

Metodologia de ensino: Uma contribuição pedagógica para o processo de aprendizagem da diferenciação

Nilce Mara Teodoro

Resumo: O objeto de estudo desta pesquisa foi evidenciar que a prática pedagógica para o processo de aprendizagem diferenciado pode contribuir para um melhor desempenho no espaço escolar, tanto em nível do aluno, quanto do docente. Teve como objetivo analisar em que medida uma pedagogia diferenciada desenvolvida na escola pode contribuir de forma a diminuir o fracasso escolar. A população do estudo envolveu docentes e discentes. A coleta de dados incluiu levantamento documental e realização de entrevistas. Os resultados evidenciaram que as práticas pedagógicas determinam a situação escolar atual.

Palavras-chave: pedagogia; processos de aprendizagem; teorias do conhecimento.

Teaching methodology: a pedagogical contribution to the learning process of differentiation

Nilce Mara Teodoro

Abstract: search this object was clear that the pedagogical practice for differentiated learning process can contribute to a better school performance in space, both at the level of student, and teacher. Was to examine to what extent a pedagogy differenced developed in school may contribute to reducing school failure. The population of the study involved teachers and learners. Data collection included documentary survey and interviews. The results revealed that pedagogical practices determine current school situation.

Keywords: pedagogy; learning processes; theories of knowledge.

Introdução

O pretendido no texto são algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas que dinamizam o cotidiano da escola, também, significa trazer à luz a própria experiência da pesquisadora, tendo como fio condutor evidenciar uma forma inovadora de conduzir o problema que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, observamos que a compreensão mais profunda do processo que leva ao fracasso e à evasão escolar na perspectiva aqui adotada implica numa reflexão sobre o próprio significado das práticas pedagógica dos docentes e da fundamentação que orientam as mesmas. Sendo assim, devemos ter lucidez em observar que não é um fator que está definindo esta realidade, pelo contrário, é toda uma dinâmica socialmente configurada em nosso cotidiano.

O problema que envolve a educação no âmbito do fracasso escolar e da evasão é considerado o “maior sintoma da crise de nossas escolas” (Aquino, 1997, p.21), é concebido por muitos, como fracasso do aluno ou por vezes, a condições exteriores à escola, à desigualdade e perversidades sociais e à “lógica de exclusão” (idem).

Por certo, esses fatores têm um peso considerável no processo, mas as práticas escolares com certeza também têm influência decisiva nesse quadro educacional.

As causas atribuídas *a quem ensinamos* geralmente como a preguiça, o despreparo, as condições de vida, entre outras, nem sempre são verdadeiras. Por vezes, *aquilo que ensinamos* pode ser inadequado, ou a forma como ensinamos pode não ser a melhor ou mais adequada para quem aprende. Dentre outros fatores, a forma como a escola interpreta o erro ou uma produção inadequada do aluno merece ser revista, pois temos o compromisso de escolaridade fundamental para todos, não *para alguns*. O erro é um dado a ser trabalhado, não uma constatação do fracasso do aluno como comumente aparecia no ensino tradicional.

Os dados da pesquisa revelaram que a forma como os professores desenvolvem suas atividades escolares tem uma influência decisiva no fracasso ou na evasão escolar, todavia, as práticas pedagógicas dos

professores determinaram que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. A importância deste trabalho reside na preocupação de trazer à luz a dimensão que envolve esse problema.

Ensinando uma experiência

A literatura e as pesquisas na área educacional demonstram que a questão da interpretação do erro e das práticas avaliativas na sala de aula e o fracasso na escola, está associado e relacionado à idéia da diferença: um aluno que não se sai bem na escola, demonstrando diferença entre seu desempenho e aquele considerado adequado para sua idade ou série, seja qual for a causa, a implicação para a educação é a mesma: compensação ou remediação, ou seja, deve ser corrigido de forma a encontrar as dificuldades que os alunos têm em relação a um determinado conteúdo trabalhado pelo seu professor.

Se for importante identificar essas causas, anunciá-las, criticá-las, mais importante ainda é tentar superá-las. Quais alternativas de enfrentamento, entretanto, podem-se vislumbrar para essa problemática tão delicada e tão presente no cotidiano do professor? Aquino indica-nos: “o trabalho do dia-a-dia centrado exclusivamente no *conhecimento*, prioridade e privilegio, a rigor, do âmbito escolar.” (1997, p.107).

