

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA CENTRALIDADE DO PAPEL DA ESCOLA E DA DEFINIÇÃO DE SUA FUNÇÃO PRIMORDIAL¹

♦Elisane Fank
♦♦Leticia Felipe Nunes

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre posicionamentos diversos, defendidos por várias concepções em relação ao ensino-aprendizagem, as quais expressam diferentes intencionalidades sobre a função da escola pública. A concepção sobre o ensinar e o aprender tem sido o resultado de disputas ideológicas de diversos segmentos que vêem a escola como espaço de legitimação do poder. É preciso defender uma educação para todos, voltada para as necessidades históricas dos trabalhadores, ou seja, daqueles que necessitam da escola como espaço para apreender o conhecimento. O conhecimento é fruto de uma relação mediada entre o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o objeto do conhecimento. A autonomia nos processos de produção do conhecimento permite-lhe sair do papel de passividade e fazer parte dessa relação, através de suas funções psicológicas superiores, entre elas a linguagem. Esta defesa da dimensão política da educação, da indissociabilidade entre o ensino e aprendizagem, entre o fazer e o pensar, a relação de movimento, portanto, dialética, que possibilite compreender o real em suas contradições, bem como o enfrentamento às insuficiências do construtivismo são algumas das muitas defesas da abordagem histórico-cultural. Esta concepção de ensino-aprendizagem fundamenta as possibilidades de apropriação do conhecimento e democratização da escola pública, e não pode ser de forma alguma uma defesa partidária de governo, e sim uma conquista histórica dos professores, como base das políticas de Estado que fazem a crítica ao viés mercadológico da educação para defender sua dimensão absolutamente democrática, pública, laica e obrigatória.

PALAVRAS-CHAVE: *Concepção ensino-aprendizagem. Escola pública. Abordagem histórico-cultural.*

Biografia

♦Coordenadora da Gestão Escolar da Secretaria de Estado da Educação – SEED. Pedagoga, mestre em Políticas Públicas – UFPR.

♦♦Técnico-pedagógica da Coordenação de Gestão escolar da Secretaria de Estado da Educação. Pedagoga, especialista em Psicopedagogia - PUCPR e Educação Especial e Inclusiva – ICEET.

ABSTRACT

This article focuses on several positions, defended by various conceptions regarding the teaching-learning process, which express different intentions on the role of public schools. The conception of teaching and learning has been the result of ideological disputes of various sectors who see school as a legitimization of power. We need to support education for all, turned to the historical needs of workers, in other words, those who need the school as a place to apprehend the knowledge. Knowledge is the result of a mediated relationship between subject

¹ Este texto foi produzido pelas professoras Leticia F. Nunes e Elisane Fank, pedagogas, atualmente exercendo a função na Coordenação de Gestão Escolar SEED/DPPE/CGE.

O processo de ensino-aprendizagem na centralidade do papel da escola e da definição de sua função primordial

learning, the subject which teaches and object of knowledge. Autonomy in production processes of knowledge allows you to leave the role of passivity and become part of this relationship, through its superior functions, including language. This defense of the political education's dimension, the indivisibility of teaching and learning, between doing and thinking, the relationship of movement, therefore, dialectic, which allows to understand the real in its contradictions, as well as coping with the constructivism's shortcomings are some many of the defenses of the historical-cultural approach. This conception of teaching and learning opportunities based on knowledge acquisition and democratization of public school, and can't be in any way a partisan defense of government, but a historical achievement of teachers as a basis for state politics that make a critical the bias of marketing education to defend their dimension absolutely democratic, public, secular and compulsory.

KEY-WORDS: teaching-learning, public school, historical-cultural approach.

Quem está ou deveria estar no foco ou na centralidade do processo de ensino-aprendizagem? Quem decide e a partir do que se define a forma de conceber esta relação entre ensinar e aprender? A quem compete o papel de ensinar e a quem cabe aprender no âmbito da escola? O que se ensina e se aprende e quem determina isto? Que concepção de ensino-aprendizagem, portanto, se define para a escola pública e para aqueles que dependem dela para apropriação do conhecimento?

Estes são alguns questionamentos que, historicamente, têm envolvido a escola e, sobretudo, as políticas de educação. Posicionamentos diversos são defendidos por várias concepções, as quais expressam diferentes intencionalidades sobre a função da escola pública.

