

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PROBLEMÁTICA DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

*Maria Aparecida Mello¹
Douglas A. de Campos²*

Resumo

Os autores discutem o ensino escolar nos diferentes níveis e suas implicações nas aprendizagens dos estudantes, bem como o papel da universidade nesta problemática, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky. Apresentam pesquisas desenvolvidas em escolas, focalizando suas análises no sentido, significado e motivos da atividade para o estudante; na incipiência de ensino na zona de desenvolvimento proximal como ferramenta de aprendizagem e na exacerbação do ensino no nível atual. Nos dias atuais não basta apenas dizermos que as mudanças de concepção são necessárias. O cotidiano da Escola seja no nível de Educação Básica ou, nível Superior nos mostram que já passamos da necessidade de mudança apenas de concepção para uma condição de questionamento sobre a real função da Escola hoje, se não mudarmos os processos de ensino em função das necessidades de aprendizagens.

Palavras-Chave: Teoria Histórico-Cultural. Processos de Ensino e Aprendizagem. Educação Escolar. Sentido e Significado. Atividade. Motivo.

THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND THE PROBLEMATIC OF THE TEACHING AND THE LEARNING PROCESS

Abstract

The authors discusses the scholar teaching in the different levels and the involvement in the student's learning, as well as the role of the university in that problematic from the assumptions of the Vigotsky's Cultural-Historical Theory. They show the research developed in schools, focusing your analysis in the sense, meaning and motives of the activity for the student; in the incipient teaching in the proximal development zone as tool of learning and in the exacerbation of the teaching in the actual level. Nowadays is not enough only say that it is necessary the changes of the conception. The daily of the School in the Basic Educations level or, high level show us that we already exceed of the need of change only the conception to a condition of questioning about the real role of the School today, if we don't change the teaching process at function of the learning needs.

Key-words: Cultural-Historical Theory. Teaching and Learning Process. Scholar Education. Sense and Meaning. Activity. Motive.

¹ Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de São Carlos. Contato: mmello@ufscar.br

² Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal de São Carlos. Contato: dcampos@ufscar.br

Os processos de ensino e aprendizagem escolares sempre são focos de discussões na área da Pedagogia, uma vez que integram o ensino intencional que deve ocorrer nos processos formais de educação. Várias áreas do conhecimento discutem ambos os processos em diferentes enfoques teóricos, entretanto, neste artigo iremos focalizar, especificamente, as discussões que o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY vem produzindo nos seus 10 anos de existência, a partir da Teoria Histórico-Cultural.

É comum ouvirmos na área de Educação que a instituição *Escola* deve mudar; que essa *Escola* é extremamente escolarizante; ou que a *Escola* ainda está estruturada em um ensino do século XIX. Como forma de responder a essa problemática, várias propostas são veiculadas na área da Educação: ensino não diretivo, metodologias ativas, voluntários na escola, educação 3.0, entre outras que já apareceram e desapareceram.

Mas qual é o problema real da instituição Escola nos dias atuais? Essa é pergunta que o NEEVY vem perseguindo em suas pesquisas. Ela não se restringe apenas à Educação Básica, mas, especialmente, na Educação Superior que forma profissionais, neste caso, futuros professores e Pedagogos.

A concepção de ensino que ainda permanece na Escola é a de que o conhecimento é algo que se aprende sentado, quieto e sozinho. E, ainda que o esforço de aprender é apenas e exclusivamente do próprio indivíduo. Nessa linha de pensamento, o professor ensinou, mas se o aluno não aprendeu é porque não se esforçou.

Mello (2007) analisa e discute essa problemática ao analisar a concepção vigente sobre dificuldades de aprendizagem na escola:

Apesar de a Escola buscar acompanhar e inserir algumas tecnologias como recursos didáticos para possibilitar as aprendizagens dos conteúdos escolares, o pressuposto metodológico e a concepção educacional que ainda persiste é a de que a criança ou adolescente traz ou não consigo uma carga genética para a aprendizagem. Nessa concepção, aqueles que não são privilegiados geneticamente são os que apresentam dificuldades de aprendizagem e são encaminhados para terapias e consultas médicas que possam resolver o problema para a Escola. (MELLO, 2007, p. 205).

Teoricamente, parece que esses problemas são do passado, uma vez que as teorias pedagógicas e psicológicas que se debruçam a estudar a aprendizagem humana já chegaram à conclusão que se não houve aprendizagem, então não houve ensino adequado. Então, porque essa concepção permanece na prática escolar? O que realmente não funciona nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem sistematizados? Nossas pesquisas, com base na Teoria Histórico-Cultural vêm apontando que a concepção não muda se não focalizarmos o cerne destes dois processos: a atividade de ensino e a atividade de aprender. Por isso, no NEEVY não utilizamos o termo ensino-aprendizagem (com hífen) porque os concebemos como dois processos bem distintos, apesar de serem indissociáveis na Escola, uma vez que ambos devem ser intencionais em níveis cada vez mais aprofundados, tanto da parte de quem ensina, como de quem aprende.

