



史

INSTRUIR, MEDIAR OU COMUNICAR: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O ATO DE ENSINAR

Ariana Cosme

Este texto aborda a ação educativa nas escolas por meio de uma reflexão específica sobre o ato de ensinar, o qual é entendido como aquele que melhor permite identificar a singularidade da profissão docente. (ROLDÃO, 2007). Um ato que, por isso, tem de ser discutido em função dos diversos tipos de leituras e interpretações que o configuram como ação decisiva quando se aborda a escola como um espaço de socialização cultural. É de acordo com tal propósito que, neste texto, o ato de ensinar será objeto de uma leitura com base nos três paradigmas pedagógicos, o da instrução, o da aprendizagem e o da comunicação, que de acordo com Trindade e Cosme (2010), permitem balizar os pressupostos epistemológicos e conceituais que orientam as opções que se assumem no âmbito do processo de organização e gestão do trabalho de aprendizagem dos alunos.

O ATO DE ENSINAR: POR QUÊ? PARA QUÊ? COMO?

Assumir que o ato de ensinar é distintivo da função docente não significa que possamos pensá-lo como dissociado da relação que os professores estabelecem com os seus alunos, em função da relação que, por sua vez, estes deverão estabelecer com o patrimônio de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validados considerado necessário para que alguém se possa afirmar como cidadão no mundo e nas sociedades contemporâneas. (TRINDADE; COSME, 2010). Trata-se de uma relação com três vértices invariantes: aluno, professor e patrimônio cultural que, de acordo com

o paradigma que regula as iniciativas educativas numa sala de aula, podem assumir configurações distintas, as quais afetam, por isso, o modo como se concebe e pratica o ato de ensinar.

Neste texto iremos caracterizar cada um dos paradigmas pedagógicos que Trindade e Cosme (2010) utilizam para refletir sobre os sentidos e a natureza dos projetos de educação escolar, de forma a discutir qual é o estatuto dos alunos, dos professores e do patrimônio cultural nesse âmbito e, assim, criar as condições para se refletir sobre o ato de ensinar, que justifica a escrita deste texto.

O paradigma pedagógico da instrução: ensinar é instruir

É face à afirmação da escola como espaço educativo que se explica a emergência do “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 28) como um modelo que contribui para definir o ato de ensinar como equivalente ao de instruir. Trata-se do resultado de uma leitura do papel da escola segundo a qual compete aos professores redimir os alunos da sua ignorância e incompetência, por via do confronto com um conjunto de informações, procedimentos e atitudes, no âmbito do qual se parte do princípio de que os segundos, porque são ignorantes e incompetentes, se limitam a ser p do legado cultural que deverão herdar. Essa é uma visão pedagógica que, independentemente das suas vulnerabilidades epistemológicas, é congruente com o mundo que, nas sociedades ocidentais, emergiu no século XVIII justificando a emergência da escola, seja devido a razões de natureza militar, seja devido à construção dos novos Estados-Nação, seja devido a razões de natureza religiosa nos países que aderiram à Reforma, seja devido às exigências políticas e culturais inerentes às revoluções industriais ocorridas no Norte e no Centro da Europa, seja devido, ainda, a um conjunto de condições político-administrativas favoráveis (BARROSO, 1995), seja devido, finalmente, a razões relacionadas com as transformações profundas de natureza cultural das sociedades, das quais a universalização da linguagem escrita e as razões que as justificam constituem suas expressões mais inequívocas. (TRINDADE; COSME, 2010).

É tal o paradigma que, em larga medida, se constrói com o propósito de promover a homogeneização cultural das sociedades no período subsequente à queda do regime feudal, contribuindo, em última análise, para a afirmação da nova ordem social estabelecida, decorrente da ascensão da burguesia como força política dominante, que explica tanto a universalização do modelo de educação escolar quanto a consolidação do paradigma da instrução como referência pedagógica nuclear de tal modelo.

