

DIDÁTICA E TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

TEACHING AND LEARNING WORK: A CRITICAL ANALYSIS

**Maria Aurea Montenegro
Albuquerque Guerra**

Professora do curso de Biblioteconomia (UFC). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas (UFC)

RESUMO

O artigo apresenta uma análise crítica do trabalho pedagógico no ensino superior no contexto da estrutura do sistema capitalista. Sob um ângulo mais específico, identifica e avalia os elementos que compõem a ação pedagógica na referida categoria de ensino e aborda os elementos que interferem no trabalho docente. Faz-se uma relação entre a pedagogia do aprender a aprender e a pedagogia das competências. Empreendeu-se uma breve análise histórica do processo de gestação e desenvolvimento da didática, realizada por meio de levantamento bibliográfico e documental. A análise aponta para uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico. Pedagogia das competências. Formação docente.

ABSTRACT

The paper presents a critical analysis of pedagogical work in higher education in the context of the structure of the capitalist system. Under more specific angle, identifies and evaluates the elements that compose the pedagogical action in that category of teaching and discusses the elements that interfere with teaching. It is a relationship between pedagogy of learning to learn and pedagogy skills. Undertook a brief historical analysis of the gestation and development of the teaching process, conducted through a literature review and documentary. The analysis points to a conception that emphasizes practice over theory.

Keywords: Pedagogical work. Pedagogy skills. Teacher training.

Recebido em: 12/05/2014

Aceito em : 09/06/2014

1 INTRODUÇÃO

A materialização de um profundo individualismo no plano das relações sociais capitalista reflete-se, neste início de século na crise da razão ou crise teórica, ou seja, uma ênfase na fragmentação nos diversos campos do conhecimento que acarreta uma desarticulação da sociedade.

É nesse contexto que podemos situar, hoje, a crise do trabalho pedagógico no ensino superior. É nosso interesse compreender e analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem nesta fase de desenvolvimento e consolidação de conhecimentos. Desse modo podemos dizer que a educação adiciona a si, além do direito individual, um direito social.

Uma dimensão importante na formação pedagógica do educador do ensino superior está relacionada com o mundo de sua experiência cotidiana e prática. O desafio central é de como potencializar essa experiência de ação cotidiana para que esta não se reduza a repetição mecânica, a teorização acadêmica. Entendemos que é neste processo reprodutor que se abre uma lacuna entre conhecimento teórico e a prática.

Acreditamos que o estudo das questões acima levantadas será relevante na medida que o mesmo nos possibilitará refletir sobre uma *práxis* reflexiva e transformadora, mesmo em condições adversas ao plano da formação hoje existente e na situação de deteriorização das condições de trabalho do professor. Cabe a este encarar o desafio de elevar culturalmente as massas, ou seja, livrá-las de uma visão de mundo que, por se assentar em preconceitos, predispõe e/ou induz a uma interiorização acrílica da ideologia das classes dominantes.

Diante do quadro de desafios acima cabe-nos acrescentar que os processos de conhecimentos afinados a lógica da produção e do mercado resultam em concepções e práticas dualistas e fragmentárias. As propostas em curso no Brasil, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, particularmente, da reestruturação do ensino técnico e profissional, mostra

sem equívocos, a reafirmação da separação entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, agravando ainda mais a falta de criatividade dos discentes do ensino superior.

A formação pedagógica do educador deveria ser focada em uma concepção integral do educando, concepção esta que se constitui em outros desafios para aqueles que tem como tarefa formar e profissionalizar educadores neste início de século, particularmente em uma sociedade desigual e subordinada ao ideário capitalista, como a sociedade brasileira.

Dessa forma, elegemos como objetivo geral do presente artigo, analisar o trabalho pedagógico no ensino superior. Sob um ângulo mais específico, nos dispomos a identificar e avaliar os elementos que compõem a ação pedagógica na referida categoria de ensino.

O estudo parte de uma pesquisa bibliográfica, cabe ressaltar que o eixo epistemológico de análise do objeto em questão foi feito a partir da concepção materialista histórica como bem observa Frigotto (1998) para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular, construídos historicamente.

Nessa perspectiva, a reflexão do nosso objeto é realizada considerando os conflitos e as contradições inerentes a realidade da luta de classe inscritas na totalidade do sistema capitalista, visando a construção de novo conhecimento, comprometido com o processo de transformação social. Diante do exposto, acreditamos ter delineado o quadro necessário para o desenvolvimento do nosso estudo.

2 CONCEITO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

A ação do professor em qualquer sala de aula pressupõe a existência de séculos de reflexões sobre o ofício de educar. Desde a antiguidade homens e mulheres investiram no esforço de pensar a educação, porque educar sempre foi um dos meios pelos quais os grupos humanos asseguraram sua sobrevivência.