Assim chegamos ao foco da problemática: a atividade de ensino precisa ser intencional, sistematizada e ter significado e sentido para quem ensina. Em contrapartida, a atividade de aprender precisa ser intencional, sistematizada, ter sentido e significado para quem aprende. Portanto, ambas são indissociáveis, exatamente, porque são compostas por elementos semelhantes, apesar de objetivos diferentes, que devem estar em constante

movimento dialético pelos atores, também, diferentes. Por isso, cada um destes protagonistas deve relacionar-se com o outro na perspectiva de ir à busca de compreender esses diversos sentidos e significados que envolvem ambas as atividades.

Leontiev (1978, p. 94) esclarece que a significação é, portanto, “a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e reflectida”.

O significado e o sentido de nossas ações são quem dirigem nossas aprendizagens e nossas atitudes frente aos novos conhecimentos. O significado da ação humana é captado pelo indivíduo com um fim consciente na realização das ações.

Leontiev (1978) aprofunda o conceito de significação relacionando-o a um instrumento mediador do conhecimento:

A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra. (...) Assim psicologicamente, a significação é, entrada na minha consciência (mais ou menos plenamente e sob todos os seus aspectos), o reflexo generalizado da realidade elaborado pela humanidade e fixado sob forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (“modo de ação” generalizado, norma de comportamento, etc.). (LEONTIEV, 1978, p. 95-96).

A significação independe da relação individual ou pessoal do indivíduo com a realidade social que está sendo refletida em sua consciência. Os sistemas de significações estão prontos na sociedade, historicamente, e os seres humanos apropriam-se deste da mesma forma que se apropriam de um instrumento. O fato de o ser humano assimilar ou, não determinada significação está relacionado ao sentido subjectivo e pessoal que esta significação tem para ele. (Leontiev, 1978). Então, o sentido, intrinsecamente, relacionado ao significado da atividade produz a transformação necessária da sociedade; desenvolve a atividade de criação, própria dos seres humanos. E, por consequência, os afasta cada vez mais da alienação. Dessa forma, o Homem torna-se sujeito da sociedade que transforma e, ao mesmo tempo, se transforma como ser humano.

Portanto, encontramos o outro polo importante dos processos de ensino e de aprendizagem escolares: o sentido, que segundo Leontiev (1978):

(...) é antes de mais uma relação que se cria na vida, na actividade do sujeito. (...) De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objectiva que se reflecte no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. (LEONTIEV, 1978, p. 97).

O motivo é aquilo que nos estimula a desenvolver determinada atividade. Sem o motivo e a intenção de fazer determinada atividade, vamos desenvolvê-la de forma mecânica. O fazer para cumprirmos uma tarefa que não nos diz nada.

O conceito de motivo em Leontiev (1978):

designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objectivo nas condições consideradas e para as quais a actividade se orienta, o que a estimula; [Portanto, não está relacionado ao] sentimento de uma necessidade. “Então, para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde. (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Leontiev (1978) argumenta que a relação entre os motivos e a evolução das necessidades humanas não é constituída apenas pela consciência dos motivos relacionados às necessidades naturais, mas consiste no deslocamento dos motivos de uma ação para fins mais amplos, que não correspondam diretamente à satisfação dessas necessidades, mas para a criação de novas necessidades. Esse processo é extremamente complexo, pois é produzido no deslocamento dos motivos para os fins e pela sua conscientização. O homem passa a direcionar os motivos de suas ações a um fim, intencional, transformando suas ações em atividades. Essas atividades são especiais, pois exigem atos que reflitam a relação entre o motivo de uma atividade concreta e o de uma atividade muito mais ampla, a qual gera uma relação vital, maior e mais geral do que aquela atividade concreta em questão.

Segundo Leontiev (1978) a relação entre os motivos e a atividade dos seres humanos depende da criação de necessidades concretas, que na Escola seria a criação nos estudantes da necessidade de ir á busca do conhecimento que gera os motivos de fazê-lo :

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se objectiva nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p. 107 - 108).

