

Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino

Ana Carolina Galvão Marsiglia

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

6

RELAÇÕES ENTRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O PLANEJAMENTO DE ENSINO

Ana Carolina Galvão Marsiglia¹

O desenvolvimento é espontâneo ou social?

O pesquisador suíço Jean Piaget se dedicou ao problema do conhecimento: o que é, como o ser humano chega a ele, como se passa de um conhecimento a outro etc. Sua teoria destinava-se a tentar explicar o conhecimento baseando-se na biologia, fazendo um elo entre essa ciência e a filosofia, com dados empíricos. Segundo Azevêdo (1993, p.8), “a formação típica de cientista leva-o a procurar um suporte experimental para suas especulações filosóficas, de forma a poder construir uma epistemologia de base biológica”. Essa autora também afirma que

a concepção piagetiana do funcionamento intelectual inspira-se fortemente no modelo biológico de trocas entre o organismo e o ambiente, fruto de seus estudos biológicos sobre moluscos [...].

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru, foi professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental e atualmente cursa o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp, campus de Araraquara, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). É membro do Grupo de Pesquisa “Estudos marxistas em educação”.

A observação da forma pela qual estes organismos adaptam-se ao ambiente e o assimilam de acordo com sua estrutura levou Piaget a conceber o modelo para o desenvolvimento cognitivo. (ibidem, p.18)

Piaget estabeleceu um modelo evolucionista em seus estudos: as estruturas sofrem alterações constantes, que vão ampliando cada vez mais seus subprodutos para estados qualitativamente superiores.

A cada estágio evolutivo corresponde um tipo de estrutura cognitiva ou modelo de organização da interação do homem com o ambiente. Assim, são também essas estruturas cognitivas as que permitem predições quanto àquilo que é possível conhecer em cada momento da evolução cognitiva. (ibidem, p.24)

Portanto, “a concepção do funcionamento cognitivo em Piaget é a aplicação no campo psicológico de um princípio biológico mais geral da relação de qualquer ser vivo em interação com o ambiente” (ibidem).

Divergindo de Piaget, para quem o ser humano é concebido como um organismo como qualquer outro ser vivo, para a psicologia histórico-cultural, os animais têm suas atividades ligadas às necessidades biológicas, enquanto “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 1978, p.261).

Na sociedade capitalista, a possibilidade de apropriação de bens culturais, tanto materiais quanto não materiais, não está dada da mesma forma a todos os seres humanos. Segundo Leontiev:

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades

morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie. Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. (ibidem, p.274)

Dessa constatação decorre a importância de um posicionamento em defesa da classe trabalhadora para que ela possa ter acesso às conquistas produzidas historicamente pelo trabalho humano, que se objetivam sob a forma de instrumentos da cultura material e intelectual (linguagem, instrumentos, ciência etc.), cuja apropriação é essencial ao desenvolvimento ontogenético e ocorre nas e pelas relações com outros indivíduos. Assim, a criança, em seu desenvolvimento, “não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos” (ibidem, p.271-2).

Ao desconsiderar o caráter histórico-social do desenvolvimento humano e apoiar-se em uma matriz biológica, Piaget incorre na naturalização e universalização dos fenômenos humanos. Segundo Duarte (2006b, p.265),

a naturalização dos fenômenos humanos leva qualquer teoria à eternização e à universalização de fenômenos que são históricos e, muitas vezes, decorrentes de determinadas relações sociais alienadas. Piaget não escapa a essa regra. Também não consegue distinguir o que é fruto da alienação do que se tornou parte constitutiva necessária do gênero humano.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, a aprendizagem não deve orientar-se pelas demandas espontâneas do sujeito e nem deve manter-se à espera de uma maturidade biológica que possibilite

aprender. Ao contrário, o ensino deve tomar como ponto de partida a zona de desenvolvimento próximo e transformá-la em desenvolvimento real, qualificando a aprendizagem como aquela que vai possibilitar a efetivação das funções psicológicas superiores como funções internalizadas, ou seja, funções intrapsíquicas que assim se constituíram a partir de funções interpsíquicas. Daí a afirmação de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2006, p.114).