Este autor observa em sua discussão de que a indisciplina escolar (Aquino, 1996b, pp.52-53) no interior do espaço escolar, tornar-se uma espécie de roteiro traçado de determinado campo conceitual, que geralmente se dá através de informações, fórmulas e leis já prontas. Assim, o objetivo da educação escolar é de (re) construção das diferentes disciplinas, reinventando continuamente os conteúdos, as metodologias, a relação. O qual acrescenta agora: “é preciso reinventar (ou ´desinventar´) os processos de avaliação, pois eles certamente representam o nó górdio da *fabricação pedagógica* do erro/fracasso escolar.” (Aquino, 1997, p.107).

As pesquisas demonstraram que o índice de reprovação e evasão no ensino fundamental tornou-se muito acentuado nos meios escolares, esta situação é abordada de diversas perspectivas, entre elas, se indica que os

alunos não são capazes, ou, tem dificuldades de assimilar os conhecimentos que seus professores lhes indicam, ou, os professores trabalham com alunos que idealizaram nas suas representações, esquecendo-se dos alunos reais que tem na sua frente.

A partir dessa realidade, percebe-se que a repetência e a evasão escolar, são duas realidades de um mesmo processo, isto é, o denominado fracasso escolar. Todavia, a exclusão escolar também materializa a ideologia em transmitir capacidades e valores que se julgam como certos e fundamentais, básicos, portanto comuns e necessários *a todos, sem discutir a diversidade que forma o mundo escolar.*

Numa dada circunstância escolar donde o professor domina sua área de conhecimento, apresenta-se com uma postura de educador consciente e preparado, ele, passa abordar os conteúdos de maneira que os alunos se identifiquem neles, possibilita que os alunos saibam o que e para que estejam estudando, existe um esforço no sentido de despertar o interesse e o deslumbre dos alunos diante do ato de conhecer, entender, compreender, descobrir, enfim, de estudar, são elementos fundamentais que proporcionam uma realidade contrária ao problema de evasão e repetência.

Em nossa realidade pesquisada podemos observar que os professores trabalham de forma diferenciada, pois, encontram-se inúmeras posturas pedagógicas no interior da sala de aula, vejamos como uma professora se expressa: “utilizo nas aulas leitura de textos do livro didático; exposição (explicação) do conteúdo em questão, tentando relacioná-lo com acontecimentos ocorridos na atualidade, em épocas anteriores ou que podem ocorrer (...) tento não deixar o aluno sem respostas, mesmo que o assunto questionado não esteja relacionado com o conteúdo abordado”. Podemos auferir da colocação da professora que há uma preocupação muito evidente em possibilitar que o aluno consiga, não somente apreender um conhecimento, mais de questioná-lo, um saber debatido, mas, em interpretá-lo, isto deixa entrever que a professora oportuniza ao aluno de rever o conhecimento, e, sobretudo, favorecer o aspecto crítico, o que oportunizara um espaço favorável para a produção de conhecimento por parte dos alunos e alunas.

A este respeito podemos observar que: diferenciar o ensino é: “organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte

constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (Perrenoud, 1995, p.28)

Os avanços científico-tecnológicos que proporcionam o acesso a conhecimentos fora da escola, também levam-nos a questionar se a escola está exercendo sua função, se está respondendo às necessidades sociais da atualidade, enfim se está atingindo o aluno na construção de seu saber e sua preparação para o futuro.

Gasparin (2007) nos responde que, por mais que pareça que os professores estejam sendo substituídos por computadores e todo aparato tecnológico disponível, essa falsa impressão de que são dispensáveis desaparece no momento que surgem preocupações com mudanças educacionais e sociais: “Todavia, quando se buscam mudanças efetivas na sala de aula e na sociedade, de imediato se pensa no mestre tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto político.” (p.1).

No entanto, é necessário rever constantemente a prática pedagógica, orientando com vistas a superar a reprodução e valorizar a produção crítica e criativa do saber. Essa preocupação com a prática pedagógica passa primeiramente pela análise da relação professor e aluno, pois ambos são co-autores do processo ensino-aprendizagem.

Esta prática pedagógica pode ser encontrada em nossa realidade escolar, um professor assim observa: “aproveitar a bagagem cultural que o aluno traz de sua realidade para a escola. Encaminhar o educando para a construção da cidadania, para que seja agente transformador na sociedade”. Na maioria das situações escolares os professores e professores atuam com muita responsabilidade nas práticas pedagógicas, no entanto, o fracasso ou a validade de uma situação pedagógica estará definida pela forma como se fundamentará seu ensino-aprendizagem.