Do ponto de vista do processo de operacionalização, em função do qual se possa concretizar o projeto educacional que o paradigma da instrução inspirava, podemos considerar que a principal necessidade curricular e pedagógica consistia em promover a “invenção do ensino coletivo” (NÓVOA, 1995, p. XXIII), de forma a permitir a transição de uma relação dual entre o mestre e o aluno para uma relação mestre-classes, na qual fosse possível “ensinar a muitos como se fossem um só”. (BARROSO, 1995, p. 69). É de acordo com essa preocupação que, após vicissitudes diversas, se consolidou o que hoje designamos por modo de ensino simultâneo, o qual pode ser caracterizado como uma modalidade de organização do trabalho pedagógico na qual os

alunos são agrupados sob a direção única de um professor que, seguindo planos de estudos previamente construídos e minuciosamente elaborados, é o único responsável pela instrução dos primeiros. É a idade e a homogeneidade, em termos do aproveitamento escolar que os alunos dão mostras, que constituem os critérios em função dos quais se agrupam os alunos pelas classes e se determinam as exigências acadêmicas a que estes são sujeitos. Deste modo, e devido ao fato de ser necessário respeitar a homogeneidade das turmas como condição fundamental, no programa de intervenção educativa que modo de ensino simultâneo preconiza, a avaliação seletiva ocupa, aqui, um papel estratégico tão decisivo quanto fundamental. É este tipo de avaliação que permite decidir se um aluno transita, ou não, para o ano de escolaridade subsequente àquele em que se encontra, definindo, por esta via, o seu percurso acadêmico como um percurso cujo sucesso ou insucesso é determinado em função do confronto que se estabelece com os percursos acadêmicos dos restantes alunos da classe. (COSME; TRINDADE, 2013, p. 18).

É de acordo com esse modelo de organização que o ato de ensinar se define como uma ação de instruir, uma opção cuja viabilidade depende da crença de que é necessário ignorar os saberes, as experiências pessoais e culturais dos alunos e os seus modos de pensar e de agir, de forma que os professores possam prescrever outros modos de pensar e de agir e, assim, determinar não só o que estes devem aprender, mas, sobretudo, o seu modo de aprender.

Paradigma pedagógico da aprendizagem: ensinar é facilitar

É a oposição face ao paradigma pedagógico da instrução que explica, de imediato, a emergência do “paradigma pedagógico da aprendizagem” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 41) como outro modo de abordar a ação educativa nas escolas. Este é um paradigma que, em larga medida, se consolida em função das iniciativas educacionais dos pedagogos que, por se encontrarem vinculados ao denominado Movimento da Escola Nova, denunciam: (i) o estatuto de menorização ao qual a Escola sujeita os seus alunos; (ii) a normatividade e a unicidade metodológica em vigor nesse campo; (iii) os programas de estudos estandarizados e geridos de forma burocrática; (iv) as limitações da instrução como modo de formação. (TRINDADE, 2012). Partindo dessas denúncias, propõem, como alternativa, que: (i) os alunos devem ser considerados como o centro de gravidade dos projetos de educação escolar; (ii) os seus interesses e necessidades passam, por isso, a ser entendidos como os vetores fundamentais da construção e gestão dos programas escolares; (iii) os dispositivos de mediação pedagógica que se valoriza são aqueles que permitem potenciar as aprendizagens dos alunos, recusando-se liminarmente as intenções e as ações instrutivas dos professores. (TRINDADE; COSME, 2010).

Se coube ao Movimento da Escola Nova um papel pioneiro no processo de afirmação do paradigma da aprendizagem, importa referir, igualmente, o contributo da abordagem pedagógica que a corrente cognitivista, no âmbito da Psicologia, inspirou para a credibilização daquele paradigma. Tendo aquele movimento difundido a nova concepção de aluno, um ser cuja natureza o impeliria a aprender, coube à corrente cognitivista, sob a inspiração da “metáfora do computador” (SIERRA; CARRETERO,

1992, p.123), conferir “uma visibilidade inédita às dinâmicas e aos processos internos de mediação cognitiva como fatores determinantes da atividade humana”. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 45). Tal pressuposto explica que uma das reivindicações nucleares do paradigma da aprendizagem tenha a ver com a necessidade de valorizar os sujeitos, que aprendem como processadores de informação e não apenas como receptores da mesma, entendendo-se assim, “o organismo humano como um sistema cognitivo cujo desenvolvimento importa promover”. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 45). Daí que se valorize, como faz Ausubel (2003), que a educação deve interferir na estrutura cognitiva dos alunos ou que se enfatize a importância atribuída às dinâmicas de carácter endógeno, em função das quais se reivindica a necessidade de entender os alunos como protagonistas ativos do seu processo de desenvolvimento e, por isso, como produtores de conhecimento que os professores não só têm de incentivar como, sobretudo, não devem obstaculizar. (TRINDADE; COSME, 2010).