Partindo da tese vigotskiana de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, o planejamento de ensino deve, então, ser elaborado de maneira a fazer progredir o indivíduo. Como? Por meio de ações pedagógicas que garantam a apropriação da cultura universal, identificando os elementos culturais que, ao serem assimilados, produzam a humanização nos sujeitos singulares (Saviani, 2003).

Os elementos culturais referidos, entretanto, serão incluídos ou não no planejamento, a partir de qual critério? Distinguindo aquilo que é clássico; aquilo que perdurou ao tempo porque permanece como essencial, como referência ao mundo em que vivemos e fundamental para se compreender o atual estágio de desenvolvimento em que nos encontramos. (ibidem). Esse deve ser o guia do planejamento escolar e aqui reside uma das principais diferenças entre as pedagogias do “aprender a aprender”² e a pedagogia histórico-crítica, posto que para a primeira o ensino deve dirigir-se pelos interesses espontâneos do aluno, conforme veremos a seguir.

Qual o papel da escola?

Gramsci (1982) escreveu em sua obra *Os intelectuais e a organização da cultura* que a escola deveria lutar contra o folclore e ensinar

2 As pedagogias do “aprender a aprender” pertencem à mesma matriz teórica do escolanovismo, centrando-se no aluno e na aprendizagem que atenda seus interesses espontâneos, bem como focalizando os processos e não o produto, isto é, concentrando-se em “aprender a aprender”, tendo papel secundário o que se aprende (Duarte, 2006b).

de maneira que os alunos aprendessem que a sociedade é estabelecida pelo homem e pode ser modificada por ele, o que só é possível com conhecimentos que superem o senso comum. Ao referir-se à imprensa, assevera esse autor que

a informação científica deveria ser parte integrante de qualquer jornal italiano, seja como noticiário científico-tecnológico, seja como exposição crítica das hipóteses e opiniões científicas mais importantes [...]. Um jornal popular, mais do que os outros, deveria ter essa seção científica, a fim de controlar e dirigir a cultura de seus leitores, que possui elementos de “bruxaria” ou é fantástica, e para “desprovincializar” as noções correntes. (ibidem, p.201)

Por essa afirmação, transposta ao contexto escolar, elucida-se que o papel da escola na perspectiva marxista deve ser de superar a mistificação dos fenômenos ao dominar aquilo que de mais desenvolvido a humanidade produziu, pois nesses conhecimentos estão cristalizadas as qualidades humanas de maior riqueza e que encaminharão o indivíduo ao seu maior desenvolvimento.

Para a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico cultural, a escola como instituição social é fundamental ao desenvolvimento psíquico da criança por sua função e representatividade na sociedade, pois

as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação. (Leontiev, 1978, p.272)

Piaget (1998c, p.42), por sua vez, apresenta-se como defensor de uma escola espontaneísta, que tenha o mínimo possível de interferên-

cia do professor e de qualquer tipo de transmissão que, por exemplo, organize o currículo escolar. Diz o pesquisador suíço: “A ‘escola ativa’ baseia-se na idéia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea”.

Para Piaget, a escola tradicional obrigava a criança a aproximar o professor do aluno: apropriarem-se das mesmas noções. Mas isso, na visão piagetiana, seria um *equivoco*, pois a criança deveria basear-se em suas experiências, e seu desenvolvimento está atrelado a aspectos biológicos. Isso se esclarece quando Piaget (1998d, p.173) explicita que “o pensamento da criança (não mais, aliás, do que o do adulto) não pode jamais ser tomado em si mesmo e independente do meio”, e declara que a criança dará respostas diferentes para questões semelhantes conforme seu meio social, mas reafirma *traços comuns* a todas as crianças, que indicariam seus estágios de desenvolvimento. Assim, apesar de julgar que os métodos de ensino podem “aumentar o rendimento dos alunos e ao mesmo tempo acelerar seu crescimento espiritual sem prejudicar sua solidez” (ibidem, p.176), o pesquisador suíço sublinha dois fatores que interferem no desenvolvimento e que ao mesmo tempo são seus produtores: a existência de uma evolução mental (que deve adequar o alimento intelectual de cada idade) e a importância de se levar em conta interesses e necessidades. Sendo assim, os métodos e as ações docentes se tornam acessórias ao desenvolvimento espontâneo.

