

DIDÁTICA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: INTENCIONALIDADE E AUTONOMIA

Vandei Pinto da Silva (Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp)

Eixo temático 3 - Projetos e Práticas de Formação de Professores

A reflexão acerca do tema “Didática e o processo de ensino e aprendizagem: intencionalidade e autonomia” requer a contextualização histórica preliminar de vínculos estabelecidos entre os processos produtivos e os processos educativos.

Tomamos como pressuposto inicial que a educação constitui-se como atividade humana universal. Todas as formas de organização social existentes até o presente requisitaram algum tipo de formação educacional. Mesmo na antiguidade, quando imperavam modos de produção social que prescindiam do conhecimento sistematizado propiciado pela escolaridade formal, existiam outros meios, predominantemente informais, apropriados à transmissão dos conhecimentos básicos necessários à manutenção daqueles modos de produção social, que por sua vez, asseguravam a perpetuação da espécie humana. Por meio de relatos orais, de vivência comunitária, rituais de iniciação e, sobretudo, do trabalho, as gerações antigas transmitiam seus conhecimentos às novas gerações, que não somente se apropriavam desses conhecimentos, como também os recriavam e criavam novos conhecimentos.

Os diferentes modelos educacionais criados pelos homens sempre estiveram vinculados a um tipo de sociedade que se almejava consolidar ou construir. Os processos educativos, portanto, não são neutros, pois contribuem para a manutenção, desenvolvimento ou transformação de uma determinada sociedade. Cumpre ressaltar, que um modelo de sociedade é sempre resultante de permanentes disputas de projetos de sociedade, sendo prevalecente, o projeto de sociedade dominante. Assim, os processos educativos, por estarem referenciados num modelo de sociedade, em geral, representam os interesses da classe dominante.

No Brasil a história não foi diferente. Os pesados séculos de colonização exploradora a que o país foi submetido limitou os horizontes do seu desenvolvimento humano, social, educacional e político. Mesmo após o “grito de independência” o Brasil continuou como apêndice de Portugal, destinado à produção de matérias primas a serem industrializadas e comercializadas no exterior.

A extração rudimentar de matérias primas pouco exigia no âmbito da formação dos trabalhadores brasileiros. As grandes massas exploradas no trabalho escravo não

precisavam dominar a leitura e a escrita e nem era desejável que isto ocorresse, pois dificultaria o processo de dominação. Tampouco precisavam de formação escolarizada os imigrantes dedicados ao cultivo do café e do algodão. Em termos estatísticos, o resultado do descaso dos governos com a educação básica de crianças, homens e mulheres se verifica hoje na persistência dos altos índices de analfabetos.

A meta de educação básica para todos vingou muito tardiamente no Brasil: após 1960 é que esse ideário se instala. E não se tratava de oferecer às classes populares o mesmo tipo de escolaridade destinado à minoria dominante. A escola dos privilegiados tinha na erudição o seu referencial distintivo de classe. Diferentemente disso, o objetivo da escola pensada para o povo deveria ser o de propiciar instrução elementar capaz de introduzir os trabalhadores na indústria e comércio emergentes.

À escola popular atribuir-se-ia também a missão de amenizar as consequências da irresponsabilidade governamental causadora do trágico êxodo rural no país. No prazo de duas décadas a população brasileira deixa de ser predominantemente rural para constituir um país urbanizado. A causa desse desordenado movimento populacional para as cidades foi o corte intencional, por parte do governo, dos investimentos na agricultura: sem nenhum planejamento as cidades foram inchadas; o homem do campo perde sua identidade e se vê premido a aglomerar-se em barracos ou favelas.

A escola para as massas foi pensada para adaptar os trabalhadores às novas exigências profissionais decorrentes do ingresso do país na indústria e no comércio. Não se tratava de vincular prática e teoria, de modo a assegurar a formação integral do homem. Distanciava-se muito da perspectiva marxista, segundo a qual a transformação da natureza com o trabalho se faz com a cabeça e com as mãos. Nessa perspectiva a importância atribuída à união entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre teoria e prática e entre trabalho e educação reside na busca da formação *omnilateral* do ser humano. Referindo-se às características individual e social do trabalho e aos processos de alienação aí implicados, Marx, em *O Capital*, escreve:

O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem pôr em ação seus músculos sob o controle de seu cérebro. Fisiologicamente, cabeça e mãos são partes de um sistema; do mesmo modo, o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e o trabalho das mãos. (MARX, 2008, p. 577).

A proposta escolar ao ficar submetida às necessidades mais imediatas da

atividade profissional, em vez de possibilitar ao homem aberturas de horizontes, os horizontes se fecham e se restringem. A concepção de escola não poderia ser outra: escola boa é a que garante o acesso e a permanência no emprego, promessa esta que se esvaiu rapidamente.