Nas sociedades primitivas, a educação era uma tarefa coletiva, cabia aos adultos apre-

sentar as crianças e aos jovens os valores do grupo, levá-los a adotar um determinado comportamento e até assumir um papel predeterminado na estrutura social. A medida que as sociedades ficaram mais complexas, a educação que antes era difusa e exercida por todos, passou a ser uma atividade setorializada, conferida a especialistas, tornando-se prerrogativa de apenas algumas, os professores, e passando em geral a concentrar-se em lugares específicos, as escolas. (FRIGOTTO, 1998)

Os primeiros pensadores da educação a deixar uma obra cuja influência perdura até os nossos dias, foram os filósofos ocidentais: Sócrates, Platão e Aristóteles. As concepções de Sócrates sobre educação já figuraram como um dos principais embates pedagógicos que se repetem ao longo dos tempos. O filósofo se opunha aos pensadores da época (os sofistas), que se guiavam pelo critério da utilidade daquilo que ensinavam. Sócrates acreditava que o objetivo da educação era transmitir conhecimento desinteressado, com o propósito de preparar o homem para a vida. (LUCKESI *et al.*, 1998)

Para Platão a educação deveria testar as aptidões dos alunos de modo que apenas os mais inclinados ao conhecimento recebessem uma formação: Aristóteles planejou um sistema de ensino equilibrado entre atividades físicas e intelectuais. Platão se voltou para a vivência interior, a primazia do indivíduo, do sujeito e da vontade, Aristóteles, para experiência prática, a primazia do coletivo, do objeto e da inteligência formando assim uma interação dialética.

Na idade média, a Europa ignorou o pensamento de Aristóteles por considerar que seus princípios eram incompatíveis com o dogmatismo religioso visto que, esse filósofo, encorajava a procura da verdade no mundo real e por meio da indagação livre. Tais princípios só voltariam a tona no fim da idade média, e com o surgimento de uma burguesia ligada ao comércio. Afinado com a nova ordem São Tomás de Aquino adaptou o aristotelismo a doutrina religiosa, segundo a qual a fé pode ser respaldada no raciocínio. Para a educação,

essa época teve grande importância, porque introduziu o princípio da disciplina intelectual. Foi sob essa influência que a sociedade começou a pressionar a igreja a estender a educação aos leigos pobres, fazendo surgir as primeiras universidades.

Novos sistemas políticos e sociais também se desenvolveram nos países europeus que, por razões diversas, romperam com a igreja católica. A reforma¹ proposta por Martinho Lutero no século XVI, na Alemanha, que originou o protestantismo, foi a mais célebre das rupturas e interferiu profundamente na educação. Tendo a interpretação da bíblia como um de seus pilares, o protestantismo valorizou a alfabetização e, o mais importante, pregou o acesso de todos a esse conhecimento. Os reformadores religiosos defendiam a formulação de uma nova classe de homens cultos, dando origem ao conceito da utilidade social da educação.

A idade moderna foi a época que consagrou os direitos civis, isto é a liberdade, a privacidade, a propriedade e, sobretudo, a face da igualdade que pressupõe apenas formalmente o impedimento da discriminação. É o momento da defesa de ir e vir e da tão sonhada igualdade de oportunidade. Foi nesse momento histórico que o estado se apresentou como figura maior, na representação de interesse de todos, sem, no entanto, representar o interesse específico de ninguém.

Com a industrialização, uma série de conflitos foi gerada, a sociedade capitalista nascente exacerbou a exploração. Com isso, os conflitos sociais explodiram e, tendo como porta-voz os partidos socialistas, a ideia nova que então surge é a da transformação. A alienação do trabalhador deveria suceder sua reiteration a uma sociedade renovada pela supressão da propriedade privada, dos meios de produção e pela igualdade entre as classes.

¹ O processo de reformas religiosas teve início no século XVI. Podemos destacar como causas dessas reformas: abusos cometidos pela igreja católica e uma mudança na visão de mundo, fruto do pensamento renascentista. Fonte: Disponível em: <http://www.celsp.com.br/wordpress/?page_id=52> Acesso em: 12 jul. 2013.