Se levarmos em conta os pressupostos piagetianos, pouco se pode planejar no ensino. Se a escola deve seguir as descobertas da criança, como então poderia ser feito um plano de ações pedagógicas? Advém dessa contraditoriedade que a escola se envolva nos “conteúdos” cotidianos em detrimento do conhecimento universal, pois assim estariam voltados aos interesses “naturais” do aluno.

Não são poucos os livros didáticos e materiais de orientação para professores que destacam a relevância do educador trabalhar a disciplina de ciências a partir de projetos sobre a dengue ou leishmaniose, a disciplina de História por meio da história de vida do aluno e assim por diante. Pouco se avança dessa forma. Há que cuidar para que,

ao “contextualizar” os conteúdos, não se esteja indicando privilegiar esse tipo de trabalho em detrimento do currículo. Podemos discorrer sobre dois aspectos importantes da questão do currículo, que devem orientar o planejamento de ensino. O primeiro ponto pode ser definido como a diferença entre curricular e extracurricular, e o segundo, intimamente relacionado ao primeiro, refere-se ao debate sobre quais os conteúdos que a escola deve garantir na educação escolar, ou seja, o que de fato importa a escola transmitir?

Ao analisar a diferença entre curricular e extracurricular, podemos recorrer a Saviani (2003) quando explica que currículo relaciona-se às atividades nucleares da escola. E o que é central na escola? A transmissão e assimilação do saber sistematizado, viabilizado pela organização de sua dosagem e sequência em um determinado tempo, que permitam ao aluno dominar os conhecimentos. Sendo assim, o autor destaca que a escola não pode perder de vista essa sua função, pois pode incorrer na inversão de suas prioridades, perdendo sua especificidade. Para ilustrar essa situação ele afirma:

Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? Ora, estes são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. [...] No entanto, esses elementos acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo. [...] [Atividades como as comemorações] não sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nesta condição, elas só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las. (ibidem, p.102)

O segundo ponto que propomos discutir em relação ao currículo é: afinal, o que a escola deve transmitir? De acordo com Duarte

(2006a), há quem argumente que a escola pública (que atende a classe trabalhadora) não deveria transmitir a ciência e a arte burguesas porque isso invadiria a consciência da classe trabalhadora de forma colonizadora. Esse autor discorda desse argumento, pois entende que

o fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. (ibidem, p.615)

Há, ainda, o que, por um lado, se configura em preconceito e, por outro, em idealização romântica na consideração de que a classe trabalhadora seria colonizada. Isso significaria a incapacidade da classe trabalhadora de atribuir um novo significado ao conhecimento do qual se apropria, bem como seria idealismo acreditar que “existe um cotidiano no qual a cultura popular existe sem a intervenção colonizadora da cultura burguesa” (ibidem, p.615). Conforme já foi afirmado anteriormente, cabe à educação escolar proporcionar a apropriação do que há de mais desenvolvido na cultura humana, que tenha sido produzido pelo capitalismo e suas contradições ou não. Só a partir do domínio da riqueza cultural humana é que poderemos superar o capitalismo em direção a uma sociedade comunista.

Que função tem o professor?

Duarte (2003) indica que a formação de professores sob a óptica das pedagogias do “aprender a aprender” está centrada na reflexão sobre a própria prática, de acordo com a valorização do conhecimento cotidiano e preocupada com os processos pelos quais se adquire o conhecimento, não importando *qual* conhecimento se está adquirindo. Dentro desses pressupostos, a formação dos educadores não necessitaria de estudos sólidos e aprofundados, levando-os a atuarem com seus alunos sobre as mesmas bases que foram formados:

superficiais e pragmáticas. Como ainda assevera Duarte (1998), apesar do construtivismo (e podemos constatar isso de forma geral nas pedagogias do “aprender a aprender”) afirmar a importância do papel do professor, isso acaba por se diluir no processo educativo, tornando o educador aquele que acompanha, orienta, propõe ao aluno, mas cujas ações têm menor valor do que aquilo que o aluno aprende sozinho (Duarte, 2008).

