

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

ANÁLISE SISTÊMICA DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA DE GESTÃO EDUCACIONAL

AUTORA: LUDIMILA INÊS NUNES PRESTES

ORIENTADORA: LEANDRA BÔER POSSA

Data e Local da Defesa: Palmas/TO, 15 de Dezembro de 2009.

Estudar o papel das interações entre os membros do sistema escolar e, conseqüentemente, o seu reflexo sobre a gestão e o ensino-aprendizagem é de fundamental importância para os membros do sistema. Pensando nas interações como influências externas/internas do processo de ensino-aprendizagem, questionou-se quanto ao grau de relevância das interações entre os profissionais de educação e seu desempenho no âmbito escolar. Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo realizar um estudo bibliográfico com foco na análise sistêmica das dificuldades laborais advindas de disfunções na interação entre os profissionais do sistema escola, possibilitando, posteriormente, facilitar o processo ensino-aprendizagem através de um olhar sistêmico. Para tanto, estabeleceu-se como objetivos específicos discutir algumas definições de aprendizagem; fazer um levantamento bibliográfico dos fatores que poderiam influenciar os professores em sua atuação profissional; verificar se as disfunções nas interações podem influenciar o desempenho profissional; sugerir estratégias para amenizar as dificuldades e/ou melhorar a interação entre estes profissionais. A partir da literatura consultada, observou-se que vários fatores internos (emocionais, afetivos, motivacionais, auto-estima) e externos (sócio-econômicos, estrutura física, contexto escolar, recursos materiais e humanos) podem influenciar positivamente ou negativamente o desempenho dos profissionais, destacando-os enquanto inter-relacionados e interdependentes, tal como são compreendidos pela teoria sistêmica.

Palavras-chave: Teoria Sistêmica. Gestão Educacional. Interações.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

**ANÁLISE SISTÊMICA DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA
EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA DE GESTÃO EDUCACIONAL**
SYSTEMIC ANALYSIS OF LABOR RELATIONS IN EDUCATION: A TOLL FOR
EDUCATIONAL MANAGEMENT

AUTHOR: LUDIMILA INÊS NUNES PRESTES

ADVISER: LEANDRA BÔER POSSA

Data e Local da Defesa: Palmas/TO, 15 de Dezembro de 2009.

To study the role of interactions between the members of the school system and, consequently, its reflection on the management and on the teaching-learning is of fundamental importance for the members of the system. This understanding is developed with focus on the Systemic Theory, where the object on which the intervention will occur is the interaction between the subjects that make up the system. Therefore considering the interactions as external / internal influences of the teaching-learning process, the degree of relevance of the interactions between education professionals and their performance at school was questioned. In this light, this study aimed to make a bibliographical study focused on the systemic analysis of labor difficulties arising from the dysfunctions in the interaction between the school system professionals. With the results, the construction of strategies to facilitate the teaching-learning process through a systemic perspective is enabled. Therefore, it was established as specific objectives to present some definitions of learning; to make a bibliographical survey of factors that could influence teachers in their professional careers; check whether the dysfunctions in the interactions can affect job performance; suggest strategies to mitigate the difficulties and / or improve the interaction between these professionals. From the literature consulted, it was observed that several internal and external factors can influence positively or negatively the performance of professionals. As they are understood by the Systemic Theory, these factors find themselves interrelated and interdependent.

Key-words: Systemic Theory. Educational Management. Interactions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1. COMPREENDENDO A TEORIA SISTÊMICA.....	9
2. DEFININDO APRENDIZAGEM.....	12
3. APRENDIZAGEM NA ATUALIDADE.....	16
4. INFLUENCIADORES DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE.....	20
4.1 O profissional de educação.....	20
4.2 O Ambiente.....	21
4.3 A Motivação.....	22
4.4 Os Professores e os Métodos de Ensino.....	22
4.5 A troca entre os pares: trabalho em equipe.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	28

INTRODUÇÃO

Todas as relações humanas são influenciadoras, de uma forma ou de outra, do nosso pensar, comportar, agir, reagir. Pensando no ambiente escolar, onde estão presentes as mais variadas relações, tais influências estariam recaindo sobre o processo de ensino-aprendizagem, por dificultá-lo ou facilitá-lo. Enfim, alterá-lo.

Estudar o papel dessas interações, e conseqüentemente, do seu reflexo sobre a gestão e o ensino-aprendizagem é de fundamental importância para a escola, enquanto “encarregada” socialmente dessa tarefa; para o professor – mediador e facilitador – enquanto trabalho e realização profissional; para os alunos enquanto personagens da interação professor-aluno, ativos ou passivos no processo ensino-aprendizagem; e, embora envolva muito debate teórico, para a família enquanto parte do contexto social em que o aluno está inserido.

Pensar sobre os sujeitos ou subsistemas que formam o ambiente – sistema – no qual hospeda o processo ensino-aprendizagem e as relações que o permeiam ajudará a compreender as diferentes faces e formas do trabalho dos profissionais da educação diante das relações entre os membros do sistema. Então, poder-se-ia trabalhar de forma multidisciplinar, propondo melhorias e facilidades para que a aprendizagem aconteça na sua forma mais plena, e que a satisfação e o orgulho de ser professor sejam reforçados nesses profissionais.