Nesse contexto, nos cursos de formação de professores a didática tem se configurado como uma disciplina reconhecidamente importante. Essa importância, contudo, diz respeito principalmente ao aspecto técnico-prático da atividade docente e de como a didática pode aí concretamente intervir. Em que pese a importância dada pelo marxismo à atividade no processo de formação humana, no trabalho alienado as atividades se tornam mecânicas e reproduzem o processo de alienação.

A limitação do trabalho docente à sua dimensão técnica reduz o campo de investigação da didática às investigações de procedimentos instrumentais da atividade docente. Com efeito, no modo de produção capitalista, com a divisão social e técnica do trabalho, os trabalhadores tendem a perder a visão de totalidade, suas atividades são fragmentadas e distanciadas dos objetivos principais da sua produção. Na esfera educacional os processos também tenderam a reforçar o preparo técnico dos trabalhadores. Assim, os educadores, uma vez inseridos no processo de produção capitalista, também perdem sua autonomia e à semelhança dos demais trabalhadores, tendem a tomar os modelos de sociedade e de escolas dominantes como sendo os seus próprios modelos.

Refletir sobre a didática objetivada para o processo de ensino e de aprendizagem requer também a discussão desse processo, indo além da discussão dos vínculos entre os processos produtivos e os processos educativos.

O processo de ensino e aprendizagem caracteriza-se como um processo dialético, contínuo e complexo, pois a aprendizagem refere-se à apreensão de conhecimentos e estes modificam concepções, condutas, relações e circunstâncias materiais e imateriais. O binômio inseparável “ensino e aprendizagem” tem seu desfecho na assimilação de novos conhecimentos por parte dos agentes nele envolvidos (docentes e discentes) e, portanto, desenvolve a essência humana.

A literatura educacional registra como decorrência do processo educativo a assimilação de conhecimentos, habilidades e atitudes (LIBÂNEO: 1994; LUCKESI, 1992; MENDES, 1983). Advogamos que a didática, antes de se preocupar com o ensino, entendido como a técnica de transmissão de algo, deva se preocupar com o sentido, o significado e o porquê de se ensinar algo. Conforme categorizou Candau (1990), o primeiro modelo refere-se à didática instrumental, centrada no estudo dos instrumentos utilizados na transmissão do conhecimento. O segundo modelo à didática fundamental,

centrada no objetivo fundamental do conhecimento: sua importância para o processo de humanização.

O resultado de um processo de ensino e aprendizagem pode ser facilmente mensurado quando se trata de um conhecimento informativo ou operacional: Sócrates nasceu em Atenas; Madri é a capital da Espanha; o dobro de 2 é 4, fulano aprendeu a nadar, etc. Mas a verificação da aprendizagem se complexifica quando se trata de conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos: qual o significado da maiêutica socrática, como seria o Brasil caso não fosse colonizado pelos portugueses, a legalização do aborto é importante para proteger vidas?

Vigotiskii (2001) ao problematizar as relações entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento defendeu que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e que nas avaliações diagnósticas se deve buscar detectar potencialidades futuras, reconhecíveis e demonstráveis com auxílio de outrem.

Aprender a usar uma máquina de escrever significa, na realidade, estabelecer um certo número de hábitos que, por si sós, não alteram absolutamente as características psicointelectuais do homem. Uma aprendizagem desse gênero aproveita um desenvolvimento já elaborado e completo, e justamente por isso contribui muito pouco para o desenvolvimento geral.

O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas pesquisas demonstram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança; da mesma forma, aprender a falar marca uma etapa fundamental na passagem da infância para a puerícia (p. 116)

A definição de “novo” conhecimento não é tão simples de se delimitar. O que de novo aprendemos hoje, na última semana, no último ano. Desse aprendizado o que a mente descartou e o que nela ficou incorporado, por que do “ensinado” grande parte não foi apreendido ou foi descartado? De modo simplista a “psicopedagogia” dirá que estes conhecimentos não eram relevantes para o sujeito aprendiz, não havia motivos para a sua incorporação. Ora, um conhecimento relevante depende da “decisão” do aprendiz ou permanece relevante por si mesmo? Como motivar o estudante para o desconhecido, para o que diretamente não se lhe apresenta como relevante? É possível motivar-se para o ainda (des)conhecido, por algo sem utilidade prática e incapaz de

fornecer prazer imediato?

Nos projetos de pesquisa científica, para exemplificar, a relevância de um projeto é determinada por sua contribuição para o avanço das investigações em uma determinada área do conhecimento. O critério de relevância será determinado por um consenso dos pesquisadores sobre o que é importante naquele contexto histórico, dependendo do que a área de conhecimento objeto de pesquisa supõe como relevante para a resolução de um problema: aprofundamento teórico, intervenção social, criação artística, cura ou prevenção de uma doença, etc.

