

Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica

Lígia Márcia Martins

O tratamento dispensado à prática pedagógica nos remete, necessariamente, à um tipo específico de prática social e, nesta condição, ela se realiza a partir de um sujeito específico (professor) mas o ultrapassa completamente, haja vista a natureza e as características da referida prática. Por prática social, portanto, devemos compreender as ações concretas do conjunto de homens e mulheres que, ao longo do tempo e com seu trabalho constroem as condições objetivas que sustentam suas vidas, a de seus semelhantes e, sobretudo, das novas gerações.

Posto que a prática pedagógica é um tipo específico/singular de prática social, urge então, de partida, reconhecer que seu enraizamento radica muito além dos muros escolares, carregando – muitas vezes de forma oculta, dada concepção de homem, de sociedade, de conhecimento e, especialmente, do papel da educação escolar na sociedade. Com este destaque, depreende-se que os fundamentos da prática pedagógica abarcam três dimensões imbricadas uma às outras, quais sejam: dimensão estrutural, dimensão gnosiológica e dimensão pedagógica. Tratemos, ainda que brevemente, destas dimensões.

A dimensão estrutural abarca o sistema político econômico sobre o qual a sociedade se organiza (posse privada dos meios de produção, sociedade de classes, etc); as especificidades do momento histórico deste sistema (neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva, etc) e, conseqüentemente, o modo de inserção da instituição escolar em face das demandas sociais.

A dimensão gnoseológica, apontando a capacidade humana para conhecer o real, compreende os aspectos relativos à natureza do conhecimento, relativos aos expedientes pelos quais, na relação sujeito – objeto, o objeto resulta conhecido/representado pelos sujeitos, bem como aspectos epistemológicos, especificamente voltados ao exame da veracidade de tal conhecimento/representação. A construção do conhecimento, seja no âmbito da produção do conhecimento novo para a humanidade, seja na esfera da construção do novo para dado sujeito, tem, necessariamente, uma implicação social, posto que ela retroage de modo interventivo na realidade. Dai a dimensão política da construção do conhecimento e da mesma forma, a artificialidade de supostas cisões entre teoria e prática. Por conseguinte, a dimensão gnosiológica ilumina os enfoques acerca do

conhecimento e dos processos de ensino e de aprendizagem como atos políticos, que veiculam conhecimentos, valores, ideologias, etc.

Já a dimensão pedagógica, compreendendo a seleção dos conhecimentos – convertidos em conteúdos escolares - a serem ensinados, para quê, para quem e como fazê-lo, aponta na direção do trabalho intencionalmente planejado e sequencial requerido à socialização do mesmo e, igualmente, à promoção do desenvolvimento, junto às novas gerações, de capacidades humanas dependentes desta socialização. Pressupõe a delimitação metódica de um percurso para a formação escolar, o que significa dizer, a eleição de um método pelo qual as finalidades do ensino possam ser alcançadas. O Projeto Político Pedagógico se impõe, assim, como esteira da dimensão pedagógica, balizando os Planos de Anuais e os Planos de Aula. Dado que nos reporta ao item seguinte.

2 Projeto Político-Pedagógico (P.P.P.): síntese das dimensões estrutural, gnoseológica e pedagógica

Consideramos que o tratamento dispensado ao Projeto Político Pedagógico das instituições escolares, em todos os seus níveis, lamentavelmente ainda se revela inversamente proporcional à importância que deveria ter na orientação do ensino. Sendo assim, qualquer tratamento sobre prática pedagógica deve nos reportar alguns de seus elementos instituintes, a saber:

A) Trabalho Pedagógico como Trabalho Coletivo:

Um projeto de educação se realiza apenas à medida que um conjunto de sujeitos se organiza e age mobilizado por um mesmo fim. Trata-se, pois, de trabalho coletivo, isto é, que articula ações na realidade concreta tendo em vista atuar em seu contínuo movimento de formação e transformação tendo em vista o alcance de objetivos previamente projetados pelo referido coletivo.