O processo ensino-aprendizagem possui tanta variável interveniente, quanto pesquisas que tentam explicá-lo. Tais pesquisas procuram conscientizar o leitor em relação à importância de conhecermos os fatores que influenciam na aprendizagem, bem como entendermos a dinâmica do campo em que ela ocorre. Quando se fala em dinâmica, refere-se, neste momento, à dinâmica das interações dos componentes do sistema-escola. Pensando nas interações como influências

externas/internas do processo de ensino-aprendizagem, questionou-se quanto ao grau de relevância das interações entre os profissionais de educação bem como as consequências de uma disfunção nessa interação sobre o trabalho. É possível que as dificuldades e insatisfações apresentadas por esses profissionais advenham dessa disfunção através de problemas de relacionamento? Enfim, tanto os fatores internos (motivação, auto-estima) quanto os externos (método de ensino, espaço físico) da relação entre os profissionais da educação influenciam no processo de ensino-aprendizagem?

O presente estudo trata de uma pesquisa bibliográfica a qual é diferente de revisão de literatura ou revisão bibliográfica, como explicam Lima e Mioto (2007). Segundo os quais a revisão bibliográfica é um processo de construção sistemática do conhecimento e a revisão de literatura apenas uma das etapas da pesquisa.

Diante do exposto, este trabalho focou-se na análise sistêmica das dificuldades laborais advindas de disfunções na interação entre os profissionais do sistema escola, possibilitando, posteriormente, facilitar o processo ensino-aprendizagem através de um olhar sistêmico. Para tanto, estabeleceu-se como objetivos específicos discutir algumas definições de aprendizagem, fazer um levantamento bibliográfico dos fatores que poderiam influenciar os professores em sua atuação profissional, verificar se as disfunções nas interações podem influenciar no desempenho profissional, sugerir estratégias para amenizar as dificuldades e/ou melhorar a interação entre esses profissionais.

1. COMPREENDENDO A TEORIA SISTÊMICA

Para realização deste trabalho, tomou-se como base a Teoria Sistêmica, vista por Saussure (2002), como “uma totalidade organizada por elementos solidários, que podem definir-se apenas uns em relação aos outros, em função do seu lugar nesta totalidade”. Neste modelo sistêmico, o objeto sobre o qual se dará a intervenção é a interação entre os sujeitos que compõem o sistema – o ambiente escolar – cuja dimensão interativa entre os profissionais é uma constante, dando um sentido às manifestações ou aos comportamentos julgados inadequados de um profissional (ou de um grupo), explica Curonici e McCulloch (1999).

Nas interações entre os componentes do sistema, é possível que a comunicação ou comportamento de um ou vários indivíduos mude o sentido para um ou vários outros componentes, ou seja, ressoe para outros atores do sistema. Essa teoria da ressonância, segundo Curonici e McCulloch (1999), está ligada às experiências armazenadas e que marcam a percepção que cada um terá das interações das quais participa e de seu modo de agir. Tais ressonâncias situam-se nas interações entre os indivíduos que compõem o sistema, como família/pais, aluno/professor, professor/coordenador e assim por diante.

É interessante, conforme afirma Durand (1992), deixar de lado o raciocínio cartesiano e considerar um sistema composto por elementos, e não pela soma deles. Olhar o sistema como um todo significa conhecer as partes, as quais formam o todo. Como é típico de todo trabalho buscar a causa e o efeito, deve-se lembrar que para a teoria sistêmica seria um erro buscar fora do contexto do sistema (fora da escola) a causa das dificuldades de aprendizagem. A solução dos problemas manifestados, nessa ótica sistêmica, é encontrada a partir de uma nova definição do problema, fazendo uma nova leitura da realidade. Essas novas atitudes visam clarear a percepção que os profissionais têm dos demais colegas de trabalho que

porventura estejam provocando disfunções no sistema e/ou dificultando a identificação dos processos interativos circulares.

Sabe-se que o sistema escolar é composto por alunos, professores, funcionários e pais e que as interações entre esses componentes do sistema levarão à interação, que provavelmente estará em disfunção, mesmo que isso contribua para a homeostase do sistema (CURONICI e McCULLOCH, 1999). Um conceito que esclarece essa afirmativa é o de circularidade, no qual o comportamento, mesmo aparentemente isolado, interage com todo o contexto, podendo ser mantido, ampliado ou atenuado por retroações do ambiente. Em resumo, a disfunção estará seguindo o princípio de circularidade, conforme comentado, e, também, estará contribuindo para a homeostase do sistema, ou seja, o seu equilíbrio.

A escola, assim como a família, a empresa, o time de futebol, forma um sistema. Tendo, portanto, um olhar sistêmico sobre ela, tem-se a possibilidade de trabalhar as interações entre os componentes do sistema e, junto com a equipe, contribuir para a compreensão e possível intervenção, tomando como foco a satisfação profissional.

Um trabalho interdisciplinar visa a reforçar o papel do professor na compreensão e solução dos problemas ora acentuados, esclarecendo-lhes que existem características somente para o todo e que não são encontradas nas partes. Assim também fala Polity (2004) que um profissional só conhece ou domina seu trabalho se conhecer como se processam as relações.

Da mesma forma pensa Contini (2001):

Para os participantes, é fundamental entender o contexto em que ocorrem os problemas de aprendizagem, não excluindo do processo de avaliação e diagnóstico dos mesmos, os personagens dessa relação, ou seja, os professores, coordenadores, crianças e seus pais. Esse tipo de atuação exige um profissional que saiba reconhecer aspectos da realidade como parte constituinte da vida psicológica das pessoas (p 94).

