

Dimensões do processo ensino-aprendizagem: desafios à prática docente

Vera Lúcia Lins Sant'Anna *

RESUMO

Este trabalho propõe-se a colocar em discussão os postulados e princípios que têm orientado as dimensões do processo ensino-aprendizagem no atual contexto educacional. É necessário entender os paradigmas de conhecimento que estão surgindo, o que permitirá ao profissional da educação vislumbrar possibilidades concretas de investigação de suas práticas educativas. Refletir sobre a sala de aula com todas as suas contradições é o nosso objetivo, levantando questões que estejam organizadas em torno da resolução de problemas práticos de sala de aula que sejam significativos para os sujeitos envolvidos e que estejam, portanto, diretamente relacionados às concepções sobre ensino-aprendizagem veiculadas por eles nos diversos momentos do processo. O novo princípio educativo exige do professor um novo perfil, que tenha domínio do fazer pedagógico, novas atitudes e comportamentos perante a sociedade e sua prática docente.

Palavras-chave: Educação; Ensino-aprendizagem; Concepções; Desafios.

1 - INTRODUÇÃO

Diante de tantas transformações advindas do processo de globalização, em que o quadro educacional brasileiro aparece como um “caleidoscópio”, as dificuldades e dilemas educacionais e as contradições pedagógicas tornaram-se conflitantes, gerando ansiedade, repetições e pseudossoluções.

Na perspectiva educacional, a intensa luta entre tradição e inovação ocorre por meio do dualismo teoria e prática, que se apresenta no processo educacional de forma difusa. É nessa passagem que surgem as problematizações em busca de soluções no ato de educar.

Tendências inovadoras têm despontado, propondo novas práticas, levando o educador ao desafio de transpor as rígidas fronteiras no campo de sua atuação pedagógica. Essas novas tendências que passam no contexto educacional refletindo não apenas o político-econômico, mas também a prática da realidade tem gerado constantes discussões sobre metodologias no processo ensino-aprendizagem que sejam coerentes com a realidade complexa e heterogênea da sociedade brasileira.

Diante deste quadro, é preciso pensar em Propostas de Educação que não sejam antagônicas às propostas formais e à realidade efetiva, mas que ao formulá-las tenha-se como prioridade uma prática pedagógica coerente com o “olhar e pensar” do nosso tempo, sem desprezar as propostas mais distantes que poderão propiciar “pistas” para propor novas alternativas pedagógicas dos dilemas educacionais pertinentes às exigências do terceiro milênio. Nesse sentido, ressaltam-se as palavras do educador Paulo Freire:

[...] viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por ser inacabado. Seria impossível. Saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 2000 p. 153).

O grande desafio hoje é articular o saber e o fazer no cotidiano educacional, como forma de produzir propostas que assumam um caráter investigador

* Professora pesquisadora da PUC Minas (Departamento de Educação), Doutora em Ciências da Religião (Ciências Sociais e Religião - UMESP), Mestre em Educação (Univ. Mackenzie - SP). E-mail: verasantanna@hotmail.com

na procura de uma nova síntese para pensar a educação, trazendo sempre embutida ideias que orientem e mobilizem as esperanças, uma vez que a pedagogia sempre alimentou utopias, considerando, porém, que essas utopias não seriam “utopias quiméricas”, mas trata-se, sem dúvida, de descobrir novos conhecimentos, inventar novas técnicas e explorar ou criar “novas realidades”. Assim, a educação deverá superar e enfrentar uma série de impedimentos de ordem econômica, política e burocrática, no que diz respeito não só à determinação dos valores, mas também aos padrões dos sistemas educacionais, uma vez que a realidade do espaço pedagógico reside na diversidade das funções que exerce, bem como na intensidade deste exercício.

2 - UMA VISÃO PARADIGMÁTICA DO FAZER PEDAGÓGICO

Refletir sobre a educação requer aberturas para repensar e compreendê-la como um fenômeno processual que é permeado pela existência das múltiplas relações que se estabelecem com os outros no cotidiano.

No campo da educação, destacam-se: a complexidade das estruturas e das relações sociais, a difusão das novas tecnologias que vêm invadindo o cotidiano de todo cidadão, principalmente através do meio urbano. Nessa perspectiva, os diferentes grupos sociais elaboram seus sonhos e projetos, pensando em como interagir com essa sociedade para que possam usufruir dela de forma positiva. É também nesse contexto que se vêm disputando diferentes concepções pedagógicas sobre as práticas educativas no processo ensino-aprendizagem.