O que está em causa nessa assertiva diz respeito ao fato de que a prática pedagógica se realiza pelas mãos de sujeitos particulares, mas só se efetiva na perspectiva da totalidade. Como a totalidade não se resume à soma de suas partes, pressupondo o conjunto orgânico de inter-relações e co-relações, há de se ter um ‘telos’ compartilhado, que no âmbito da educação escolar se faz representado pelo PPP. Conseqüentemente, este Projeto se revela dispensável quando a particularidade e o individualismo suplantam a coletividade (totalidade), ficando a educação escolar a meio caminho de seu dever ser.

B) Articulações entre PPP, Planos Anuais (Anos/Séries) e Planos de Aula

Conforme exposto, o PPP - representativo de um ideal coletivo, se objetiva na particularidade de projetos singulares, representados pelos Planos Anuais e Planos de Aulas; células instituintes da tessitura da formação escolar pretendida. Sendo assim, os Planos Anuais e Planos de Aulas não devem se impor como atos isolados criados por seres autônomos e solitários, posto que este ser, a rigor, não existe como ser social. Não obstante, eles pressupõem sujeitos ativos e autores de seus atos para que sejam, de fato, autoridades naquilo que ensinam.

Existe, então, uma tensão entre o particular e o geral, entre a parte e o todo, entre o indivíduo e o coletivo do qual faz parte. Esta tensão aponta a necessidade de respostas compartilhadas acerca das seguintes indagações: 1 O que se pretende com a instituição escolar? (Projeto/Missão); 2 O que se pretende alcançar no segmento ou nível de ensino; 3 O que se pretende alcançar com cada componente/ área de conhecimento? (Planos de Ensino); 4 Como o Plano de Ensino se concretiza na relação professor-aluno? (Planos de Aula). Ou seja, assegurar unidade entre estes elementos se impõe como uma das exigências a ser vencida pelo planejamento compartilhado do trabalho pedagógico.

C) Metodologia de Ensino

Para a abordagem do tema metodologia de ensino, um destaque se faz necessário: sua distinção em relação a procedimentos de ensino. Via de regra, ambos se confundem e a metodologia cede lugar à sua face meramente procedimental restrita ao 'como' na sua imediatas sensível. Entrementes, a própria compreensão etimológica da palavra método revela sua abrangência e seu caráter de mediação abstrata (ideativa, teórica) uma vez que 'meta' significa fim a ser atingido e *hodus* caminho a ser trilhado para tanto.

Sendo assim, o método não se identifica com os procedimentos adotados (aula expositiva, projetos, trabalhos em grupo, seminários, etc) mas, outrossim, expressa a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo. Os procedimentos de ensino, por seu turno, compreendem as estratégias por meio das quais a prática se realiza iluminada teoricamente e tendo em vista o alcance das finalidades de determinado projeto.