A promoção de saúde no ambiente escolar, ainda segundo o autor, é promovida através de um trabalho que permita reflexões acerca dos problemas da própria escola, envolvendo todos os componentes. Com essa nova postura, os

interessados (pais, sociedade, autoridades, pesquisadores) esperam que os profissionais compreendam o aluno dentro do seu contexto, integrando as partes para entender o funcionamento do todo.

A qualidade das interações tem uma forte influência no rendimento e desempenho escolar, assim também pensa McDermott (1977 *apud* MONTEIRO, 2004), que o sucesso e o fracasso escolar estão ligados à existência ou não de uma relação de confiança nesse contexto, onde esse fator é tido como conseqüência da qualidade dos relacionamentos. Para Monteiro (2004), o professor deve fazer mais do que transmitir conhecimento. Deve construir o conhecimento junto com o aluno, respeitando as diferenças. Se assim for feito, surgirá confiança, respeito mútuo e amizade, fundamentais para uma troca sadia e construtora entre professor e aluno. Nesse contexto, não só a confiança é considerada, como também a adaptação do aluno e do professor ao sistema educacional (NOVAES, 1975 *apud* MONTEIRO, 2004).

A relação professor-aluno deve ser vista como uma relação dinâmica, com sujeitos ativos co-construindo, negociando, reorganizando e reestruturando significados. Como afirma Monteiro (2004), o foco de análise para encontrar a explicação sobre as dificuldades no processo ensino-aprendizagem está na relação, e não nos sujeitos..

2. DEFININDO APRENDIZAGEM

A “arte de ensinar” é sempre destacada e questionada quanto à sua importância para a aprendizagem. Isso se dá pelo fato de não existir uma fórmula para o “aprender”, e sim, vários meios para entender esse processo, sendo que a busca de tal entendimento deve partir do professor, mediador e/ou facilitador do referido processo, compreendendo e conhecendo as dificuldades e facilidades dos alunos e da equipe de trabalho, para então, propiciar meios favoráveis para que a aprendizagem ocorra e, conseqüentemente, a arte de ensinar assuma sua forma.

Na busca da compreensão do processo de “aprender” e, conseqüentemente, do “ensinar”, Gagnè (1974), afirma que a aprendizagem é influenciada por eventos internos e externos ao indivíduo, que interferem no processo, tanto do professor quanto do aluno. Fontana (1991) aponta as variáveis internas como a motivação intrínseca do sujeito, ansiedade e auto-estima e as variáveis externas como as motivações extrínsecas, que estão fora do indivíduo, como os fatores sociais, por exemplo.

Para Drouet (1997), os eventos internos são as atividades internas desenvolvidas pelo sujeito, e os eventos externos são os estímulos que se encontram fora do indivíduo, incluindo, portanto, o professor. Ela também ressalta que os processos internos podem ser influenciados pelos processos externos, fornecendo uma visão complexa da aprendizagem, assim como realmente é. Mas neste trabalho focalizaram-se os profissionais da educação, o “ensinar” diante da interação entre os profissionais que são membros do sistema escola, muitas vezes coibida por problemas e dificuldades de aprendizagem, de relacionamento, laborais, emocionais. Enfim, pretendeu-se mostrar que realmente o “ensinar é uma arte”, que produz o “aprender” como obra-prima.

Para embasar esta discussão dos fatores envolvidos no processo do “ensinar”, precisa-se buscar um melhor entendimento do que vem a ser

“aprendizagem”. Essa busca pela definição de “aprendizagem” parte das mais variadas ciências no decorrer dos anos, e entre teses e antíteses, espera-se, com este trabalho, encontrar uma síntese. Lembrando que, para as abordagens behavioristas, a aprendizagem é vista como uma conexão entre estímulo-resposta, entre resposta-reforço, enquanto que para as abordagens cognitivas, a aprendizagem é o processo de organização das informações e de integração do material à estrutura cognitiva. Segundo essa abordagem, aprendemos a relação entre ideias e aprendemos, também, abstraindo de nossa experiência (BOCK, 2001). De acordo com Fontana (1991), as abordagens cognitivas consideram a habilidade do sujeito de reorganizar mentalmente seu campo psicológico em resposta à experiência.

Segundo Fontana (1991) os behavioristas creem que se o ambiente for estruturado de maneira correta, a aprendizagem ocorrerá normalmente, independentemente da vontade particular da pessoa que aprende. A forma de auxiliar os professores é no sentido de planejar as estratégias de sala de aula, a monitorar o progresso dos alunos e a isolar as possíveis razões para o sucesso ou a falha nessa aprendizagem, visto que, conforme explica Coll (2000, p. 217) “o organismo aprende a fazer – ou evitar – determinados comportamentos de acordo com as conseqüências positivas ou negativas que esses comportamentos tiverem”.

Ao assumir o papel de professor, é importante que ele desconsidere algumas ideias comportamentalistas de condicionamento, embora muito pesquisadas e utilizadas. Para deixar o aluno ir além do aprendido de forma condicionada, é preciso deixar a aprendizagem acontecer “acidentalmente”. O encontro com o novo e a descoberta são sinais de sucesso para o aluno, condicioná-lo, portanto, poderia podar a real direção a que sua criatividade o levaria. Quando se usa a expressão “deixar acontecer acidentalmente” não se quer dizer deixar o aluno ocioso, aguardando que algo extraordinário aconteça. O professor e a escola têm o papel de mediadores das descobertas, da aprendizagem, por propiciarem momentos e ambientes favoráveis para que o aluno se desenvolva.

