

FORMAÇÃO DIDÁTICA DO EDUCADOR CONTEMPORÂNEO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Celso dos S. Vasconcellos

Doutor em Didática

Libertad — Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

I-DESAFIOS DA FORMAÇÃO DIDÁTICA

A formação dos educadores é uma demanda constante. Se a formação ao longo da vida é, em função dos avanços teóricos e práticos, uma exigência em qualquer campo profissional no caso dos educadores de profissão, ela se torna especial por, pelo menos, três razões. A primeira refere-se à enorme complexidade de nossa atividade (uma das mais exigentes do ser humano, quando exercida no seu autêntico sentido), com o agravante da sua recente crise de sentido, como decorrência da queda do mito da ascensão social por meio do estudo (esta crise se traduz na pergunta sincera do aluno: “Professor, estudar para quê?”). A segunda diz respeito à crescente demanda da sociedade em relação às atribuições da escola (trânsito, consumo, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, violência, gravidez na adolescência, ecologia). Por fim, a terceira está representada pela frágil formação inicial dos educadores, tanto pela qualidade da formação frequentemente disponibilizada, quanto pela falta de interesse do acadêmico na sua formação, reflexo, entre outras coisas, da vivência curricular, logo no início do Ensino Fundamental, marcada pelo Imprinting Escolar Instrucionista (VASCONCELLOS, 2010b, 102).

A Didática é um dos campos teóricos (ou teórico-metodológicos) mais específicos da função docente, pois dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área; se adicionarmos saberes éticos e de cultura geral, passamos a ser pessoas interessantes especialistas em determinada área de conhecimento. Mas para que nos tornemos professores, educadores de profissão, devemos dominar ainda os saberes pedagógicos, que têm na Didática seu eixo articulador. Os antigos intuam isto ao dizer que “Para ensinar o latim a João, é preciso conhecer o latim e o João”. Não é tudo, mas já apontavam para

a necessidade de outros saberes, para além dos que se ia ministrar. *Sendo assim, a Didática ocupa um lugar privilegiado na vida do professor, certo?* Nem sempre... São muitas as manifestações da falta de percepção do valor da Didática como um poderosíssimo instrumento de trabalho. Citamos, inicialmente, a pesquisa feita pelo Ibope junto a professores de todo o Brasil e publicada na Revista Nova Escola, de novembro de 2007. Nela, 70% dos professores apontam como um dos principais problemas da sala de aula a desmotivação dos alunos; 69%, a indisciplina e a falta de atenção; ao mesmo tempo, em outra pergunta, 90% afirmam que estão satisfeitos com a própria didática! Qual seja, parece que a Didática nada tem a ver com o enfrentamento destes problemas tão desafiantes da sala de aula.

A exigência de maior ou menor ênfase na formação, para qualquer atividade humana, está relacionada à relevância e à complexidade da mesma. Ora, no caso da Educação Escolar, estamos nos movimentando, ao mesmo tempo, em um campo da maior importância para a sociedade e para os sujeitos, e da maior complexidade. Considerando apenas o recorte epistemológico da atividade docente, no caso, a questão do processo de conhecimento, a partir da contribuição de Vygotsky acerca da questão da Zona de Desenvolvimento Proximal, sabemos que, com este conceito, um antigo dilema da Didática pôde ser superado: ou o professor chegava muito cedo e o aluno não tinha como aprender, ou muito tarde e o aluno já tinha aprendido. O aporte vygotskyano nos esclarece que, na verdade, existem no sujeito não um nível de desenvolvimento, mas dois: o nível de desenvolvimento real, que corresponde àquilo que o sujeito já internalizou, pode fazer sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que está em fase de construção, é capaz de fazer com a ajuda de parceiros qualificados (ex.: o professor ou os colegas de classe). Ora, se a intervenção do professor for abaixo do nível real, de fato não atingirá o aluno, pois, como este já sabe, já domina determinado tipo de conhecimento, não se interessará; da mesma forma, se for acima do nível potencial, o aluno nem compreenderá o que o professor está propondo, portanto, também não se interessará. Isto significa que, para atingir o aluno, o professor terá de atuar justamente na sua ZDP; ocorre que, se tiver 35 alunos em sala, corre o risco de ter 35 ZDPs!¹ Vejam a enorme complexidade, ainda que considerando apenas um pequeno recorte da atividade docente.

1. É certo que, na prática, as zonas de desenvolvimento proximal dos alunos se assemelham em função da idade, do repertório cultural partilhado, do grau de mobilização etc.

Neste texto, vamos tocar em questões muito delicadas. Gostaríamos que as reflexões propostas fossem compreendidas como uma espécie de Manifesto a Favor da Didática. Muito sinteticamente, a Teoria Dialética da Atividade Humana aponta que as condições de realização de uma atividade estão relacionadas ao Querer e ao Poder do sujeito (individual e coletivo). O Poder se funda no Saber e no Ter (Condições Materiais e Condições Políticas). O Querer, por sua vez, vem do Desejo e/ou da Necessidade (VASCONCELLOS, 2010b). O

objetivo do texto é fortalecer tanto o Querer quanto o Poder do professor, por meio da Didática, certamente considerando todos os limites desta forma de mediação, mas também suas potencialidades. Esta, no entanto, como já começamos a perceber, não é uma tarefa fácil, sobretudo porque vamos mexer com crenças muito enraizadas que se tornaram naturais, esquecendo-se de que são produtos históricos-culturais. Significa dizer que essas crenças não correspondem a uma essência metafísica, mas a construtos humanos que tiveram uma gênese e um desenvolvimento, que nem sempre foram assim e nem precisam continuar assim para sempre. Daí a necessidade, em alguns momentos, de um posicionamento mais contundente, justamente para provocar este estranhamento com algo que parece tão normal. Nosso desejo, portanto, é contribuir com o trabalho dos educadores; só que não através de palavras fáceis, de discursos demagógicos de “elevação de autoestima”, e sim de elementos teóricos, metodológicos e práticos da Didática.

1. DESCOMPASSO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM

O enfoque que assumimos, como apontamos na Introdução, é o da Didática como articuladora do Ensino e da Aprendizagem. Isto pode parecer elementar e, de fato, o é do ponto de vista lógico. Todavia, já da perspectiva histórica, esta articulação está muito longe de acontecer, uma vez que é enorme o descompasso entre os esforços empreendidos com a intenção de ensinar e os resultados efetivamente alcançados em termos da aprendizagem dos alunos.

Considerando que o ser humano sempre aprende (de acordo com o bom senso dos educadores mais sensíveis e as contribuições das Neurociências), ao afirmarmos que os alunos não estão aprendendo, queremos dizer que não estão se apropriando daqueles elementos indispensáveis da cultura ou que não estão aprendendo tudo o que podem e têm direito. Colocamo-nos em um plano de constatação de uma realidade feita pelo próprio professor, pelo professor do ano seguinte, pelos altos índices de repetência e evasão, pelas pesquisas sobre analfabetismo funcional, pelos empresários que recebem os egressos do Ensino Superior, pelas avaliações de sistema. Os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) têm revelado sistematicamente, por exemplo, que mais da metade dos alunos concluintes da 8ª série/9º ano não dominam competências básicas de leitura e de escrita. Não podemos absolutizar os dados, uma vez que sempre são relativos (o que captam e o que deixam de captar; a forma como foram aplicados e analisados etc.). No entanto, como vemos, são muitos os indicadores que confirmam o problema da não-aprendizagem dos alunos. Vale destacar que não estamos julgando a competência cognitiva dos educandos (“os alunos não são capazes de aprender”), muito pelo contrário, este tipo de preconceito é que combatemos.