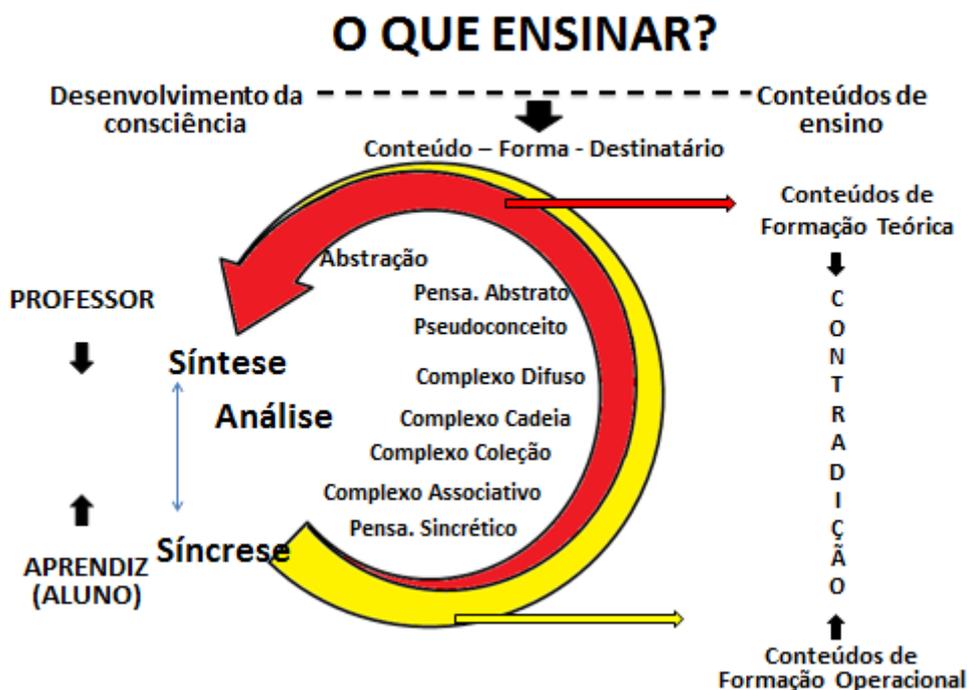
Método, assim compreendido, pressupõe as articulações internas entre teoria do conhecimento e ações práticas por ela orientadas. Por conseguinte, ele se realiza indiretamente e por meio de ações metódicas, isto é, sistematizadas em conformidade com o percurso planejado. É no âmbito de tais ações que os procedimentos de ensino se concretizam como instituintes e constitutivos do método e, portanto, a ele subordinados.

Tomando como referência uma concepção crítica e dialética de método, tem-se que a construção do conhecimento pressupõe três momentos intimamente articulados: o ponto de partida ocorrendo no âmbito do conhecimento acerca do real sensível em sua aparência e manifestação fenomênica, imediata e aparente, a ser superado pela mediação de abstrações do pensamento (ideias, teorias) tendo em vista alçar o conhecimento do real em sua essencialidade concreta, isto é, como síntese de múltiplas relações e determinações diversas. Num percurso que contempla o movimento indutivo (do particular para o geral) e dedutivo (do geral para o particular) o critério de validação do conhecimento assim construído ocorre no retorno ao real, apreendido agora não mais de forma sensível e aparente.

Transposto este percurso metodológico para a esfera pedagógica, depreende-se os três momentos que Saviani (2000) denomina como síncrese, análise e síntese. Esta proposição, por sua vez, encontra amparo também na psicologia histórico-cultural, que ao tratar do desenvolvimento do pensamento aponta a síncrese como forma inicial e primeira de pensamento, a ser superado por novas formas de generalização tendo em vista atingir sua forma mais completa e complexa representada pelo pensamento abstrato, apto à captação dos fenômenos por meio de um sistema de conceitos.

Com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, depreendemos que ensino e aprendizagem são opostos não excludentes, a operarem por contradição, caracterizando-se por percursos lógico-metodológicos inversos. A saber: a aprendizagem ocorre da síncrese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados; enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, tendo em vista a superação da síncrese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, apto a promover o desenvolvimento do pensamento pela mediação do ensino escolar.

Assim, cabe-nos destacar que o planejamento da prática pedagógica demanda o reconhecimento da tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013), a pressupor o que vai ser ensinado, como o será, a vista daquele a quem se ensina, conforme representamos na figura que se apresenta na sequência.



Com esta figura visamos apresentar a dinâmica interna do trabalho pedagógico, que ocorre ao longo do percurso de escolarização (cujo início se dá na Educação Infantil!). Conforme posto na respectiva figura, na base do processo de escolarização residem os conteúdos disponibilizados pelo ensino que se voltam à formação de domínios e habilidades psicofísicas operacionais¹, mas que, à medida do desenvolvimento da criança, devem ser gradualmente superados pelos conteúdos conceituais, tendo em vista a formulação do conhecimento teórico-conceitual pela via das abstrações.