Na perspectiva marxista, às funções psicológicas elementares, garantidas pela evolução da espécie, somam-se as funções psicológicas superiores:

produzidas na história de cada indivíduo particular, dependentes, portanto, de suas condições de vida e de aprendizagens. As funções superiores, exclusivamente humanas, não são produtos de uma estrutura psíquica natural, estática e aistórica, mas sim correspondentes a situações de desenvolvimento que não são sempre as mesmas para um dado indivíduo e muito menos para diferentes indivíduos, especialmente enquanto representantes de classes sociais desiguais. (Martins & Arce, 2007, p.54)

Se as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da apropriação da cultura, há necessidade daquele que tem domínio do patrimônio humano-genérico para transmitir às novas gerações aquilo que o desenvolvimento humano lhes garantiu ao longo de sua história, produzindo desenvolvimento psicológico fundamental ao sujeito e sua constituição psicofísica. Nesse sentido, afirma Saviani (2003, p.144) que

o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar esta apreensão [dos conhecimentos] por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente.

Exemplo disso encontramos no texto *Diferenças culturais de pensamento*, no qual Luria (2006) apresenta experimentos realizados

com adultos com diferentes níveis de instrução e mostra que o pensamento prático (associado à experiência imediata do sujeito) evolui e é superado pelo pensamento teórico na medida em que o indivíduo avança em sua escolaridade.

Em contraposição a essa abordagem, Piaget, em texto sobre a educação moral, mas a partir do qual é possível estender suas declarações à escola em geral, questiona a importância do conteúdo e do professor no processo de ensino e aprendizagem, caracterizando ambos como complementos à atividade espontânea do aluno, que deve sofrer o mínimo de interferência e ter como objetivo principal “aprender a aprender”.

Devemos confessar que uma conversação organizada em torno das redações das crianças ou dos fatos da história, da geografia e da literatura é capaz de fundir-se muito melhor com as preocupações do aluno e de mostrar-se, assim, mais vantajosa que um ensinamento sistemático e isolado de moral. Mas isto depende unicamente de quanta atividade se concede às crianças na preparação das conversações. (Piaget, 1998c, p.41)

O pesquisador suíço entendia que somos resultado da educação que recebemos. Mas ao assegurar que “a criança reage sempre da mesma maneira a certas situações sociais” (Piaget, 1998a, p.104), deixa saliente sua compreensão biologizante do ser humano, segundo a qual a aprendizagem vai a reboque do desenvolvimento, o que se contrapõe ao posicionamento sócio-histórico, como já foi afirmado anteriormente.

A escola deve garantir acesso às formas mais desenvolvidas do saber objetivo. Diante do relativismo cultural postulado pelo pós-modernismo,³ diferentes saberes coabitariam em lugar de formas de conhecimento mais desenvolvidas do que outras (Duarte, 2006a). Qual é o saber mais desenvolvido? É possível definir um saber como

3 O referencial pós-moderno deriva de diversas filosofias tendo como característica a negação da realidade e, por conseguinte, do conhecimento. Com isso, defendem seus representantes a impossibilidade de conhecer a realidade e constata-la como universal (Duarte, 2006a).