De imediato, esclarecemos também que não se trata de julgamento moral dos educadores — até porque, como registramos, há intenção de ensinar —, mas de uma constatação da realidade.

O DESCOMPASSO ENTRE ENSINO E APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DOCENTE

A compreensão do fenômeno da não-aprendizagem dos alunos nos remete a um enorme e complexo conjunto de fatores. Como diz o ditado africano, *É preciso toda uma aldeia para se educar uma criança*, não sendo, portanto, tarefa só da escola e do professor. Desejamos aqui refletir sobre um destes fatores: a formação didática do educador.

A formação docente é, atualmente, um dos mais importantes e delicados desafios na luta pela qualidade democrática da educação escolar. Merece relevo porque, como em qualquer profissão, a qualidade do trabalho está estreitamente vinculada à formação teórica e prática do trabalhador. É delicada porque mexe diretamente com a autoimagem do educador, sobretudo quando se constata a fragilidade desta formação (conceitual, procedimental e atitudinal).

2. FRAGILIDADE DA FORMAÇÃO DIDÁTICA

A história da fragilidade da formação docente é longa. Apontamos três grandes momentos marcados pela falta de: teoria, interesse dos dirigentes e interesse do professor. A obra de Comenius (1592-1670), *Didática Magna*, considerada uma das primeiras sistematizações científicas da *arte de ensinar*, é de meados do século XVII (várias elaborações entre 1621 e 1657). Antes, havia textos esparsos, desde as reflexões sobre educação de Platão (428-348/7 a.C.); Aristóteles (384 – 322 a.C.); até obras como *Institutio Oratória*, de Quintiliano (35-95); *De Magistro*, de Santo Agostinho (354-430); *Eruditio Didascalica*, de Hugo de São Vitor (1096-1141); *De Magistro*, de Santo Tomás (1225-1274), ou mesmo a contribuição de autores como Erasmo (1466-1536) e Lutero (1483-1546), mas que tinham, de um modo geral, mais um caráter de orientação moral do que propriamente de reflexão sobre os fundamentos do ensino. Com *De Disciplinis*, de Vives (1492-1540), com a *Ratio Studiorum* (1599), dos Jesuítas, e com o *Memorial de Frankfurt* ou o *Aporiam Didactici Principio*, de Ratke (1571-1635), já há uma maior sistematização e fundamentação do ensino, bem como uma aproximação da organização do cotidiano escolar (embora ainda se mantenha uma forte carga religiosa, sobretudo na *Ratio*). Portanto, como as produções sobre o ensino eram raras, pouco específicas e ainda de difícil circulação (a imprensa é só de meados do século XV), foram séculos de exercício do magistério sem a possibilidade de fundamentação maior por falta da existência da mesma. Em um segundo momento, final do século XVIII, início do XIX, já

há teoria disponível, mas foram os governantes que não tiveram interesse em formar bem os professores, pelo perigo que poderiam oferecer à ordem dominante. No final do século XX e início do XXI, há teoria e governos desejando a formação docente, mas falta o querer de muitos professores, porque a profissão se tornou desinteressante ou porque acham que não precisam de formação (familiaridade).

Vamos partir de uma situação bem concreta: o professor percebe um aluno que não está aprendendo, qual é a sua postura? Certamente, além de seu compromisso, da compreensão que tem de seu papel, o repertório de intervenções tem muito a ver com sua formação didática. Em alguns casos, afirma: “Já fiz tudo o que estava ao meu alcance” e quando perguntamos o que foi feito, diz com a confiança do dever cumprido: “Chamei sua atenção, mudei-o de lugar, coloquei de castigo, mandei um bilhete para os pais, mandei para a direção, chamei os pais, solicitei encaminhamento para serviços especializados (médico, psicológico, fonoaudiológico, neurológico etc.), comuniquei ao Conselho Tutelar”. Diante destas providências, podemos nos perguntar: para fazer isto, seria preciso ter formação específica para o exercer o Magistério?

Há casos em que o professor chama os pais e diz: “Seu filho não está aprendendo, têm que fazer alguma coisa...”, como se a responsabilidade pelas aprendizagens escolares fosse dos pais. *Quem é o profissional que, na sociedade, tem como tarefa ensinar, isto é, cuidar para que o aluno aprenda?* Para se ter uma ideia do grau do equívoco, imaginem os pais levarem o filho ao dentista e este afirmar: “Seu filho tem problema no dente, precisam procurar alguém que cuide disto...”. Notem bem: uma coisa é chamar os pais e dizer que o filho não está aprendendo e indagar: *“Há alguma informação relevante que poderiam me dar, que poderia ajudar meu trabalho com ele?”*. Outra coisa é quando o sentido é de “Deem um jeito para que ele aprenda”.

O despreparo (para não dizer desespero) de muitos professores é facilmente constatável: reprodução da metodologia instrucionista, dificuldade em lidar com conflitos em sala de aula, desorientação diante do aluno que não está aprendendo, dependência do livro didático, fácil aceitação das apostilas padronizadas, pouca produção de material próprio, professor pouco escreve (mesmo para jornal interno da escola), intimidação frente às pressões dos pais, presa fácil dos modismos pedagógicos, vítima de “pacotes pedagógicos” das mantenedoras, expectador dos palpites externos e estranhos ao mundo da educação, invasão de profissionais de outras áreas no magistério.

Há uma visão de que o problema da formação docente está na necessidade de atualização: tecnologias da comunicação e informação, inclusão, diversidade, transdisciplinaridade etc. Não temos a menor dúvida desta demanda. Todavia, antes de mais nada, é preciso que

haja tomada de consciência de que este despreparo passa por um aspecto absolutamente elementar de sua atividade: a Didática, o processo de ensino-aprendizagem. Nas formações continuadas, quando perguntamos aos professores quais são as exigências básicas para a aprendizagem dos alunos, poucos apontam o conjunto dessas exigências ou, pelo menos, uma delas e, de um modo geral, não sabem justificar o porquê da exigência apresentada (sabem que se trata de um aspecto importante na aprendizagem, porém não sabem justificá-lo).

Se fôssemos aplicar com os professores o mesmo critério que utilizam com alunos (exigir no mínimo 50% de acerto), apenas 20% seriam aprovados, pois, das seis exigências essenciais (como veremos abaixo), 80% colocam duas ou menos. Há professores que respondem frente e verso e não apontam sequer uma categoria epistemológica; falam da função da escola, da formação da cidadania etc., só que não é isto que está sendo perguntado! Nesta mesma direção aponta pesquisa do prof. Fernando Becker (*A Epistemologia do Professor*, 1993): o despreparo dos docentes para um dos aspectos nucleares de sua atividade — o processo de conhecimento —, é tal que estranham serem indagados a respeito de como seus alunos conhecem, chegando mesmo um professor a afirmar “Te confesso que nunca tinha pensado nisso” (1993, p. 53). *O que estará fazendo em sala um professor — e sabemos perfeitamente que não é um caso isolado — que sequer compreende como seu aluno aprende?* Muito provavelmente não será construção do conhecimento, mas mera transmissão.