Esse percurso demanda, por conseguinte, que a atenção ao destinatário leve em conta as atividades guia que pautam a periodização histórico-cultural do desenvolvimento, bem como se tenha clareza de que os modos de pensar mudam ao longo

¹ Para maiores detalhes sobre conteúdos de formação operacional e teórica indicamos a leitura de Martins, L. M., O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: Arce, A. & Martins, L. M. Ensinando aos pequenos: de zero a três anos. Alínea, 2009.

da vida. Foi referindo-se a tais mudanças que Vygotski (2001) formulou o que chamamos de periodização do desenvolvimento do pensamento, a pressupor: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato. Por um breve e apertado resumo, dediquemo-nos a esta periodização.

A primeira etapa, própria aos anos iniciais de vida, caracteriza-se pela indefinição do significado da palavra e, conseqüentemente, por seu limite como signo relacionado à percepção sensível. Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo. Daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjuga-se, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis imediatas.

A imagem psíquica da realidade resulta indiferenciada, inexistindo conexões objetivas entre os fenômenos que a constituem. Na ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. Sob tais condições é que o pensamento infantil, nessa fase, resulta “sincrético” – combinando elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva. Todavia, ao longo desses anos iniciais de vida a criança vai adquirindo domínios sobre a fala, e isso possibilita a superação gradual do sincretismo e o ingresso na etapa subsequente, isto é, do pensamento por complexos.

O pensamento por complexos possui um longo percurso, caracterizando a formação de conceitos desde o término da primeira infância até o início da adolescência, compreendendo, portanto, muitas variações funcionais e estruturais. O pensamento nessa etapa, da mesma forma que nas demais, visa o estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, o estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da experiência individual consubstanciada na imagem psíquica dela resultante.

O pensamento nesta nova etapa adquire um grau superior de coerência e objetividade em relação ao pensamento sincrético, que começa a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência sensível. Os complexos abarcam, então, o estabelecimento de relações, ou generalizações, entre objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos possíveis entre eles, que

refletem conexões práticas e casuais resultantes da relação ativa da criança em seu ambiente físico e social. Por isso, afirmou Vigotski, tais vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores.

Por conseguinte, cada elemento do complexo relaciona-se com o conjunto baseando-se em diferentes estratégias de generalização, mas tais estratégias não ultrapassam, ainda, a esfera das ações práticas, da captação sensível e experiencial da criança na realidade concreta. Todavia, tendo em vista a ampliação das experiências sociais da criança, Vigotski constatou cinco tipos principais de complexos, a saber: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos².

Ainda que o pensamento por complexos vá alcançando relativa independência das ações sensoriais, possibilitando inferências com certo grau de abstração, as relações estabelecidas entre os objetos e fenômenos ainda ocorrem de modo livre e arbitrário baseando-se, muitas vezes, em atributos errôneos acerca do real. Não obstante, tais relações oportunizam o ingresso na última subfase do pensamento por complexos, representada pela formação dos pseudoconceitos.

Os pseudoconceitos são formados por generalizações que, em sua aparência externa assemelham-se aos conceitos propriamente ditos, mas, na essência, ainda refletem a dinâmica própria dos complexos. Para Vygotski (2001) eles representam a forma mais ampla do pensamento por complexos, na qual o próprio complexo equivale funcionalmente ao conceito. Com isso, na comunicação verbal, a diferença entre o complexo e o conceito se mostra tênue ou, até mesmo, aparentemente inexistente.

O que se altera nesse momento é que as relações que a criança estabelece já não são absolutamente arbitrárias, ganham concretude ao incorporarem a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, os pseudoconceitos identificam-se com os conceitos usuais da língua, mas em sua lógica interna ainda se ancoram nos traços visíveis e concretos do objeto. As generalizações que se fazem presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança. Embora ela possa

² Para o estudo das subfases do pensamento por complexos sugerimos a leitura de Martins, L.M. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, Campinas, Autores Associados, 2013.

demonstrar amplo domínio de termos gerais, de “conceitos”, isso ainda não significa o pleno exercício do pensamento abstrato.