Uma importante pesquisa de doutorado desenvolvida no NEEVY por Assis (2010, p. 93-94) sobre o Desenvolvimento Cultural de Crianças de Educação Infantil nos ajuda a refletir sobre o que as crianças pensam sobre a escola e qual a função da escola para elas e para as famílias. Os resultados demonstraram que essa função perspassa por uma dimensão educativa que envolvem diferentes atores: a própria família, interações com professoras, etc., e, ainda a exacerbação de atividades do tipo escolarizantes, chamadas de tarefas ou, trabalhos pelas crianças, focalizadas na aprendizagem da leitura e escrita. Os excertos abaixo sobre as verbalizações das crianças entrevistadas nos mostram, também, alguns tipos de aprendizagens desenvolvidas na escola, na visão das crianças:

<p>Eu vim aqui para fazer as musiquinhas e fazer uns trabalhos também. (Henrique – 05 anos – 4ª etapa)</p> <p>Para eu estudar. (Augusto – 06 anos – 5ª etapa)</p> <p>Para aprender a fazer tarefa e ficar inteligente. (Paulo – 05 anos – 5ª etapa)</p> <p>Pra mim estudar. (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa)</p> <p>Não sei. Estudar. (Márcia – 04 anos – 4ª etapa)</p> <p>Porque minha mãe queria que eu viesse. Aí ela falou pra mim que tem que vir pra estudar. Aí minha avó falou que podia. Aí eu vim. (Júlia – 05 anos – 5ª etapa)</p>

Porque minha mãe não gosta que eu falte, senão eu não ganho presente da minha mãe. (João – 06 anos - 5ª etapa)

Porque a minha mãe não tem com quem deixar eu porque minha avó trabalha e meu pai fica três dias lá em Santos. (Bruna – 06 anos – 5ª etapa)

Tem muitas brincadeiras legais e tarefas legais de contornar e escrever. De aprender os números. De aprender a data de 2009, a tia põe na folha e ela quer que a gente contorna e pinta. (João – 06 anos - 5ª etapa)

Fazer trabalhinho. Trabalhinho do anjinho pra pendurar na árvore de natal, de pintar as estrelinhas (...). (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa)

De mais legal, fazer tarefa porque eu gosto. A mais legal é caçar palavras. (Júlia – 05 anos – 5ª etapa).

Pesquisa, ensinada pela professora e feita em casa com a ajuda da mãe. (Júlia – 05 anos – 5ª etapa).

Desenho, ensinado pela professora (Márcia – 04 anos – 4ª etapa).

Fazer pipa, ensinado pela agente educacional (Larissa – 05 anos – 4ª etapa).

Escrever, ensinado pela professora (Eduardo – 06 anos – 5ª etapa).

Tarefa de contornar e pintar, ensinado pela professora (Paulo – 05 anos – 5ª etapa).

Brincar, ensinado por um colega de escola (Augusto – 06 anos – 5ª etapa).

Matemática, continhas, ensinada pela professora (Patrícia – 06 anos – 5ª etapa).

Músicas, ensinadas pela professora (Henrique – 05 anos – 4ª etapa).

Ler e escrever, ensinado pela professora (Bruna – 06 anos – 5ª etapa).

Esses resultados analisados por Assis (2010) nos auxiliam a ratificar os argumentos de que a Escola precisa modificar os tipos de atividades que desenvolve com os estudantes.

Os excertos das entrevistas nos mostram que as crianças fazem a atividade por que a professora ensinou. Só uma criança falou sobre a atividade de brincar ensinada pelo colega.

Não estamos indicando nenhuma forma de retirar do professor a atividade de ensino, pelo contrário, essa responsabilidade é dele; é ele quem deve deter o conhecimento, os objetivos dos processos de ensino e aprendizagem, as metodologias e didáticas para colocá-los em prática. Mas, a Escola dos dias atuais precisa utilizar desse conhecimento pedagógico, histórico e relacioná-lo aos diversos e infinitos mediadores disponíveis na sociedade para desenvolver os motivos, sentidos e significados necessários nas aprendizagens dos estudantes, de forma que eles sejam os sujeitos desse processo. Que criem o motivo de ir à busca do conhecimento, de pesquisar as dúvidas que ocorrem na descoberta de cada conhecimento novo, de questionar o que já está posto como verdadeiro, de aprender a trabalhar em grupos, ouvir o ponto de vista do outro, pois um conhecimento sempre será a base para outro conhecimento novo e, nunca vem de uma única fonte. Hoje, mais do que nunca vemos como uma ideia pode ser disseminada com rapidez, tanto de forma positiva, como negativa. Então, a Escola atual precisa utilizar-se de conhecimento produzido socialmente e traduzi-lo de forma científica por meio de diferentes mediadores de criação de necessidades, motivos, sentido e significado para ser apropriado pelos estudantes de maneira crítica, autônoma e transformadora do status quo.