Muitos professores nem desconfiam da sua frágil formação, uma vez que até tiveram acesso à teoria na formação acadêmica, mas não se dão conta de que foi na base instrucionista, tanto o contato com o conteúdo (mera exposição do professor ou de algum grupo encarregado do “seminário”), quanto a sua avaliação (reprodução do discurso da aula, do livro ou da apostila). Como viram aquela matéria, foram avaliados e aprovados, acreditam que de fato sabem. Quando se pede que expliquem com suas palavras (indicador básico da assimilação, da internalização do saber), chega a ser constrangedor, visto que, simplesmente, repetem os fragmentos de teoria de que ainda se lembram. Se forem piagetianos, dizem que a aprendizagem se dá por assimilação e acomodação; se forem vygotksyanos, afirmam que a aprendizagem se dá na zona de desenvolvimento proximal. Todavia, não vão além disto, não conseguem explicar como se dá o processo.

RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO FRÁGIL E LÓGICA CLASSIFICATÓRIA E EXCLUDENTE

Há uma forte vinculação entre a formação frágil e lógica classificatória, e excludente. Como muitos docentes não sabem como trabalhar com os alunos concretos que têm, em decorrência da frágil formação, acabam excluindo-os do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a lógica classificatória e excludente presente na escola (e na sociedade) “pro-

tege” a frágil formação da crítica, uma vez que, a priori, já se sabe que o problema está no aluno (e/ou na sua família), “obviamente” (“*As verdades são mentiras de que os homens se esqueceram o que são*”. – Nietzsche). Só para se ter uma ideia do grau de intromissão desta lógica, há pais que entram com processo na justiça para que a escola reprove seu filho....

Um aspecto que nos incomoda bastante, faz pensar e desafia o entendimento, é o quanto os professores não se implicam na questão do fracasso escolar. Diante de alunos que não estão aprendendo, um número significativo de professores simplesmente apontam a reprovação como solução, seja para “motivar” aluno para a aprendizagem, seja para “educar”, mostrar que não podem agir de determinada forma que serão punidos. A prática de responsabilizar o aluno pelo seu fracasso não é nova.

A frágil formação pedagógica como um todo e a falta de domínio didático do professor, em particular, levou ao longo da história a um conjunto de equívocos. Tomamos como referência a escola elementar, de Gramática, uma vez que será a base da escola moderna. Quando houve uma significativa expansão no século XII, em função — entre outras coisas — da retomada do crescimento urbano, a questão se evidenciou e sucessivas foram as iniciativas inadequadas para resolver os problemas no comportamento e na aprendizagem. A primeira grande medida tomada foi o uso da vara (fêrula, bastão, posteriormente, palmatória-fêrula de palmeira) (PETITAT, 1994, p. 56). O professor usa o *argumentum ad baculum*, isto é, o argumento que apela para o báculo, para o bastão, para o castigo físico. Tal recurso foi tão utilizado que, comumente, o mestre de Gramática é representado nas iluminuras, pinturas, baixos relevos ou esculturas medievais ou modernos com a vara ou a palmatória na mão. O crescimento do sentimento de repugnância pelo castigo físico (ARIÈS, 1981, p. 181) fez com que outras formas de disciplinamento fossem adotadas. Uma delas foi a humilhação. Na França do século XVIII, por exemplo, difundiu-se a ideia de que era preciso humilhar a infância para melhor educá-la.

Outra forma utilizada, só que de maneira não consciente ou não assumida, foi a pressão de enquadramento do aluno pela avaliação. Em um primeiro momento, foi a emulação, a competição entre os alunos pelo melhor desempenho, obtendo-se assim melhor comportamento (muitas vezes associada à prática de delação dos colegas). A *Ratio Studiorum* (1599 ver CÓDIGO... 2009), dos colégios jesuítas, recomendava este procedimento ao prefeito de estudos e aos mestres. A outra forma de uso da avaliação como elemento de controle de comportamento foi a ameaça da reprovação. Esta, como sabemos, lamentavelmente tem fortes reflexos até hoje. Com a crescente crítica ao uso da avaliação como instrumento de poder autoritário, sobretudo a partir dos anos 1970, abre-se o campo para a busca de novas alternativas no controle disciplinar. Sem que tivesse havido um avanço na formação pedagógica dos docentes, a perspectiva de medicalização ganhou espaço (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Inicialmente, na forma de “encaminhamentos” para especialistas, e mais recentemente pelo uso quase que indiscriminado de drogas, notadamente a *Ritalina* (cloridrato de metilfenidato). Qualquer manifestação que não se enquadre nas expectativas do professor, já há a suspeita de Hiperatividade ou Déficit de Atenção. Esta visão se propagou de tal forma que existem testes em revistas ou em sites para que pais e professores avaliem se seus filhos ou alunos são portadores de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) (VASCONCELLOS, 2009).

3. SOBRE O DESINTERESSE PELA FORMAÇÃO DIDÁTICA

Constatamos este paradoxo: alunos não aprendendo e muitos professores revelando desprezo pela formação, seja inicial, seja continuada. Vejamos alguns indicadores disto. Formação Inicial: futuro professor procura curso mais curto, procura curso menos exigente, chega atrasado na aula; sai antes; não lê ou só o faz para fazer prova ou trabalho; conclui curso sem ter lido uma obra por completo, tem *xerox* de *xerox*; pede para outro assinar lista de presença; cola (o importante é tirar nota; isto demonstra o quanto o futuro professor aprendeu sobre a escola, o quanto incorporou o “esquema” - *Imprinting*); acha que não precisa fazer o estágio, pede para só assinarem. Formação Continuada: desprezo pela teoria; acha bobagem ter reuniões de formação toda semana (HTPC); falta às reuniões; chega atrasado; sai antes; não participa da reunião (nem para sugerir, nem para criticar); fica conversando durante reunião (conversas paralelas); busca congresso/seminários só em função do certificado; pouco lê ou pesquisa.

Como entender a falta de interesse pela formação pedagógica?

ARMADILHA PARA O PROFESSOR

Levando a sério os antigos, precisamos “conhecer o João”, qual seja, quem é nosso interlocutor, o professor em formação. Como dizia o jovem Marx, *a arma da crítica não pode se esquecer da crítica das armas*, para que não caiamos em abordagens voluntaristas, moralistas. Há uma lógica estrutural que nos consome e suga nossa alma.

Certamente, há uma diversidade enorme de situações dos professores. Todavia, podemos apontar uma verdadeira armadilha historicamente montada — e muito bem montada, registre-se — para o professor, por aqueles que não têm interesse em uma escola de qualidade social (e por aqueles que são por eles seduzidos, cooptados, com maior ou menor grau de consciência desta cooptação):

- ✱ Desmonte Social.
- ✱ Currículo Disciplinar Instrucionista e Avaliação Classificatória, e Excludente.
- ✱ Condições Precárias de Trabalho.
- ✱ Formação Frágil.
- ✱ Justificativas Ideológicas para o fracasso dos alunos (Vasconcellos, 2010b: 20).