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem está na resposta em que este dá à apropriação do conhecimento, ao desenvolvimento intelectual e físico do estudante, à formação de sentimentos, qualidades e valores, que alcancem os objetivos gerais e específicos propostos em cada nível de ensino de diferentes instituições, conduzindo a uma posição transformadora, que promova as ações coletivas, a solidariedade e o viver em comunidade. Por isso é preciso tornar os saberes significativos e interessantes. É necessário ao aluno compreender com total clareza a importância deles e como eles se articulam com outros saberes da vida no processo de construção de seu conhecimento.

A concepção de que o processo de ensino-aprendizagem é uma unidade dialética entre a instrução e a educação está associada à idéia de que igual característica existe entre ensinar e aprender. Esta relação nos remete a uma concepção de que o processo de ensino-aprendizagem tem uma estrutura e um funcionamento sistêmico, isto é, está composto por elementos estreitamente inter-relacionados. Deve-se estar atento à necessidade de envolver o aluno com as diferentes práticas educativas propostas para a sua formação, de modo que todos percebam o porquê de se estar realizando cada atividade proposta. Com isso, rompe-se a visão de alienação do aluno com relação aos objetivos e ao processo educativo.

Conforme afirma Perrenoud:

O sistema educativo construiu-se de cima para baixo. É por isso que as mesmas constatações valem, até certo ponto, para o ensino médio e, em menor medida, para o ensino fundamental. Quando os alunos são crianças ou adolescentes, eles são menos numerosos e o ensino é mais interativo; há mais possibilidades de exercícios e experiências feitas por eles (e não diante deles). Entretanto, enquanto praticarem uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, os professores não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagem nas quais colocam cada um de seus alunos. No máximo, podem velar, usando meios disciplinares clássicos, para que todos os alunos escutem com atenção e envolvam-se ativamente, pelo menos em aparência, nas tarefas atribuídas. A reflexão sobre as situações didáticas começa com a questão de Saint-Onge (1996): “Eu, ensino, mas eles aprendem?”. (PERRENOUD, 2001, p. 24).

Nas últimas décadas, o movimento da escola ativa e o enfoque construtivista de educação passaram por importantes mudanças nas suas propostas tanto pedagógicas quanto sociais da ação educativa que abrangem todo o sistema. Por um lado, temos o desenvolvimento das potencialidades do pensamento em termos de valor, comunicação e criação. Por outro, temos, em relação aos conteúdos de aprendizagem, a inclusão explícita de conteúdos de valores e de procedimentos em termos do “saber fazer”, um complexo orientado à resolução de problemas.

Perrenoud, ao fazer algumas alusões a esta questão, afirma:

Desde Bourdieu (1966), sabe-se que só aprendem verdadeiramente, por meio dessa pedagogia, os “herdeiros”, aqueles que dispõem dos meios culturais para tirar pro-

veito de uma formação que se dirige formalmente a todos, na ilusão da equidade, identificada nesse caso pela igualdade de tratamento. Isso parece evidente hoje em dia. No entanto, foi necessário um século de escolaridade obrigatória para se começar a questionar esse modelo, opondo-lhe um modelo mais centrado nos aprendizes, suas representações, sua atividade, as situações concretas nas quais são mergulhados e seus efeitos didáticos. Sem dúvida, essa evolução - inacabada e frágil - tem vínculos com a abertura dos estudos longos a novos públicos, o que obriga a se preocupar com aqueles para os quais assistir a uma aula magistral e fazer exercícios não é suficiente para aprender. Há laços estreitos entre a pedagogia diferenciada e a reflexão sobre as situações de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000, p. 24).

Outro aspecto fundamental das novas concepções pedagógicas é a Pedagogia das Competências, que vem impondo novos desafios ao educador: romper os limites da formação fragmentada e reconstruir as relações de áreas específicas de conhecimento com outras áreas de saber correlatas. Trabalhar nessa perspectiva exige um redimensionar das práticas educativas. O educador deve ter não apenas a aquisição de conhecimentos cognitivos, como a de outros saberes e competências sociais, políticas e instrumentais, ou seja: saber, saber ser e fazer.