É por meio da valorização da atividade autoestruturante dos alunos que, para o paradigma da aprendizagem, o foco da reflexão pedagógica se deve deslocar do ato de ensinar para o de aprender. Trata-se de uma perspectiva que tem implicações inequívocas quanto ao modo de pensar a organização e gestão do trabalho pedagógico dos estudantes. Essa perspectiva está na origem da afirmação da necessidade de, nas escolas, substituir-se as lições formais por atividades, pesquisas, exercícios e experiências (TRINDADE, 2012), o que poderá ser compreendido

à luz da necessidade de, nas escolas, se promover a cooperação, o desenvolvimento de competências estratégicas ao nível da recolha, da organização, do processamento e da divulgação de informação ou o desenvolvimento de competências estratégicas ao nível da resolução de problemas. (COSME; TRINDADE, 2013, p. 29-30).

Segundo Trindade (2012), coube ao Movimento da Escola Nova valorizar os espaços naturais, no exterior da sala de aula, como espaços educativos primordiais, propor uma gestão mais flexível dos espaços da sala de aula e dos tempos de aprendizagem, promover a diferenciação pedagógica, defender o alargamento do campo de recursos educativos ou a valorização dos processos e estratégias pessoais utilizados pelos alunos em detrimento dos processos e estratégias impostos pelos professores, o que, no seu conjunto, constitui as ideias nucleares, do ponto de vista da organização e gestão do trabalho pedagógico, que marcam, de forma decisiva, as concepções educativas do paradigma da aprendizagem.

É partindo do universo delimitado por este paradigma que a ação dos professores pode ser definida, então, “como uma ação facilitadora do desenvolvimento cognitivo, da autonomia intelectual, da capacidade de cooperação, da capacidade estratégica e das competências metacognitivas dos alunos”. (COSME; TRINDADE, 2013, p. 34-35). Ao contrário do paradigma da instrução, em que os alunos são abordados por meio de uma perspectiva deficitária, para o paradigma da aprendizagem os alunos tendem a ser vistos, essencialmente, pelas suas potencialidades cognitivas, o que legitima a possibilidade de circunscrever a ação docente à promoção do “desenvolvimento de intercâmbios subjetivos” (BRUNER, 2000, p. 85), os quais permitem que esses mesmos alunos partilhem ideias e teorias que, segundo Bruner (2000), vão adquirindo mais coerência e pertinência heurística à medida que os alunos forem

encorajados a partilhá-las e discuti-las uns com os outros. Configura-se, assim, a opção por um modelo pedagógico mais preocupado em interpretar e compreender a realidade do que em aceder à perfeição do conhecimento factual. Daí que Trindade e Cosme defendam que, no paradigma da aprendizagem, a ação dos professores se deverá concretizar, sobretudo, por meio de duas atividades nucleares:

- (i) uma que consiste em criar as condições para que os alunos procurem as soluções para os problemas que terão que enfrentar ou que se possam envolver na construção de teorias que lhes permitam abordar a realidade que os cerca de forma mais sustentada e complexa; (ii) outra que consiste, por sua vez, em disponibilizar os recursos que os alunos deverão utilizar da forma mais autônoma possível para realizar aquelas atividades. (2010, p. 54-55).

Perante essa proposta não admira que, para o paradigma da aprendizagem, o termo ‘ensinar’ seja um termo incômodo que se substitui pelos termos ‘facilitar’ ou ‘mediar’. Diríamos que estamos perante uma opção que terá de ser compreendida com base na importância que, nesse paradigma, se atribui ao protagonismo dos alunos e ao modo como se subvaloriza a reflexão sobre o estatuto do patrimônio cultural dito comum, enquanto fator decisivo dos projetos educacionais que têm lugar nas escolas. Daí que os discursos pedagógicos propostos nesse campo corram o risco de abordar os alunos como seres culturalmente autossuficientes (TRINDADE; COSME, 2010), o que, ao permitir identificar os professores como facilitadores, nos obriga a interpelar o paradigma da aprendizagem do ponto de vista dos seus fundamentos epistemológicos e das suas implicações educativas.