Essa ideia de transformação colocava na classe operária a tarefa de conduzir o progresso para uma sociedade sem classe. Ao mesmo tempo, essa corrente não deixava de alertar para os riscos de a educação ficar submetida a poucos. De acordo com esse pensamento, podemos dizer que a educação adiciona a si, além do direito individual, um direito social. (LUCKESI *et al.*, 1998)

2.1 Formação docente, trabalho pedagógico: tecendo relações

O termo didática é conhecido desde a Grécia significando uma ação de ensinar que começou a adquirir um campo específico a partir do século XVII com Comênio, que escreveu a obra “Didática Magna”, tratado da arte de ensinar tudo a todos. Com sua obra, Comênio instituiu um caráter democrático a atividade de ensinar, forneceu as bases para o ensino, do simples para o complexo, o curso dos estudos, sua distribuição em anos, meses etc. Comênio também se pronunciou a respeito dos conhecimentos a serem ensinados. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002)

No século XVIII, ocorreu uma nova revolução na didática, a qual defendia o princípio de que o homem é bom por natureza, mas está submetido a influência corruptora da sociedade. O teórico defensor dessa corrente foi o filósofo Jean-Jacques Rousseau² que acreditava que a falta de liberdade causada pelas desigualdades desviava o homem da sua condição humana. Diante desse fato, defendia um método de ensinar sem pressa e sem livros no qual a aprendizagem ocorreria de maneira natural, valorizando assim, o aluno.

Já no século XIX, a formulação da pedagogia como ciência, ou seja, organizada e sistematizada com fins claros e meios definidos,

² Um dos mais bem conceituados pensadores do Século XVIII, na sua obra *Emílio ou da Educação*, propõe um projeto para a formação de um novo homem e de uma nova sociedade, apresentando-nos os princípios gerais para uma educação de qualidade. Preconiza uma educação afastada do artificialismo das convenções sociais.

foi proposta pelo filósofo alemão Herbart³, ao designar os passos formais da aprendizagem e, conseqüentemente, os passos formais do ensino. Essa didática herbatiana acentuou a importância do professor no processo de ensino. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002)

A teoria de Rousseau, foi defendida mais tarde, pelo norte-americano John Dewey, a qual remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, a educação deve auxiliar o indivíduo na remodelação de seus modos de pensar e sentir, ultrapassando o pensamento empírico e dirigindo-se ao pensamento reflexivo (FACCI, 2004).

Essas reflexões dizem respeito a cinco pontos essenciais: a reação do aluno frente a um problema real; desenvolvimento deste problema para estímulo do pensamento; conhecimentos informativos do aluno para uma ação necessária; solução do problema fique a cargo do aluno; compreensão e valorização dessas aplicações pelo aluno. Conforme ainda Facci (2004), um dos grandes méritos da teoria deweyana foi o de restaurar o equilíbrio entre educação não formal e a educação expressa das escolas.

2.2 A contribuição da tecnologia para a formação docente

Com o desenvolvimento tecnológico no final do século XX, principalmente com a informática, surge um novo paradigma didático, ou seja, a didática passa a ser a aplicação das técnicas em diversas situações. Nesse momento o foco se desloca para a apropriação das técnicas para a atividade de ensino, caberia a didática, conforme Pimenta e Anastasiou (2002), dispor aos professores os meios e os instrumentos. Vale ressaltar que os questio-

³ A estrutura teórica construída por Herbart se baseia numa filosofia do funcionamento da mente, o que a torna duplamente pioneira: não só por seu caráter científico mas também por adotar a psicologia aplicada como eixo central da educação. Desde então, e até os dias de hoje, o pensamento pedagógico se vincula fortemente às teorias de aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento.

namentos com a atividade de ensinar sempre se deram no campo de uma estrutura micro e não numa análise estrutural maior na qual o desempenho da aprendizagem é eficiente para o desenvolvimento e o controle do processo de ensinar, visando a maior eficácia nos resultados de ensino. Esse processo passa então a ser critério de avaliação do sistema escolar.

Com o advento da globalização, ocasionada pelas estratégias expansionistas do capitalismo em crise e proporcionada pelo avanço tecnológico já citado, as formas de relações em todas as áreas sociais sofreram mudanças significativas no que diz respeito a sua hierarquia. As relações se processaram com valores invertidos, mais do que nunca o mercado se posiciona como elemento primordial na satisfação das necessidades humanas. Nesse contexto, o mercado de trabalho exige e valoriza pessoas competitivas que saibam utilizar a informática, tenham habilidades comunicativas e cognitivas. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002)

Os avanços tecnológicos interferiram de forma substancial na relação professor aluno e principalmente, na relação do professor com a atividade do ensino, pois novas funções são colocadas aos professores sob o ponto de vista de uma análise pedagógica, em que são levantadas questões relacionadas com a formação dos professores. Vale mencionar que a formação destes passa, obrigatoriamente, pelo caminho da profissionalidade, que de acordo com Facci (2004), é a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destreza, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Todos esses elementos formam a base da pedagogia das competências que por sua vez alicerça o princípio educativo do aprender a aprender, sintetizada pelas quatro dimensões de aprendizagem: aprender a conhecer (teorias); aprender a fazer (atividade prática); aprender a conviver (cooperação e respeito às diferenças); aprender a ser (integração). É necessário, no entanto, esclarecer que a ideia de competência está vinculada ao conceito de profissionalização que foi atribuído diante do imperativo da

chamada sociedade do conhecimento, na qual o trabalhador deve ter competências para se adaptar às diferentes tarefas no mercado de trabalho mais amplo. (DUARTE, 2003)