Destes cinco pontos — que sintetizam aspectos estruturais e pessoais, objetivos e subjetivos —, comumente, os professores destacam com muita ênfase o 3º e o 1º no que diz respeito à situação da família (falta de apoio, transferência de responsabilidades para a escola etc.). Em relação à formação, vários falam dela, mas no sentido de se manterem atualizados, de acompanharem os novos saberes que “vão rapidamente surgindo na sociedade do conhecimento” (reproduzindo um pouco o discurso neoliberal e a necessidade de “competências”). Poucos são os que percebem ou admitem o gravíssimo problema da formação inicial.

CAUSAS DO DESINTERESSE

A partir deste difícil contexto do educador, apontamos os seguintes fatores subjacentes ao desinteresse pela formação:

1) Não quer ser professor; falta a opção pelo Magistério.

- ✱ Não tem afinidade, vocação.
- ✱ Não quer ser professor nas condições degradadas atualmente.
- ✱ Não quer ser em função da representação social negativa da profissão docente (muitas vezes, os próprios pais não aceitam a opção dos filhos pelo Magistério!).

2) Acha que já sabe

- ✱ Forte presença do senso comum no ensino:
- ✱ Todo mundo já ensinou algo a alguém, o que leva as pessoas a acharem que podem ser professores. Não percebem que uma coisa é ensinar algo a alguém (o que qualquer um pode fazer), e outra é ensinar os saberes necessários a todos (tarefa de mestre!).
- ✱ Todo mundo passou pela escola, onde aprendeu a ser professor (instrucionista). Esta é uma das especificidades do magistério: vivemos muitos anos

no campo que vamos nos formar profissionalmente antes de iniciarmos a formação profissional propriamente dita, e acabamos esquecendo que aquela vivência já era formativa, e muito, já que fica fortemente entranhada no sujeito (Imprinting Escolar).

- * Formação frágil disponibilizada ao Professor (Falta de contato com obras dos grandes pedagogos; convivência com professores com formação também frágil; dicotomia Teoria-Prática: faça o que o digo, não faça o que eu faço).
- * Não se sente questionado pelo passado remoto: faz o que “sempre foi feito” (distorção que vem desde a Idade Média)
- * Não se sente questionado pelo passado próximo: faz o que foi feito com ele quando era aluno (Imprinting Escolar Instrucionista).
- * Não se sente questionado por práticas de inovação por falta de conhecimento das que estão em andamento (dos colegas ou de outras escolas).
- * Não para a fim de refletir, em função da rotina alienante (comporta-se como se estivesse no “piloto automático”).
- * Não se sente questionado pela não-aprendizagem dos alunos em função das justificativas ideológicas para o fracasso.

O *Imprinting* Escolar Instrucionista (Vasconcellos, 2010b: 102) tem se revelado uma categoria importante para ajudar a entender este paradoxo da falta de interesse pela formação didática. *Vejam os: por que há tantos médicos, engenheiros, advogados exercendo o magistério e tão poucos professores atuando como médicos, engenheiros ou advogados?* Para além das questões corporativas (CRM, CREA, OAB), há aqui uma questão de saber profissional. O professor não se atreve a entrar numa sala de cirurgia porque nem sabe como pegar o bisturi ou onde fazer a incisão; já o médico não vê muito problema em entrar na sala para dar aula porque acha que sabe o que é ser professor. Onde aprendeu? No *Imprinting* Escolar, nos primeiros anos do Ensino Fundamental (“Agora é sério, agora é para valer, um aluno atrás do outro, acabou o lúdico, acabou a rodinha, acabou o parquinho...”). O que não sabe é que esta estampa que teve foi de caráter instrucionista e não mediador. Mas, como estamos analisando, não é só o médico que despreza a necessidade de formação didática; muitas vezes, também o futuro professor, uma vez que, assim como o médico, acha que não precisa de formação porque já sabe o que é ser professor, o que tem de fazer em sala. Depois, no cotidiano escolar, este professor fica absolutamente desarvorado, impotente, diante das dificuldades na aprendizagem ou na disciplina, e responsabiliza o aluno.

Políticas, estruturas são necessárias, mas não suficientes. Quando falta o Querer do professor, toda conversa sobre formação é vista como “colóquio flácido para acalentar bovino” (“conversa mole para boi dormir”). Na Atividade Humana, o Querer não é tudo, mas tudo passa pelo Querer. A questão nuclear não é o pouco saber do professor, mas a falta de querer aprender, de querer se superar.

4. A FORMAÇÃO DIDÁTICA COMO EXIGÊNCIA PARA A SUPERAÇÃO DO DESCOMPASSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O termo que Vygotsky utiliza em seus escritos pode nos ajudar a fortalecer o enfoque da Didática que assumimos, qual seja, como articuladora do ensino e da aprendizagem. A palavra russa *obuchenie* tem um sentido tanto de ensino, quanto dos seus efeitos sobre os alunos, do desenvolvimento gerado e do crescimento cognitivo (Daniels, 2003: 21), algo como “*processo de ensino-aprendizagem*”, incluindo sempre *aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas* (OLIVEIRA, 1993, p. 57; ver também NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 71).

Voltando àquela situação anteriormente apontada do aluno que não estava aprendendo, o professor que, além do compromisso, tem uma boa formação didática vai recorrer a um grande leque de mediações, seja no que diz respeito às dimensões básicas da atividade docente (Trabalho com o Conhecimento, Organização da Coletividade e Relacionamento Interpessoal), seja quanto à gestão escolar, naquilo que mais diretamente interfere no processo didático. Por exemplo:

- ★ Adequação das expectativas: ser professor dos alunos concretos que tem (e não de "determinados conteúdos"). Partir de onde o aluno está e não de onde “deveria estar”. Para tanto: incentivar o aluno a dizer “com as suas palavras”; adequar o nível de dificuldade das atividades (sucesso à autoestima); tratar o aluno pelo nome (e não por apelido); propiciar trabalho de monitoria entre os alunos e incentivar horário de estudo em sala e ofertar roteiro de orientação de estudo.
- ★ Abordar o conteúdo de forma diferente e dialogar sobre as dificuldades encontradas (investigação).
- ★ Conhecimento mais profundo da realidade dos alunos, por meio do diálogo e da convivência com eles no recreio/intervalo.