Mello e Campos (2013) explicam que:

“Um importante aprofundamento do estudo sobre a personalidade, desenvolvido por Petrovsky refere-se às relações estabelecidas entre os conceitos de atividade, necessidades humanas, educação e instrumentos. Então, a personalidade se manifesta no processo de interação com o mundo circundante por meio da atividade do homem e, os motivos que disparam essa atividade humana são as suas necessidades. Em contrapartida, tais necessidades desenvolvem-se no processo de educação dos homens em contato com a cultura humana, processo este, ativo e socialmente desenvolvido. Assim, por meio dos instrumentos, o homem objetiva o mundo a ponto de modificar os objetos, segundo suas necessidades, produções do desenvolvimento histórico”. (MELLO E CAMPOS, 2013, 270-271).

Mello e Campos (2013) esclarecem, ainda, que para Petrovsky (1985b) o estudo do desenvolvimento da personalidade elaborado por ele não está desconectado do desenvolvimento da educação, da formação dos professores e das metodologias de ensino.

Nas próprias palavras de Petrovsky (1985b, p. 117 e 121):

La personalidad se forma en condiciones sociais históricamente concretas de existência del hombre, de su educación y su enseñanza.
(...) La educación orienta y organiza el desarrollo de la personalidad en consonância con los objetivos que persigue la sociedad. Con todo, la educación no solo organiza en determinada forma y pone orden en la vida y actividad del niño, sino crea, en correspondência con los principios pedagógicos existentes, un médio o situación de desarrollo especial e individual que de la mejor manera posible pone de manifesto las posibilidades de una determinada personalidad y crea las condiciones para que se manifiesten sus actividades, formándolas y orientándolas. (PETROVSKY, 1985b, p. 117 e 121)

É fundamental para os processos de ensino e de aprendizagem que os envolvidos na escola compreendam a indissociabilidade entre atividade, educação, desenvolvimento e personalidade, uma vez que a atividade é a forma pela qual os seres humanos se conectam com a sociedade que vivem, satisfazem suas necessidades em movimentos dinâmicos, configurados no tempo e no espaço. A aprendizagem nessa direção converge para as ações dirigidas por um objetivo consciente de assimilar conhecimentos, hábitos, destrezas.

Mello e Campos (2007) analisam essa questão, discutindo o papel da universidade em relação ao desacordo entre o conhecimento produzido no seu interior e a forma como ele é acessado por professores e gestores na escola:

Esse descompasso entre a pesquisa e a realidade social, aliado à lógica produtivista de ciência, na qual o tempo, ao invés de ingrediente principal tem se transformado em fator secundário, principalmente, na área de formação de professores, em última instância, refletem-se na Escola, nas práticas pedagógicas com crianças, adolescentes, jovens e adultos. Os conhecimentos produzidos na academia com respeito às abordagens teórico-metodológicas que discutem a Educação Escolar são veiculados nos cursos de formação inicial e continuada de professores sem levar em consideração o tempo - que é necessário para que o professor se aproprie delas - e sem o devido acompanhamento das

práticas de professores e graduandos, de forma a discutir com eles as adequações necessárias a serem incorporadas a essas abordagens no momento de transposição delas para a prática. Essa dicotomia entre teoria e prática, paradoxalmente, discutida na academia, impede a necessária apropriação dessas abordagens teórico-metodológicas pelos futuros professores e professores já atuantes, gerando como consequência um discurso incoerente com a prática educativa, pois a implementação de metodologias diferentes das utilizadas por eles representa mudanças complexas - como a de reformulação sobre sua concepção de ensino e de aprendizagem - que envolvem habilidades de reflexão e tomada de decisão, as quais, geralmente, eles não desenvolveram na formação inicial. Isto produz angústias que não lhes oferece garantia de sucesso ou apoio às dificuldades que já enfrentam no cotidiano. (MELLO E CAMPOS, 2007, p. 42).

No ensino superior Campos e Mello (2011) demonstram por meio de um projeto de pesquisa e extensão denominado *Conexões de Saberes* como a relação entre o sentido e significado nos processos de ensino e de aprendizagem, também, são centrais neste nível de ensino, para a aprendizagem dos futuros profissionais. Os resultados apontaram maior envolvimento dos alunos em projetos com a comunidade externa em que ocorreram a vinculação direta entre as necessidades daquelas comunidades, a sua futura profissão e suas histórias e vivências no assunto em questão.

A atividade mediadora nas relações sociais se destaca como princípio na teoria histórico-cultural de Vigotsky (1995). Neste sentido, criamos mecanismos e metodologias de aproximação entre os vários participantes do projeto *Conexões de Saberes* que passam a atuar no campo acadêmico de maneira mais integrada, não só com a comunidade externa, mas também, com a comunidade interna, seus pares e principalmente com cada uma das áreas de conhecimento a que pertencem. Sua natureza extremamente social é ponto básico para a elaboração de metodologias que tenham em conta signos e situações significantes e com sentido para os participantes que assim são motivados a interagir e transformar seus conhecimentos em novas habilidades adequadas às comunidades em que atuam. (CAMPOS E MELLO, 2011, p. 11).