De acordo com Libâneo, o professor, “ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos a que chamamos métodos de ensino”. (LIBÂNEO, 1994, p. 150).

Sob tal concepção, o processo ensino-aprendizagem depende da competência técnica do professor. Logo, os métodos devem ser eficazes, estimuladores e criativos, no entanto, se o docente teve uma formação teórica cheia de “tecnicismos” sem uma proposta de redefinição dos conteúdos e métodos utilizados, dificilmente se verá mudança nos profissionais da Educação. Sairão da Universidade com os conhecimentos que aprenderam e começarão a transmiti-los numa cadeia infinita. O professor é sempre professor, não importa se universitário ou de Ensino Fundamental ou Médio. Ele deve ter as habilidades e competências necessárias, conforme as exigências de cada estágio, turma ou momento vivido.

Cabe ao professor-educador descobrir, efetivamente, como ser sujeito em diálogo com a realidade, com o aluno; ao aluno, fazer-se sujeito em diálogo com o profes-

sor, com os demais companheiros, com a realidade social política, econômica e cultural, para que nessa busca de interação seja construída a universidade, que jamais poderá existir sem professor e aluno voltados para a criação e construção do saber engajado, por isso transformado. (LUCKESI, 1991, p. 44).

O educando traz consigo uma história de vida, modos de viver e experiências culturais que devem ser valorizados no seu processo de desenvolvimento. Essa valorização se dá a partir do momento em que ele tem a oportunidade de decidir, opinar, debater, construir sua autonomia e seu comprometimento com o social, identificando-se como sujeito que usufrui e produz cultura.

Contudo, percebem-se alguns modelos educacionais e identificam-se algumas raízes desses modelos, que fundamentam a prática pedagógica, mostrando a educação à luz das diferentes propostas didático-pedagógicas.

Nesta perspectiva, Charlot afirma:

[...] O professor, ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução social, transmite saberes, instrui, educa, forma. Não se pode socializar sem que disso, ao mesmo tempo, resulte uma certa forma do humano e do sujeito. O movimento de abertura da escola apresenta, pois, simultaneamente, efeitos culturais e pedagógicos. (CHARLOT, 2005, p. 82).

Neste contexto, as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento tornam-se relevantes diante deste mundo complexo e de profundas transformações.

Por que buscar novos paradigmas? Estamos fazendo apenas reavaliação de rotina? Não estamos mais satisfeitos com os paradigmas até aqui em vigor? Houve mudanças que nos indicam a necessidade de atualização? A discussão sobre os paradigmas, seus limites e anomalias tem por finalidade desenvolver no professor investigador de sua prática a necessária humildade para reconhecer o desafio das experiências inovadoras e dos grupos que as desenvolvem está em tirar delas as lições aprendidas, que lhes permitam melhorar o processo ensino-aprendizagem, assim como alimentar as políticas educativas. O objetivo das Instituições Escolares é sistematizar, explicar o conhecimento construído e “pôr em serviço” o aprendido.

Uma mudança qualitativa no processo de ensino-aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as metodologias significativas e pertinentes ao aprendizado do aluno. Este critério seria um ponto fundamental para superar o acentuado grau de verificação da investigação educativa acompanhado, no entanto, de um baixo grau de proposição. Este, aliás, é um problema já apontado com propriedade, inclusive na relação da cultura dos movimentos sociais com o ato educativo, segundo a formulação de uma ação cultural para a liberdade na visão de Freire:

Considerando, porém, que o ato de desvelar a realidade, indiscutivelmente importante, não significa engajamento automático na ação transformadora da mesma, o problema que nos apresenta é de encontrar, em cada realidade histórica, os caminhos de ida e volta entre o desvelamento da realidade e a prática dirigida no sentido de sua transformação. (FREIRE, 1982, p. 60).

Nesta perspectiva, é possível interpretar que os caminhos de ida e volta, na verdade, são uma constante ação-reflexão na prática educativa num constante que-fazer. O que necessariamente implica em redimensionar os sentidos metodológicos e epistemológicos da investigação educativa, ante a realidade sociocultural desafiadora.