Ao contrário dos comportamentalistas, Bruner (1966 *apud* FONTANA 1991) não encara a aprendizagem meramente como uma unidade passiva de comportamento provocado por um estímulo e fortalecido ou atenuado pelo reforço, mas como um processo ativo em que o indivíduo que aprende infere os princípios e

regras e os testa. O que nós mesmos fazemos acontecer com as informações que adquirimos, como as utilizamos, isso é aprendizagem.

Para Fontana (1991), tanto cognitivistas quanto gestaltistas defendem que o conhecimento resulta de percepções, onde, além do comportamento observável, existem as habilidades do sujeito para reorganizar mentalmente seu “mundo interior”, tratando-se do campo psicológico. Ou seja, o ambiente e suas informações, como também a interpretação individual, são importantes. Nessas correntes, técnicas de memorização e repetição são descartadas, pois trabalham com a compreensão do todo para compreender as partes.

Vygotsky (2003) fala dos seus conceitos sócio-históricos para explicar questões de aprendizagem e conhecimento, tratando-os como inter-relacionados, de modo a enfatizar as nas interações sociais ao ver o desenvolvimento cognitivo como produto da interiorização da interação social com materiais da cultura. O sujeito, nessa visão sócio-histórica, é mais do que ativo, é interativo, na medida em que se constitui a partir das relações intra e interpessoais. Tomando as palavras de Vygotsky (*apud* MALUF, 2003, p. 132), a formação do professor deve ter como foco a compreensão de que “nada é mais importante no processo educacional do que a subjetividade do educando em sua natureza social”.

A teoria piagetiana considera haver desenvolvimento humano quando o sujeito atinge determinados níveis mentais, os quais determinam a sua capacidade, devendo o conteúdo de ensino ser adequado ao nível evolutivo do aluno. Freire (1992) também acredita que se devem combinar a natureza da disciplina de estudo, as peculiaridades especiais da clientela estudantil, o nível de desenvolvimento etário e de aptidão intelectual, ou seja, sua capacidade de processar informações. Já a teoria vygotskyana considera o desenvolvimento do aluno e/ou aprendiz com a ajuda de outro (professor) na realização de uma tarefa, onde há de existir uma seqüência adequada para que haja progresso.

Portanto, percebe-se que tanto a teoria de Piaget (1999) quanto a de Vygotsky (2003) devem ser consideradas, visto que, o ensino deve ser adequado ao nível dos alunos, como também deve proporcionar uma seqüência para que a aprendizagem aconteça. O que não pode existir, é exigir pouco dos alunos por apresentarem-se num nível diferente de desenvolvimento. Se isso acontecer, eles nunca sairão desse nível, ou seja, a aprendizagem, o desenvolvimento, não acontecerá, pois o aluno estará estagnado.

Não só Skinner (2000) tentou explicar como a aprendizagem ocorre, mas também Gagnè (1965 *apud* COLL, 2000), o qual estrutura seus trabalhos na noção de ‘hierarquias da aprendizagem’, especificando uma hierarquia de habilidades ou destrezas intelectuais, que vão das mais simples – que o autor identifica com a resposta a ‘sinais’, o estilo do condicionamento clássico – até as mais complexas. Para ele, os processos de resolução de problemas.

Esse processo crescente passa por uma série de níveis intermediários, citados por Gagnè (1975 *apud* COLL, 2000): fase de motivação (ou expectativa); fase de apreensão (sujeito percebe o material e distingue-o de outros estímulos que competem por sua atenção); fase de aquisição (o sujeito codifica o conhecimento); fase de retenção (armazenamento do conhecimento na memória); fase de rememoração (recuperação do material da memória); fase de generalização (o material é transferido para novas situações, desenvolvendo estratégias para lidar com elas); fase de desempenho (as estratégias são postas em prática); e fase de *feedback* (o sujeito obtém conhecimento dos resultados).

Para o autor, cada uma das capacidades aprendidas exige condições de aprendizagem diferentes, tanto externas como internas. O processo de codificação é considerado por Gagnè (1974) como o evento central e crítico num ato de aprendizagem, e as fases situadas antes desse processo de codificação são preparatórias e as que ocorrem depois são confirmatórias, no sentido que “comprovam” a ocorrência da aprendizagem.

3. APRENDIZAGEM NA ATUALIDADE

Como vimos anteriormente, a aprendizagem sempre foi entendida como o ensino das matérias escolares como ciências sociais, matemática, geografia, geometria. Essa idéia limitava a aprendizagem ao âmbito escolar, lugar onde a aprendizagem era sinônimo de decoreba e bom comportamento. Todavia, o processo de aprender ultrapassa os muros da escola, englobando todo meio social onde o indivíduo está inserido, desde o time de futebol, coral, família, até a arte de tocar violão. A aprendizagem é vista, por muitos pais e professores, como um processo linear, mas tem se mostrado dinâmico e cheio de novidades, exigindo que família e escola reconsiderem essas características, incluindo-as no ato de ensinar e aprender.

Os métodos de aprendizagem mudaram e com eles as formas de ensinar e aprender. A idéia do certo e do errado, do pode ou não pode em sala de aula, ganha outro significado: liberdade de criação. A criatividade do aluno definirá sua forma de aprender, que muito dependerá da sensibilidade dos profissionais em perceberem que a aprendizagem está acontecendo por caminhos e ritmos diferentes. Dessa forma, entende-se que a aprendizagem está interligada a mudanças no comportamento, no pensamento, no raciocínio, mas não é só isso.