- ✱ Superação da síndrome de encaminhamento de alunos para coordenação, orientação ou direção; da solicitação de presença de profissionais especializados na escola (psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, assistente social etc.); e de encaminhamento de alunos para serviços especializados por qualquer motivo.
- ✱ Estabelecimento com os alunos das Regras de Trabalho/Contrato Didático.
- ✱ Trabalho com sanção por reciprocidade (Piaget) com alunos e garantia de clima de respeito: direito à dúvida e ao erro.
- ✱ Desenvolvimento da responsabilidade coletiva pela aprendizagem e disciplina em sala.
- ✱ Busca da combinação das diferenças e não sua eliminação, separação ou antagonização. Não rotulação por parte do professor, proibição de rotulação pelos colegas.
- ✱ Manutenção do mesmo coletivo de alunos de um ano para outro.
- ✱ Trabalhar com: grupos, seminários, jogos, estudo do meio, experimentação, problematização, complexos temáticos, temas geradores, projetos.
- ✱ Incentivar participação ativa do aluno em sala de aula e na construção do contrato didático.
- ✱ Solicitar devolutiva dos alunos sobre sua atuação, apoiar os representantes de classe, incentivar a participação nas organizações estudantis (Grêmios, Rádio, Clube de Ciências, Comunidade de Jovens, Informática, Teatro, Associação de Antigos Alunos etc.).
- ✱ Desenvolvimento de um projeto de vida ou de construção coletiva do PPP; participação de pais e alunos.
- ✱ Uso do PPP como instrumento de luta para ampliação da autonomia da escola e publicação de fácil acesso da comunidade ao PPP, com consequente avaliação do PPP.
- ✱ Ciclos de Formação.
- ✱ Currículo estruturado por Projetos/Temas.
- ✱ Trabalho com Salas-Ambiente e diminuição do número de professores na 2ª Fase do Ensino Fundamental.

- * Aulas duplas para permitir trabalho mais aprofundado.
- * Montagem de Quadro Geral de Saberes do Ciclo/Segmento.
- * Cochichos durante a aula, por meio dos quais os alunos trocam informações e/ou levantam questões sobre a matéria.
- * Uso de livros didáticos para compor biblioteca escolar ou de classe, como material de consulta (e não como roteiro de aula).
- * Grupos Operativos em sala com: exercícios que levam a pensar e não mecanizar; tarefas significativas; montagem de Cantinhos Temáticos na sala.
- * Elaboração pelo professor do próprio material didático.
- * Observação pelo professor do estudo, da produção dos alunos em sala.
- * Clareza para os alunos dos objetivos do trabalho em sala de aula e flexibilidade para reorganização do tempo e do espaço, com enfrentamento de pressões equivocadas da comunidade e demonstração de competência, e de unidade do grupo para enfrentar resistências.
- * Ambiente de confiança, de liberdade, de inovação.
- * Diálogo com Pais e ajuda a eles para elevarem o nível de expectativa em relação à escola.
- * Abertura da escola à comunidade (“porosidade”).
- * Visita a outras escolas; receber visitas.
- * Participação dos alunos em eventos fora da escola.
- * Mediação junto aos alunos: acolher, provocar, subsidiar e interagir.
- * Trabalho coletivo constante na escola (Reunião Pedagógica Semanal/HTPC).
- * Montagem de Biblioteca Pedagógica na escola e planejamento conjunto com colegas.
- * Professor se sentir competente e autorizado a ousar, a criar.
- * Avaliação como forma de qualificar, de ajudar a crescer, e não de classificar e excluir, ao longo do processo e não em momentos estanques. Através de atividades cotidianas realizadas pelos alunos (exercícios, produções de texto, relatórios, pesquisas feitas em sala, tarefas).

- * Interação com trabalho do aluno até que chegue a um nível satisfatório; sinalização de problemas e devolução para aluno re-elaborar, dando ênfase no essencial e recuperando a aprendizagem no ato mesmo do ensino.
- * Questionamento: por que o aluno não está aprendendo? , com identificação clara, através da avaliação, das necessidades dos alunos.
- * Compromisso com a aprendizagem essencial por parte de todos: em sala e durante a aula e com a aprendizagem mínima necessária e não com a “média” (o desafio do professor não é gerar nota e sim aprendizagem). Atendimento logo no começo: “Parar” (retomada, revisão, redirecionamento, reenfoque, reelaboração, reforço, reflexão, replanejamento, retrabalho, reconstrução, transformação, mudança, alteração do ritmo/ abordagem).
- * Atividades avaliativas que levem a refletir, a estabelecer relações (funções psicológicas superiores). Lembrando que a avaliação não é só do cognitivo. Há uma Formação Humana: Conceitual, Procedimental e Atitudinal.
- * Superação da exigência de assinatura dos pais nas avaliações e não vinculação da reunião de pais à entrega de notas.
- * Não mudança do ritual de sala de aula só porque é “avaliação”; superação da “semana de prova”.
- * Não “fossilização”: anulação de resultados superados. Sugerir que os alunos elaborarem sugestões de atividades/questões. Promover a autoavaliação do professor e do aluno (metacognição), e análise das atividades de avaliação pelos próprios alunos (autocorreção ou correção mútua, sem “valer nota”).
- * Clara explicitação para os alunos dos objetivos da avaliação.
- * Uso de portfólios para acompanhamento e registro.
- * Entendimento do erro como hipótese na construção do conhecimento, portanto, como elemento de interação.
- * Trabalho com alunos e pais sobre o sentido da mudança da avaliação (núcleo: aprendizagem, desenvolvimento e alegria crítica).
- * Avaliação Socioafetiva: não vinculada à Aprovação/Reprovação. O aluno escolhe o momento para ser avaliado.
- * Gravação das aulas para análise posterior.

- ✱ Sentir-se autorizado a fazer o que acredita: parar a fim de atender os alunos, tentar outras abordagens, usar novos recursos didáticos.
- ✱ Assembleias de classe (periódicas ou em função de necessidade) para refletir aberta e sistematicamente sobre os problemas surgidos.
- ✱ Aulas assistidas (e refletidas) por colegas.
- ✱ Avaliação externa da instituição.
- ✱ (Re)Opção: professor decidido a ficar — inteiro — no magistério (ou mudar de profissão).
- ✱ Participação em grupo de estudo.
- ✱ Respeito ao aluno; valorização da sua cultura, do seu conhecimento prévio.
- ✱ Compromisso com a aprendizagem, desenvolvimento e alegria crítica (*docta gaudium*) de todos.
- ✱ Cultivo da humildade, respeito, alegria/entusiasmo e da Pesquisa/Estudo.
- ✱ Revisão de crenças, superação de preconceitos, acreditando sincera e profundamente que todo aluno pode aprender (e o professor pode ensinar).
- ✱ Cultivo de amizades com partilha de dúvidas, angústias, descobertas com colegas.
- ✱ Permanência na mesma escola (não à rotatividade) e participação na construção do PPP, com posicionamento crítico e propositivo frente ao sistema educacional e social, bem como com compromisso com a mudança social (ter em mente um horizonte maior).
- ✱ Exercício da autocrítica.

Estas práticas, se tomadas isoladamente, não farão a “revolução”, porém, por meio delas podemos avançar no sentido de aproximar o ensino da aprendizagem. Nosso grande objetivo ao trazê-las aqui é mostrar que há possibilidades quando se tem uma sólida formação didática.

II—FUNDAMENTANDO A DIDÁTICA: O QUE É NECESSÁRIO PARA QUE O ALUNO APRENDA?