A forma de entender o ato educativo é, quase sempre, responsável pelo enfoque dado na ação e organização do trabalho escolar. Por exemplo, existem leituras de mundo revestidas de ideais de promover práticas educativas solidárias que primam pela elevação da cultura humana e da justiça social. Estas, normalmente, têm claro o componente político de que está imbricado o espaço pedagógico.

Assim, entendendo que o currículo escolar e as práticas educativas devem levar em conta as experiências cotidianas das crianças, adolescentes e jovens que frequentam a escola, dando especial atenção às práticas culturais vivenciadas por elas na família e na comunidade, a fim de estabelecer uma interação constante entre os conhecimentos escolares e os saberes, valores e práticas da vida cotidiana.

Considerando-se que os indivíduos e os grupos culturais aos quais pertencem possuem diferentes e complexas características, compreender e aceitar a diversidade cultural é condição primeira para quem

pretende realizar uma atividade educacional crítica e voltada para a construção da cidadania.

Jean-Claude Forquin (1993) ressalta que a escola deve buscar a aproximação entre os conteúdos escolares e as experiências da vida cotidiana dos alunos. Afirmar relevante principalmente se considerarmos que a família é o grupo social onde se iniciam as primeiras relações com o cotidiano, e a escola o primeiro grupo social onde as crianças tomam contato com o não cotidiano. É necessário, então, que o processo educativo faça a mediação entre os conhecimentos escolares e os saberes da vida cotidiana.

Em relação às práticas educativas, faz-se necessário investigar formas de valorizar e relacionar aos conteúdos escolares as experiências vivenciadas pelos educandos na família e na comunidade, com o objetivo de valorizar e fortalecer a identidade cultural do grupo e, assim, propiciar condições para o exercício pleno da cidadania, sem deixar de considerar a complexidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem na vida da comunidade, trabalhando junto aos educadores a construção de novas práticas educativas, sensíveis às diferentes visões de mundo, valores, conceitos, conhecimentos e práticas culturais, visando à adequação do currículo escolar às condições de vida dos alunos.

Neste sentido:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos cotejando-os com a prática (KONDER apud FRIGOTTO, 1996, p. 100).

As práticas educativas, neste caso, fazem a mediação entre o teórico e o mundo, tendo como participantes professores, alunos, funcionários e familiares, alicerçados no engajamento, no compromisso, na reflexão, na intencionalidade de mudar. Práticas educativas são tessituras em movimento entre a inclusão e a exclusão, em busca de uma formação humana para educandos e educadores.

Morin (2001, p.12), ao referir-se à relação ensino e educação, afirma que:

- a) Educar é organizar uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática);
- b) Educar é descobrir potencialidades, refazer caminhos, é respeitar a autonomia do educando;
- c) Educar é relacionar teoria e prática, é aprender a refletir e refletir junto, é desconstruir a ciência com um novo olhar;
- d) Educar é valorizar o que o aluno traz da família, da rua e da sociedade;
- e) Educar é trabalhar a emoção, o sensorial, o intelecto e a intuição.

Educar é, pois, incentivar a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo. A problematização do mundo, matéria-prima dos processos educacionais, sejam quais forem os conteúdos que abarquem, necessita da construção não somente de novas metodologias, mas de metodologias que se edifiquem por sobre novas sensibilidades, que podem ser compreendidas por meio da cultura midiática. No entanto, as questões educacionais ainda se encontram no círculo vicioso de seus problemas viscerais não superados. As próprias tentativas de resolução desses problemas, apesar de terem como parâmetro as novas linguagens que a tecnologia ajuda a construir, são infrutíferas à medida que deixam questões essenciais em aberto.

Espera-se que as doutrinas ou concepções pedagógicas que norteiam nossas práticas possam, por outro lado, ser questionadas, criticadas e revistas ou, como explica Cury (1997), que as diretrizes curriculares possam ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, possam também ser entendidas como resultado de diálogos, dissensos, controvérsias etc. Assim sendo, as diretrizes não são inacabadas.

Com efeito, a construção do objeto interdisciplinar não nos parece tarefa de fácil realização. A partir de problemáticas, teorias e novas abordagens, entendemos ser possível propor o aprofundamento da discussão como forma de nos posicionarmos diante da complexidade que a questão contém. Como muitos educadores têm observado, precisamos recorrer às reflexões acadêmicas que tratam das questões sobre as qualidades a serem desenvolvidas na vida social, especialmente, se quisermos avançar em termos

do verdadeiro debate sobre a qualidade da educação em nosso país.

