



**ENTRE A DIDÁTICA E O “CHÃO DE SALA”
DO ENSINO FORMAL À PERSPECTIVA VYGOTSKIANA**

BETWEEN THE DIDACTICS AND THE “CLASSROOM FLOOR”
FROM THE FORMAL TEACHING TO THE VYGOTSKIAN VIEW

ENTRE LA DIDÁCTICA Y EL “SUELO EN LA AULA”
DE LA EDUCACIÓN FORMAL DESDE LA PERSPECTIVA VYGOSKYANA

*Valter Machado da Fonseca*ⁱ
*Carmen Lucia Ferreira Silva*ⁱⁱ

RESUMO

Neste artigo os autores realizam uma leitura crítica da didática inserida no interior da escola tradicional, comparada com um modelo advindo do pensamento da escola de Vygotsky e seus seguidores. Arguem acerca das práticas didático-pedagógicas na escola da modernidade, colocando em xeque, principalmente a didática tradicional e a ausência de um movimento inovador que vise revigorá-la no sentido de superação das práticas educativas que não realizam um planejamento efetivo do trabalho docente. Realizam um movimento constante, dialético e reflexivo, entre o *real* e o *ideal*, tentando nesse movimento, compreender a evolução ou involução da didática e da organização do trabalho escolar presente na escola moderna, confrontadas com os princípios da escola de Lev Semenovich Vygotsky. Por intermédio da prática reflexivo-crítica, os autores convidam ao debate sobre os principais desafios a serem enfrentados, no sentido de superação da crise paradigmática que permeia a educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Trabalho escolar. Ensino-aprendizagem. Educação formal. Pedagogia histórico-cultural.

ABSTRACT

In this article, the authors perform a critical reading of the didactics inside the traditional school, and compare it to the theoretical model stemming from Vygotsky's thought about school. They argue about the didactic-pedagogical practices in modern school, and question, mainly, the traditional didactics and the absence of an innovative movement that aims reinvigorating them, in order to overcome the educational practices that do not promote an effective planning in teaching work. They performed constant dialectical and reflexive movement between the *real* and the *ideal* in order to try to understand the evolution and involution of the didactics and the organization of work inside the modern school, when confronting them with Lev Semenovich Vygotsky's school principles. By means of reflexive and critical practice, the authors propose a debate about the main challenges to be faced, in order to overcome the paradigmatical crisis that pervades the Brazilian education.

KEYWORDS: Didactics. School work. Formal teaching. Teaching-learning. Historical-cultural pedagogy.

RESUMEN

En este artículo los autores presentan una lectura crítica de la didáctica insertada dentro de la escuela tradicional, en comparación con un pensamiento que surge modelo de escuela de Vygotsky y sus seguidores. Discuten sobre las prácticas didácticas y pedagógicas en la escuela de la modernidad, manteniendo bajo control, especialmente la enseñanza tradicional y la falta de un movimiento innovador que tiene como objetivo dar un nuevo impulso con el fin de superar las prácticas educativas que no llevan a cabo una planificación efectiva de la enseñanza. Realizar un movimiento constante, dialéctico y reflexivo entre lo real y lo ideal, tratando en este movimiento, comprender la evolución o involución de la didáctica y organización escolar presentes en la escuela moderna, confrontado con los principios de la escuela Lev Semenovich Vygotsky. A través de la práctica de reflexión

crítica, los autores invitan al debate sobre los principales retos que hay que afrontar con el fin de superar la crisis paradigmática que impregna la educación brasileña.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza. Trabajo escolar. Enseñanza y el aprendizaje. Educación formal. Pedagogía histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

Os temas relativos ao trabalho docente, práticas didático-pedagógicas e trabalho escolar são constantes e recorrentes nos debates travados no campo do estudo da didática, em particular no Brasil. Em quase todos os espaços de diálogos no campo da ciência da educação, esta temática ganha cada dia mais contornos de preocupação entre os diversos pesquisadores e estudiosos no assunto. Este ensaio, que ora iniciamos, tem a preocupação central de elencar algumas considerações e pressupostos acerca do trabalho escolar e das práticas pedagógicas, sob a luz da discussão sobre a didática, enquanto campo de investigação inserido no seio da ciência da educação.

Este trabalho foi construído com base na observação do modelo teórico/prático que perpassa a educação brasileira. As observações aqui levantadas partem da análise do atual modelo educacional brasileiro, tendo como horizonte de comparação a perspectiva histórico-cultural defendida por Vygotsky e seus seguidores. Ao refletirmos sobre as diversas práticas pedagógicas que permeiam o cotidiano dos educadores em sala de aula, nos vem à mente uma série de questionamentos acerca das práticas educativas que caracterizam o trabalho docente na escola da modernidade.