Estas colocações que dinamizam o espaço escolar é também uma preocupação de Paulo Freire (1996), quando observa que tanto professores como alunos, assumindo-se como sujeitos da produção do saber, convençam-se definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a produção ou construção social do aluno.

Estas preocupações estão relacionadas à forma como é trabalhado o conhecimento escolar e se relacionado às atividades de construir significados

assimiláveis pelos alunos e alunas, fazendo uso de razão, possibilitando organizá-los numa sequência interpretativa e compreensível, isto é, numa realidade que o permita ver-se como construtor da mesma.

A literatura que está voltada para a discussão do “fracasso escolar”, em termos de pesquisa e debates teve seu período mais fértil, por volta da década de 80, quando os educadores vão se dando conta de que a qualidade de ensino (ou a falta dela consubstanciada pelos problemas de aprendizagem que levaram ao “fracasso escolar”) remete a outras dimensões dentro e fora da escola, propondo à instituição de ensino uma nova configuração e dinâmica de trabalho. A orientação educacional, antes mais centrada no aluno (nas relações interpessoais e dinâmicas de classe), começa a se envolver diretamente na esfera pedagógica da vida escolar: os debates em relação às práticas desenvolvidas em sala de aula, bem como, as concepções de ensino, a metodologia, a relação professor/aluno e os objetivos pretendidos, entre outras.

É neste contexto que começam a aparecer sugestões pedagógicas concretas e estas tornam-se dominantes nos espaços escolares, onde os professores e coordenadores, tradicionalmente preocupados com as questões didático-metodológicas, percebem o processo de aprendizagem na sua relação com o indivíduo e a comunidade: seus valores, anseios, conhecimentos socialmente compartilhados, modos de aproximação com o saber, significados implícitos e explícitos das conquistas da pedagogia histórico-crítica, desenvolvida inicialmente por Saviani. A escola constata, assim, que problemas de aprendizagem configuram-se como fracasso institucional, tendo em vista os inúmeros fatores que interferem no aproveitamento dos alunos e na qualidade do ensino. Em contrapartida, o sucesso pedagógico merece ser pensado como um ideal que vai além do simples domínio de conteúdo.

Em forma posterior, a proposta que articula educação e ensino desde uma perspectiva histórica foi reforçada pelos debates promovidos pelo MEC desde 1995, culminando com a proposta de Reforma Curricular expressa nos Parâmetros e Referenciais Curriculares (1997 e 1998), que proporcionam uma nova leitura por parte dos educadores e os desafiam a diminuir a distância entre conhecimento e sociedade. Na prática, isso implica que, ao tradicional compromisso de ensinar conteúdos, o projeto pedagógico tem que assumir como meta a construção de princípios, atitudes, normas e valores, aspectos

imprescindíveis da humanização do sujeito e do compromisso político do educador (Coll, 1999).

Sob a ótica dos princípios educacionais nacionalmente assumidos, o projeto educacional e a concretização da reforma curricular pressupõem uma política de capacitação docente diferenciada, uma verdadeira mudança de mentalidade para que os argumentos pedagógicos não permaneçam na esfera da retórica. Tanto no que diz respeito aos princípios do ensino como aqueles que estão relacionados aos meios e metas do ensino, o que está em jogo na formação de professores é o desafio de substituir a “lógica do saber muito” pela possibilidade de se lidar crítica e significativamente com o conhecimento, tendo em vista objetivos que certamente superam o aprendizado de conteúdos para alcançar o desenvolvimento das capacidades mentais e a autonomia de julgamento, como diz Mazzeo (1998, p.62): “a humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente”.

A revisão das raízes academicistas da escola depende, segundo Coll (1999), de uma verdadeira revolução conceitual e metodológica capaz de integrar educação e ensino, desenvolvimento e aprendizagem; pois: “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente (...). Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. (Freire, 1996. P, 106-107)

Evidentemente, entre o discurso pedagógico ou o sucesso de algumas experiências escolares e a efetiva concretização de novas posturas no sistema educacional, há uma considerável distância, compreendida, entre outros fatores, pelas políticas públicas que levaram ao despreparo do professor e pela ineficiência dos projetos ou políticas de formação docente. A fragilidade deles faz persistir a tendência de, na prática, “ensinar tal como aprendi”, já denunciada em seus estudos por Mizukami em 1986.