Em outro projeto de pesquisa e extensão Mello e Campos (2008) discutem o trabalho com professores com base em uma metodologia colaborativa na qual os professores sejam parceiros na troca entre os saberes produzidos na universidade e na escola; que sejam parceiros na formação inicial dos futuros professores em projetos conjuntos; que o processo de parceria possa gerar confiança mútua necessária para o aprofundamento e avanço dos conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Os autores justificam essa metodologia:

(...) a utilização de uma metodologia de que articule a teoria e o saber docente é imprescindível nos projetos de extensão que tratam da mudança de concepções dos professores, de maneira a estabelecer um vínculo de confiança entre as partes envolvidas que propicie o diálogo necessário às reflexões, discussões e

reformulações da prática pedagógica. (MELLO E CAMPOS, 2008, p. 296).

Mello (2007) ao discutir os processos de ensino e de aprendizagem em contraposição ao rótulo de dificuldades de aprendizagem muito presente na escola e na academia complementa que:

Na perspectiva histórico-cultural a atividade que possibilita aprendizagens e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é uma atividade mediada por signos, objetos, outras pessoas, outros conteúdos, que têm história, tempos e estão inseridos na cultura. (MELLO, 2007 p. 215).

Essa mediação das atividades de aprendizagem envolvem a avaliação do professor para aquelas aprendizagens dos alunos que ainda não se efetivaram, mas que por meio de uma observação diagnóstica dos alunos durante as atividades pode auxiliar o professor a utilizar diferentes e potentes mediadores para efetivar as aprendizagens de todos os estudantes.

Para isso, outro conceito fundamental da Teoria Histórico-Cultural que tem como base essa observação diagnóstica é o de *zona de desenvolvimento proximal*. Vigotski (1993, p. 238, Tomo II) nos auxilia a entender que o desenvolvimento da criança não pode ser determinado apenas por meio daquilo que ela já aprendeu: (...) “el horticultor, que deseando determinar el estado de su huerto, no tendrá razón si se limita a valorar los manzanos que ya han madurado y han dado fruto, sino que debe tener también en cuenta los árboles en maduración”.

Assim, aquilo que Vigotsky (1993) chama no desenvolvimento humano de *nível atual*, ou seja, o que a criança já aprendeu, não é suficiente para o professor diagnosticar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, mas, principalmente, aqueles conhecimentos, habilidades, necessidades que estão na *zona de desenvolvimento proximal*, ou seja, aquelas aprendizagens que estão em processo de desenvolvimento são fundamentais e auxiliam muito o professor a identificar e realizar a mediação necessária para que esse conjunto de conhecimentos seja apropriado pelos alunos.

Mello (2007) discutindo as questões sobre aprendizagens escolares das crianças que são estigmatizadas com *dificuldades de aprendizagem* afirma que:

O conhecimento que a criança já adquiriu deve se configurar no nível inferior do ensino, uma vez que o processo de aprendizagem não está terminado. É fundamental o estabelecimento do nível superior de ensino – o que a criança precisa adquirir para a aprendizagem desse conhecimento se efetivar, ou seja, dominar o conhecimento.

“Solo dentro de los límites existente entre estos dos umbrales puede resultar fructífera la instrucción. (...) La enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil”. (Vigotsky, 1993 p. 242). (MELLO, 2007 p. 214).

É certo que ao mesmo tempo em que ocorre uma mudança radical na concepção de educação, de ensino, de aprendizagem, de conhecimento, de aluno, de criança, de adulto

entre outras, as quais os professores subsidiam suas práticas pedagógicas, ocorre, também, uma transformação radicalmente na qualidade do ensino e das aprendizagens escolares.

Entretanto, apesar de necessária e imprescindível a reflexão aprofundada sobre essas concepções que envolvem as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a mudança radical delas, nossas experiências nos mostram que nos dias atuais, não basta apontarmos que essas mudanças são necessárias. O cotidiano da Escola seja no nível de Educação Básica ou, nível Superior nos mostram que já estamos muito atrasados nessa transformação, a ponto de haver questionamentos sobre a real função da Escola hoje.

As atividades e metodologias utilizadas são, ainda, desconexas da realidade social. Portanto, ainda temos uma concepção de criança, jovem e adulto que não corresponde ao que eles realmente são, desejam, têm necessidades, etc.

Esse descompasso acontece por que, ainda, a Escola trabalha com base no produto pronto e não no processo. Quando não se considera o processo perde-se de vista o todo e, também, o principal agente das aprendizagens, o sujeito. Escolhe-se materiais, instrumentos, tecnologias, ferramentas, metodologias, atividades; e tudo que, normalmente, envolve a aprendizagem escolar, desde a mais simples até a mais sofisticada, para um sujeito idealizado, acrítico, sem motivos e anseios para aprender.

