



ESVAZIAMENTO DA FUNÇÃO PRECÍPUA DO ENSINO

Bruna da Silva Terrão ¹

INTRODUÇÃO

Ao destinarmos nossas explicações ao esvaziamento da função do ensino, é necessário, portanto, desvelar o significado por detrás daquilo que adotamos como função do ensino para este estudo, o qual está intrínseco à função da escola. A fim de delimitarmos o conjunto de teorias angariadas para esta tarefa, ressaltamos a adoção dos pressupostos advindos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, caracterizadas como teorias que se subsidiam no materialismo histórico e dialético.

Na intenção de problematizar a função da escola, concebemos, a partir de um estudo teórico, subsidiado nos conceitos provenientes da pedagogia histórico-crítica, que a função da escola se define pela “socialização do saber historicamente produzido, tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, e que essa função não se exerce na centralidade das esferas do cotidiano.” (MARTINS, 2015, p. 21)

Em consonância com tal asserção, Vigotsky (2001, p. 196) afirma que

As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos que os conceitos científicos que se formam no processo de ensino se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta com a experiência da criança, por uma relação distinta com seu objetivo e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento em que nascem até que se formam definitivamente.

As considerações trazidas por Martins (2015) e Vigotsky (2001) apontam para a centralidade do saber sistematizado, como aquele que advém de relações intencionais entre sujeitos. Ao mencionarmos a apropriação do saber sistematizado no ambiente escolar, consideramos, sobretudo, que elas se referem ao fato de que as apropriações dos

¹ Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. bruna.dsterrao@gmail.com;



conceitos científicos ocorrem no interior das relações de ensino, ou seja, a finalidade da educação se estende ao

[...] desenvolvimento da verdadeira consciência por meio da apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos e técnicas etc., de forma que possam os homens intervir na realidade e tomar parte como sujeitos do desenvolvimento genérico da humanidade. (MARTINS, 2015, p.21)

A medida que o processo de humanização do sujeito ultrapassa relações espontâneas, enfatizamos a escola como locus de ensino, uma vez que a relação entre professores e alunos na apropriação do saber sistematizado ocorre por meio da transmissão de conceitos elaborados. Assim, evidenciamos a função do professor intimamente intrínseca a função do ensino, já que o produto do trabalho do professor é caracterizado pela humanização de seus alunos que se dá por meio do ensino do saber sistematizado.

O vislumbre acerca que a função do ensino e da escola de acordo com a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica proporcionam como atividade intencional que objetiva a humanização dos sujeitos, problematiza o dinamismo e configurações que o ensino assume na sociedade contemporânea, o qual recebe influências, principalmente “[...] das décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996.” (MARTINS, 2010, p. 15) Contudo, vale destacar que o panorama educacional atual reflete configurações políticas e sociais que marcaram a história brasileira. Por essa razão, realizaremos um recorte histórico especificamente do século XX para as posteriores argumentações, uma vez que este período foi palco de inúmeras rupturas e reorganizações educacionais.

Entendemos que desde a década de 1920 a educação é fortemente influenciada pelo movimento escolanovista que busca romper com os paradigmas da escola tradicional, tecendo uma forte crítica à transmissão dos conteúdos, o que, segundo Saviani (2010, p. 307), se dá pela “[...] aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB.” Diante de tamanha renovação educacional, este movimento ganha espaço no discurso de educadores que entendem a educação a partir dos próprios interesses dos alunos.



Ainda que este movimento tenha recebido muitos adeptos, devido a uma nova organização política, o escolanovismo que outrora “orquestrava” (MARTINS, 2010) a educação dá lugar a uma nova configuração educacional, advinda dos interesses militares de 1964. Esta mudança política e social, prioriza os conceitos advindos da industrialização e modernização, assumindo os conceitos de eficiência e flexibilização no trabalho, de modo que é esperado que o trabalhador possua características flexíveis, criativas, autônomas e saiba trabalhar em grupo, uma vez que cabe a ele se adaptar as situações da vida real. (MARTINS, 2010)