Ao contrário do paradigma da instrução, em que o saber é entendido como um produto que se recebe, no paradigma da aprendizagem o saber tende a ser entendido como um produto a que se acede como resultado da atividade cognitiva e relacional dos sujeitos. Isso implica que a dimensão cultural do ato educativo tenda a afirmar-se como uma dimensão subordinada, já que, mais do que a informação, se enfatiza

a necessidade dos sujeitos desenvolverem competências que lhes permitam processá-la, através do desenvolvimento e da utilização de estratégias universais de abordagem, organização, avaliação e utilização dessa informação. Neste sentido, pode afirmar-se que se estabelece uma relação de equivalência entre as atividades de processamento da informação e as aprendizagens escolares propriamente ditas. É, assim, perante este quadro conceitual, que se pode afirmar, ao contrário do que defende o paradigma da instrução, que a divulgação da informação deixa de ser entendida como a principal tarefa dos professores. A informação passa a ser utilizada como um fator pedagógico que se instrumentaliza no sentido de contribuir para o desenvolvimento das competências cognitivas e metacognitivas dos alunos, cabendo aos professores propor instâncias de mediação, entre esses alunos e a informação a divulgar, que possam constituir-se como dispositivos de suporte a esse processo de desenvolvimento que, neste caso, se confunde com um processo de aprendizagem. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 56).

Até que ponto é possível identificar um professor com um facilitador ou mediador? Até que ponto é desejável? Será este o papel que se pode oferecer como alternativa ao do professor instrutor?

Para responder às questões enunciadas, temos de compreender o ecossistema curricular e pedagógico que legitima cada um desses papéis de forma a poder afirmar, nesse momento, que a transição de um paradigma no qual os alunos tendem a ser subvalorizados como seres que pensam e têm histórias de vida para outro, no qual eles são, pelo contrário, elevados a um estatuto que, de modo geral, ignora os desafios culturais que estes têm de enfrentar, obriga a explorar um terceiro paradigma, que lhes permita sair dos becos sem saída para onde nos conduzem os paradigmas da instrução e da aprendizagem. Ou seja, trata-se de um paradigma que ao propor uma abordagem sistêmica das relações entre os vértices do triângulo pedagógico (aluno, professor e patrimônio cultural dito comum) permita constituir-se como alternativa a paradigmas cujas assimetrias são pouco produtivas, como é o caso do paradigma da instrução quando menoriza o vértice ‘alunos’ ou o paradigma da aprendizagem quando menoriza o vértice ‘patrimônio cultural’ e, por consequência, o vértice ‘professor’.

Paradigma pedagógico da comunicação: ensinar é comunicar

Foi perante as vulnerabilidades epistemológicas e conceptuais dos paradigmas da instrução e da aprendizagem que Trindade e Cosme propuseram, como alternativa, o já referido terceiro paradigma: “o paradigma pedagógico da comunicação” (2010, p. 58), o qual

se caracteriza por valorizar a qualidade dos mais variados tipos de interações que acontecem numa sala de aula como fator potenciador das aprendizagens dos alunos que, neste caso, são entendidas em função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do patrimônio cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens no seio da sociedade em que vivemos. (2010, p. 59).

Se a recusa em entender os alunos como seres ignorantes e incompetentes sustenta a reivindicação por meio da qual se defende, nos paradigmas da aprendizagem e da comunicação, que aqueles deverão ser os protagonistas do processo de aprendizagem que lhes diz respeito, importa reconhecer que essa recusa comum não é suficiente para que partilhem a mesma concepção de protagonismo discente. Já referimos, neste texto, que tal protagonismo, para o paradigma da aprendizagem, decorre, em linha direta, da influência da abordagem cognitivista, no campo educativo, sobre o paradigma da aprendizagem e particularmente da reflexão de Piaget e da concepção de construtivismo que este nos legou. De acordo com tal concepção, o protagonismo dos alunos é resultado de uma dinâmica de natureza endógena que, em larga medida, não poderá ser determinada do exterior, como se depreende do que o próprio Piaget, em colaboração com Inhelder, afirma ao escrever que

toda a vida mental, como de resto toda a vida orgânica, tende a assimilar progressivamente todo o meio ambiente, e realiza esta incorporação graças a estruturas, ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação é cada vez mais extenso: a percepção e os movimentos elementares (preensão etc.) facultam, primeiro, a posse dos objetos próprios e no seu estado momentâneo, depois a memória e a inteligência práticas permitem ao mesmo tempo reconstruir o seu estado imediatamente anterior e antecipar as suas transformações futuras.