A atividade nesse contexto é desvinculada de sentido e de significado, gerando desinteresse dos estudantes. Ela deixa de ser atividade e torna-se apenas um amontoado de ações que têm um objetivo a ser atingido, geralmente, apenas tirar a nota.

Há tempo para tudo, e o tempo está cada vez mais escasso. Não há tempo para contemplação, questionamento, conversas, pensar sobre o que se está conhecendo. E, ao mesmo tempo as avaliações são pautadas no que o aluno aprendeu, ou seja, a ênfase do ensino no nível de desenvolvimento atual, quando deveria ser na zona de desenvolvimento proximal.

As investigações de Vigotsky (1993) demonstraram que antes o que se pensava sobre o desenvolvimento humano ser um caminho reto, contínuo, hoje, se sabe que apresenta rupturas e avanços por saltos.

Nessa perspectiva, os processos culturais, também, eram concebidos apenas como assimilação de hábitos sociais e Vigotsky (1995, 1996, 1993, entre outros) contribuiu muito para que hoje fossem considerados como processos imprescindíveis do desenvolvimento humano.

Assim, o desenvolvimento cultural humano só pode ser concebido como um processo vivo de desenvolvimento, de formação, de luta, em contraposição aos modelos estereotipados, padronizados e biologizantes de desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento vivo ocorre, ainda, de acordo com a dialética, ou seja, em constantes contradições entre as formas primitivas de desenvolvimento dos seres humanos (primitivo no sentido de originais, primeiras e não significa menos importante) e as formas culturais (VIGOTSKY, 1995).

Essas e outras concepções pautadas apenas no desenvolvimento biológico dos seres humanos, ainda, estão muito presentes no ideário dos professores e na educação escolar em todos os níveis de ensino.

Tais concepções eram, portanto, admissíveis em uma época em que o ensino deveria ir a reboque do desenvolvimento e servir para reforçá-lo, por que os alunos deveriam primeiro desenvolver certos pré-requisitos para aprender determinados conteúdos que eram reservados apenas para aquela idade cronológica.

Eram e, infelizmente ainda o são, sempre uma espera do aluno para ser considerado apto ou mesmo “digno” de aprender aquele conhecimento que somente os estudantes mais velhos deveriam ter direito.

Então, podemos entender todo esse processo de desenvolvimento das ideias pedagógicas naquela época (década de 80, 90), pois parecia impossível que a aprendizagem

pudesse preceder o desenvolvimento biológico dos seres humanos, ou, no mínimo caminhar paralelos.

Nessa época, ainda, se discutia muito nas ciências os processos de maturação biológica e, na Escola essa concepção explicava muito bem os processos de não aprendizagem das crianças, atribuindo-se à sua imaturidade, quase sempre, à sua origem familiar, às condições de vulnerabilidade social, às privações sociais e, jamais aos modos de ensinar, às concepções dos professores e gestores. Taxativamente não se podia ensinar na escola aquilo para o qual não havia as bases maturativas na própria criança.

Mas, no século XXI, em que várias teorias vêm demonstrando que essa relação entre aprendizagem e desenvolvimento não é linear e, nem é necessário que o desenvolvimento esteja pronto para ocorrer as aprendizagens, é inconcebível concepções desta natureza que dirigem práticas pedagógicas, principalmente com crianças pequenas.

Assis (2010) discute essa problemática ao se deparar com a existência dessas concepções em escolas de Educação Infantil, nas quais o desenvolvimento e a aprendizagem configuram-se em processos naturais e lineares que seguem etapas pré-determinadas. Algumas verbalizações de professoras de Educação Infantil sobre a aprendizagem atestam essas concepções de:

É o aperfeiçoamento do desenvolvimento, eles estão ligados um com o outro. A partir do momento que vai desenvolvendo, vai aprendendo, interagindo”. É o que ela assimila a cada dia que passa, o que ela consegue levar para frente. Aprendizagem pra mim está ligada ao desenvolvimento, porque uma pessoa que não se desenvolve direito, ela também não tem a aprendizagem necessária, então aprendizagem pra mim está ligada ao desenvolvimento, com uma boa parte física, uma boa parte mental, ela tem mais capacidade para aprender, pra assimilar tudo que está em volta dela, pra mim aprendizagem é tudo né, tudo que vê, tudo que sente, tudo que ela pode transmitir, pra mim aprendizagem é isso. (ASSIS, 2010 p. 98-99)

Vigotski (1993, p.245) critica o ensino que se limita ao nível de desenvolvimento atual da criança, afirmando que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento atual, ou seja, aquele que atua na zona de desenvolvimento proximal: *“Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma.”*

Assim, ensinar na zona de desenvolvimento proximal não significa em hipótese alguma ensinar aos estudantes aquele conhecimento que está muito além das condições concretas de aprendizagem. Mas, não significa, tampouco, deixá-lo esperando atingir uma idade cronológica ou provar que detém um conjunto de conhecimentos para poder aprender o novo.