Em nosso trabalho realizado, assim uma professora se expressa: “não se educa com mentiras, não quero ensinar do jeito que me ensinaram... tive professores que fingiam que ensinavam, embora eu nunca fingisse que aprendia. Professores que fingem que ensinam não tem nada para ensinar”.

Esta colocação torna-se importante, pois, deixa entrever uma realidade escolar muito comum em sala de aula, porém, torna-se importante colocar que esta realidade transcende a subjetividade, pois, as circunstâncias humanas são socialmente elaboradas dentro de um quadro histórico contraditório.

Demo reafirma que “a vida acadêmica é constituída pela pesquisa como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção de cidadania” (1997, p, 127). Assim, quando encontramos contradições entre aquilo que se deseja e aquilo que realmente se está fazendo, tem que ser analisado com muito cuidado para não cair num senso comum, pois, nos pode conduzir a erros de interpretação.

Chervel (1990, p. 200), coloca que o espaço escolar possui não somente um papel, mas:

“a função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta ao serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global”.

Assim sendo, a escola transcende os bancos escolares, bem como as práticas escolares não se restringem à sala de aula, ela incorpora a dinâmica da sociedade, não de uma forma mecânica, mas em uma contínua modificação. Portanto, educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomarem decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente os saberes produzidos no âmbito da pedagogia.

MIZUKAMI (1986) ao discutir as abordagens que estão presentes no espaço escolar salienta que nos diversos períodos da história da educação encontramos as transformações que ocorreram nas práticas dos professores em relação à forma como eles se relacionam com o conhecimento e o que fundamenta sua ação docente, no início nos mostra que:

“na abordagem tradicional o professor em relação ao aluno ocupa uma posição vertical, aqui o mestre ocupa o centro de todo o processo educativo, cumprindo objetivos selecionados pela escola e pela sociedade. O professor comanda todas as ações da sala de aula e sua postura está intimamente ligada à transmissão de conteúdos. Ao aluno, neste contexto, era reservado o direito de aprender sem qualquer questionamento, através da repetição e automatização de forma racional. (p.14-15)

Na experiência trabalhada e pesquisada encontramos posturas pedagógicas que se pautam e que se desenvolvem tendo como referencial teórico e prático estas manifestações didáticas; vejamos como um docente se posiciona em relação a seus alunos: “trabalho muito com resolução de exercícios de raciocínio lógico para que eles possam usar meios ou estratégias diferenciadas para a resolução dos mesmos. Outras vezes explico os conteúdos somente no quadro negro”. Podemos observar que este tipo de abordagem privilegia a forma tradicional de desenvolver as atividades pedagógicas na sala de aula, porém, os professores lidam com algumas contradições, o mesmo docente, assim se expressa: “Muitas vezes através de situações problemas e valorizando as experiências dos alunos”. Encontramos que um professor ou uma professora ao tratar e discutir os conteúdos da sua área de conhecimento assume posturas contraditórias, tanto tradicionais quanto cognitivista.

SAVIANI (1999, p. 18), referindo-se à relação professor e aluno, na escola tradicional, mostra-nos que o professor: “transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”.

Nesta abordagem pedagógica podemos observar que os alunos têm uma participação nula no processo de conhecimento, não participando ativamente na construção de uma realidade que venha a enunciar o seu conhecimento em relação ao que esta aprendendo, aquilo que a própria LDB, demanda no seu artigo 32.

O papel atribuído pela sociedade à escola demanda que esta promova uma educação articulada com a problemática mais ampla da sociedade e suas diferentes práticas, transformar a escola em um espaço onde se formem alunos críticos, que pensem, analisem e sejam capazes compreender os processos sociais, fazendo as relações necessárias entre estes e o conteúdo da sala de

aula. É importante formar um sujeito que considere o processo histórico, que analise o contexto social, que reivindique seus direitos e se organize para concretizá-los.

Considera-se que uma postura pedagógica que leve em consideração a reflexão crítica, a interpretação contextualizada e, sobretudo, as múltiplas contradições que dinamizam a realidade escolar, estão pautadas por uma abordagem que podemos denominar Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural, esta última desenvolvida por Paulo Freire.

Saviani (1999) destaca que para que a escola funcione bem, é necessário que se utilizem métodos de ensino eficazes, por serem eles que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, no entanto sem abrir mão da iniciativa do professor. O método deve favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente.