Destaque-se que o novo não surge do nada, ele surge da continuidade dos estudos e do avanço do conhecimento já acumulado, ainda que seja para a sua negação. O contexto histórico-social precisa ser considerado no processo de ensino e de aprendizagem. A intencionalidade deve marcar a elaboração e implementação dos projetos educativos escolares. A definição de objetivos levará em conta, antes de tudo, a faixa etária de escolaridade dos alunos. Os objetivos eleitos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino de Graduação e Ensino de Pós-Graduação ganham necessariamente características próprias. Os objetivos, por sua vez, supõem conteúdos e métodos específicos.

Tal como já enfatizamos o conhecimento não é neutro. Sua reprodução, apropriação e produção se dão em função de necessidades relativas à perpetuação da espécie humana. Os processos educativos acham-se vinculados aos processos produtivos e deste modo objetivam a satisfação tanto das necessidades mais elementares de comer, beber e procriar, quanto a satisfação das necessidades relativas aos âmbitos social, afetivo e estético.

Com o desenvolvimento civilizatório e a complexificação das relações de produção material e imaterial, próprias da sociedade atual, tornaram-se necessários processos educativos cada vez mais sistemáticos e prolongados como condição para assegurar a apropriação de conhecimentos suficientes para propiciar a integração dos indivíduos entre si e na sociedade. Ocorre que os conhecimentos já produzidos, em função de sua quantidade e especificidade, se apresentam às novas gerações como algo acabado, estático, de difícil acesso, estranho a elas. Neste contexto, é imprescindível que o conhecimento escolar se apresente pleno de intencionalidade. Tanto da parte de quem ensina quanto da parte de quem aprende, os motivos que tornam um determinado saber digno de ser assimilado pelas gerações atuais devem ser conscientes.

O estabelecimento de objetivos, conteúdos e metodologias na formulação de um projeto político-pedagógico tanto pode tornar intencional o processo de ensino e

aprendizagem, quanto conduzir à sua burocratização. A burocratização do processo de ensino e aprendizagem prioriza, antes de tudo, a sua formalidade. São esquecidos os sujeitos do processo, desconsideradas sua subjetividade, as pessoas são seqüestradas de si mesmas e remetidas para um universo que lhes é estranho, acentuando o processo de alienação de professores e aprendizes.

A intencionalidade, em certa medida, pode atuar como antídoto à alienação. Isto se configuraria na medida em que educadores e educandos buscassem o significado do que fazem. Não bastaria a intencionalidade apenas por parte daquele que se propõe a ensinar algo, mas também por parte do aprendiz. É importante que ambos estejam conscientes do seu papel de sujeitos nesse processo. Contudo, nada garante *a priori* que discentes e docentes superem mecanismos de alienação apenas pelo fato de projetarem o que desejam realizar. Por um lado, pode ocorrer de elegerem para estudo algo destituído de sentido para ambos. Por outro, a alienação na sociedade capitalista é um dado objetivo de largo espectro e não será a educação escolar, unilateralmente, capaz de superar a alienação.

Reafirmamos que na sociedade de classes, há que se ter presente que nos processos educativos empreendidos pela humanidade sempre houve disputa de projetos, sendo a educação colocada a serviço da classe dominante, para consolidar o modelo de sociedade dominante. A escola atual não está imune de ser aparelhada para educar na perspectiva da subserviência ao sistema capitalista, moldando e adaptando indivíduos aos interesses dos dominadores, em vez de disseminar valores para a autonomia e a emancipação dos homens.

O alto grau de inculcação de desejos artificiais e, portanto, de escassez de intencionalidade se exemplifica nas práticas de marketing. A propaganda induz o indivíduo a consumir determinados produtos sem ter refletido sobre sua importância e necessidade. Consideramos inadequado chamar a propaganda de prática educativa, pois seu interesse é manipular para lucrar. Tal consideração questiona a conveniência de na educação escolar utilizar-se sem critérios as linguagens próprias do marketing, tais como, o apelo ao colorido dos cenários paradisíacos, a adesão à dinâmica do movimento acelerado, o uso das tecnologias de última geração para dar crédito ao conhecimento, a posse como sinônimo de prazer e realização humana.

A educação segue a dinâmica da conscientização e da reflexão. Utiliza-se da informação com vistas à formação para a autonomia. As escolhas são pautadas em critérios. Na educação o despertar do desejo e o usufruto do prazer resultam do comprometimento e do envolvimento dos sujeitos em projetos autonomamente escolhidos. Nela não cabe a promessa de prazer imediato exposto à compra e venda

em qualquer esquina. Há satisfação sim, mas esta estará presente na essência humana e não na sua aparência.

Referências

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

LUCKESI, Cripiano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDES, Durmeval T. (Org.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. Tradução Reginaldo Sant'ana. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro I, vol. II.