Observamos que, na grande maioria das vezes, as práticas docentes são repetitivas, que existe expressiva resistência de grande parcela de educadores em romper com os modelos pré-estabelecidos pela escola tradicional. Que a escola moderna, apesar de defender um discurso inovador, é perpassada por práticas arcaicas e conservadoras do *status quo* do ensino formal e da escola tradicional, a qual mantém intactas as bases de uma educação que privilegia a “lógica” estabelecida pelo modelo econômico vigente na sociedade da modernidade no país e que acaba por seguir a lógica das formulações do modelo educacional ocidental capitalista e dos ditames das instituições de *Bretton Woods*.

Diante dessas constatações, é importante levantar alguns questionamentos: Por que a grande maioria dos educadores tem resistência a práticas didático-pedagógicas inovadoras que visam à transformação efetiva da realidade do processo educacional brasileiro? Por que parcela considerável dos pesquisadores da área da didática no Brasil procura reproduzir os modelos

educativos europeus e/ou norte-americanos, ao invés de repensar propostas que rompem com as práticas reprodutivistas? Por que nossos educadores, na maioria das vezes, se veem aprisionados ao receituário do livro didático? Quais as dificuldades de nossos educadores em visualizar modelos e práticas docentes condizentes com a realidade sociocultural e com as peculiaridades e particularidades da sociedade brasileira?

É na tentativa de construir provocações e reflexões acerca desses questionamentos que escrevemos este ensaio. Ele tem ainda por preocupação, instigar o debate sobre a escola, o processo de ensino/aprendizagem e as práticas pedagógicas inseridas em nossa realidade educacional.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA DIDÁTICA: O SABER-FAZER NA REALIDADE ESCOLAR

Para iniciar este tópico recorreremos inicialmente à contribuição de Libâneo (2009, s.p.):

[...] É certo que os saberes pedagógico-didáticos implicam o saber-fazer, mas se considerarmos que o nuclear do problema didático é o conhecimento e os modos de conhecer referidos a sujeitos e situações concretas, então eles não podem ser reduzidos a dispositivos e procedimentos. Em razão disso, a didática assume-se como disciplina que estuda as relações entre o ensino e a aprendizagem, integrando necessariamente outros campos científicos, especialmente a teoria do conhecimento (que investiga os processos internos da cognição), os conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino.

Ao analisarmos a formulação de Libâneo (2009), percebemos que mesmo considerando a importância das práticas pedagógicas ele centraliza sua discussão em torno do problema da construção do conhecimento e da compreensão do processo de ensino/aprendizagem. O autor enfatiza ainda a relevância da interpretação e compreensão do contexto sociocultural, no qual acontece o processo de desenvolvimento cognitivo dos educandos. Neste sentido, ele retoma as bases teóricas dos trabalhos de Vygotsky, o qual fundamenta seus enunciados sob a base do materialismo histórico de Karl Marx.

Então, a formulação de Libâneo (2009) nos permite afirmar que muito mais que a prática simplesmente mecanicista de saber-fazer, é imprescindível compreender o “por que” de se fazer. É necessário, acima de tudo, entender como se dá o processo de desenvolvimento

cognitivo da criança e de que maneira ele se insere no contexto sócio-histórico-cultural. É preciso construir a capacidade de diagnosticar os diversos fatores que incidem sobre o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

O que podemos constatar, por intermédio da observação das práticas educativas de nossos educadores em aula, é que, na maior parte dos casos, eles desenvolvem suas atividades docentes sem a devida compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança e/ou mesmo do contexto sociocultural no qual está inserido este desenvolvimento. Eles, ao elaborarem suas atividades, não possuem os instrumentos necessários e fundamentais que lhes garantam lograrem êxito na empreitada de proporcionar o pleno desenvolvimento da aprendizagem de seus educandos, ou seja, o conhecimento do contexto sociocultural dos educandos e, conseqüentemente, como defende o próprio Vygotsky, a sua Zona de Desenvolvimento Real (ZDR).

Sem estas prerrogativas, os educadores são privados das bases que lhes permitem diagnosticar as potencialidades das crianças e, sobretudo, os métodos e procedimentos que podem levá-las da Zona de Desenvolvimento Real à Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). Isto dificulta o desenvolvimento das potencialidades tanto de educadores quanto de educandos, o que leva à ação puramente mecânica do saber-fazer e não aos “porquês” dessas práticas.

Libâneo (2009, s.p.) afirma ainda que o papel da didática é:

- a) ajudar os alunos a pensar teoricamente (a partir da formação de conceitos); b) Ajudar o aluno a dominar o modo de pensar, atuar e investigar a ciência ensinada;
- c) levar em conta a atividade psicológica do aluno (motivos); d) considerar o contexto histórico-cultural da aprendizagem.