Os pseudoconceitos comportam a representação do objeto manifesta em expressão verbal, na qual ocorre a centralidade do aspecto fonético da palavra em detrimento de seus aspectos semânticos. Portanto, a adoção verbal do conceito na qualidade de pseudoconceito não apresenta correspondência simultânea com a formação do conceito propriamente dito, posto que o domínio verbal do objeto surge antes, atuando na mediação com a realidade objetiva com relativa independência do seu conteúdo interno.

A superação desta condição, o avanço dos conceitos potenciais em direção aos verdadeiros conceitos, culmina, então, no desenvolvimento do pensamento abstrato formado por meio de operações racionais, fundamentalmente por meio de análises, sínteses comparações e generalizações cada vez mais elaboradas. Nesse processo, urge que a criança construa abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos objetos representados nos pseudoconceitos, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta. Este processo ocorre com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem, corroborando a primazia do aspecto semântico sobre o aspecto fonético da palavra.

Este avanço nos alcances do pensamento demanda um longo percurso que se estende, segundo Vygotski (2001), até a adolescência, quando o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, caminha para alçar o mais alto grau de abstração do pensamento. Para Vigotski e demais estudiosos da psicologia histórico-cultural o pensamento abstrato, ou lógico-discursivo, representa o pensamento na exata acepção do termo, uma vez que ao ultrapassar a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais torna possível a apreensão dos fenômenos para além das aparências, isto é, em sua essencialidade concreta como síntese de múltiplas relações.

Todavia, o percurso que avança do pensamento sincrético ao pensamento abstrato não resulta de determinantes naturalmente disponibilizados pela herança biológica ou por critérios cronológicos, mas da qualidade das mediações que ancoram a relação sujeito-objeto, da natureza dos vínculos entre o indivíduo e suas condições de vida e de educação. Por conseguinte, tais etapas e fases ultrapassam as especificidades da infância e adolescência, podendo caracterizar, inclusive, as maneiras de pensar de adultos privados de condições culturais de desenvolvimento do pensamento. Destaque-se, pois, que o

pensamento abstrato é uma conquista resultante das apropriações das objetivações simbólicas, que carecem de transmissão por outrem, que demandam ensino.

Não por acaso, Vygotski (2001) destacou uma diferença radical entre o ensino que se volta para os conceitos espontâneos e de senso comum e o ensino dos conceitos científicos, denominados por ele de ‘verdadeiros conceitos’. Em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento, autor destacou a natureza dos conteúdos que devam ser priorizados por uma educação escolar desenvolvvente, quais sejam: os conceitos científicos! A formação de tais conceitos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é da, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração. Por isso, Vigotski destacou que diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento.

Ademais, alertou que o professor, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um tipo de verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos ou pior, perpetua o pensamento por complexos. Diferentemente dos conceitos espontâneos, que se formam de modo assistemático pela simples inserção do sujeito na comunidade cultural, orientando-se por sua aplicação prática e pragmática, a formação dos conceitos científicos subjugam-se à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade e ao autodomínio da conduta - esferas que se revelam extremamente frágeis na adoção dos primeiros.

Considerações finais

Ao longo desta exposição procuramos colocar em destaque que uma educação escolar desenvolvvente requer o adequado tratamento para com o planejamento de ensino, posto ser ele alfa e ômega da prática pedagógica. Tal como preconizado pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, entendemos que à educação escolar compete promover o desenvolvimento das novas gerações disponibilizando-lhes as máximas conquistas culturais já consolidadas pela humanidade. Nessa direção, Saviani (2003, p. 13) afirma:

{...} o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de

outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância a noção de “clássico”. {...} O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial [grifos no original].

No cerne desta proposição reside a afirmação da função nuclear da escola, qual seja, operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos; dado que desponta no centro da unidade teórico-metodológica entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Referências:

- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: Arce, A. & Martins, L. M. Ensinando aos pequenos: de zero a três anos. Alínea, 2009.
- MARTINS, L. M. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, Campinas, Autores Associados, 2013.
- VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. Tomo II. Madrid, Visor, 2001.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas, Autores Associados, 2013.