O método de ensino da Pedagogia Histórico Crítica preconizado por Saviani (1986) e transformados em uma didática por Gasparin (2007), é apresentada em suas múltiplas dimensões que podem compor todas as circunstâncias que se desenvolvem dentro da sala de aula e que remete à forma como o professor pode oportunizar condições favoráveis para que ocorra uma melhor aprendizagem.

Gasparin confirma que na teoria que se pauta numa abordagem histórico-cultural, a mediação é fundamental, para que o aluno desenvolva a aquisição do conhecimento. Esta acontece pelo uso da linguagem e da fala. Assim, a aprendizagem se dá por meio de um processo de interação social entre as pessoas, as quais sempre estarão trocando símbolos socialmente conceitualizados. Dessa forma, a linguagem passa a desempenhar um papel essencial no processo de apropriação do conhecimento científico. É importante que o professor oportunize momentos para que os alunos falem, escrevam, trabalhem em pequenos grupos.

Partindo desse entendimento, Gasparin (2007) observa que num momento de aprendizagem, que ele denomina catarse, resulta numa fase em que o aluno sistematiza o que aprendeu em relação aos conteúdos trabalhados nas fases anteriores. É a fase que leva o aluno a uma reflexão e a produção de algumas conclusões, o que indicaria o nível de aprendizagem que ele alcançou

nesse período de atividades escolares, isto é, o momento da elaboração de sínteses, o que significa o momento efetivo da aprendizagem.

É necessário que neste processo ocorra, segundo esse autor, a prática social final, que se pautara pelo conhecimento recebido. Nessa etapa todas as dimensões do conteúdo deverão ser retomadas de forma consciente, na busca de uma visão totalizadora, concreta e crítica buscando o desvelamento da realidade, e uso do conhecimento adquirido, o que significa o momento da transformação, pois, surge uma nova postura em relação às circunstâncias sociais anteriores.

Ao referir-se a esta situação Gasparin (2007) nos coloca:

“o aluno pode evidenciar que a realidade que ele conhecia antes como “natural” não é exatamente desta forma, mas é “histórica” porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas, situadas, desses mesmos homens. Ou seja, nada em que o homem põe a sua mão é natural, mas tudo se torna histórico, social, artificial, criado, modificado, feito por ele, a sua imagem e semelhança”.
(p.132)

Portanto, podemos observar que o próprio educador e o educando, através de uma postura que leve em conta os múltiplos momentos da realidade, socialmente questionada e pensada, poderá levá-la a se transformar.

Todavia, podemos observar que toda reflexão e toda ação que se desenvolve numa perspectiva histórico-crítica, deve levar em conta a premissa fundamental de que: “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre as bases da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é um ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Esta afirmação de Saviani (1991) nos indica que a questão do saber, do conhecimento assume papel de centralidade, que coincide com a produção não-material, onde o saber que interessa diretamente à educação é aquele que resulta do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo, tomando como referência o saber objetivo produzido historicamente, fenômeno este, manifestado desde a origem do homem pelo desenvolvimento de

processos educativo do próprio ato de viver, culminando com a institucionalização e surgimento da escola.

Assim, a escola passa à forma dominante de educação o que coincide com a passagem histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, onde o mundo da cultura, produção humana, tem privilégios sobre o mundo da natureza. Os saberes metódicos, científicos e sistemáticos assumem predominância sobre o saber espontâneo e a escola passa a determinar a educação.

Cabe abordar neste ponto que em forma simultânea outra postura que era muito privilegiada nas práticas escolares é a abordagem cognitivista, desenvolvida principalmente, pelo biólogo suíço Piaget, ela contribuirá no sentido de trazer à luz que o conhecimento é parte de um processo em constante construção na qual o professor atua investigando, pesquisando, orientando e criando ambientes que favoreçam a troca e cooperação. Ele deve criar desequilíbrios e desafios sem nunca oferecer aos alunos a solução pronta. Em sua convivência com alunos, o professor deve observar e analisar o comportamento deles e tratá-los de acordo com suas características peculiares dentro de sua fase de evolução.

Piaget desloca o foco da passividade do aluno em relação à informação. O professor passa a criar o cenário necessário, pensando no estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra, para que o aluno possa explorar o ambiente de forma predominantemente ativa. Neste ponto, o aluno não é um ser que recebe a informação passivamente, ele deverá experimentar racionalmente atividades de classificação, seriação e atividades hipotéticas. Assim, o professor sempre oferecerá ao aluno situações problemas que tragam a eles a necessidade de investigar, pensar, racionalizar a questão e construir uma resposta satisfatória.