Então, a didática enfocada numa perspectiva histórico-cultural envolve um processo complexo perpassado pela compreensão e domínio de aspectos e fatores que influenciam, diretamente, o processo de desenvolvimento da criança, como a formação de conceitos, investigação, processos psicológicos dos educandos e o contexto histórico e cultural no qual se desenrola o processo de aprendizagem dos sujeitos aprendizes.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DEMANDA A PERCEPÇÃO DAS DIMENSÕES DO SOCIAL

Vygotsky fundou sua proposta sobre as bases e os fundamentos dos escritos econômicos e filosóficos da obra de Karl Marx. Neste sentido, ela se funda tomando-se por base o forte viés social que permeia toda a abordagem que caracteriza os escritos de Marx. Então as propostas de formação docente na perspectiva histórico-cultural demandam a compreensão das dimensões do social, pois Vygotsky analisa o processo de ensino/aprendizagem inserido num contexto histórico e social. Para ele, para se determinar os níveis de desenvolvimento cognitivo da criança é necessário compreender que ela (a criança) interage com seus objetos de aprendizagem, dentro de um contexto marcado pelas relações sociais, que movem o processo produtivo material da sociedade, dividida em grupos ou em classes sociais. Então, é inconcebível falar em formação docente sem levar em consideração as relações sociais que permeiam a existência dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento bem como a apropriação deste conhecimento pelos sujeitos se dá de forma mediada por objetos e outros sujeitos que interagem socialmente entre si, levando-se em consideração as experiências e os saberes espontâneos (que os sujeitos constroem em sua relação com a natureza, com a sociedade e com o mundo), isto é, aqueles saberes e conhecimentos que o sujeito apreende fora da escola, mediado pela experiência que ele construiu coletivamente em sociedade, conforme sua própria elaboração:

Em essência a escola nunca começa no vazio. Toda aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem certa experiência no que se refere à quantidade: determinar a grandeza, de somar, diminuir [...] a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de ingressar na escola (VYGOTSKY, 2001, p.476)

Ele parte ainda da convicção que a construção do conhecimento também faz parte de um processo que evolui dentro de um contexto histórico e social, sendo, portanto, fruto de construções de várias gerações ao longo da história da humanidade. Isto fica evidenciado na citação de Palangana (2001) que informa que:

Muitas são as teorias que se propõem a explicar como se dá a aquisição do conhecimento, mas poucas são as que se voltam para a interação sujeito/objeto como elemento fundamental no processo de construção e evolução do

conhecimento e do próprio homem. [...] Desta maneira, parte-se do pressuposto de que é na, e pela interação social que o homem não só tem acesso ao saber acumulado pelos seus antepassados como, ao fazê-lo, constitui-se enquanto sujeito. (PALANGANA, 2001, p.7-8 passim)

Dessa forma, compreender a importância das dimensões do social na proposta da escola de Vygotsky é essencial para o trabalho com a formação docente na perspectiva histórico-cultural. A ausência desse pressuposto inviabiliza quaisquer propostas que tenham como princípio a perspectiva sócio-interacionista ou histórico-cultural.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DEMANDA A COMPREENSÃO DA DIALÉTICA

A sociedade é interpretada e analisada por Marx como um organismo vivo, dinâmico, marcada por momentos diversificados, por correlações de forças distintas, por conflitos e contradições. Na sociedade capitalista, em especial, esses conflitos e contradições se agudizam. Esse conjunto está em constante movimento, não obedecem a uma trajetória linear, retilínea, simples e contínua. É preciso perceber os saltos, as discontinuidades e as rupturas que compõem, em seu conjunto, ao longo de um processo histórico as leis que regem este movimento, as leis da dialética. A compreensão do movimento da história da sociedade e das classes que a compõe é essencial para analisar a escola no interior dessa sociedade. Sem esta percepção torna-se inviável qualquer proposta que se proponha trabalhar no terreno da perspectiva histórico-cultural defendida por Vygotsky e suas derivações. A agudização das contradições em determinado modelo de sociedade é que vai determinar o fim dessa sociedade e, conseqüentemente, o surgimento de outro modelo de organização social. Esse movimento que permeia a sociedade e a evolução de suas forças produtivas materiais, também percorre os diversos modelos de escola, que, por sua vez, também estão submetidos às leis da dialética.

Para Vygotsky, o processo de ensino/aprendizagem também está submetido às leis da dialética. Os fundamentos que norteiam a escola vygotskiana partem da concepção da dialética perpassando todo o processo de ensino/aprendizagem, nos três níveis de desenvolvimento proposto por esta escola: Nível de Desenvolvimento Real, Nível de Desenvolvimento Próximo e Nível de Desenvolvimento Potencial. Assim, o processo de construção, apropriação, assimilação e organização de conhecimentos segue também as leis da dialética. Podemos concluir, nesta medida, que o processo de ensino/aprendizagem em Vygotsky, não tem fim, está sempre em renovação. Isto é que mantém vivo o desenvolvimento e a evolução cognitiva do sujeito.