Até a década de 1930, por exemplo, tivemos na educação brasileira a presença dominante da igreja católica com seu método tradicional que entendia a apropriação do conhecimento somente na perspectiva do ensinar. Na lógica tradicional, a escola teria o papel de formar a elite pensante e dirigente, a qual, a partir do domínio do saber, exerceria o controle e poder sobre os desprovidos e excluídos do sistema educacional. A escola era para poucos e privilegiados.

A partir dos movimentos dos liberais e intelectuais da educação, na perspectiva de contestar o monopólio da igreja e promover o desenvolvimento interno do país, o foco da educação passa a ser o de “aprender a aprender”², ou seja, o aluno e o próprio ato de aprendizagem passam ao centro do processo. Embora a defesa dos “métodos ativos” em educação estivesse, de alguma forma, voltada para a lógica do mercado, ela trouxe inegável contribuição para a escola e para a história da educação - a de conceber o “educando” como um sujeito ativo. O desenvolvimento da Psicologia, na época, trouxe contribuições importantes para se perceber a infância, não mais como uma espera para a vida adulta, e sim, como uma fase determinante para definição da personalidade do sujeito que atuará de forma ativa diante da sociedade. Por outro lado, no contexto das defesas sociais sobre a educação, estes métodos “novos e ativos” vieram acompanhados da luta pela democratização da escola para todos. Tem-se aí a dimensão contraditória deste movimento histórico que, enquanto, defendeu a democratização da educação também a condicionou aos interesses mercadológicos.

A década de 1970, por sua vez, foi hegemônica no sentido da legitimação da lógica economicista sobre a escola. Trouxe a defesa da modernização econômica e com ela a introdução de tecnologias, tais como: televisão, vídeo-cassete, rádio, retroprojeto, mimeógrafos e computadores dentro da escola. A ênfase estava, portanto, sobre instrumentos e técnicas de ensinar. Estes passam a ocupar a centralidade do processo pedagógico, num sistema econômico (o mercado) que espera da escola pública o papel de prepa-

² Propostos por Dewey em cinco passos: experiência, problema, pesquisa, ajuda discreta do professor, estudo do meio natural e social, que privilegiando os estudos independentes e também os estudos em grupo, seleciona uma situação vivida pelo aluno, que seja desafiante e que careça de uma solução para um problema prático.

rar mão-de-obra barata e qualificada para atender as suas necessidades mercadológicas. Estas disputas de espaço, na história da educação, em alguma medida, se expressam em diferentes tendências pedagógicas, as quais se sustentam em diferentes concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A concepção sobre o ensinar e o aprender, portanto, tem sido o resultado de disputas ideológicas de diversos segmentos que vêem a escola como espaço de legitimação do poder. A história da educação nos indica isto, quando se tem a dualização da escola por parte da lógica de mercado - a escola pública como um espaço de preparação de mão-de-obra especializada e adaptada, e a escola privada como via de formação da elite que governará e controlará a classe trabalhadora. Esta é a lógica da divisão da escola: para os que pensam e para os que executam.

Uma vez que o papel da educação não pode ser compreendido na lógica do mercado, qual seria então, o papel da escola pública? Para quem ela deve se voltar e o que ou quem estaria na centralidade do processo pedagógico?

É preciso defender uma educação para todos, voltada para as necessidades históricas dos trabalhadores, ou seja, daqueles que necessitam da escola como espaço para apreender o conhecimento. Se é pelo monopólio ao conhecimento que uma determinada classe pretende exercer o poder sobre a outra, é a partir dele que há a possibilidade de emancipação e não de adaptação passiva ante as contradições da nossa sociedade.

Este conhecimento, por sua vez, não é algo que está dado, não é inato, ou seja, a pessoa não nasce com ele. Por outro lado, a possibilidade de aprender também não vem como uma herança genética. Ninguém “nasce para mandar” ou “nasce para obedecer”, tal como alguns programas veiculados pela mídia querem fazer-nos acreditar. Ninguém nasce com mais ou menos possibilidades de aprender, a não ser dado comprometimentos de ordem neurológica ou cognitiva.

O conhecimento, por outro lado, não é apenas, e unicamente, produto do meio. A criança, ao contrário, do que os pensadores liberais, como John Locke³, defendiam não é uma “folha de papel em branco” a partir da qual o professor imprime suas conclusões e opiniões. O conhecimento é fruto de uma relação mediada entre o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o objeto do conhecimento. Não há, portanto, produção do conhecimento sem uma relação totalmente mediada entre ensinar e aprender.