O pensamento intuitivo reforça seguidamente estes dois poderes. A inteligência lógica, sob a sua forma de operações concretas, e, finalmente, de dedução abstrata, termina esta evolução, tornando o sujeito senhor dos mais longínquos acontecimentos, no espaço e no tempo. (1993, p. 17-18)

O paradigma pedagógico da comunicação, cujos fundamentos vygotkianos deverão ser levados em conta na reflexão sobre a problemática do protagonismo dos alunos, propõe, por isso, uma leitura diferente. O que muda, de forma substancial, é a importância que se atribui à cultura como fator fundamental do processo de socialização dos indivíduos, nomeadamente quando se defende o desenvolvimento cognitivo como dimensão subordinada do processo de apropriação do legado cultural que na escola se disponibiliza. Ao contrário do paradigma da aprendizagem, que contribui para afirmar o protagonismo dos alunos como uma manifestação de autossuficiência cultural, no paradigma da comunicação o mesmo protagonismo resulta de um processo educativo que se vai construindo quando alguém pode “interpelar e ser interpelado no seio de uma comunidade de aprendizagem”. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 58).

É esse processo de interpelação que, ao ser considerado como um sistema de interlocução, justifica a valorização do trabalho docente como um exercício de comunicação sujeito tanto a contribuir para os alunos se apropriarem do que designamos por património cultural comum, quanto a de que ninguém pode atingir esse objetivo por esses alunos, já que todas as aprendizagens são pessoais, ainda que ninguém aprenda sozinho. (COSME; TRINDADE, 2013). E se as relações e o apoio interpares podem constituir recursos de aprendizagem inestimáveis, afastamo-nos, contudo, da dinâmica que o paradigma da aprendizagem propõe quando tende a circunscrever o processo de formação dos alunos, tal como já referimos, ao “desenvolvimento de intercâmbios subjetivos” (BRUNER, 2000, p. 85), no âmbito dos quais o papel do professor só poderá ser concebido como o de um facilitador. No paradigma da comunicação, aquele tipo de interações é fundamental como condição necessária, mas não suficiente, para que os alunos se apropriem do património cultural dito comum, o que, para acontecer, depende igualmente do contributo decisivo de uma ação docente que passa a ser concebida como uma ação de interlocução qualificada. (COSME, 2009).

Confrontando esse modo de configurar o trabalho do professor com os demais modelos já aqui referidos – o do professor como instrutor e o do professor como facilitador –, constata-se que o modelo do professor como interlocutor qualificado é, numa primeira leitura, um modelo muito mais complexo e exigente. Nesse modelo, o protagonismo dos alunos é mais do que condição prévia, é uma referência e um objetivo do trabalho docente cujo desenvolvimento depende de um projeto educacional complexo, contingente e paradoxal, porque confronta o educador com o que Meirieu considera “o nó górdio da aventura educativa” (1996, p. 13), quando o coloca perante um dilema crucial: decidir como a sua ação educativa “pretende ‘fazer’ uma criança, no sentido de vir a produzir um homem livre, se o ‘fazer’, em si, implica reconhecer a impossibilidade de aceitar a liberdade daquele que se pretende criar”. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 81).

No paradigma da comunicação não se ignora que a relação com o património cultural dito comum seja marcada por confrontos e conflitos epistemológicos profundos entre aquilo que os alunos

sabem e aquilo que lhes é proposto, seja do ponto de vista das explicações para os fenômenos sobre os quais se debruçam, seja do ponto de vista das estratégias de abordagem desses fenômenos e da racionalidade que as sustenta. É o reconhecimento de tal conflitualidade que está na origem do que Meirieu designa por “momento pedagógico” (2002, p. 57), em função do qual o pedagogo francês se refere às zonas de incerteza com as quais os alunos e também os seus professores se confrontam no âmbito do trabalho que realizam. Segundo Trindade (2012), por meio do momento pedagógico podemos compreender que é “a resistência dos alunos face à ação do educador e o trabalho que o educador produz face a essa resistência que constitui o desafio que pode provocar o encontro entre ambos” (MEIRIEU, 2002, p. 433), o que constitui, na perspectiva daquele autor, uma condição potenciadora da aprendizagem dos primeiros. Criar o momento pedagógico é uma das tarefas do professor como interlocutor qualificado, que passa a reconhecer aquela resistência dos alunos a aprender (seja por via da recusa, seja por meio do desinteresse, do medo de errar ou da demissão) como o ponto de partida de uma ação docente que, recusando aniquilar ou colonizar o aluno, abre as portas à possibilidade do professor:

explorar sem tréguas os obstáculos inerentes ao seu próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as ‘mudanças de quadro’, como dizem os especialistas em didática da Matemática, ou as ‘descontextualizações’, como dizemos nós. (MEIRIEU, 2002, p. 80).