A escola tradicional não considera a dialética no processo de desenvolvimento cognitivo do sujeito. Trata-o como se fosse um processo mecânico, fechado sobre si mesmo, como demonstrado na situação “A” da figura 1, a seguir.

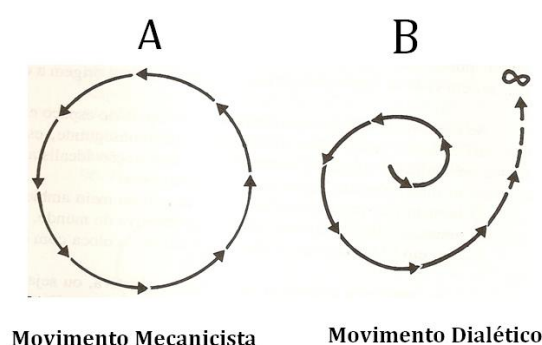


Figura 1: Representação esquemática dos movimentos fechado e dialético.

Fonte: GOMES, Horieste (1991, p. 54)

A figura 1 é uma representação esquemática que evidencia as duas situações: a primeira (situação “A”) é um círculo fechado que representa o movimento resultante da análise fragmentada, resultante da visão mecanicista. Já na situação “B” é uma representação do movimento resultante da análise dialética dos fenômenos relativos à evolução do processo cognitivo e das funções mentais superiores da criança. O movimento em espiral significa que é um processo cujo movimento é contínuo e renovado, sem fim, o que destaca uma evolução constante, o que devemos considerar ao se analisar os vários momentos da proposta de Vygotsky.

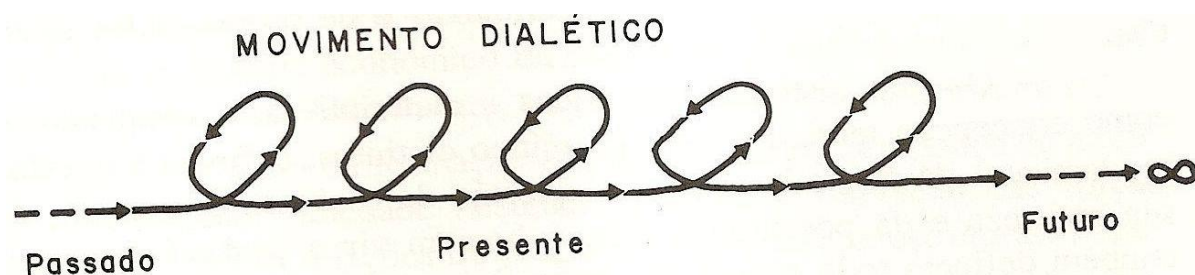


Figura 2: Representação esquemática do movimento dialético na relação espaço/tempo.

Fonte: GOMES, Horieste (1991, p. 55)

A figura 2 representa o mesmo movimento dialético, porém levando-se em consideração o fator tempo, representado pelo passado, presente e futuro. Observe que o movimento espiralado sugere os saltos, descontinuidades e rupturas características do processo cognitivo do sujeito aprendiz em formação e em transformação ao longo da relação espaço/tempo.

Para finalizar este tópico é relevante um recorte textual do Prof. Horieste Gomes (1991, p. 84-85):

Para o materialismo dialético o conhecimento é visto como reflexo subjetivo do mundo objetivo. Por conseguinte, só é possível refletir o que existe objetivamente. É bom que se diga que este reflexo não é “mecânico” e perfeitamente idêntico à realidade objetiva captada pelos nossos órgãos sensoriais. Nossa estrutura cerebral trabalha a imagem refletora captada, associando a ela o já conhecido e reflete a imagem da realidade objetiva em nova dimensão. Dimensão esta, enriquecida pelo acervo de conhecimentos acumulados em nossa estrutura mental e respectivas interrelações do objeto refletor. Quanto maior for a concordância de identidade dos componentes estruturais do mundo, objeto com a imagem reflexa emitida pelo observador, maior será a dimensão de cientificidade exaurida do processo de aprendizagem.

Ora, a contribuição de Gomes (1991) é bastante pertinente, pois, a mente humana sempre teve como inspiração criativa o mundo objetivo. O cérebro humano, ao produzir conhecimentos, promove uma abstração (subjetiva) de um mundo objetivo e a expressa por intermédio das representações que podem ser oralizadas ou grafadas. Dessa forma, Gomes (1991) nada mais faz do que reafirmar a importância da formação dos conceitos, enfatizando que eles (os conceitos) quanto mais próximos estiverem da realidade objetiva do mundo, mais enraizados estarão com a verdade (relativa) embutida na construção de novos conhecimentos e saberes.

PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA DIDÁTICA: O SABER-FAZER E O “PORQUÊ” DE SE FAZER

A iniciação das atividades didáticas na escola requer alguns pressupostos básicos, sem os quais os educadores conduziram sua ação em sala de aula apenas de forma mecanicista, sem um resultado efetivo na formação intelectual dos educandos.

Para tanto, é essencial que o professor tenha a capacidade de interpretar e compreender como se dá os processos de desenvolvimento intelectual e de aprendizagem de seus alunos. Esses

dois processos, segundo Vygotsky, não são lineares e simples, tratam-se de dois conjuntos complexos que envolvem aspectos subjetivos, particulares e singulares de cada educando. Envolvem um movimento contínuo e aspectos psicológicos, intrínsecos a cada sujeito individualmente, o que significa dizer que cada educando possui uma Zona de Desenvolvimento Real e uma Zona de Desenvolvimento Potencial, que se diferenciam entre si e de indivíduo para indivíduo, o que requer do educador o desenvolvimento de sua capacidade de interpretação do diagnóstico inicial de seus alunos, o que implica numa avaliação prévia dos sujeitos que compõem o coletivo da sala de aula. Esta avaliação diagnóstica é uma tarefa quase impossível no paradigma tradicional de educação, em função da escassez de tempo escolar e da grande quantidade de alunos por classe.

Sem estes mecanismos, o planejamento das atividades docentes levará, fatalmente, a resultados desastrosos quanto à formação intelectual dos alunos, fazendo com que estes se tornem meros reprodutores dos conhecimentos transmitidos. Dessa forma, eles serão privados de sua capacidade de percepção de outra realidade, da sua capacidade inventiva e/ou criativa, diferente da realidade que ele experimentou antes de ingressar na escola, a realidade científica, por intermédio da qual ele será capaz de transformar os conteúdos e conceitos, derivados de sua vida cotidiana, em conteúdos e conceitos científicos.

Esse movimento originado da evolução do processo cognitivo da criança apresenta saltos e descontinuidades, próprios do processo dialético do binômio ensino-aprendizagem. Então, os educadores devem atentar para estes intervalos de descontinuidades (os elos e as espirais) da dialética para, a partir daí, saber aferir as condições da Zona de Desenvolvimento real dos educandos, permitindo, nesse sentido, a proposição de novos desafios para que os sujeitos aprendizes saltem deste estágio cognitivo para sua zona de Desenvolvimento Potencial.

Diante dessas dificuldades, o professor deverá se capacitar para compreender a distância existente entre as Zonas de Desenvolvimento Real e Potencial de cada sujeito. Em resumo, o professor deve ser capaz de identificar e interpretar as funções mentais superiores dos sujeitos, responsáveis pelo desenvolvimento das potencialidades criativas e intelectuais de seus educandos.

Vygotsky (2010, p. 114) afirma que “o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores da criança, funções eminentemente humanas, ao longo da história do gênero humano é único”. No mesmo sentido, ele formula sua lei geral, acerca desse desenvolvimento, da seguinte maneira:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades

sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 2010, p.114)

Com base no enunciado de Vygotsky, podemos concluir que existem aspectos do desenvolvimento mental da criança ligados à sua sociabilidade, ao participar de atividades coletivas, nas quais ocorrem interações e trocas de experiências intersíquicas entre os diversos sujeitos. Por outro lado, cada sujeito, possui a capacidade superior de elaboração mental individual, à qual ele denomina de funções intrapsíquicas.

Estas funções intrapsíquicas estão ligadas, diretamente, à Zona de Desenvolvimento Potencial da criança. Podemos deduzir que o desenvolvimento das funções intrapsíquicas pode ser facilitado e estimulado pela interação com o outro, ou com os objetos e signos. Assim seus fundamentos e princípios básicos voltam à tona, ou seja, ele reafirma sua afirmação de que o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores depende do contexto histórico, social e cultural.

Para que o professor possa lograr êxito em suas atividades didáticas, ele deve ser capaz de compreender estas interrelações, isto é, deve compreender como se dá o desenvolvimento das funções intersíquicas e intrapsíquicas. Se o professor desenvolve esta habilidade de compreensão, com base numa análise diagnóstica do perfil de sua classe, ele será capaz de planejar tanto as atividades coletivas como individuais de seus alunos, propiciando as condições necessárias para o pleno desenvolvimento tanto dos processos mentais, bem como do processo de aprendizagem de seus educandos.