Conforme expressa Ciasca (2003) seria um equívoco definir aprendizagem apenas como aquisição de conhecimentos, visto que se ignora todo o processo existente no ato de aprender e predispõe que o aprendiz é um “vaso vazio”. Assim, as mudanças são manifestações que evidenciam as aprendizagens adquiridas. Diante do exposto, é importante esclarecer que o termo ensino-aprendizagem utilizado nesse trabalho refere-se ao ato de ensinar e aprender como um único processo, indissociável.

Fala-se tanto dessas mudanças, difícil é explicar ou citar quais são as áreas em que elas acontecem. Com a ajuda de Poppovic (1968 *apud* CIASCA, 2003), almejo elucidar que a aprendizagem deve ser considerada:

[...] um processo evolutivo e constante, que implica uma seqüência de modificações observáveis e reais no comportamento do indivíduo, de forma global (físico e biológico), e do meio que o rodeia (atuante e atuado), onde esse processo se traduz pelo aparecimento de formas realmente novas compromissadas com o comportamento (p 20).

A aprendizagem pode acontecer das mais variadas formas, peculiares a cada um de nós. Todas as nossas atitudes, tarefas, decisões, que tomamos/fazemos no nosso dia-a-dia são fontes carregadas de aprendizagem, pela experiência, ou seja, não precisamos ficar limitados a uma carteira na sala de aula e de um professor escrevendo no quadro. Precisamos de um lugar apenas, em qualquer canto do mundo, para aprendermos. No ambiente formal (escola) aprendemos onde ficam os continentes, seus países, os estados, as capitais. Já no ambiente informal (contextos fora da escola) podemos ir aos países mais distantes, conhecer suas cidades e suas culturas. Vygotsky (2003) concorda que o papel da escola é transmitir conhecimentos diferentes daqueles aprendidos na vida cotidiana. Essas formas de aprendizagem, por experiências, estão sendo levadas para a escola como uma nova proposta de aprendizagem, e à idéia que se tem dela. Como podemos perceber em feiras de ciências, passeios turísticos, visitas a museus, etc.

Além da aprendizagem por experiências, existe a aprendizagem por descoberta, considerada por Bruner (1961 *apud* FREIRE, 1992) como a mais eficiente para garantir que o aluno empregue os elementos aprendidos em uma situação nova. Nesse contexto, aluno e professor desenvolvem mútua colaboração, sendo que o aluno tem voz ativa e o professor proporciona situações e problemas que estimulem a descoberta.

Ausubel (1980 *apud* FREIRE, 1992) explica claramente a proposta de aprendizagem por descoberta, como sendo a descoberta, pelo aluno, do conteúdo

principal a ser aprendido, mesmo antes desse ser dado ou significativamente incorporado à sua estrutura cognitiva.

Romiszowsky (1980 *apud* FREIRE, 1992) vai além no modelo de aprendizagem por descoberta, pois organizou estratégias de descoberta em categorias, a saber: descoberta totalmente livre ou aprendizagem através da experiência (o aluno não tem instruções, utiliza apenas recursos), descoberta livre, mas planejada (utilização de recursos incluindo uma pequena ajuda do instrutor), descoberta pré-planejada e guiada pelo instrutor (o aluno é guiado na descoberta), descoberta programada adaptativa (preocupação com as diferenças dos alunos) e descoberta pré-programada (estratégias pré-planejadas e iguais para todos).

Em nenhum momento nega-se a eficácia das técnicas de aprendizagem comportamentalistas, ao contrário, acredita-se que elas possuem suas vantagens e são eficazes em várias ações, como o “ensino programado”, que, segundo Skinner (*apud* COLL, 2000, p. 219) “visa programar de maneira mais eficiente os reforços oferecidos ao aluno para manter a intensidade do seu comportamento”, como também, as “técnicas de modificação de conduta”, entendidas por Coll (2000) como “estratégias que facilitam a consecução de micromudanças estáveis nos comportamentos dos alunos”. Porém, a relação professor-aluno necessita de um olhar mais dinâmico, mais sistêmico, devido à sua complexidade.

Os resultados dessa relação, sejam positivos ou negativos para a aprendizagem, não devem tão somente ser eliminados, reduzidos ou ampliados, e sim considerados no contexto em que ocorrem, discutidos, analisados, repensados. Tais resultados possuem uma carga muito grande de informações que deve ser considerada na íntegra. Segundo Fontana (1991), os teóricos da aprendizagem programada criticam a aprendizagem por descoberta por permitir que os alunos cometam erros, propiciando associações incorretas. Já os teóricos da aprendizagem por descoberta, acreditam que os erros fazem parte da aprendizagem, por estimular a descobrir por que e como erraram.

Sendo assim, nossas experiências como aprendizes, as informações que recebemos são provocadoras da nossa aprendizagem, a qual é definida por Fontana (1991), como uma mudança relativamente persistente no comportamento potencial de um indivíduo, devido à experiência. Na visão sócio-histórica de Vygotsky (*apud* BOCK, 2001, p. 124), “a aprendizagem sempre inclui relações humanas, e é pela ação humana que as coisas mudam”.