É por via da sua interlocução qualificada que o professor faz algo pelos alunos e não em vez dos alunos, quando lhes oferece “um objeto de saber de que o outro possa apoderar-se, para examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo, enfim, para pôr ‘algo de si nele’”. (MEIRIEU, 2002, p. 80). Desse modo, o momento pedagógico constitui uma oportunidade para os alunos exercerem a sua inteligência e, concomitantemente, poderem partilhar, de forma cúmplice, os desafios, os recursos e as soluções que lhes abrem tal possibilidade, envolvendo-se num processo que diz respeito a todos, no âmbito de coletivos discentes que, assim, se constituem como comunidades de aprendizagem.

Em comparação com a figura do professor como facilitador, promovida pelo paradigma da aprendizagem, estamos perante um desafio profissional bastante mais complexo, que decorre do reconhecimento tanto da importância das intenções educativas prévias das escolas e dos professores como do nível de conflitualidade epistemológica que se pode estabelecer entre os alunos e o patrimônio cultural dito comum, no âmbito do processo de aprendizagem, em que aqueles se envolvem não só porque estão interessados em aprender, mas também porque são estimulados e apoiados a fazê-lo. É que apesar de no paradigma da comunicação se valorizarem as necessidades, os interesses e os saberes dos alunos como fator potenciador de aprendizagens, não se considera que tais necessidades, interesses e saberes sejam suficientes, só por si, para suscitar tais aprendizagens.

Por meio dessa abordagem, podemos compreender que o papel dos professores como interlocutores qualificados é o de

alguém que tem condições pessoais e culturais para apoiar de forma ativa e intencional o processo de formação pessoal e social dos seus alunos, não fazendo por eles o que só a eles compete fazer, mas não os deixando entregues a si próprios sem rumo e sem apoio. Nesta perspectiva, o professor não é um pastor, mas também não se limita a ser uma espécie de anjo-da-guarda. Como interlocutor qualificado, o professor passa a ser entendido como alguém que estimula, negocia e cria as condições para que os seus alunos adquiram autonomia intelectual e sociomoral, tornando-se, assim, capazes de utilizar e de recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir aí de forma informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 215)

Nesse sentido, ensinar é uma operação que se revela por meio de uma organização do trabalho de aprendizagem que deve suscitar a comunicação entre professor e alunos, dos alunos entre si ou entre os alunos, professores e outros atores educativos e sociais, tendo como referência a apropriação de determinado legado cultural, aquele que se entende ser necessário para que cada um se assuma como autor do seu destino, num mundo que se partilha com outros autores e outros destinos. Ou seja, a necessidade de comunicar, como tarefa que os professores deverão assegurar como compromisso e responsabilidade profissionais, mais do que ser vista como expressão da sua generosidade pedagógica, terá de ser abordada como expressão da dimensão antropológica presente em qualquer ato educativo. Um ato que, tal como defende Charlot, implica que reconheçamos que “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender” (2000, p. 53), o que acontece, na perspectiva de Bruner (2000), tendo em conta quer os constrangimentos intrínsecos, os quais dizem respeito aos limites da capacidade humana de agir e pensar, quer os constrangimentos extrínsecos, aqueles que derivam dos sistemas simbólicos que, nas mais diferentes culturas, nos permitem atribuir significados ao mundo, às coisas, às relações e às ideias, conferindo-lhes, assim, corpo e voz e transformando-as, igualmente, em objetos de partilha. Desse modo, quando Bruner admite que mesmo sendo os significados construídos no interior da mente, é no seio da cultura que os gerou que os indivíduos encontram os instrumentos para o fazer. Reabilita-se, por essa via, a cultura como fator decisivo e incontornável de socialização de cada um de nós, quer porque é graças a ela que se exponencia a nossa capacidade de pensar, agir e artilhar a vida no mundo que é o nosso, quer porque assim nos tornamos capazes de superar os limites que os nossos constrangimentos intrínsecos nos impõem.