Nos últimos anos, tem crescido a diversidade dos espaços, tempos ou modos de ensinar e aprender. Podemos rapidamente lembrar do impacto da educação a distância com as novas

tecnologias de informação e comunicação, as iniciativas educativas de empresas, sindicatos, partidos, movimentos sociais, a multiplicação dos cursos de especialização e pós-graduação, o surgimento de novos cursos nas universidades, o ensino doméstico (*homeschooling*), as iniciativas das redes de televisão (canais abertos ou a cabo). São tantas as iniciativas que ganha consistência a ideia de uma Cidade Educadora ou de uma Educação que ocorra em toda a Cidade, ao invés de em alguns lugares específicos, como no passado (família, igreja, escola). Também nestas instituições clássicas têm ocorrido mudanças nas formas de ensinar e aprender. Tomando como referência a escola, por exemplo, constatamos inovações na organização do currículo (ciclo, módulo, para além da série; trabalho com temas geradores, projetos, complexos temáticos, para além da lógica disciplinar instrucionista etc.). Todavia, por maior que seja a diversidade da prática educativa, existem alguns princípios do ensinar e do aprender que são fundamentais. Vamos nos aproximar de um deles: as condições subjetivas necessárias para a aprendizagem.

Nossa preocupação de fundo, como afirmamos acima, é o quadro delicado da educação brasileira. Diante da constatação do fracasso estrutural da escola, almeja-se buscar alternativas, o que é absolutamente necessário e desejável. Porém, do ponto de vista teórico-metodológico, pode haver uma precipitação e se partir para a busca de soluções sem que haja clareza:

- ✱ o problema, pois uma coisa é sofrer a realidade (“sentir na pele”) e outra é compreendê-la;
- ✱ do horizonte, da finalidade, uma melhor definição daquilo que queremos (função social da escola).

Ora, se o Plano de Ação, no autêntico sentido e não como mera formalidade, é fruto da tensão entre a Análise da Realidade e a Projeção da Finalidade (VASCONCELLOS, 2010c), e se não temos clareza de uma e de outra, muito provavelmente chegaremos a práticas equivocadas, ainda que cheias de boa intenção.

Vimos que emerge cada vez com mais força a questão: *Por que os alunos não estão aprendendo?* Para não nos perdermos em mil elucubrações, para respondê-la radicalmente, temos de enfrentar uma outra: *O que é necessário para que o aluno aprenda?* É o que, muito brevemente, faremos agora.

Toda situação educativa — mesmo quando nos referimos à aprendizagem de procedimentos e valores, e não só de conceitos —, por implicar atos de consciência, envolve o conhecimento:

Parece-me importante dizer da impossibilidade, em todos os tempos, de termos tido e de termos uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser aprendido pelo educando. E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica (FREIRE, 1991, p. 45).

Conhecer é **construir significados**; esta é a grande busca do ser humano, uma das suas necessidades mais radicais. Se repararmos bem, no cotidiano estamos atribuindo sentido aos fatos mínimos que nos rodeiam (*“Por que será que aquela senhora atravessou a rua por ali?”; “O que ele quis dizer quando se referiu àquilo?”*). A falta de significado, aliada à sensação de impossibilidade de chegar a ele, leva o homem à angústia, ao desespero e, no limite, à loucura. Na escola, vamos, pessoal e coletivamente, construir significados sobre diversos campos da existência, com a mediação de saberes considerados fundamentais para a formação humana. A construção de significados (“produto”) se dá pelo **estabelecimento de relações** (“processo”) no sujeito, entre as representações mentais² (“matéria-prima”) que visam dar conta das diferentes relações constituintes do objeto, ou das diferentes relações do objeto de conhecimento com outro(s). Para Prado Jr., “conhecimento consiste numa representação mental de relações” (1973, p. 51). Conforme Wallon conhecer é “substituir essa mistura de confusão e de dissociação, que é a representação puramente concreta das coisas, pelo mundo das relações” (1989, p. 209). Na perspectiva dialética do conhecimento (científico, filosófico, estético), o que se visa é chegar à síntese que é “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1983, p. 218). Estas relações vão sendo buscadas no tempo e no espaço, bem como nos campos lógico e/ou semântico.

2. Usamos aqui representação no sentido de ação de “apresentar de novo” o objeto (coisa, evento, situação) ao psiquismo mesmo não estando mais em sua presença, a partir de uma construção feita pelo sujeito (signo interno); não é no sentido de “reflexo” da realidade. A representação, além de permitir o conhecimento do mundo, possibilita ter intenções, fazer planos, ou ainda imaginar.

Buscar o que é necessário para que o aluno aprenda possibilita dar uma orientação para o professor no seu trabalho cotidiano, evitar reducionismos ou modismos (“atirar para todo lado”, de acordo com a onda do momento: “Agora, tem que trabalhar no concreto”, “Agora, tem que desenvolver projetos”, “Agora, tem que derrubar paredes das sala de aula”), além de ser um ponto nuclear da atividade docente. Se o professor sabe o que é decisivo para que o aluno aprenda, não se perde em detalhes, vai à raiz, tem o olhar dirigido para estes elementos, procurando pessoal e coletivamente, de alguma forma, satisfazer tais exigências. Há ainda um aspecto delicado: muitas vezes, diante da grande ênfase que se tem dado às questões emocionais, afetivas, atitudinais, relacionais, sociais, parece que estamos fugindo do trabalho com o conhecimento na escola...

De acordo com as contribuições da epistemologia dialética, da psicologia histórico-cultural e da educação dialética-libertadora (VASCONCELLOS, 2010a), para que o educando³ aprenda é necessário:

3. Ou o sujeito humano, uma vez que esta perspectiva é geral (inclusive o professor!).

- * Capacidade sensorial e motora, além da capacidade de operar mentalmente.
- * Conhecimento prévio relativo ao objeto de conhecimento.
- * Acesso ao objeto de conhecimento (informação nova).
- * Querer conhecer o objeto.
- * Agir sobre o objeto.
- * Expressar-se sobre o objeto.

Assim apresentadas estas exigências, pode-se ter a impressão de que a aprendizagem seria algo que dependeria apenas do sujeito. Se analisarmos com mais cuidado, percebemos em cada uma das exigências a inalienável presença do outro, do meio. A mediação joga um papel muito importante no processo de aprendizagem; a rigor, a aprendizagem é mediada socialmente, uma vez que toda aprendizagem humana envolve a utilização de instrumentos culturais (físicos e/ou, sobretudo, simbólicos).

Além desta mediação mais geral, podemos ter também a mediação presencial que, em princípio, potencializa muito a aprendizagem (pode atuar na zona de desenvolvimento proximal); é nítida a ajuda no contato com o parceiro mais qualificado, acelerando, funcionando como *andaime* para a aprendizagem do educando (BRUNNER, 1998.). Devemos considerar a constituição social do sujeito: *o indivíduo é o ser social* (MARX, 1989, p. 195). A começar do desejo de aprender, no caso, esse desejo do sujeito nasce do desejo do outro (dialética do reconhecimento, HEGEL, 1992). Parafrazeando Ortega y Gasset (2005, p. 25), podemos dizer que *o aluno é o aluno e suas circunstâncias*. Estamos nos referindo a alunos concretos e *o concreto é concreto por ser uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas* (MARX, 1978, p. 116). Portanto, ao analisarmos as causas da aprendizagem, temos de nos remeter a tudo aquilo que, de alguma forma, acaba interferindo nela.

Na perspectiva dialética, o conhecimento de um objeto se dá por um sujeito concreto, em uma realidade também concreta, portanto localizada, datada, histórica.