Como já vimos, a idéia de preparar melhor o aluno para um mundo em transformação permanente não depende apenas de melhores recursos didáticos, de melhores condições de trabalho ou da qualificação dos professores, é preciso considerar que nesse processo de formação, cada vez mais complexo, a educação adquire um outro sentido. Para além de uma sólida formação científica e cultural, o aluno deve ser preparado para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo do trabalho.

Para além de um conceito que amplia de forma considerável a nossa percepção acerca dos pressupostos filosóficos, objetivos e conteúdos das disciplinas escolares, a interdisciplinaridade é uma noção que supõe a existência de diálogos e interações entre professores das diferentes áreas do conhecimento. De grande valor e interesse para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem que perpassa todas as disciplinas escolares, a interdisciplinaridade pode resumir também a ideia de que o processo de construção do conhecimento pelo educando passa necessariamente pela afirmação de um projeto curricular, como dimensão cultural, epistemológica e metodológica do projeto escolar. A formação de um pensar crítico e categorial caminha, portanto, com a formação de um pensar social, comprometido e engajado em um Projeto de Sociedade.

A reflexão contínua favorece a metacognição que, de acordo com Vygotsky (1991), pode significar a tomada de consciência frente à realidade e à própria aprendizagem. Através da tomada de consciência frente ao que se sabe e ao que não se sabe, as mudanças podem ser gestadas. Dessa forma, uma aprendizagem significativa pode ocorrer quando se promove um ensino capaz de provocar mudanças no processo de pensar dos sujeitos, alicerçado numa abordagem de conhecimento interdisciplinar, inserido num constante processo de ação – reflexão – ação.

Vygotsky diz ainda que:

[...] o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. A linguagem seria então o motor do pensamento, contrariando

assim a concepção desenvolvimentista que considera o desenvolvimento a base para a aquisição da linguagem. Vygotsky defende que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem. Isto ocorre de forma sequencial. (VYGOTSKY, 1991, p. 101-102).

Compreender o processo de ensino-aprendizagem considerando a abordagem histórico-cultural significa compreender dialeticamente o homem e sua relação com o mundo e com a natureza, inserido num campo de significados. Neste sentido, entende-se o desenvolvimento da complexidade humana num processo interativo que envolve experiências históricas e culturais.

A Epistemologia Genética é a teoria desenvolvida por Jean Piaget, e consiste numa combinação das teorias então existentes, o apriorismo e o empirismo. Piaget não acredita que todo o conhecimento seja inerente ao próprio sujeito, como postula o apriorismo, nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca, como postula o empirismo. Para Piaget, o conhecimento é gerado através de uma interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas existentes no sujeito. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com o objeto.

Piaget afirma que:

[...] adquirida a linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. É justamente na medida, até, que o pensamento verbo-conceptual é transformado pela sua natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com os atos práticos dos atos da inteligência sensório-motora e a sua busca de êxito ou satisfação. (PIAGET, 1975, p. 115).

Na concepção piagetiana, a aprendizagem só ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento, portanto a aprendizagem sempre se dá após a consolidação do esquema que a suporta, da mesma forma a passagem de um estágio a outro estaria dependente da consolidação e superação do anterior.

Os estudos de Vygotsky postulam uma dialética das interações com o outro e com o meio, como desencadeadora do desenvolvimento. Para Vygotsky

e seus colaboradores, o desenvolvimento é impulsionado pela linguagem. Eles acreditam que a estrutura dos estádios descrita por Piaget seja correta, porém diferem na concepção de sua dinâmica evolutiva. Enquanto Piaget defende que a estruturação do organismo precede o desenvolvimento, para Vygotsky é o próprio processo de aprender que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores.

Nessa concepção, as interações têm um papel crucial e determinante. Para definir o conhecimento real, Vygotsky sugere que se avalie o que o sujeito é capaz de fazer sozinho, e o potencial, aquilo que ele consegue fazer com ajuda de outro sujeito. Assim, determina-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o nível de riqueza e diversidade das interações determinará o potencial atingido. Quanto mais ricas as interações, maior e mais sofisticado será o desenvolvimento.