mais desenvolvido do que outro? Essa é uma dificuldade contemporânea, advinda da difusão das ideias pós-modernas, céticas em relação à história humana e que descartam os parâmetros que nos permitem dizer que um saber é mais desenvolvido do que outro. Como já afirmou Newton Duarte no Capítulo 2 deste livro, será que nós acreditaríamos que a ideia de que o Sol gira em torno da Terra é apenas diferente da afirmação científica de que é a Terra que gira em torno do Sol? Não. Nós sabemos, por meio da ciência, que há uma resposta verdadeira e outra não e que, portanto, não se pode relativizar essa resposta. Para Duarte (2008), trata-se de uma ilusão com finalidade de reprodução ideológica do capitalismo a ideia de que a realidade é apenas uma elaboração subjetiva na qual é possível negociar significados em função de uma ou outra convenção cultural. Pensar o currículo da escola, portanto, está intrinsecamente relacionado à relevância dos conteúdos que constituirão o planejamento de ensino de cada disciplina: quais serão, como serão distribuídos e abordados. Para Saviani (2008, p.45),

os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

A atividade de estudo

A criança, ao entrar na escola, já possui uma série de aprendizagens que Vigotski denomina “pré-história da aprendizagem”. No entanto, “a existência dessa pré-história da aprendizagem escolar não implica uma continuidade direta entre duas etapas do desenvolvimento” (Vigotski, 2006, p.109).

O estudo exige uma nova postura do indivíduo, que não é espontânea. Gramsci (1982, p.133) afirma a necessidade de se adquirir procedimentos que levem os estudantes a contrair “hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que não se pode adquirir senão mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos”. A atividade de estudo, entendida pela psicologia histórico-cultural como atividade principal a partir dos 6-7 anos e que se estende como tal até a adolescência, desencadeia o desenvolvimento intelectual da criança, que decorre da aprendizagem sistematizada de conteúdos, que elevam o grau de pensamento abstrato e complexificam as operações mentais (Lazaretti, 2008, p.208).

Tolstij (1989), baseando-se em Elkonin, assinala que a atividade de estudo é social por seu conteúdo (nela tem lugar a assimilação da cultura humana), por seu sentido (é socialmente significativa e valorizada) e por sua realização (se efetua em concordância com as normas socialmente estabelecidas). Assim, ainda segundo esse autor, a vida escolar solicita da criança a atitude de controlar seu comportamento para atender às demandas do caráter produtivo do estudo e a capacidade de subordinar seus resultados às finalidades conscientemente planejadas.

Na perspectiva piagetiana, a criança sofreria coerção de pais e professores, que por seu prestígio, a levariam a aceitar incondicionalmente suas posições de adultos. Essa coerção repousaria sobre a escola tradicional, impedindo a espontaneidade e conseqüentemente, o desenvolvimento (Piaget, 1998a). Para esse autor, o grupo (outras crianças) teria muito mais a contribuir do que o professor. Nesse sentido, ele alega que o professor teria dificuldade em atender a todos (então o problema não estaria na ação do professor em si) e atrapalharia a confiança do aluno em si mesmo, ocasionando ou sedimentando suas dificuldades.

Muito freqüentemente, com efeito, o mau aluno que não consegue ceder diante do professor (porque o amor próprio da criança está comprometido, porque a fonte de sentimento de inferioridade

é o adulto, ou por qualquer outra razão) vê-se tão naturalmente requisitado num grupo de trabalho que suas inibições desaparecem pouco a pouco. (Piaget, 1998b, p.147)

Numa abordagem de preponderância biológica, deixa-se a criança à sua própria sorte, impedindo que a escola exerça sobre ela papel de destaque em sua formação intelectual. Na escola defendida por Piaget, a escola ativa, não se suprime a aula “mas a reduz a um papel mais modesto de respostas às perguntas que o aluno se formula” (ibidem, p.139), enquanto para a concepção histórico-social, as relações interpéssicas é que propiciarão as relações intrapéssicas e o parceiro privilegiado da aprendizagem é o professor.