A atividade de observação diagnóstica é uma ferramenta importante para os professores porque durante os momentos que os alunos estão desenvolvendo as atividades propostas começa o verdadeiro trabalho do professor.

Ela lhe oferece importantes dicas dos processos de desenvolvimento das crianças, jovens e adultos e, principalmente, como pode potencializar esse desenvolvimento psíquico para que novas aprendizagens possam ser apropriadas por eles. Independente do conteúdo, da série, do nível de ensino em que o professor trabalha essa ferramenta o auxiliará a estabelecer quais são os mediadores efetivos de aprendizagem de cada aluno e, a partir daí ir à busca deles por meios metodológicos mais eficientes e condizentes com a realidade e necessidades dos educandos.

A Escola passa a ser parte integrante da sociedade em que os alunos vivem e não apenas um lugar em que ele tem que ir para estudar coisas que não são importantes para ele naquele momento.

Nessa concepção de Escola, as atividades devem ser desafiantes, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento atual dos alunos, em relação ao conhecimento que o professor pretende ensinar, problematizando-o por meio de atividades com sentido e significado para a vida deles, criando necessidades de apropriar-se daquele conhecimento, estabelecendo o motivo para aprender, de maneira a gerar novas aprendizagens naquele conteúdo específico.

Petrovsky (1980) explica que não há nada melhor que a prática cotidiana de superação de problemas para desenvolver uma qualidade volitiva tão valiosa para o homem, como o domínio sobre si mesmo. O papel do coletivo nesse processo de formação é importantíssimo, pois é nele que o homem contrapõe sua visão e tem a opinião do outro.

É interessante esse processo de tentar compreender as necessidades dos educandos para aprender determinados conhecimentos porque à medida que esse processo se aprofunda e o professor passa a perceber efetivamente quais os instrumentos mediadores mais adequados para que o aluno queira e, realmente, aprenda esses conteúdos, o próprio professor, começa a visualizar as suas próprias necessidades.

O esforço contínuo de criar nos estudantes novas necessidades de aprendizagens gera no professor, outras tantas, e, assim, juntos, vão se distanciando de visões óbvias sobre os processos de ensino e de aprendizagem, que transformam a Escola em um lugar que é dispensável nos dias atuais para a educação das crianças, jovens e adultos.

Campos (2005) já afirmava que nos dias atuais cresce a oportunidade de desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem ou de socialização fora dos muros da escola, instituição concebida originariamente para esse fim. Espaços outros e, do mesmo modo, conteúdos outros são popularmente reconhecidos como formas possíveis de socialização ou de complemento de uma educação, cada vez mais heterogênea e multidisciplinar.

O avanço do conhecimento vem produzindo oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento profissional os quais envolvem ferramentas culturais (bens culturais), cujos instrumentos não são acessíveis à maioria da população. Isso impede ao indivíduo o necessário desenvolvimento dessas aprendizagens e habilidades fundamentais para a sua inserção no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, seletivo e especializado, limitando-o a subempregos.

A sofisticação dos instrumentos mediadores de aprendizagem na atualidade, devido ao avanço tecnológico, associado às baixas condições econômicas da maioria da população, ao acesso restrito às artes, ciências, lazer, entre outros bens e ferramentas culturais que integram o indivíduo na sociedade em que vive produz a exclusão de classes sociais.

Frigotto e Ciavatta (2001 p. 12) analisam alguns dos embates teóricos e políticos que estão postos para a produção do conhecimento na área da Educação: o desprestígio do coletivo; a ideologia do descartável; do “fim da história”; as “novas” propostas educativas que substituem o conceito de formação humana básica pela noção de competências individuais para o mercado; o abandono de uma visão mais completa e mais complexa da realidade; o “salto no escuro” da valorização do saber gerado na vida para a concepção de que todos os saberes são iguais; confusão entre a elitização dos padrões de vida, na sociedade excludente, com o saber científico sistematizado. Apesar desses embates teóricos os autores reafirmam: “no entanto, reconhecido, omitido ou, mascarado, o social é parte inseparável das práticas educativas”.