Então, uma perspectiva histórico-cultural, que visa à transformação efetiva da realidade social, educacional e cultural dos educandos, ou seja, uma perspectiva que vislumbre outro modelo de educação requer que o educador comprometido com esta transformação, revise, constantemente, sua prática pedagógica tanto coletiva, quanto individual, junto a seus educandos. O professor deverá ser sujeito e objeto, deverá se dispor a avaliar seus educandos e se avaliar (autoavaliação), refletindo com seriedade sua prática didático-pedagógica, sua ação prática em sala de aula. Ela demanda sempre, a construção de novos diagnósticos e avaliações, tanto de seu processo de ensino, quanto de aprendizagem de seus educandos.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA E O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DOCENTES

Antes de iniciar as ações pedagógicas é necessário o planejamento efetivo dessas atividades. O Planejamento requer muito mais que preencher formulários ou fazer roteiros e planos estratégicos seguindo os passos e conteúdos contidos na grade curricular. Planejar, antes de tudo, significa avaliar as condições práticas (objetivas) e subjetivas do contexto onde ocorrerá o processo de ensino/aprendizagem ou o desenvolvimento cognitivo da criança ou do aluno.

Elaborar um planejamento é examinar e (re)examinar as condições de ensino, o perfil dos alunos, o contexto sócio-histórico-cultural que perpassa sua existência. Planejar é estabelecer metas factíveis que ressignifiquem a aprendizagem, visitar e selecionar adequadamente os conteúdos, dando a eles a significação devida, de acordo com a realidade do educando. Planejar é traçar objetivos para a compreensão não somente dos conteúdos, mas, sobretudo para a compreensão do mundo, da sociedade em constante movimento. Planejar é propiciar aos sujeitos a oportunidade de apreender conhecimentos aliados à sua vivência, à sua rede de vivências práticas na sociedade.

Assim, o planejamento é uma atividade complexa, porém, extremamente necessária para a execução das atividades pedagógicas. Planejar exige, acima de tudo, avaliar antes de começar e depois refletir sobre a ação docente em sala de aula. E, para que esta avaliação leve à ações didáticas e pedagógicas precisas e eficazes, faz-se profundamente necessário o conhecimento do perfil dos sujeitos que participam do processo didático-pedagógico.

Para que o professor conheça este perfil, ele necessita de tempo para conhecer seus aprendizes, para dialogar com eles, ouvi-los, sentir suas angústias e necessidades. É só percorrendo este caminho que o educador poderá elaborar e organizar um planejamento que logre êxito e adquira um sentido real para os sujeitos aprendizes. Somente percorrendo esta trajetória o educador conseguirá perceber, ainda que de forma superficial, o Nível de Desenvolvimento Real de seus educandos e, a partir daí, terá a dimensão dos limites e fronteiras, pelas quais deve trilhar para proporcionar as condições para o desenvolvimento das funções mentais superiores de seus educandos, garantindo-lhes as oportunidades de percorrer o espaço entre os Níveis de desenvolvimento Real e Potencial.

Somente conhecendo os aspectos singulares e particulares do sujeito, inserido num contexto sociocultural, o educador será capaz de compreender o lugar que esse sujeito ocupa nas relações com outros indivíduos. Conhecer estes aspectos é de extrema relevância para compreender os fatores psicológicos ligados ao desenvolvimento cognitivo da criança,

conforme podemos ver em Cole; Scribner na Introdução da obra “A formação social da mente” (2007, p. XXV):

Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento, em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência.

Aqui, nesta citação de Cole; Scribner (2007), vemos o retorno aos fundamentos de Marx: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, é o seu ser que determina sua consciência” ou, em outra passagem, “o modo de ser dos homens depende, sobretudo, das condições materiais de sua existência”. Neste sentido, o que Cole; Scribner (2007) reforçam é a importância da percepção das relações sociais que envolvem a existência do sujeito. Se o educador é incapaz de perceber e apreender o contexto no qual se insere o educando, ele será, igualmente, incapaz de participar do seu processo de formação intelectual.