A entrada da criança na escola representa uma mudança muito significativa em sua vida. A partir de então ela começa a cumprir uma atividade socialmente importante. Se antes seus pais julgavam que poderiam interferir em suas brincadeiras, agora a postura se altera e a “hora de estudo” da criança passa a ser respeitada e não é interrompida. Também se nota essa transformação quando, ao pedir um brinquedo, seus pais podem negá-lo, mas não terão a mesma atitude diante do pedido de um lápis ou um caderno (Tolstij, 1989). Vale a pena, entretanto, mencionar que no contexto da sociedade atual, pós-moderna, neoliberal e altamente influenciada pelas pedagogias do “aprender a aprender”, muitos pais consideram que não devem “forçar” seus filhos e com isso, ao suporem um pretensão respeito ao “tempo” da criança, acabam por sonegar-lhes um importante papel no desenvolvimento. Deve-se ressaltar também que essa postura é vista de forma oposta pelo construtivismo (variante das pedagogias do “aprender a aprender”) e pela pedagogia histórico-crítica. Líliliana Tolchinski (1998, p.113), ao defender o construtivismo e tratar da resistência dos pais aos procedimentos livres e espontâneos dessa concepção, afirma:

Os adultos com menor grau de escolaridade, que geralmente ficam fora das sucessivas “renovações pedagógicas”, transmitem uma imagem mais rígida da cultura escolar. São os grupos de pais

que mais se opõem à diminuição da disciplina escolar, à redução das lições de casa, à flexibilização das pautas de avaliação ou falta de correção severa dos erros de ortografia.

Já Dermeval Saviani (2008, p.40), principal representante da teoria marxista em educação, em seu livro *Escola e democracia* assim se posiciona:

Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores a disciplina.

Finalmente, analisemos um excerto de Gramsci (1966, p.13-14):

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade a sua concepção de mundo. Quem fala somente o dialeto e compreende a língua nacional em graus diversos, participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana; fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativos ou economicistas, não universais. Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com vidas culturais diversas, deve-se pelo menos conhecer bem a língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas, com um dialeto, não é possível fazer a mesma coisa.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Esse trecho destaca a necessidade de desenvolvimento da linguagem para a superação dos limites das objetivações “em-si”,⁴ contrapondo-se à visão das pedagogias do “aprender a aprender”, que situam a linguagem no campo das representações de cada grupo social. Por detrás do discurso do respeito às particularidades de cada grupo, condicionam-se os sujeitos a um ensino que não contribui para que os indivíduos se aproximem das objetivações “para-si”. Isso pode ser visto, por exemplo, em material da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (1983, p.8), que vem adotando o construtivismo como concepção pedagógica há mais de 25 anos:

A alfabetização é um processo, que não se esgota na 1ª série, no simples reconhecimento e uso de sinais gráficos, mas, se estende pelas séries do 1º grau, na apreensão do mundo que se revela em signos, no respeito à expressão do indivíduo, que se manifesta em linguagem própria. Nas 1ªs séries do 1º grau, a apreensão do mundo se faz pela linguagem oral e a aquisição da leitura e da escrita deve

4 Segundo a teoria da vida cotidiana desenvolvida por Agnes Heller, as objetivações historicamente produzidas pela atividade social humana estruturam-se em dois níveis principais. Um é o das objetivações em-si que são próprias à esfera da vida cotidiana como é o caso dos objetos e dos usos e costumes. O outro é a das objetivações para-si, as quais adquirem uma relativa autonomia em relação à vida cotidiana e, ao mesmo tempo, a superam, como, por exemplo, a ciência, a arte e a filosofia (Duarte, 1999).

ser a extensão desse mundo, e não a apresentação de um novo mundo que pouco diz ao indivíduo, ou pior ainda, que deve sobrepor-se ao dele ou até anulá-lo.

Ao fazer a defesa do respeito à linguagem do indivíduo, a concepção construtivista afirma que a realidade não deve ser considerada una. É como se fosse possível cada um ter a *sua* realidade e, da mesma maneira, a *sua* forma de expressão de linguagem. Se cada sujeito tem a *sua* realidade, a *sua* verdade, o conhecimento acaba por perder sua identidade universal, como defendeu Gramsci. O indivíduo só poderá então adaptar a *sua* realidade ao mundo como ele o vê. Esse será o processo de conhecimento: a adaptação do mundo aos próprios olhos e adaptação do “olhar” às exigências circunstanciais do cotidiano. As implicações dessa visão ao processo de alfabetização não são poucas. A transformação da aquisição da leitura e da escrita como algo individual impede o sujeito de ascender às formas mais desenvolvidas da cultura, nesse caso, as formas mais elaboradas da linguagem, e com isso inviabiliza-se o processo de humanização plena dos indivíduos. Faz-se necessária a apropriação sistematizada dos conceitos científicos, que incorporam por superação os conceitos espontâneos.