A prática educativa é por natureza *intencional*, vinculada à formulação de fins e subjacente a valores produzidos pela sociedade. Não basta aos homens, terem acesso e se apropriarem das tecnologias produzidas na sociedade atual. É preciso ir além, interiorizá-las, desenvolver as habilidades necessárias para dominá-las e ao mesmo tempo, captar a sociedade em seu conjunto, percebendo a alienação produzida nela e pela própria tecnologia. O homem precisa conhecer a sociedade em que vive, a ponto de poder movê-la e mover-se nela.

Os processos de ensino e de aprendizagem devem estar intimamente conectados à concepção de se colocar no lugar do outro, procurando compreender sua dinâmica cultural própria e levar em consideração o respeito às diferenças humanas. Como explica Charlot (2000):

O mundo não se sobrepõe a um universo onde estariam apenas o sujeito e o outro, unidos e divididos em relações de desejo. O mundo está aqui, imediatamente; nele, o outro e a alteridade assumem formas “concretas”, sociais. Mesmo sendo estrutura fundamental do sujeito, o desejo ainda é “desejo de” e esse “de” remete a uma alteridade que tem uma forma social, quer se trate do outro como pessoa, quer como objeto do desejo. Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). (CHARLOT, 2000 p. 53)

O aprofundamento desses estudos, por intermédio da pesquisa, nos remete a refletir sobre a fundamental função da Escola no estabelecimento de condições concretas para que esse processo desenvolva atitudes críticas nos estudantes, auxiliando-os no aprofundamento dos níveis de consciência individual e coletiva.

Nos leva mais além, a estender essa reflexão sobre a qualidade dessas condições concretas propiciadas pela organização e o tempo da Escola aos professores, e, se ou, como as questões culturais são concebidas pelos educadores, de modo que eles, juntamente com os alunos, tenham possibilidades de desenvolver consciência individual e coletiva em níveis mais aprofundados sobre o seu papel nas relações com crianças, adolescentes e adultos, com as famílias, com a comunidade escolar, etc.; e, ainda, na promoção do acesso aos bens e ferramentas culturais produzidos pela humanidade a todos os seres humanos, indistintamente.

A qualidade da educação perpassa pela qualidade da formação de professores nas universidades e, principalmente, pela maneira como os processos de ensino e de aprendizagem são concebidos, implementados e analisados, tanto na universidade, como na Educação Básica, no confronto com a realidade e com as questões culturais que permeiam as práticas pedagógicas dos professores.

Referências

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. *Desenvolvimento Cultural da Criança na Educação Infantil: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.

CAMPOS, Douglas A. de. *Projeto Sócio-Educacional: a reflexão sobre os fundamentos do seu sucesso a partir da Ação Comunicativa, o Significado e Sentido e a Metodologia*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2005.

CAMPOS, Douglas Aparecido de; MELLO, Maria Aparecida. Inclusão: Acesso e Permanência no Ensino Superior Brasileiro. *Políticas Educativas*, v. 5, p. 15-31, 2011.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa/Portugal: Livros Horizonte, 1978.

MELLO, Maria A. Aprendizagem Sem Dificuldades: A Perspectiva Histórico-Cultural. *APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista. Ano V, nº 9 p. 203- 218, 2007.

MELLO, Maria Aparecida ; CAMPOS, Douglas Aparecido de . Bases conceituais da obra de A. V. Petrovski: implicações nos processos de ensinar e aprender na escola.. In: Longarezzi, Andréa; Puentes, Roberto. (Org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos.. 1ªed.*Uberlândia: EDUFU, 2013, v. 1, p. 263-281.

MELLO, Maria Aparecida; CAMPOS, Douglas Aparecido de. Estudos sobre a Escola de VIGOTSKY: Metodologia Colaborativa de Formação Inicial e Continuada de Professores. IN: ARAÚJO FILHO, Targino De; THIOLENT, Michel Jean-Marie. *Metodologia Para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão*. Universidade Federal De São Carlos /Ufscar - São Carlos: Cubo Multimídia, 2008. P. 293-304

MELLO, Maria A.; CAMPOS, Douglas, A. A Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky em Foco: reflexões acerca de seu aparato conceitual, metodológico e histórico nas práticas educativas. IN: ABRAMOWICZ, A.; PASSOS, C. L. B.; OLIVEIRA, R. M. A. de. (Orgs.) *Desafios e Perspectivas das Práticas em Educação e da Formação de Professores*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 41 – 58.

PETROVSKY, A. V *Psicologia General: Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía*. Editorial Progreso, Moscu, 1980.

_____. *Psicologia General: Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía*. Editorial Progreso, Moscu, 1ª edición, 1980. Segunda edición, 1985b. (edição em russo, 1976).

VIGOTSKY, Liev S. *Obras Escogidas. Problemas del Desarrollo de la Psique*. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. *Obras Escogidas. Psicología Infantill*. Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. *Obras Escogidas. Problemas de Psicología General*. Tomo II. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.