CONCLUSÃO

Acreditamos ser possível, neste momento, afirmar que a reflexão sobre o papel dos professores e a ação curricular e pedagógica que estes protagonizam se encontra profundamente vinculada tanto às suas representações sobre os alunos quanto sobre a relação entre estes e o legado cultural disponibilizado na escola.

Daí que seja importante abordar a reflexão proposta por Phillipe Meirieu quando pergunta se a

educação deve preparar a criança, pela autoridade da transmissão cultural, para o acesso à cidadania ou, ao contrário, deve reconhecer apriori como um igual, um sujeito com quem se pode ter uma aproximação que, por si só, tornará possível o acesso à cultura? Deve-se assumir a educação como um ‘golpe de força inicial’ que ‘introduz a criança no mundo’ até que ela transponha a ‘fronteira’ e possa decidir livremente sobre sua vida e suas escolhas ou é preciso respeitar nela, desde seu nascimento, um sujeito que decide sobre sua existência, a quem podemos apenas oferecer possibilidades, comprometendo-a permanentemente com sua própria educação? (2002, p. 126).

No paradigma da instrução, a primeira possibilidade que se anuncia é a da educação assumir-se como um golpe de força inicial, tendo em conta que, nessa perspectiva, “a educação deve preparar a criança para tornar-se um sujeito e, por isso, ainda não pode tratá-la como tal”. (MEIRIEU, 2002, p. 113). Daí que deva “ser assumida como um tempo de submissão necessária” (MEIRIEU, 2002, p. 114). Na mesma obra, Meirieu propõe uma alternativa que reconhece o aluno simultaneamente como “um sujeito já constituído” (2002, p. 143), capaz, por isso, de interpelar o professor como um igual e como um “sujeito em formação” (2002, p. 144), que depende desse mesmo professor para construir estratégias e produzir saberes. Trata-se de uma abordagem que se enquadra nos pressupostos do paradigma da comunicação e não no da aprendizagem, o qual parece ignorar os termos a que Meirieu se refere para caracterizar o aluno como um sujeito em formação. Trata-se portanto de uma perspectiva que se explica devido ao modo como em ambos os paradigmas se reflete sobre a dimensão cultural do processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

No caso do paradigma da aprendizagem, o patrimônio cultural é entendido como uma espécie de adereço que deverá suscitar a atividade cognitiva dos alunos, enquanto no paradigma da comunicação ele é percebido como um fator que não só afeta a natureza dessa atividade como é a referência da mesma. Trata-se de duas abordagens que têm implicações distintas quanto ao modo como concebem o trabalho dos professores, já que é a desvalorização dos desafios culturais com os quais os alunos poderão se confrontar que justifica a possibilidade de os professores se assumirem como facilitadores, enquanto a reivindicação por meio da qual se defende que os professores deverão encarnar o papel de interlocutores qualificados deriva, justamente, de um posicionamento oposto: o reconhecimento da importância daqueles desafios, das suas singularidades conceituais e epistemológicas, bem como das suas vicissitudes e implicações ao nível das aprendizagens e do processo de formação que os alunos vivenciam.

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BARROSO, J. **Os liceus**: organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: FCG/JNICT, 1995. v. I. (XVII- XXVIII).

- BRUNER, J. S. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSME, A. **Ser professor**: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada. Porto: LivPsic, 2009.
- COSME, A.; TRINDADE, R. **Organização e gestão do trabalho pedagógico**: perspectivas, questões, desafios e respostas. Porto: LivPsic, 2013.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, P. **Frankenstein pédagogue**. Paris: ESF Éditeur, 1996.
- NÓVOA, A. Prefácio. In: BARROSO, J. **Os liceus**: organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: FCG/JNICT, 1995. v. 1 (XVII-XXVIII).
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103.
- SIERRA, B.; CARRETERO, M. Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: la psicología cognitiva de la instrucción. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; Marchesi, Alvaro. (ed.) Desarrollo psicológico y educación II. **Alianza Psicología**, Madrid, 141-157, 1992.
- TRINDADE, R.; COSME. **Escola, educação e aprendizagem**: desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: WAK, 2010.
- TRINDADE, R. **O movimento da Educação Nova e a reinvenção da escola**: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo. Porto: UP Editorial, 2012.

DEFINIÇÕES

Apoio pedagógico: conceito que designa um conjunto de atividades de remediação ou enriquecimento curricular com o objetivo de ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades escolares ou a melhorar os seus resultados.