Num sentido oposto a este autor está Vigotsky (2001), para ele, o ponto de partida para desenvolver um conhecimento crítico, é a prática social inicial, uma vez que o ser humano se constrói socialmente, fora desta premissa não há possibilidade de socialização. Sendo assim, o primeiro passo da ação docente em sala de aula é identificar os conceitos “espontâneos” dos alunos, ou seja, segundo Vigotsky (2001), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), por intermédio da prática social.

O segundo momento, que possibilitará a construção do conhecimento, é a problematização. Esta tem como objetivo questionar, analisar, interrogar a prática social, abordando o conteúdo em suas diversas dimensões. Este ocupa um papel fundamental, uma vez que procura levantar os aspectos reais da problemática social, bem como procura apontar possíveis soluções que levem aos alunos e professores a fazer uma reflexão das múltiplas realidades que envolvem suas atividades acadêmicas.

O terceiro momento é a instrumentalização. Esta consiste em buscar as formas de superação dos conceitos espontâneos pela utilização de ações didáticas pedagógicas diretas, portanto, pensadas, planejadas para que a apropriação do conhecimento científico historicamente aconteça, não de uma forma mecânica, mais ao contrário, essa apropriação deve acontecer de uma forma que leve ao aluno a pensar sua realidade e ao mesmo tempo pensar-se dentro dela, com todas as contradições que ela tem.

MIZUKAMI (1986), coloca que dentro da sala de aula os professores assumem inúmeras posturas pedagógicas, estas levam a caminhos diferenciados, por exemplo, quando:

“O professor é um planejador do ensino e da aprendizagem que trabalha no sentido de dar maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo, maximizando o desempenho do aluno. O professor, como um analista do processo, procurava criar ambientes favoráveis de forma a aumentar a chance de repetição das respostas aprendidas e de atender as expectativas de seu professor.” (p.31-32)

Ela observa que este tipo de prática pedagógica visa favorecer o professor e não o aluno. Outra postura que visava a superar esta situação em favor dos alunos será encontrada numa abordagem humanista, uma vez que esta retoma a relação aluno-professor de um ângulo diferenciado, a este respeito MIZUKAMI (1986), assim se posiciona:

"As qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática - compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro - e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno)." (p.53).

Sem dúvida, este novo enfoque significou um avanço nas experiências pedagógicas, uma vez que o professor passa a ser um facilitador da

aprendizagem, aberto às novas experiências, procura compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tenta levá-los à auto-realização.

A responsabilidade da aprendizagem (objetivos) fica também ligada ao aluno, àquilo que é mais significativo para ele, e deve ser facilitada pelo professor. Portanto, o processo de ensino depende da capacidade individual de cada professor, de sua aceitação e compreensão e do relacionamento com seus alunos, todavia, esta abordagem, tinha a limitação de não levar em consideração as condições históricas na qual se estava produzindo um determinado conhecimento, tinha-se a noção de uma realidade linear, sem contradições.

Como foi abordado anteriormente, a abordagem sócio-cultural possibilitará a compreensão de modo articulado tanto o processo de aprendizagem do aluno quanto às práticas educativas e sua influência no processo de aquisição do conhecimento. É no cenário desta postura teórica que desenvolveremos a discussão a seguir.

O processo de ensino e aprendizagem deve instrumentalizar o aluno para que realize uma leitura crítica de mundo, proporcionando-lhe o acesso ao conhecimento científico. O aluno precisa ser alfabetizado cientificamente, desenvolver uma postura crítica e reflexiva a respeito das contradições da sociedade que o cerca tendo como objetivo a sua transformação.

A formação de um leitor crítico não pode limitar-se às aulas de uma área de conhecimento. O aluno precisa aprender a ler textos específicos de cada área de conhecimento, ou seja, textos expositivos, argumentativos, científicos, notícias e reportagens de jornais e revistas e, a partir deles, fazer uma análise crítica dos conteúdos abordados.

Sendo assim, os professores precisam estar comprometidos tanto em atingir os objetivos específicos da disciplina, quanto em formar um leitor crítico.

CUNHA (1994) em seu estudo sobre "o bom professor", entre outros aspectos, analisa que a relação professor e aluno passam pela forma com que o professor trabalha seus conteúdos, pela forma com que ele se relaciona com sua área de conhecimento, por sua satisfação em ensinar e por sua metodologia. (p.70-71). E principalmente, como ele se vê no processo pedagógico, uma vez que para este autor, a metodologia, visa a revelar um tipo

de sociedade, um tipo de conhecimento, um tipo de saber que se quer apreender e, o mais importante, a conotação ao que esse conhecimento tem a nível social.