Em cada etapa de desenvolvimento da criança, o contexto de sua existência e de sua consciência de “ser no mundo” também vai mudando, de acordo com sua capacidade de compreensão da sociedade, seu movimento e de seus mecanismos, bem como com sua capacidade de intervenção no mundo, em sua realidade, no sentido de modificá-la, transformá-la. Com esta compreensão, o professor deve ser sensível no que tange à evolução da qualidade das atividades didático-pedagógicas propostas, em consonância com a evolução do desenvolvimento cognitivo da criança. Para elucidar esta questão, retornamos novamente a Cole; Scribner (2007):

[...] quando Vygotsky fala de sua abordagem como privilegiadora do “desenvolvimento”, isso não deve ser confundido com uma “teoria do desenvolvimento”, da criança. Na concepção de Vygotsky, essa abordagem constitui o método fundamental da ciência psicológica. A teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vygotsky. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXV)

Assim, os princípios e fundamentos das experiências de Vygotsky se mantiveram fiéis às formulações de Karl Marx e se constituem em importantes suportes na tarefa imprescindível de planejar as ações pedagógicas em sala de aula. A ação didática exigirá sempre um reexame do processo de desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem da criança, o que, por sua vez, exigirá um processo contínuo de diagnóstico, planejamento e reflexões sobre a prática

pedagógica, visando à renovação efetiva da profissão docente e do labor educativo. Nunca é tarde para abandonar uma prática docente e acolher outras que deem novos significados à ação docente.

Para finalizar este tópico é importante trazer à luz uma importante reflexão do professor Paulo Freire, educador brasileiro, que contribuiu de forma efetiva para a superação das crises que permeiam as práticas educativas:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise, maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p. 39)

Então o planejamento das práticas docentes exige sempre o exercício do pensar-agir-refletir-agir, observando sempre a evolução do desenvolvimento das funções mentais superiores dos sujeitos, bem como o contexto sociocultural, no qual estão inseridos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

ENTRE O REAL E O IDEAL: PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Até aqui, discutimos os desafios e possibilidades da didática, como instrumento de superação da imensa crise paradigmática que permeia a educação no Brasil, diante de um quadro de comprometimento dos educadores com a transformação efetiva da realidade escolar e do processo de ensino-aprendizagem. Mas, entre o real e o ideal existe um grande abismo, uma gigantesca descontinuidade, uma imensa lacuna e um vasto campo de pesquisa, sobre o qual devemos nos debruçar. Neste quarto tópico, partiremos de uma reflexão de Puentes (s/d., p. 5), para compreendermos a realidade da educação no Brasil:

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, por intermédio de objetivos e recursos estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois a ações sociais e políticas referentes ao papel da educação num

determinado sistema de relações sociais. A partir daí a pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo.

A formulação de Puentes é importante, pois destaca aspectos que fundamentam questões que precisam ser respondidas quando se quer investigar, com critérios de seriedade, as práticas docentes, em especial num país como o Brasil. A afirmação do autor leva a indagações extremamente relevantes, quando se propõe um trabalho comprometido com a transformação da realidade escolar: Que tipo de sujeito se pretende formar? Estes sujeitos visam a atender qual modelo de sociedade? A qual ou quais propósitos se destina este modelo de formação educacional?

A partir dessas indagações podemos refletir sobre a profissão e as práticas docentes que permeiam o sistema educacional brasileiro. Como foi levantado no início deste texto, procuramos fazer uma reflexão sobre a didática e as práticas educativas a partir da realidade brasileira, confrontada com um modelo que tem por norte a perspectiva histórico-cultural defendida pela escola Vygotskiana.

Após discorrermos acerca dos horizontes, limites, fronteiras e pressupostos das propostas de Vygotsky e suas derivações, infelizmente verificamos que nossa realidade educacional está muito distante do modelo investigado, bem como das perspectivas levantadas neste ensaio. A realidade brasileira aponta, ao contrário do que foi elencado neste texto, para uma escola voltada para capacitar os sujeitos visando sua entrada e acomodação no mercado de trabalho, permitindo o florescimento contínuo da reprodução e expansão do capital e da mais-valia capitalista.

A escola no modelo educacional brasileiro visa não à formação para a vida, mas ao atendimento dos anseios e desejos do mercado e do fluxo de capitais. Diante dessa constatação, podemos afirmar que o modelo brasileiro está muito distante da escola idealizada a partir das ideias centrais desse estudo. Existe um imenso abismo entre o real e o ideal. A realidade escolar e educacional brasileira é marcada fundamentalmente:

1. Pela desigualdade social, econômica e política que caracteriza as diversas regiões brasileiras;
2. Pela fragmentação dos conteúdos curriculares, que são construídos de cima para baixo, com pouca participação dos docentes;
3. Pela inserção de mecanismos de controle do capital na gestão, no currículo e nas atividades docentes;

4. Pelo pouco interesse do Estado em construir modelos educacionais que visem à formação integral dos educandos, em detrimento da formação para o mercado de capitais;
5. Por um modelo de educação que desconsidera as particularidades e singularidades entre os educandos;
6. Pela construção de materiais didáticos que desconsideram as diferenças e desigualdades regionais e entre os diversos sujeitos que compõem o universo educacional brasileiro;
7. Pelas deficiências e debilidades dos processos de formação docente;
8. Pela preferência do Estado brasileiro em privilegiar o ensino tecnicista em detrimento de modelos que enfatizem a formação integral dos sujeitos envolvidos no processo educacional;
9. Pela preferência do Estado por um modelo que prioriza uma didática generalizada, em detrimento de didáticas específicas.
10. Pela pouca participação dos professores na elaboração das políticas públicas que estabelecem as normas educacionais e as diretrizes curriculares que norteiam o trabalho docente;
11. Pela existência de salas de aulas superlotadas, o que dificulta, sobremaneira, o trabalho coletivo em classe.