Para Vigotski (2009), os conceitos espontâneos e científicos se influenciam mutuamente, mas se comportam diferentemente em tarefas idênticas, pois se formam, desenvolvem e dizem respeito a processos diversos. Afirma esse autor que a apreensão dos conceitos científicos depende da *aprendizagem*, que tem “poderosa força orientadora” na formação dos conceitos. Isso porque os conceitos científicos ensinam *aquilo que a criança não tem diante dos olhos*, que vai além de sua experiência. Para clarificar essa diferença, Vigotski (2009, p.264) compara a formulação da criança para a lei de Arquimedes⁵ e o conceito de irmão.

5 O princípio de Arquimedes: todo corpo mergulhado total ou parcialmente num fluido recebe uma impulsão vertical, de baixo para cima, com intensidade equivalente ao peso do fluido deslocado pelo corpo. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Princ%C3%ADpio_de_Arquimedes>. Por exemplo,

É amplamente conhecido o fato de que a criança formula melhor o que é a lei de Arquimedes do que o que é irmão. Isto pode decorrer do fato de que os conceitos percorreram caminhos diferentes em seu desenvolvimento. A criança assimila o conceito sobre a lei de Arquimedes de modo diferente do que assimila o conceito de irmão. Ela sabia o que era irmão, e no desenvolvimento desse conceito percorreu muitos estágios antes que aprendesse a definir essa palavra, se é que alguma vez na vida se lhe apresentou essa oportunidade. O desenvolvimento do conceito de irmão não começou pela explicação do professor nem pela formulação científica do conceito. Em compensação, esse conceito é saturado de uma rica experiência pessoal da criança. Ele já transcorreu uma parcela considerável do seu caminho de desenvolvimento e, em certo sentido, já esgotou o conteúdo puramente fático e empírico nele contido. Mas é precisamente estas últimas palavras que não podem ser ditas sobre o conceito da lei de Arquimedes.

Sendo assim, trabalhar visando alcançar a elaboração de conceitos científicos relaciona-se a superar as ações voltadas ao imediatamente observável, às necessidades instantâneas etc. As pedagogias do “aprender a aprender” não dão destaque aos conceitos científicos porque se voltam à aparência e não à essência, ao fragmento e não à totalidade, à deferência ao entorno do aluno e o prestígio ao particular em lugar do universal. Já para Saviani (2003, p.15):

A escola existe, [...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar.

se colocarmos em uma balança dois recipientes com a mesma quantidade de água e em um deles mergulharmos um peso de metal, o recipiente que recebeu o peso terá o escoamento do excesso de água, e a balança continuará equilibrada.

Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Esta aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

O planejamento de ensino que privilegia aquilo que Saviani (2003) definiu como o currículo da escola elementar precisa ter como horizonte a qualidade daquilo que se planeja e as ações que podem subsidiar seus objetivos da maneira mais zelosa para seu atendimento. Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica nos guiam para uma proposta didático-metodológica que subsidia um planejamento de ensino que supere as limitações das proposições das escolas Tradicional e Nova.

Quando Saviani (2003, p.13) destaca que a natureza do trabalho educativo corresponde a um trabalho não material, produtor de ideias, valores, princípios, símbolos, conceitos etc. e que sua especificidade “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, estabelece a necessidade de se analisar seu objeto, que “diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Nessa perspectiva, o planejamento de ensino tem que ter a prática social como ponto de partida da prática educativa, problematizando a prática social global, oferecendo os instrumentos necessários para que o aluno alcance uma visão sintética do conhecimento, permitindo-lhe analisar de maneira mais complexa a prática social, que, não será mais tal e qual aquela que se efetivava no ponto de partida, pois agora ela conta com o avanço propiciado pelas mediações teóricas de análise dos fenômenos (Saviani, 2008).