No processo de ensino-aprendizagem, a mediação favorece a reflexão, respaldada na “coerência” que deve acompanhar a elaboração e execução do planejamento. O papel do professor passa a ser o de mediador, alguém que planeja usando de intervenções, encaminhamentos e devoluções para promover o crescimento dos seus alunos, favorecendo o alcance da autonomia, através do desenvolvimento do pensar.

A construção do conhecimento se realiza no espaço das representações, constituído por concepções de várias ordens e pela vivência. Neste espaço, se estabelecem os embates, as contradições, o mal-estar, onde se dão as relações com o outro (autores, pessoas distantes ou presentes), as relações sociais. Assim, a sala de aula, os encontros de formação/capacitação no interior das organizações ou fora destas são espaços de buscas, esforços e de produção de novos conhecimentos.

Esse paradigma de procura de uma unidade dinâmica entre os saberes constitui, ao nosso ver, um modelo a transpor para a escola, quer entre professores dos diferentes grupos disciplinares, quer entre os professores do mesmo grupo. No plano pedagógico, a análise das concepções dos alunos parece, assim, justificar-se como ponto de partida para um caminho dialético para cada disciplina e, também, para um caminho integrador dos vários saberes numa perspectiva de construção pessoal que constitui a aprendizagem. (DUARTE, 2005).

Através da mediação, o processo de aprendizagem avança e impulsiona o desenvolvimento dos indivíduos.

Para Demo (2000), uma aula é construída e o professor tem o poder de planejá-la, o que pode caracterizar o processo como diretivo.

Na concepção democrática de educação, o planejamento pode ser socializado antecipadamente através da pauta do encontro, possibilitando ao aluno/trabalhador incluir suas idéias e sugestões. Porém, a participação do trabalhador no processo de construção da aula/encontro não se restringe a isso. Este participa também quando faz intervenções, e sugere encaminhamentos tanto ao professor, quanto ao próprio grupo.

O processo de mediação, que pode estar alicerçado nas intervenções, encaminhamentos e devoluções, são para Madalena Freire (1995, p.14) “ingredientes do processo de ensino-aprendizagem”.

Além de intervenções, o processo de ensino - aprendizagem requer encaminhamentos. Estes se constituem de:

[...] propostas de atividades dentro da rotina da aula, as tarefas, os passos a seguir em determinadas atividades. [...] É através dos encaminhamentos que o educador direciona, organiza, delimita o caminho do pensar, sobre o conteúdo em estudo. Os encaminhamentos oferecem espaço a interação do sujeito com o objeto do conhecimento. (FREIRE, 1995, p.15).

Percebe-se que as intervenções permitem ao professor levantar “outras” perspectivas, ou questões e visões diferentes daquelas que o aluno tem ou hipotetiza. Já os encaminhamentos correspondem ao “fazer” propriamente dito durante o processo de aprendizagem. É através deste processo pelo qual o educador vai construindo os movimentos da devolução, que significa a concretização e a sistematização dos conhecimentos que estão sendo construídos.

[...] Mas para que isto aconteça, é preciso que eles tenham tido oportunidade de pensar, expor, discutir e rever idéias, compartilhando e negociando diferenças de pontos de vista, desconstruindo opiniões apressadas, contextualizando e problematizando outras, fazendo previsões, propondo novas alternativas para tentar superar as deficiências detectadas. (CASTRO & CARVALHO, 2001, p.129).

A educação deve promover, portanto, a transformação da sociedade, optando por novas relações cotidianas de poder, onde um número cada vez maior de pessoas possa intervir no grupo social e nas tomadas de decisões. Estas novas relações, baseadas numa concepção democrática de mundo, pressupõem uma nova intersubjetividade, onde valores como justiça, liberdade e solidariedade possam ser vivenciados.

Neste contexto, a concepção metodológica que embasa as práticas pedagógicas nos processos de formação (especificamente em cursos) ou nos ambientes cotidianos de aprendizagem (nas Organizações de Aprendizagem) são frutos das visões de mundo, de educação, de homem e de sociedade dos educadores, gerentes, líderes/coordenadores e da própria Instituição, expressa no seu Projeto Político/Estratégico. Este passa a ser visto como mediador, articulador de conhecimento e pensamento nos processos de formação, coordenador dos grupos, promotor de um ambiente indagador e desafiador.