Os problemas da educação brasileira estão refletidos no modo como se dá a organização curricular das escolas do país. Podemos dizer que o currículo é o decalque, o símbolo de um modelo educacional voltado para os interesses do capital e muito distante dos interesses dos setores populares. Fonseca (2010) discorre sobre o modelo curricular que norteia a educação no Brasil:

[...] o currículo é fruto das experiências práticas do processo educacional, ao longo da história das sociedades e, como tal ele exprime os aspectos políticos, econômicos e sociais que marcaram e marcam o desenvolvimento dessas sociedades. Então, ele possui, em maior ou menor grau, elementos que exprimem os avanços e recuos das lutas entre as classes sociais que marcam o desenvolvimento das sociedades. Diante desses elementos, ele reflete as desigualdades políticas, econômicas e sociais inerentes da sociedade de classes. (FONSECA, 2010, p.224)

Neste sentido, o modelo curricular que normatiza os parâmetros e os conteúdos da educação brasileira se pauta nos aspectos levantados por Fonseca (2010). Assim, é tarefa dos

educadores comprometidos com a transformação da realidade educacional brasileira, lutar por outros parâmetros e outros modelos de currículo que permitam a superação da crise educacional no país.

(IN)CONCLUSÕES! ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARCIAIS!

Este ensaio construiu uma abordagem crítica das práticas docentes, inseridas no processo educacional brasileiro, tendo como parâmetro comparativo a perspectiva histórico-cultural da escola Vygotskiana. Para tanto, ele abordou uma série de pressupostos e fundamentos acerca dos desafios e possibilidades da didática na perspectiva dos fundamentos da teoria de Vygotsky e suas variações.

À luz dessa teoria ele desvendou algumas possibilidades de novas práticas didático-pedagógicas, objetivando a construção de novas concepções que englobem as práticas docentes numa abordagem que vise construir alternativas ao modelo educacional colocado para os diversos atores sociais envolvidos no processo educacional brasileiro.

O texto partiu das contribuições teóricas de diversos autores e pensadores que acreditam numa transformação da realidade educacional que permeia os tempos modernos, visando à construção de outro paradigma que privilegie a formação integral dos sujeitos, em detrimento da visão puramente tecnicista que norteia a educação tradicional.

Após tecer diversas considerações acerca das possibilidades da consolidação de um modelo didático embasado na perspectiva histórico-cultural, concluiu-se que a educação no Brasil, assim como as práticas docentes dela derivadas estão orientadas para a formação de sujeitos tecnicizados, coisificados para atender à lógica do mercado de capitais, no lugar de uma educação humanizadora, a serviço da autonomia humana, de seu entendimento de mundo, preparando-o para o enfrentamento de sua aventura maior: a vida. Por fim, mesmo cientes dos diversos aspectos dificultadores da transformação da realidade educacional no Brasil, ainda acreditamos na possibilidade dessa transformação. Outro modelo de escola é viável! Novas formas de educar são possíveis!

REFERÊNCIAS

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

FONSECA, Valter. Machado da. Uma escola para além do capital: o currículo como instrumento de controle ideológico. In: FONSECA, Valter Machado da; BRAGA, Sandra Rodrigues. **O sujeito & o objeto: educação e outros ensaios**. São Paulo: Biblioteca 24x7, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GOMES, Horieste. **Reflexões sobre teoria e crítica em Geografia**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

LIBÂNIO José Carlos. **Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas**. São Paulo, 2010 (mimeo).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PALANGANA, Isilda. Campanner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3.ed. São Paulo: Summus, 2001

PUENTES, Roberto Valdez. **O lugar da didática entre a educação, a pedagogia e as didáticas específicas**. Uberlândia, 2010 (mimeo).

VYGOTSKY, Lev Seminovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. Trad. Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia)

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Pedagogia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ⁱ **Valter Machado da Fonseca** - Professor Adjunto da Universidade Federal de Viçosa. Mestre e doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: valter.fonseca@ufv.br

ⁱⁱ **Carmen Lucia Ferreira** - Professora Formadora da Rede Nacional de Formação de Educadores. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro E-mail: karmem04fonseca@gmail.com

Submetido em: 18-04-2017 – **Aceito em:** 22-04-2017.