Considerações finais

Na perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, faz-se premente uma educação escolar de qualidade desde a Educação Infantil, rica em possibilidades e intervenções que possibilitem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas. Trata-se de ter, como afirmou Duarte (1998), uma concepção afirmativa pelo ato de ensinar, que se adiante ao desenvolvimento, contribuindo no processo de humanização dos indivíduos. Essa tarefa, cada vez mais problemática na sociedade atual, precisa ser enfrentada pelos educadores, radicalizando a luta em defesa da educação, contra as concepções antiescolares, isto é, “contra todas as políticas, as práticas e os ideários que apresentam como uma educação que valorizaria a autonomia do aluno algo que, na realidade, é um intenso processo social de apropriação privada do conhecimento” (ibidem, p.205).

Essa luta começa, em termos pedagógicos, no planejamento de ensino. O ato de planejar tem sido desvalorizado porque cada vez menos se pode planejar diante da hegemonia do “aprender a aprender”.

Crítica recorrente dessas pedagogias da atualidade é a de que os professores copiam seus planos de ensino de um ano para o outro somente para cumprir uma exigência burocrática, ficando engavetados sem que sirvam verdadeiramente como orientação das práticas pedagógicas. Esse posicionamento que critica a falta de “dinamismo” do professor se coaduna com as concepções pós-modernas e neoliberais, em que tudo é descartável, fugaz e imediato.

Os conteúdos universais que devem balizar o currículo e, portanto, os planos de ensino precisam repetir os mesmos conteúdos (com as devidas alterações que se façam necessárias diante do movimento histórico de constituição da ciência). Afinal, a escola vai mudar o conhecimento clássico ano a ano? Se for assim, não é clássico, de acordo com aquilo que se explicou anteriormente. Por sua vez, não há, por parte da pedagogia histórico-crítica um posicionamento de estagnação em relação aos conteúdos e seu planejamento, mas sim uma preocupação em garantir o desenvolvimento dos indivíduos de forma abrangente, o que, no atual desenvolvimento societário que

temos, se traduz na apropriação de conhecimentos dos quais ainda estamos bem distantes. A riqueza dos conteúdos clássicos demanda, incontestavelmente, definições e redefinições dos modos pelos quais deva ser transmitido, e nisso reside a importância, sempre presente, do planejamento de ensino.

O primeiro passo que temos que dar é sair do romantismo e da sedução dos discursos das pedagogias do “aprender a aprender” para ingressar em uma nova etapa, na qual o máximo desenvolvimento dos seres humanos se imponha como referência dos planejamentos de ensino, com valorização do professor e da educação escolar como forma mais desenvolvida de apropriação da cultura.

Referências bibliográficas

- AZENHA, M. G. *Construtivismo*: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno CEDES*, v.19, n.44, p.85-106, 1998.
- . *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- . Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.83, p.601-25, agosto, 2003.
- . A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.3, p.607-18, set./dez. 2006a.
- . *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006b.
- . Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) *Marxismo e educação*: debates contemporâneos. 2.ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2008. p.203-21.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- . *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

- LAZARETTI, L. M. *Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des)conhecido no Brasil*. Assis, 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.39-58.
- MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos. In: _____. (Org.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p.37-62.
- PIAGET, J. A evolução social e a pedagogia nova. In: _____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. Org. e introd. S. Parrat-Dayan e A. Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a. p.97-111.
- _____. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: _____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. Org. e introd. S. Parrat-Dayan e A. Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. p.137-51.
- _____. Os procedimentos da educação moral. In: _____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. Org. e introd. S. Parrat-Dayan e A. Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998c. p.25-58.
- _____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998d.
- SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau” (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. *Escola e democracia*. 40.ed. (comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.
- TOLCHINSKY, L. Construtivismo em educação: consensos e disjuntivas. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores – A construção do conhecimento escolar*. São Paulo: Ática, 1998. v.2, p.103-23.
- TOLSTIJ, A. *El hombre y la edad*. Moscou: Progreso, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10.ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-17.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.