Esta análise nos remete a refletir sobre o posicionamento da escola diante das metodologias aplicadas. O olhar do pedagogo deve estar atento, acompanhando a prática do professor, ajudando-o em suas dificuldades, assessorando-o na efetivação da qualidade de ensino para todos, operacionando o projeto político pedagógico da escola.

Nesse sentido, deve observar no discurso e prática pedagógica dos professores se não estão cometendo a redução do significado da metodologia para o trabalho pedagógico, inclusive com algumas confusões de terminologia. Por exemplo, quando classificam técnicas de ensino como metodologias aplicadas.

Reverendo o sentido etimológico da palavra método – *caminho para se chegar a um fim (methodus: meta = fim + hodus = caminho)*, percebemos que a questão metodológica, no trabalho pedagógico, não se restringe a *como se conduz a prática*, exigindo a *definição dos fins que se pretende alcançar*, articulados às concepções de educação, de homem e de sociedade.

A metodologia pode ser entendida como a postura do educador diante da realidade, como a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade a uma prática específica. (VASCONCELLOS, 2002. ou seja, a prática pedagógica que demanda uma intencionalidade.

As metodologias utilizadas pelos professores devem estar relacionadas com a concepção pedagógica, com a visão de educação, de homem e de sociedade das escolas de atuação, construída criticamente a partir da reflexão que fazem sobre o trabalho que realizam e expressam nos seus projetos político pedagógicos.

No enfoque dialético, a metodologia implica em algumas tarefas indissociáveis: *partir da prática*, assumindo-a como um desafio; *refletir sobre a prática*, buscando conhecer seus determinantes e captar sua essência, projetando alternativas de ação; e *transformar a prática*, atuando de forma organizada na direção desejada.

GASPARIN (2007) enuncia que:

“Essa metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. [...] expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar.” (p.5).

E nos mostra a correlação da teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia de ensino-aprendizagem, segundo Saviani:

“O movimento que vai da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)”. [SAVIANI, 1999, p.83].

Portanto, podemos auferir de que no desenvolvimento da prática escolar o professor deve agir considerando o estado inicial de seus estudantes, a partir do qual ele construirá situações de ensino com o propósito de desencadear nos alunos um processo cognitivo e afetivo que envolva os conteúdos escolhidos, de modo a provocar aprendizagens que façam sentido em relação à realidade .

A compreensão mais profunda do processo que leva ao fracasso e à evasão escolar na perspectiva aqui adotada implica numa reflexão sobre o próprio significado das práticas pedagógica dos docentes e da fundamentação que orientam as mesmas. Sendo assim, devemos ter lucidez em observar que não é um fator que está definindo esta realidade, pelo contrário, é toda uma dinâmica socialmente configurada em nosso cotidiano.

O fracasso escolar e a evasão, considerado o “maior sintoma da crise de nossas escolas” (Aquino, 1997, p.21), é concebido por muitos, como fracasso do aluno ou por vezes, a condições exteriores à escola, à desigualdade e perversidades sociais e à “lógica de exclusão” (idem) que atualmente domina as instituições. Por certo, esses fatores têm um peso considerável no processo, mas as práticas escolares com certeza também têm influência decisiva nesse quadro educacional.

Coexistência de caminhos únicos para resultados diferenciados

A título de conclusão de pesquisa foi elaborado um quadro que retrata as formas de ensino-aprendizagem que ocorrem no espaço escolar, o primeiro retrata uma forma conservadora de desenvolver o conhecimento, e, a segunda, é a forma diferenciada de deflagrar o processo que fundamenta a prática do educador.

Quadro I: formas de trabalhar o ato pedagógico

Formas de Aprender	Recurso Básico	Orientação Metodológica	Estratégias
Através da transmissão	Situação de Trabalho em Sala de aula	Leitura prescrita e fixada pelo professor/a.	Trabalho individual cobrança na reprodução do conhecimento ensinado pelo professor/a .
Através da teoria e memorização de conteúdos	Programa das disciplinas	Aprendizagem conceitual, acumular e armazenar Informações.	Explicação oral, aluno/a receptor passivo do saber.
Aprendizagem como um fim em si mesmo	Reprodução de conteúdo, leitura dirigida	Método expositivo, professor/a agente, aluno/a ouvinte.	Exercícios de repetição, aplicação e recapitulação.
Através da reprodução e aquisição do saber Vindas exclusivamente do professor/a	Sala de aula, textos preestabelecidos.	Aprendizagem memorativa, reter o Conteúdo na memória	Dinâmicas de grupo, debates, discussões.