Na escola, essa relação de mediação se dá de várias maneiras. O papel de mediador pode ser realizado por todos que dela fazem parte: aluno-aluno, aluno-professor, professor-pais, professor-professor, professor-direção, professor-funcionário, pais-funcionários, aluno-funcionários...

Então, na relação professor-aluno, a centralidade do processo ensino-aprendizagem está na mediação que acontece também, (além das outras relações de mediação enunciadas) de forma significativa, quando o professor transmite o conhecimento científico e “apropriação do patrimônio cultural humano” (SILVA, 2009⁴), partindo do saber real do seu aluno, retomando o que ele já sabe para ir além, apropriando-se do que ele ainda não sabe. A autonomia nos processos de produção do conhecimento permite-lhe sair do papel de passividade e fazer parte dessa relação. Esse retrato nos lembra um espiral. Para explicar este movimento espiral de apropriação do conhecimento podemos recorrer ao autor russo Vygotski, o qual fundamenta este processo no sentido de explicar que, em todo o movimento de aprender, a criança sempre pode ir um pouco mais além com a ajuda da mediação. Esta explicação é fundamental ao se conceber o papel da escola pública, uma vez que ela tem por princípio a mediação do conhecimento na perspectiva da “elevação cultural das massas”⁵.

Enfim, para Vygotski⁶, a criança pode desempenhar tarefas em níveis mais avançados com a ajuda de adultos ou de companheiros que já tenham apropriado esse conhecimento. Para explicar isso ele define

³ LOCKE, John. Ensaio Acerca do Entendimento Humano. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Editora Abril., 1978

⁴ Material disponibilizado após palestra no Evento dos Pedagogos Novos, em Faxinal do Céu, dez. 2009.

⁵ GRAMSCI, p.27, 1989. “repetir constantemente, e didaticamente (de forma variada) os argumentos que concorrerão para a ampliação da visão das massas; e a elevação cada vez maior da cultura da massa, fazendo surgir dela mesma a elite de seus intelectuais, capazes de uma ligação teórica e prática”.

⁶ VYGOTSKY, I. S. Formação social da mente. Martins Fontes, 2005.

O processo de ensino-aprendizagem na centralidade do papel da escola e da definição de sua função primordial

o aprendizado em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o potencial. No primeiro nível a criança se encontra numa relação com o objeto do conhecimento de forma autônoma, ou seja, significa o que a criança já sabe e pode realizar sozinha. O segundo nível implica em tarefas, ações ou conhecimentos que ela desenvolverá com a mediação – a ajuda - de outro alguém neste processo, por isso a pessoa que media já deve ter se apropriado do conhecimento. O que se almeja para este movimento de apreensão do conhecimento é aumentar as possibilidades de mediação a fim de que a criança se aproprie cada vez mais de conhecimentos e possa desenvolver mais tarefas com autonomia. A distância entre o **nível real** (o que a criança desenvolve sozinha) e o nível potencial (o que ela desenvolve com a mediação) é o que Vygotski define como **zona de desenvolvimento proximal**.

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 1998, p. 97).

Esse movimento de mediação acontece em todas as relações citadas, mas com conteúdos diferentes, por terem objetivos diferentes na relação. Esta mediação se expressa, por exemplo, nas discussões com os diferentes interlocutores nas reuniões de Conselho de Classe ou com as Instâncias Colegiadas (Grêmios, APMFs, Conselho Escolar), em que se faz necessário um mediador. Portanto, conforme Saviani, todo o conhecimento é uma construção coletiva e social, produz a sua própria natureza. A atividade educativa, de uma forma direta e intencional, constrói em cada indivíduo “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Um dos fatores essenciais para que a mediação aconteça é a LINGUAGEM, sendo ela um dos instrumentos do pensamento para o processo de internalização de conceitos. Dependendo do momento em que o sujeito se encontra para interpretar certas informações ou conhecimentos, ele necessita utilizá-la como função planejadora, o que Vygotski considera FALA INDIVIDUAL, que orienta o desenvolvimento cognitivo como a auto-instrução cognitiva. Quando a informação é recebida pelo sujeito, esta precisa percorrer um caminho para seu processamento e elaboração de novos conceitos para dar uma resposta ao ambiente.