A seguir explicitamos as exigências acima apontadas em relação ao processo de aprendizagem do sujeito.

1. CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM

Analisando do ponto de vista do sujeito, o que é preciso para que este aprenda? Há fatores que são circunstanciais; outros são básicos, imprescindíveis. Muitas vezes é difícil responder a esta questão porque já nos remetemos logo à mediação: o que devemos fazer para que o sujeito aprenda. É evidente que a questão da mediação é fundamental. Mas justamente para qualificá-la, para sair do discurso marcado pelo senso comum (ou modismos), é que desejamos radicalizar a análise do processo de aprendizagem: se compreendermos melhor como o sujeito aprende, poderemos orientar melhor a mediação. Por mais que o professor queira bem ao aluno, não pode aprender por ele. *Retomando, então, a questão: do ponto de vista subjetivo, do sujeito que aprende, o que é absolutamente necessário, o que não pode faltar para que este aprenda?*

CAPACIDADE SENSORIAL E MOTORA + CAPACIDADE DE OPERAR MENTALMENTE.

As exigências de capacidade sensorial e motora nos remetem à base orgânica da aprendizagem. É sempre bom lembrar que não temos um corpo, somos um corpo, que participa de várias formas do processo de aprendizagem. Os sentidos (visão, audição, tato, paladar, olfato) são canais de comunicação com o mundo. O movimento faz parte da aprendizagem.

A capacidade de operar mentalmente relaciona-se com o lidar, trabalhar com as representações mentais que o sujeito já tem, bem como transformá-las, (re)criá-las.

Levar em consideração as capacidades nos remete às temporalidades, aos estágios de desenvolvimento humano (cf. Piaget, Wallon, Vygotsky).

Deve ficar claro que todo ser humano tem, em algum nível, estas capacidades, por isto todo ser humano pode aprender.

Tais capacidades são os elementos infraestruturais do processo de aprendizagem humana (condições fisiológicas, neurológicas, psicológicas).

CONHECIMENTO PRÉVIO

O conhecimento novo é construído no sujeito a partir do seu conhecimento anterior/prévio/antigo (seja para ampliar ou negar, superando). Não se cria a partir do nada; ninguém conhece algo totalmente novo (PIAGET, 1978), pois se for de fato totalmente novo, o sujeito não terá nem estruturas de percepção para o novo objeto (é como olhar e não ver: o esquimó

vê oito tonalidades de branco; o visitante só consegue ver “branco”). O avanço do conhecimento se dá na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1984).

A construção das relações de constituição do objeto na representação do sujeito, além de ativar sua capacidade de operar mentalmente, tem por base as representações que o sujeito já possui (seu imaginário, sua cultura, seu quadro de significações, tendo como suporte as ideias, símbolos, palavras, conceitos, imagens etc.). As representações mentais não estão “soltas”: organizam-se, estruturam-se no sujeito (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).⁴ Começamos a conhecer “deformando” o objeto, adaptando-o aos nossos esquemas mentais representativos.

4. Vindo a constituir os “quadros conceituais” do sujeito, que passam a mediar sua relação com o mundo.

Portanto, para chegar a um conhecimento novo, o sujeito precisa recorrer a conhecimentos anteriores a ele relacionados (memória). Precisa ter estrutura de assimilação para aquele objeto (quadro conceitual correlato). Não se trata de “pré-requisitos” naquele sentido mecânico e linear/unilateral, mas de “trilhas epistemológicas”, “redes” que pode seguir na construção do novo conhecimento (prévio, sim; mas não necessariamente aquele que o professor supõe).

ACESSO À INFORMAÇÃO

Para que o conhecimento do sujeito avance, é preciso que tenha acesso a novas informações.

O chamado “saber escolar” é composto de uma série de objetos do conhecimento (físicos, sociais⁵ ou lógico-matemáticos) acumulados pela humanidade (nas grandes esferas da existência: Natureza, Sociedade, Subjetividade e Transcendência): linguísticos, históricos, geográficos, artísticos, matemáticos, das ciências naturais, tecnológicos, psicológicos etc. Os objetos podem ser apresentados diretamente aos alunos ou por meio de alguma mediação (texto, imagem, fala, modelo).

5. Social aqui no sentido de convencional ou factual. Lembrar que esta divisão dos tipos de objetos é didática, não absoluta.

QUERER

Epistemologicamente, o “Querer”⁶ implica:

6. Podemos ter muitas denominações para o Querer (embora nem todas exatamente com o mesmo significado): motivação, mobilização, interesse, curiosidade, vontade, desejo, necessidade, afetividade, emoção, disposição epistemofílica.

★ Colocar o sujeito em atividade de conhecimento. O desenvolvimento e a aprendizagem são inaugurados na emoção, na afetividade (PIAGET, 1978; WALLON, 2008; VYGOTSKY, 1995; MATURANA, 1999).

- ✳ Estabelecer vínculo com o objeto de conhecimento. A ‘eleição’ do objeto (a rigor, do ente destacado no meio de tantos outros, que assim se torna objeto de conhecimento).
- ✳ O rastreamento e o trazer ao nível consciente/pré-consciente as representações mentais que o sujeito já tem e que, de alguma forma, estão relacionadas ao objeto em estudo (mobilização do conhecimento prévio).
- ✳ Manter o vínculo com o objeto de conhecimento.

O querer pode ser comparado ao vetor: tem módulo (intensidade), direção (foco) e sentido (atração ou repulsão).

AGIR

O ser humano se constitui por sua atividade, em todos os aspectos (condição humana: não nascemos prontos), inclusive no conhecimento. O conhecimento é estabelecido no sujeito por sua **ação** sobre o objeto. O objeto oferece resistência à ação do sujeito, obrigando-o a modificar-se para poder explicá-lo (busca de sentido). O conhecimento não se dá por “osmose”: não adianta o sujeito estar ao lado, em contato com o objeto, se não atuar sobre ele. Sem ação, não há “instalação” (assimilação, internalização) do conhecimento no sujeito.

Esta ação do sujeito pode ser (em termos predominantes): Motora, Perceptiva e/ou Reflexiva.

Dois sujeitos podem estar realizando a mesma ação — exemplo: ouvindo o professor —, mas com graus de interação com o objeto de estudo bastante diferentes. Isto significa que não basta a ação; tem de ser uma ação consciente e voluntária, portanto, **intencional**.⁸ Tal perspectiva se contrapõe à ação mecânica, ao “programa” rígido (como um *chip* implantado).

8. Tal ação é mais bem expressa pelo conceito “atividade” (Marx, Vygotsky, Leontiev). No caso de aprendizagens incidentais, o mínimo que se exige é a abertura do sujeito para tal.

Além disto, a ação de conhecimento deve ter um caráter analítico-sintético:⁹ para captar as relações de constituição do objeto, o sujeito precisa **analisá-lo**, “decompô-lo” (física e/ou mentalmente) em suas partes constituintes, sem, no entanto, perder a dimensão do todo. No processo de análise, o sujeito precisa ir além da aparência.

9. E não contemplativo ou de simples uso.

A imitação, o mimetismo, pode ser uma estratégia para iniciar a aprendizagem; mas, ao longo do processo, deverá ser superada.