Fonte: Adaptado de Uris e A. W. Biscaro

Na tentativa de conseguir elementos ilustrativos para uma análise e uma melhor compreensão do processo educativo na sala de aula do professor/a, consubstanciamos no quadro acima a prática pedagógica do professor/a numa situação de ensino e aprendizagem.

Quadro II: formas de trabalhar a ato pedagógico

Formas de Aprender	Recurso Básico	Orientação Metodológica	Estratégias
Através da experiência	Situação de Trabalho em Sala de aula	Pesquisa, fechamento de livros.	Grupos de trabalho, interpretação e construção do conhecimento.
Através da teoria	Conceitos e palavras chaves	Aprendizagem conceitual, interpretação do conhecimento.	Explicação oral, debates e discussão em grupo e seminário.
Através da simulação	Imitação da realidade	Filmes, documentários, teatro.	Dramatização, projeção visual.
Através da interpretação e produção de conhecimento	Interpretação de textos, elaboração de textos próprios.	Aprendizagem contextualizada e crítica	Dinâmicas de grupo, debates, discussões.

Fonte: Adaptado de Uris e A. W. Biscaro

O quadro acima nos revela as formas como se desenvolvem as práticas pedagógicas em sala de aula e, ilustra práticas educativas que caminham numa perspectiva mais crítica e comprometida com a transformação e o distanciamento da reprovação e do fracasso escolar.

É bom salientar que os professores (as) e os alunos e alunas, procuram dar o melhor de si no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, isto se reforça quando os professores (as) no cotidiano de seu trabalho conseguem articular o conhecimento enquanto processo de construção que implica apreender a interpretar a realidade de uma forma contraditória e ponderação em todos os momentos do processo educativo.

Convém ressaltar que esses processos não são estanques, livres, autônomos, fatos que acontecem isoladamente na prática pedagógica, mas se complementam. Dessa forma, entendemos que se torna imprescindível ao profissional da educação refletir nas e sobre suas ações, criticando, elaborando e reelaborando novos conhecimentos, superando as barreiras que

encontramos na sala de aula. Este conhecimento é resultado dessa experiência, vivida no coletivo dos profissionais que atuam nesta esfera fundamental da sociedade que é chamada de escola.

Conclusões

Portanto, podemos auferir de que no desenvolvimento da prática escolar o professor deve agir considerando o estado inicial de seus estudantes, a partir do qual ele construirá situações de ensino com o propósito de desencadear nos alunos um processo cognitivo que envolva os conteúdos escolhidos, de modo a provocar aprendizagens que façam sentido em relação à realidade na qual se encontra inserido, pois, levar em conta estes elementos torna-se fundamental para reverter o fracasso e a evasão.

A coleta dos demais dados na escola e sua análise são fundamentais e, os resultados a serem identificados por posteriores pesquisas ficaram incompletos, reprodutores e irrelevantes se não dialogarem com as questões mais estruturais que compõem as relações humanas.

Portanto, é nesse contexto que devemos entender a afirmação de Vieira (1991), quando, através de um ex-aluno coloca que: “a função social do professor é conciliar a vida social do aluno com a vida escolar, levando o aluno a ser um indivíduo pensante e atuante na sociedade a fim de transformar a realidade” (p. 114).

Referências:

AQUINO, J.G. (org.) Vários autores. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e educação**. Vol. 2. Porto Alegre, 1990, pp. 177-229.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**. São Paulo, Ática, 1999.

CUNHA, I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

HERNANDEZ, Fernando. “**Como os docentes aprendem**” In *Pátio*, ano 1, n.4. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

MAZZEU, Francisco, J. C. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. *Cad. CEDES* [online]. 1998, v. 19, n. 44, pp. 59-72. ISSN 0101-3262.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 32ª edição, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 2ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

VASCONSELOS, V. M. R. & VALSINER, J. Perspectivas Co-constructivista na Psicologia e na Educação. In: GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**, 2007.

VIEIRA, José de Sousa. **Representações da Função Social do Professor no Cotidiano da Escola Normal – a Contribuição da Sociologia de Educação.** In: BRZEZINKI, I. **Formação de Professores: um desafio.** Goiânia, Editora UCG, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.