Como sujeito, vale-se de instrumentos específicos da sua tarefa de ensinar, com a intenção de promover mudanças no comportamento de seus alunos. Tais instrumentos - intervenção, encaminhamento e devolução - respaldam a mediação no processo de construção do conhecimento. Neste sentido, torna-se imprescindível a leitura das mais variadas linguagens que compõem as práticas cotidianas.

Em todas as instâncias nas quais educadores reúnem-se para discutir sobre educação, parece haver um consenso de que a educação básica deveria visar fundamentalmente à preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o aprendiz em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade através de uma aprendizagem que seja significativa. De fato, para que uma aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais dos aprendizes, permitindo a formulação de problemas desafiantes que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Se pensarmos na aprendizagem significativa como o estabelecimento de relações entre significa-

dos, os preceitos de precisão, linearidade, hierarquia, encadeamento que estão presentes na escola, na organização do currículo e na seleção das atividades, devem dar lugar a outras perspectivas na qual o conhecimento pode ser visto como uma rede de significados, em permanente processo de transformação no qual, a cada nova interação, a cada possibilidade de diferentes interpretações, uma nova ramificação se abre, um significado se transforma, novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensão são criadas. Nesse sentido, rompendo com as teorias lineares que dão sustentação ao modelo tradicional de ensino, em que existem pré-requisitos, etapas rígidas e formais de ensino e aprendizagem, cadeias de conteúdos, escalas de avaliação da aprendizagem, a teoria do conhecimento como rede sustenta que a apreensão de um conceito, idéia, fato, procedimento, faz-se através das múltiplas relações que aquele que aprende faz entre os diferentes significados desse mesmo conceito.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, o processo de ensino - aprendizagem deve primar por ampliar as dimensões dos conteúdos específicos dos diversos componentes curriculares, incluindo ações que possibilitem o desenvolvimento e a valorização de todas as competências e habilidades do educando.

Sendo a escola o local tanto da instrução como da formação, é fundamental uma ação educativa que contribua para a construção de uma cidadania fundada na solidariedade, na diversidade, no sincretismo cultural, no reconhecimento e respeito às diferentes formas de conhecer, sentir e agir.

Num contexto de globalização crescente, faz-se necessária uma educação que respeite a diversidade cultural e que entenda a escola como um espaço de troca, de diálogo e de descoberta. Não é, entretanto, o que ocorre na maioria de nossas escolas. Nelas, através de uma ação homogeneizadora a educação escolar tem ignorado ou calado, com frequência, as diferenças e desigualdades dos seus alunos e alunas.

Por isso, a aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado nos quais os aprendizes seja vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias,

tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm que superar.

Nesse sentido, a intenção de uma aprendizagem significativa, exige uma avaliação a favor do aprendiz, que contribua para torná-lo consciente de seus avanços e necessidades fazendo com que se sinta responsável por suas atitudes e sua aprendizagem.

O grande desafio à prática docente é a tarefa de sociabilizar o conhecimento, os múltiplos saberes e a construção coletiva, desenvolvendo assim, uma mediação por excelência no ato educativo.

ABSTRACT

The present work intends to put up argument about postulates and principles that have oriented the dimensions of the teaching-learning process in the nowadays educational context. It is necessary to understand the knowledge paradigms that are emerging, in order to permit that the education professionals become aware of the concrete possibilities of investigation of their educative practices. Our goal is to reflect upon the classroom with all of its contradictions, raising questions organized in effort to solve classroom's practical problems that are significant for the persons involved and that are, therefore, directly related to the teaching-learning conceptions brought by them in different moments of the process. The new educational principle requires from the teacher a new profile, such as having domain of the pedagogical methods and a new attitude and behavior before the society and its teaching practices.

Key words: Education; Teaching; Conception and challenge.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, BERNARD. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre; Artmed, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Categorias políticas para a educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

DEMO, Pedro. **Ironias da educação**: mudanças e contos sobre mudança. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DUARTE, José B. **A contestação escondida**: as críticas de jovens à escola actual. São Paulo: Cortez, 2005.

- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Ta-deu da; GENTILI, Pablo (org). **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARRIDO, Elsa. **Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor**. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org). **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Rio de Janeiro, Cortez Editora, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, Jean. **O Juízo moral na criança**. São Paulo, Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, José Gimeno; GOMES, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAMPAIO, Maria M. F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.