A sociedade da informação ou sociedade do conhecimento, de acordo com Duarte (2003), é uma ideologia produzida pelo capitalismo com o objetivo de enfraquecer as críticas ao sistema. Ainda de acordo com esse autor, a sociedade do conhecimento produz uma certa euforia na medida em que gera expectativas na sociedade de uma necessidade constante de atualização de conhecimentos produzidos numa velocidade assustadora.

Um dos grandes pensadores da pedagogia das competências é Philippe Perrenoud. Este teórico advoga que a competência deverá ser a bússola que dará rumo a uma nova maneira de ensinar, advoga também que o professor terá capacidade de agir eficazmente apoiado em conhecimentos, entretanto não deverá se limitar a eles. (FACCI, 2002).

A pedagogia das competências, como podemos constatar é parte constitutiva do princípio educativo do aprender a aprender iniciado com Dewey e retomado, como mencionado, por Perrenoud. Estes defendiam o aprendizado sem a transmissão de outros. Estavam convencidos de que a aprendizagem significativa se efetiva diante de circunstâncias em que o aluno deverá encontrar soluções práticas para problemas imediatos, que o conhecimento e a experiência de outros indivíduos bloqueiam a criatividade e repassam o conteúdo por vezes sem significado.

3 A FIGURA DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DO APRENDER A APRENDER

Um questionamento que merece destaque na pedagogia do aprender a aprender se refere ao fato de que o conhecimento deve estar numa íntima relação entre preparação imediata do indivíduo para o mercado de trabalho e o acelerado processo de reajuste do mesmo. Nesse contexto, as pessoas são induzidas cada vez mais a investir no desenvolvimento de seu potencial, característica herdada da teoria do

capital humano⁴. Entretanto, pode-se observar um fato novo na pedagogia do aprender a aprender, o professor é um meio de transmissão descartável, cedendo espaço para as tecnologias e para as competências individuais que carregam uma competitividade desenfreada, como nos alerta Duarte (2003, p. 11).

[...] o fato do ‘aprender a aprender’ pode ser apresentado como uma arma de competição por postos de trabalho, na luta contra mais a investir no desenvolvimento de seu potencial, característica herda o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capitalismo.

Segundo Duarte (2003), cabe ao professor agora, conhecer a realidade social, não para fazer a crítica a essa realidade, mas sim, para melhor identificar quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Neste enfoque, coloca-se em segundo plano o ato de ensinar e a transmissão do conhecimento para validar a pedagogia do aprender a aprender.

Sob a tutela do princípio educativo do aprender a aprender, os professores foram chamados a adotar um posicionamento de reflexão sobre sua prática, com a justificativa de que essa atividade traria mais benefícios para o ensino do que os conhecimentos teóricos, além de que, os resultados de uma prática são imediatamente percebíveis, ou seja, mais rápidos, beneficiando assim a ideologia da sociedade da informação. Dentro da linha do professor reflexivo Facci (2004), diz que o professor reflexivo é fundamental para compre-

ender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de ensino na escola numa perspectiva inovadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias atuais da educação, que enfatizam o trabalho pedagógico como competências desenvolvidas a partir de uma reflexão para possíveis mudanças na prática do professor, apontam para uma pedagogia baseada na prática cotidiana e na relação do professor aluno, numa desconstrução de teorias testadas ao longo da história pondo em dúvidas os critérios de objetividade e universalidade do conhecimento.

Essa concepção privilegia a prática em detrimento da teoria. É certo que não podemos desconsiderar a prática cotidiana e a experiência de professores e alunos no processo de aprendizagem, entretanto esse procedimento não deveria se configurar como ponto de partida para o trabalho docente.

Sob essa perspectiva, a ação do professor em sala de aula se apresenta como uma aventura aonde o mesmo, vai adequando suas práticas de acordo com o surgimento de necessidades, o professor assume uma função de instrutor e para essa função, as correntes pedagógicas atuais indicam que o desenvolvimento de competências artificiais, ou seja, adquiridas, responde satisfatoriamente as exigências do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. São Paulo: Autores associados, 2003.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-

⁴ Desenvolvida na década de 50 por Theodore W. Schultz, e retomada na década de 80 por Gary Becker. Surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.

comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vogotskiana. São Paulo: Autores associados, 2004.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectiva de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência do ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In; FERRÉTI, C. *et al.* (Org.) **Novas tecnologia, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S/A:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.