Outra teoria analisada é a de Bandura (1979) que apresenta a aprendizagem pela observação das recompensas e das punições, sem sermos recompensados e punidos, como defendem as teorias comportamentalistas. Essa visão da aprendizagem como resultado da interação sujeito/meio, e como resultado de uma modificação do comportamento, é assim defendida, também, por Gagnè (1975 *apud* COLL, 2000). Percebemos, então, que a aprendizagem comporta mais do que os fatores individuais/internos, mas também as experiências do indivíduo com o mundo, com as pessoas, com o sistema e com os subsistemas.

4. INFLUENCIADORES DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE

Para entendermos onde acontecem as mudanças, que manifestam ou não a aprendizagem, precisamos conhecer quais os fatores, tanto internos quanto externos, que influenciam no processo ensino-aprendizagem. Lembrando que várias hipóteses são levantadas diariamente na tentativa de explicar o desempenho dos profissionais da educação que podem ter por base fatores orgânicos, psicológicos, pedagógicos, sociais, motivacionais e ambientais. Todos esses elementos, na visão sistêmica, são interdependentes e inter-influenciam-se.

4.1 O profissional de educação

Drouet (1997) destaca como fatores fundamentais à saúde física e mental, a motivação, a maturação, a inteligência, a atenção e a memória. Percebe-se que esses fatores considerados pelo autor são deveras limitados, pois focalizam apenas o professor, sua saúde, motivação, maturação, inteligência, atenção e memória. Esquecendo que todos esses fatores inter-relacionam-se com outros fora do controle do professor.

O resultado de estudos feitos por Gualberto (1984 *apud* NUNES 2002), indica a influência do grau de maturidade, do índice de nutrição, do nível sócio-econômico. Além dos problemas físicos e pessoais, do ambiente pobre e carente, o autor cita um terceiro influenciador: os fatores emocionais, como sentimentos de desprezo e rejeição, podendo vir da família, dos amigos, dos alunos, ou mesmo de experiências negativas vividas pelo professor. O autor esclarece esse lado emocional dizendo que o excesso de ansiedade varia de pessoa para pessoa e de

tarefa para tarefa, e que, dependendo da intensidade pode inibir o sujeito. O medo de fracassar é visto pelo autor como o maior gerador de ansiedade.

Coopermith (1968 *apud* FONTANA, 1991) demonstrou que a auto-estima tem sido relacionada com um melhor desempenho, como também a auto-estima inferior relacionada com um menor desempenho. Confirmando essas informações, Monteiro (19-- *apud* NUNES 2002) demonstrou que os alunos reprovados apresentam características apáticas, não questionam regras, são submissos e aceitam o sistema como é imposto. Portanto, a falta de motivação, o fracasso escolar dos alunos, a baixa auto-estima, relacionam-se negativamente com o desempenho do profissional de educação.

Goleman (1995) defende veementemente a influência da afetividade no desempenho do professor, pois acredita que as perturbações emocionais podem interferir na vida mental. Quando o sujeito está ansioso, mal-humorado ou deprimido tem mais dificuldade de se concentrar, enfim, de ensinar e/ou aprender, pois não consegue absorver as informações e nem elaborá-las com eficácia. Da mesma forma que as emoções atrapalham a concentração, podem aumentá-la.

Uma das possibilidades de ajudar um professor com dificuldades de desempenho, acentuadas por problemas afetivos, é buscar identificar o prazer do sujeito, os interesses que retomariam sua atenção. Essa afirmativa condiz com a idéia do autor de que conforme somos motivados, gerando entusiasmo e prazer no que fazemos, esses sentimentos nos conduzem ao êxito. Em razão do dinamismo do homem, não podemos considerar todos esses fatores influenciadores de forma isolada, e sim fortemente interligados, como todos os órgãos do nosso corpo: trabalhando em conjunto! Para Peres (1997), devemos olhar o “sensível que está oculto”, repensando as explicações etiológicas e psicopatológicas do desempenho dos profissionais.

4.2 O Ambiente

Entre as características de um ambiente escolar que possa influenciar negativamente no desempenho dos profissionais de educação, pode-se citar: mudança de escola ou de cargo, ambiente pobre ou carente, por não proporcionar

encorajamento à leitura e às interações, assim como privações de alimento e descanso, imprescindíveis para o bom desempenho dos profissionais. Dessa forma, entende-se que é necessário proporcionar uma escola com condições que contribuam para o seu bem-estar. Nesse sentido, Correa e Collares (1995 *apud* NUNES 2002) apresentam o contexto escolar – como a gestão, as relações, os vínculos afetivos, o cotidiano – como contribuintes para o desempenho dos profissionais da educação.

4.3 A Motivação

Além dos fatores de ordem patológica, o desempenho profissional pode ser influenciado pela falta de hábitos de leitura e escrita, possivelmente causado pela falta de motivação. O fator motivacional é citado como relevante no processo de ensino-aprendizagem por vários autores como Bandura (1979), Gagnè (1975 *apud* COLL 2000) e Drouet (1997).

O aluno quando motivado a aprender busca saber, compreender, acreditar, agir, praticar, e o professor motivado a ensinar busca adquirir novos conhecimentos e novas formas de transmiti-los através de um trabalho em conjunto. Através de experiências de sucesso, para Fontana (1991), os sujeitos podem adquirir mais confiança em si e no seu potencial, encorajando-se a se esforçar ao máximo. Já as experiências frustrantes poderiam reforçar as dificuldades presentes.