Aprendizagem por descoberta: falamos de aprendizagem por descoberta quando o aluno descobre, com certo grau de autonomia, os conhecimentos. O papel do professor é apoiar esse processo, em vez de transmitir conhecimentos. Considera-se que o aluno é um agente ativo na construção do seu conhecimento e que, dessa forma, aprende a aprender. A aprendizagem por descoberta é denominada autônoma quando o aluno identifica um problema, formula hipóteses, recolhe informações e atinge os resultados sem a orientação do professor. Também se fala de descoberta orientada, quando o professor apoia esse processo sempre que o aluno revela dificuldade em chegar às conclusões sozinho.

Aprendizagem por recepção: refere-se ao processo em que o estudante recebe os conhecimentos já preparados para serem assimilados. O papel do professor é transmitir conhecimentos. O ensino é dirigido e está centrado no professor, que se apoia numa planificação rigorosa do programa de ensino a transmitir aos alunos.

Avaliação: designa o processo de comparação entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos. A avaliação permite verificar o grau de consecução dos objetivos, por meio da comparação entre as metas previstas e os resultados, ajuda a detectar as falhas e necessidades no processo de ensino e aprendizagem e distribui os resultados

escolares dos alunos de acordo com uma escala previamente definida. Há várias modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira permite conhecer o domínio dos pré-requisitos necessários para a compreensão de uma nova unidade de ensino. A segunda permite detectar as dificuldades de aprendizagem e as do processo de ensino e serve para apoiar as aprendizagens dos alunos. Com a terceira, é possível verificar o grau de consecução dos objetivos estabelecidos.

Clima da sala de aula: refere-se ao ambiente (ou *ethos*) da sala de aula, que resulta da interação entre os currículos explícito e o implícito. É uma variável importante no aproveitamento escolar dos alunos; quando o clima é participativo, estimulante e ordeiro e responsável há mais oportunidades para aprender.

Competência: designa um conjunto de capacidades interdependentes relacionadas com um determinado domínio. Em pedagogia, a competência surge associada ao saber-fazer e constitui uma componente essencial do processo de aprender a aprender.

Diferenciação pedagógica: o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica, que parte daquilo que a criança é capaz de fazer para alargar os seus interesses e potencialidades. Para que o professor diversifique as suas metodologias, ele tem de proceder a uma observação contínua e a uma avaliação diagnóstica rigorosa para poder preparar tarefas específicas para os diferentes grupos de alunos, tendo em consideração os seus interesses e as suas necessidades de formação.

Interdisciplinaridade: é hoje uma característica central na pesquisa científica que, com o desenvolvimento e expansão dos modelos de ensino construtivistas, passou a fazer parte do discurso pedagógico dos professores e designa a convergência de vários ramos do saber com o fim de proceder ao estudo de um problema. Considera-se que a estruturação do currículo em disciplinas deve dar lugar a um currículo centrado nos problemas e nos projetos.

Métodos ativos: distinguem-se dos métodos tradicionais de ensino pelo fato de se centrarem nos interesses dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências metacognitivas e de descoberta do saber. Os métodos de ensino ativos caracterizam-se por uma maior individualização das tarefas de aprendizagem, valorização do trabalho em pequenos grupos, papel facilitador e orientador do professor e respeito pelo ritmo de cada aluno. A expansão desses métodos coincidiu com o desenvolvimento das teorias maturacionista e cognitivista da aprendizagem, na primeira metade do século XX. Dentre os pedagogos do século XX que maior contributo deram para a expansão dos métodos ativos, destacamos Maria Montessori, na Itália, John Dewey, nos EUA, Decroly, na Bélgica e Freinet, em França.

Resolução de problemas: expressão que designa o envolvimento dos alunos na criação de novas soluções para problemas, simples ou complexos, autonomamente ou com a ajuda do professor e de materiais auxiliares de ensino.

Socialização: designa uma das finalidades da educação, que visa o desenvolvimento de atitudes, hábitos e competências necessárias à integração social do aluno e à preparação do aluno para a vida em sociedade. O enfoque no processo de socialização é ainda maior quanto maior for o peso das culturas comunitárias na vida dos indivíduos. Na sociedade contemporânea, o processo de socialização constitui um fim, entre outros, da educação e processa-se de uma forma livre e respeitadora das diferenças individuais. Diz-se que a socialização é primária quando ela ocorre no interior da família, durante os primeiros anos da vida da criança. Diz-se que é secundária quando ocorre na escola.