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Em cada situação de interação, o sujeito está em um momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação do material que obtém do mundo externo (VYGOTSKI, 1998, p.31-32).

Nesta perspectiva, ao se desenvolver este processo de aprendizagem na escola, nem a criança, nem tampouco o professor estão na centralidade do processo de ensino-aprendizagem; existe uma relação que é mediada entre os sujeitos que ensinam e aprendem com o objeto de conhecimento.

Ao fazer defesa pela mediação, Vygotski traz para a educação uma contribuição muito importante e que nos ajuda a desconstruir alguns mitos em torno do desenvolvimento infantil. Em discursos recorrentes ouvimos a tão repetida fala: é preciso respeitar o ritmo de aprendizagem da criança. Esta fala precisa ser analisada com cuidado, uma vez que corre-se o risco de cair numa explicação psicologizante, que se sustenta na idéia de que a criança deve estar madura para aprender e que o professor deve esperá-la ter um insight⁷ para poder, a partir daí, ensinar o conteúdo. Em seus estudos, Vygotski chega à compreensão de que não é a maturidade que antecede o desenvolvimento mas o contrário. Quanto mais possibilidades de aprendizagem são colocadas à criança, mais ela desenvolve suas funções psicológicas, ou seja, segundo Leontiev (1978), cada criança precisa se apropriar daquilo que foi produzido historicamente. Isto significa que a pergunta que o mediador deve fazer (professor, por exemplo) é: o que eu devo ensinar para fazer o

⁷Segundo a Gestalt: compreensão repentina, de suas próprias atitudes e comportamentos, de um problema, de uma situação.

aluno avançar em seu desenvolvimento? Portanto, nenhuma maturidade vem de questões transcendentais, inatas ou de uma espera biológica; ela é consequência do processo de mediação da aprendizagem. “É a aprendizagem que promove o desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1998)⁸.

Muito embora esta discussão pareça passar pela via dos aspectos psicológicos, ela está definitivamente ligada às políticas educacionais que se propuseram a pensar no papel da escola pública. A década de 90 foi um grande exemplo disto, quando trouxe um conjunto de reformas curriculares que defenderam a “abordagem construtivista”⁹. Em nome de promover uma reforma pedagógica que viesse ao encontro das novas necessidades globais, a reforma retoma os princípios da escola nova em seus métodos ativos a partir dos quais seria possível, em outros termos, pensar numa outra forma de adequar a educação aos interesses de um mercado: agora mais competitivo, mais exigente e mais qualificado.

A abertura da economia do país ao mercado estrangeiro oportunizou empresas multinacionais e transnacionais a se instalarem nos países latino-americanos e asiáticos, com o objetivo de promover seu próprio crescimento em níveis mundiais, contando com farta mão-de-obra para oferecer a essas empresas. Contudo, esta mão-de-obra precisaria, em alguma medida, ser especializada para dar conta de trabalhar tecnologias de ponta, aplicadas ao processo de produção. No mesmo contexto ao da globalização, houve um grande impulso nas formas de acesso às informações, as quais seriam resultado das tecnologias expressas nas redes de informação como a internet, com seus sites de busca e relacionamento.¹⁰

Ao mesmo tempo, na política interna, havia um movimento para que o mercado regulasse as regras gerais da economia para que o Estado intervisse o menos possível nesse processo. Este movimento na informação, na economia e na política demandou um conjunto de reformas para as escolas públicas do Brasil que se traduziram na defesa dos chamados “novos paradigmas”.

Para os idealizadores da reforma – com suporte nos princípios dos grandes financiadores como o Banco Mundial e Interamericano - a educação pública do país tinha que se modernizar através de “métodos ativos” que colocassem mais o aluno em situação de construção do conhecimento do que de apreensão dele. Segundo os documentos oficiais da reforma, a escola não deveria mais ensinar conhecimentos, mas desenvolver “competências”¹¹. Estas competências foram, muitas vezes, confundidas com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, tais como as explicadas por Vygostky; contudo, totalmente desprovidas de intencionalidade. Qualquer conhecimento poderia ser via para o desenvolvimento das capacidades de “aprender a aprender”, “a fazer”, “a conhecer” e “a conviver”¹². O desenvolvimento das capacidades foi objetivado em detrimento de qual conteúdo seria ensinado. Na verdade, este foi um movimento forte na história da educação para as escolas públicas brasileiras que, em nome do desenvolvimento das chamadas “competências e habilidades”, presenciaram nos seus currículos uma secundarização do conhecimento a ser ensinado pelo professor.