4.4 Os Professores e os Métodos de Ensino

Levando em conta a influência da motivação no processo de aprendizagem, o professor deve ter a sua disposição fatores de encorajamento a independência e criatividade, sem restringir a liberdade de ação. Para Suchman (1980 *apud* FREIRE 1992), deve-se criar um ambiente onde os professores sintam-se libertos para explorar suas idéias. Partindo de um clima de confiança na capacidade do professor de investigar as suas hipóteses, ele sentir-se-á

autoconfiante. Através dos métodos de ensino, liderança e gestão, a equipe poderá ser trabalhada quanto à motivação, considerando a definição de Libaneo (1994) de que os métodos de ensino são um conjunto de ações e passos, dirigidos e estimulados pelo professor em função da aprendizagem do aluno. Até mesmo os métodos de ensino possuem seus influenciadores externos e internos, esclarecidos pelo mesmo autor como os conteúdos de ensino e as condições mentais e físicas.

Os programas de ensino baseados na aprendizagem por descoberta têm como objetivo valorizar a motivação. Freire (1992) apresenta o Projeto Madison como um programa destinado ao ensino da matemática em escolas de 1º grau, com a proposta de que os alunos, independentemente do professor ou do livro, decidam se uma resposta está certa ou errada. E através dos acertos e erros, o aluno seria incentivado a buscar uma solução e definir o que constituiria uma “resposta certa”. Esse modelo de liberdade, por proporcionar um sentimento de autonomia, serve de motivação para o aluno realizar descobertas. Comparando com as teorias comportamentalistas, o autor coloca que os modelos de aprendizagem por descoberta “repudia a manipulação do comportamento como forma de conseguir motivação” (FREIRE, 1992, p. 70).

Não deve ser excluída nenhuma forma de classificação dos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, porém, optou-se pela classificação de Medeiros (1979 *apud* NUNES, 2002), o qual cita os fatores “relacionados” ao fracasso escolar, como sendo, o contexto ambiental (classe social, gênero, idade, escolaridade dos pais e repetência); o contexto psicológico (organização familiar, nível de expectativa e de satisfação, auto-estima e auto-imagem); e o contexto metodológico (ensino, professor, processo de avaliação).

Utilizando mais uma vez as palavras de Ciasca (2003), percebe-se o processo de ensinar e aprender como lentos, individuais e estruturados, e quando não se complementam por alguma falha, interna ou externa, surgem as dificuldades de ensino-aprendizagem, levando os profissionais da educação à desmotivação.

4.5 A troca entre os pares: trabalho em equipe

A percepção de que a ação do professor poderia influenciar no processo ensino-aprendizagem, começou na década de 70, observando que havia causas

externas e internas que motivavam os professores (LONGHINI e HARTWING, 2007). Os referidos autores compreendem que os conhecimentos dos profissionais da educação podem ser influenciados pela prática cotidiana, dada a riqueza e complexidade do dia-a-dia na escola. Segundo Tardif (2002 *apud* LONGHINI e HARTWING, 2007, p. 437), “os professores produzem ou tentam produzir, em seus contextos de trabalho, saberes que eles compreendem e dominam, saberes da experiência”, prática, transformando-se a si mesmo. Assim, o trabalho modifica o trabalhador e contribui para constituição da sua identidade, que, com o passar do tempo, modifica, por conseguinte, o modo de trabalhar.

Todavia, a prática profissional proporciona vários questionamentos, às vezes apenas reflexivos, outras vezes queixosos, dentre os quais, segundo Mizukami (1996 *apud* LONGHINI e HARTWING, 2007, p. 438) “a falta de apoio aos docentes em início de carreira, tanto por parte das escolas, quanto pelas próprias instituições que os formou, também é um aspecto problemático”. Nesse contexto, os profissionais da educação em início de carreira passariam por uma trajetória solitária de desenvolvimento profissional. Segundo os autores, “este é, em especial, um dos momentos em que o professor iniciante mais precisa de auxílio, tratando-se de um período de insegurança e falta de confiança em si mesmo” (LONGHINI e HARTWING, 2007, p. 438).

Para alguns autores, entre eles García (1992), uma saída seria uma troca de experiências entre pares, bem como, uma espécie de assessoria prestada por colegas de trabalho, podendo contribuir como suporte para transição dessa fase.

Entre as alternativas para melhoria das relações entre os profissionais da educação, bem como, do processo ensino-aprendizagem, vale mencionar a necessidade de espaços e momentos destinados unicamente para a troca de experiências entre a equipe, afinal, na visão formadora emancipatória “o conhecimento [...] não mora no sujeito e nem no objeto, mas é construído no diálogo e compartilhamento dos sujeitos com os outros sujeitos e com os contextos através de ações relacionais e de situações problematizadas” (RUBERT, 2008, p. 4).

A importância das relações no desempenho profissional também é discutida por Therrien e Loiola (2001, p. 149), os quais apontam que “a atividade dos professores é profundamente marcada por exigências próprias e resultantes da interação social, da vida em grupo e do trabalho coletivo”.

A visão de troca, colaboração e interação, também é comentada por Maturana (1988 *apud* RUBERT, 2008), o qual destaca que os comportamentos sociais são construídos pela cooperação, podendo adquirir um teor negativo, anti-social, o qual não deve permear as relações entre os profissionais da educação. Nesse contexto, entende-se que os sujeitos constroem suas ações saudáveis pelas relações colaborativas e construtivas.