EXPRESSAR-SE

No decorrer do processo de conhecimento, o sujeito precisa se expressar (incorporação paulatina na linguagem e/ou na prática). O ciclo de aprendizagem só se completa com a expressão por parte do sujeito.

A expressão implica, antes de mais nada, a organização das representações mentais (relação pensamento-linguagem), além de possibilitar a comunicação, a interação com o outro, e/ou a prática, a vivência.

O conhecimento conceitual (em particular o científico e o filosófico) é construído tendo como mediação fundamental a linguagem verbal (mental, oral ou escrita).

O processo de aprendizagem humana é extremamente complexo. O que temos aqui é uma abordagem inicial de seus elementos essenciais do ponto de vista subjetivo. Normalmente, não há “vazios”, mas conceitos, procedimentos e valores habitando o sujeito; por isto, trata-se de um duplo movimento: aprender e desaprender. A aprendizagem pode se dar em diferentes níveis (espiral ascendente - Bruner). De qualquer forma, de um modo geral, não se dá de uma vez (não é imediata, nem linear). É uma construção que vai por aproximações sucessivas (avanços, recuos —“confusão”—, estagnações), visando a sínteses cada vez mais elevadas. Não há uma sequência, “passos” a serem seguidos entre as exigências: primeiro esta, depois aquela. Há interação entre as exigências. São dimensões e não “etapas”. Também não significa que se tenha que ter índices plenos em cada exigência. Ao contrário, todas elas admitem gradação, variação (o que inclusive favorece que a diversidade dos sujeitos, nos diferentes contextos, seja contemplada).

Algum professor pode estar pensando: “Mas isto é teoria”. Sim, de fato é. Porém, cabe lembrar que aquilo que orienta sua prática atual também é teoria (por detrás de toda prática sempre há uma teoria). *Será que sabe qual é? Já refletiu criticamente sobre ela?*

2. ALGUMAS REPERCUSSÕES DIDÁTICAS

Destas seis exigências subjetivas para o aluno aprender, o professor tem acesso imediato às quatro últimas. Com o tempo, se houver aprendizagem, as duas primeiras também serão influenciadas, pois haverá uma ampliação do repertório do sujeito (o que significa expandir o conhecimento prévio), e o aprender também amplia as capacidades sensorial, motora e de operar mentalmente. A inteligência não é inata; se desenvolve. Nascemos com cérebro, mas a mente tem sua formação no social, na cultura (cf. VYGOTSKY, 1997); aliás, Wallon, por exemplo, aponta para o fato de que o próprio cérebro é, em certa medida, formado socialmente, uma vez que certas conexões neurais só vão se dar a partir da relação com o ambiente humano (VASCONCELLOS, 2010a).

A aprendizagem que a escola se propõe a trabalhar com os alunos é do tipo não-espon-tânea, sistemática, intencional, na qual o papel do mediador ganha **importância ainda maior**.

Fazemos, na sequência, alguns questionamentos sobre a postura do educador face às exigências para a aprendizagem:

- ★ Capacidades do aluno: como o professor se posiciona diante delas? Procura valorizar o que o aluno tem? Entende que a boa aprendizagem é aquela que se antecipa ao desenvolvimento (VYGOSTSKY, 1995), ou seja, compreende que se o aluno de fato aprende o ganho não é só em termos de ampliação do repertório conceitual, mas também da capacidade de operar com ele? Procura adequar as atividades que propõe ao nível dos alunos, criando zonas de desenvolvimento proximal? Ou desanda para o julgamento preconceituoso da capacidade operatória dos alunos?¹⁰.
- ★ Conhecimento prévio dos alunos: preocupa-se em resgatar o que os alunos já sabem sobre aquilo que vai ser estudado? Ou passa o ano todo reclamando que “os alunos não têm base” (exigência de um conhecimento prévio idealizado)?
- ★ Seleção dos conteúdos: há cuidado no tipo e na qualidade de informação a que o aluno terá acesso? Quais são os critérios de sua escolha e organização?
- ★ Mobilização dos alunos: existe preocupação com a mobilização para o conhecimento, ou entende-se que o aluno deveria vir “motivado de casa” para os saberes que a escola oferece? O professor se entende como mediador qualificado para a mobilização do aluno (não pode querer pelo aluno, mas pode interagir, de diversas formas, de maneira a provocar o querer dele)? Que reflexão o educador tem sobre as complexas relações entre Mobilização e: sentido do estudo para o aluno, projeto de vida, conhecimento prévio, história de vida e de vida escolar, autoestima/representação que aluno tem sobre sua possibilidade de ação, zona de desenvolvimento proximal, liberdade, atividade de estudo, organização curricular, relacionamento do aluno com professor/colegas, metacognição por parte do educando, clima da classe/con-tágio, certeza do amor dos pais, condições físicas do educando?
- ★ Metodologia de trabalho: há preocupação com a Didática, com a forma de ensino, com a atividade do aluno no processo de aprendizagem, ou todo processo está centrado na ação do professor? Ao aluno são propostas atividades de alto grau de interação (por exemplo: pesquisar, relacionar, sintetizar) ou de baixo grau (por exemplo: ouvir, copiar, reproduzir)? A mediação dos alu-

10. “Fraco das ideias”, “Eu me lembro do irmão dele, era a mesma coisa”.

nos entre si é incentivada, percebe-se o potencial enorme de aprendizagem que existe aí?

- * Expressão dos alunos: que espaço o aluno tem para se expressar? Existe o cuidado com favorecer a expressão dos alunos no processo de conhecimento ou entende-se que isto deve ser feito apenas na avaliação formal (e ainda com caráter classificatório e excludente)?

O educador não trabalha cada uma dessas exigências de forma separada. A divisão é didática, visando à compreensão do fenômeno.

Simultaneamente, o professor deve estar comprometido com o resgate da dignidade profissional do magistério, seja em termos de formação (inicial e continuada), salário, condições de trabalho, valorização e respeito profissional, bem como com a transformação da sociedade, que tantos reflexos tem em seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor** - o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CÓDIGO pedagógico dos jesuítas. Introdução, versão e notas por Margarida Miranda. Lisboa: Esfera do Caos, 2009. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599) Regime escolar e curriculum de estudos. Edição bilingue latim-português.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, M. Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar** - ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

COMÊNIO, João Amós (1638). **Didáctica magna** - tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Olgair G. Duas horas semanais fazem a revolução? In: **Revista de educação AEC**. Brasília: abr./jun. (111), 1999.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, v. I.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Abril, 1978. (Os pensadores).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

NEWMAN, Fred e HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e Desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditaciones Del Quijote**. 8. ed. Madrid: Revista de Occidente/Alianza Editorial, 2005.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PRADO JR., Caio. Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. In: **Discurso - Revista do Depto de Filosofia da USP**, ano IV, n. 4, p. 41-78, São Paulo: 1973.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2010a.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2010b.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2010c.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**.. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas tomo III).

VYGOTSKI, Lev S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas - tomo V).

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BIBLIOGRAFIA



RATKE, Wolfgang. **Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635)**: textos escolhidos. Apresentação, tradução e notas de Sandino Hoff. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

COMO CITAR ESTE TEXTO:

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.