As bases desta reforma - expressadas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998, e das Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer 15/98 - ao flexibilizarem o papel do conhecimento, flexibilizavam também o papel do professor. Se não havia conhecimento de forma sistematizada e organizada a ser mediado pelo professor, não havia então a figura do mediador. O professor passou a ser concebido como o facilitador da aprendizagem, em um processo individual de construção do conhecimento.

⁸Idem 1.

⁹FACCI, 2004: *construtivista: escola ativa, leva os alunos a construir, individualmente, o conhecimento. Respeitar e criar situação que favoreçam as atividades espontâneas dos alunos, baseadas no interesse e na necessidade pessoal.*

¹⁰TOMMASI Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: PUC: Cortez, 1995. p. 15-39.

¹¹PERRENOUD (1999, p.31), competência é a capacidade de articular um conjunto de esquemas, situando-se, portanto, além dos conhecimentos, permitindo mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.

¹²DELORS, Jacques (Coord.). *Os quatro pilares da educação*. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, p.89-102.

O processo de ensino-aprendizagem na centralidade do papel da escola e da definição de sua função primordial

Considerações Finais

Contudo, o conhecimento é uma produção histórica, cultural e social. Ao passo em que ele não pode ser secundarizado, também não pode ser ele mitificado como se fosse eterno, único e imutável. Da mesma forma, como ele é via de emancipação, se ele for tomado com o olhar hegemônico da lógica conservadora e dominante, ele reproduz as relações de dominação e de discriminação da nossa sociedade.

Quando o professor escolhe para seu aluno o conhecimento a ser trabalhado, ele não o faz de forma ingênua ou neutra. Não existe nenhuma neutralidade em nenhum conhecimento; o professor ao selecionar o conteúdo de aula está fazendo uma opção: tomar o conhecimento como via de reprodução ou emancipação. Para tanto, não se pode conceber qualquer conhecimento e nem de qualquer forma. O conhecimento deve partir da prática social do aluno ou das comunidades – partir do movimento do real - fundamental, pensar e refletir a prática social a fim de que, em alguma medida, em sua condição histórica, possa ser transformada. Portanto, nem a escolha, nem a forma de trabalho do conteúdo e menos ainda a ação docente são espontâneas, devem refletir a possibilidade de um enfrentamento histórico frente às relações de dominação de uma classe ou grupo hegemônico sobre o outro, e que o aluno se veja como sujeito histórico deste processo.

Esta defesa da dimensão política da educação, da indissociabilidade entre o ensino e aprendizagem, entre o fazer e o pensar, a relação de movimento, portanto, dialética, que possibilite compreender o real em suas contradições, bem como o enfrentamento às insuficiências do construtivismo são algumas das muitas defesas da abordagem histórico-cultural. Esta concepção de ensino-aprendizagem fundamenta as possibilidades de apropriação do conhecimento e democratização da escola pública, e não pode ser de forma alguma uma defesa partidária de governo, e sim uma conquista histórica dos professores, como base das políticas de Estado que fazem a crítica ao viés mercadológico da educação para defender sua dimensão absolutamente democrática, pública, laica e obrigatória.

Referências

- BRASIL. CNE/CEB. Parecer 15/98, discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília – DF, 01/06/98.
- DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortezo.
- DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar (Hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-cultural). In: Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados (coleção Polêmicas do Nosso Tempo), 2001, p.75-106.
- FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. Intelectuais e a Organização da Cultura. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989. <http://www.alppsicologa.hpg.com.br>
- LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros horizonte, 1978.
- LOCKE, John. Ensaio Acerca do Entendimento Humano. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Editora Abril, 1978
- PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: Pedagogia histórico-crítica. 8. ed. rev.ampl. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.
- SILVA, Grazielle L. R. Oposições teórico-metodológicas entre a Psicologia Histórico-Cultural e o Construtivismo: implicações à educação escolar. 2009.
- TOMMASI Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: PUC: Cortez, 1995.

VYGOTSKI, L.S. A formação social da mente. Livraria Martins Fontes Editora Ltda.1998.
_____. Pensamento e Linguagem. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.