Além de tantos fatores internos e externos que influenciam no desempenho dos profissionais de educação, Therrien e Loiola (2001, p. 152) abordam a tarefa de equilibrar regras e autonomia, “este equilíbrio define de maneira explícita a margem de liberdade (e de angústia) pedagógica e a relação entre os componentes de concepção e execução. Como explica Durand (1996 *apud* THERRIEN e LOIOLA, 2001, p. 62), “a tarefa do ensino se caracteriza por um espetacular contraste entre uma ampla liberdade pedagógica e regras administrativas rigorosas.”

É tão complexa a apresentação de um profissional da educação com desempenho satisfatório, que muitos autores e estudos têm apresentado a necessidade de realizar pesquisas em torno das características, natureza e origem da prática do professor considerado competente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a aprendizagem enquanto fruto das interações entre os sujeitos e destes com o meio, nada mais propício do que buscar a relação entre as interações e o desempenho dos profissionais da educação. A partir da literatura consultada, observou-se que vários fatores internos (emocionais, afetivos, motivacionais, auto-estima) e externos (sócio-econômicos, estrutura física, contexto escolar, recursos materiais e humanos) podem influenciar positiva ou negativamente no desempenho dos profissionais, destacando-os enquanto inter-relacionados e interdependentes, tal como são compreendidos pela teoria sistêmica.

Diante de tais fatores, conclui-se que a qualidade das interações está fortemente relacionada ao desempenho profissional, o qual pode estar comprometido se permeado por disfunções interacionais. Essas disfunções, quando associadas aos relacionamentos entre a equipe, podem refletir nas dificuldades e insatisfações dos profissionais, alterando seu desempenho. Nesse sentido, no modelo sistêmico, as relações e as interações (e não os sujeitos) podem indicar as explicações para as dificuldades de desempenho desses profissionais, ou seja, a resposta não estaria neste ou naquele sujeito, e sim na análise do todo.

A partir dessas reflexões e compreensões, constata-se a indicação da Teoria Sistêmica enquanto uma ferramenta de gestão escolar e educacional, visto que, para um bom desempenho profissional há que se conhecer como se processam as relações, utilizando-as como potencializadoras do processo ensino-aprendizagem.

Entre as estratégias para amenizar as diferentes dificuldades encontradas pelos profissionais, bem como, para melhorar as interações, a literatura sugere que os resultados das relações, sejam eles positivos ou negativos, não devem ser minimizados ou maximizados, mas interpretado no contexto em que ocorre, repensando-os. Encontrar uma nova compreensão do problema é encontrar possíveis soluções, construindo uma nova leitura da realidade.

Utilizar as interações como foco de intervenções de gestores escolares e educacionais é propor uma nova compreensão do fazer profissional, possibilitando uma releitura do sistema escola, com um modelo mais democrático, colaborativo, compreensivo e motivador. Assim, superam-se as limitadas explicações etiológicas e psicopatológicas do desempenho profissional.

Por fim, reforça-se a necessidade de incentivar o trabalho em equipe e os momentos de integração, interação, troca de experiências e apoio mútuo. Afinal, muitos profissionais da educação começam suas atividades com um teor de insegurança, assim como muitos profissionais que experimentam funções gestoras. Aponta-se para necessidade de estudos científicos que investiguem as características da prática dos profissionais da educação considerados com bom desempenho. Esses dados podem contribuir para reformulação de ações propostas por gestores escolares e educacionais, refletindo no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDURA, A. **Modificação do comportamento**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. e TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias, uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

CIASCA, S. **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COLL, C. **Psicologia do ensino**. [et.al]. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CONTINI, M. de L. J. **O psicólogo e a promoção de saúde na educação**. São Paulo: casa do Psicólogo, 2001.

CURONICI, C. e McCULLOCH, P. **Psicólogos & Professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares**. Bauru, SP: EDUS, 1999.

DROUET, R. C. da R. **Distúrbios da Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

DURAND, D. **A Sistêmica**. Lisboa: Dinalivro, 1992.

FONTANA, D. **Psicologia para professores**. São Paulo: Manoke, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S. Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p 51-76.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de e MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *In: Revista Katálysis*. 2007, vol. 10, no. spe, p: 37-45.

LONGHINI, Marcos Daniel e HARTWING, Dácio Rodney. A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência. *In: Revista Ciência e Educação*, v. 13, n. 3, p: 435-451. 2007.

MALUF, M. R. Psicologia escolar: Reafirmando uma nova formação e atuação profissional. *In: YAMAMOTO, O. H. e GOUVEIA, V. V. Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2003.

MONTEIRO, C. **Interações entre professor e aluno com dificuldade de aprendizagem**. Publicado em 30 set. 2004. Disponível em: www.musica.ufrn.br. Acesso em: 20 nov. 2004.

NUNES, Luciana Duarte. **Avaliação de dificuldade de aprendizagem na escrita: estudo comparativo do desempenho no Adape, em provas operatórias e de procedimento e em subtestes do WISC**. Campinas, 2002. 160 p. Tese (Doutorado em Educação: área de concentração Psicologia, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem). Faculdade de Educação, UNICAMP.

PERES, L. M. V. Os dramas do “não-aprender”: Fracasso, distúrbios ou oscilações cognitivas. *In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POLITY, E. **Psicopedagogia Sistêmica na instituição para crianças com dificuldades de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=21>. Acesso em: 20 nov. 2004.

RUBERT, Sylvania. **Disciplina Enfoques de Pesquisa**. Unidade 3. Pesquisa Alternativa. UFSM: Santa Maria, 2008.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *In: Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p: 143-160.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.