Ao final das décadas de 1960 e 1970, quando ao modelo taylorista-fordista se contrapõem novos parâmetros de organização e gerenciamento do sistema produtivo, quando a ordem social subjugasse de modo absoluto aos ditames da acumulação flexível, as demandas pela formação do indivíduo apto a adequar-se a esses novos tempos, obviamente, recaem sobre a educação escolar. (MARTINS, 2010, p.17)

A concepção de produtividade alcança os muros da escola, colaborando para que o tecnicismo atingisse seu auge. Grandes críticas assume os contornos da educação, principalmente pelo fato do produtivismo distanciar a realidade dos alunos da escola. Nesse ínterim, o construtivismo se estabelece sob “o tema da necessidade de se valorizar o cotidiano do aluno seria, nos anos seguintes, um dos pontos mais repetidos pelo discurso construtivista.” (MARSIGLIA, 2011, p. 119)

Ainda se propague a superação das características advindas do produtivismo fabril sobre a educação entre década de 1980 e 1990, faz-se importante ressaltar que todos os movimentos educacionais aqui mencionados refletem na educação e nas políticas educacionais atuais.

O ideário construtivista assume o discurso da negatividade da transmissão dos conteúdos do professor para o aluno, ao passo que o saber experiencial proporcionado pela vida se afirma, deslocando a atenção do conhecimento para o autoconhecimento. (MARTINS, 2010)

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A prática de pesquisa envolve, sobretudo, a conhecimento científico como pressuposto inicial e final das asserções realizadas. Isso porque, a partir da consolidação



das pesquisas de aporte histórico-crítico, novas possibilidades de diálogos objetivos foram criados.

Desse modo, a atual pesquisa se dá a partir de um levantamento teórico sobre o esvaziamento do ensino, bem como a partir de reflexões que o estudo da teoria possibilita ao pesquisador. Dito isso, ressaltam-se as características da vertente filosófica da qual a pedagogia histórico-crítica se funda, ou seja, o materialismo histórico e dialético. Entre essas características estão: o conceito de historicidade, totalidade, dialética e desenvolvimento a partir das relações sociais. (PINTO, 1979)

Para tanto, o objetivo de desvelar o significado por detrás daquilo que adotamos como função do ensino para este estudo, o qual está intrínseco à função da escola, será abordado a partir do contexto brasileiro, o qual é composto por diferentes sujeitos com condições desiguais. Nesse sentido, trataremos do esvaziamento do ensino se forma vinculada às manifestações pedagógicas que ocorreram (movimento escolanovista), ou seja, à própria história da educação brasileira.

A partir dessas definições, passaremos aos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A dinâmica de negação do conhecimento resulta a baixa qualidade do ensino, perpetuado pela égide da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), especificamente do Art. 4º inciso IX, ao revelar a preocupação com o ensino mínimo por meio do discurso de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.”

A perpetuação das concepções que trazem a transmissão do conhecimento como aspecto secundário confluem na secundarização do ensino, isto é, no esvaziamento da função humanizadora do ensino, uma vez que “[...] a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana.” (MARTINS, 2015, p. 21)

Assim como a função social da escola assume diferentes contornos a partir a incorporação dos pressupostos construtivistas, a função do professor perante o Art. 13 da LDB (BRASIL, 1996) se resume a



- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Ao sintetizar a função do professor como uma espécie de “gerente” que possui habilidades flexíveis para lidar com as situações que ocorrem no interior da escola e participar, elaborar e cumprir o plano de trabalho da escola, exclui qualquer menção à sua função como aquele que ensina e que transmite os conhecimentos mais elaborados historicamente aos alunos.

Diante das disposições apresentadas pela LDB no que concerne a função da escola e do docente, nota-se que “o êxito do profissional assenta-se em sua capacidade para manejar situações concretas do cotidiano e resolver problemas práticos mediante a integração “inteligente e criativa” do conhecimento e da técnica. (MARTINS, 2015, p. 11)

Ressaltamos que a educação não se limite ao ensino, uma vez que os processos educacionais ultrapassam propriamente a sala de aula, num emaranhado de relações complexas. No entanto, “[...] é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo.” (SAVIANI, 2010, p. 13) Isso quer dizer que “[...] eliminar essa característica colabora para a anulação do papel do professor, visto que a função do professor se estende à transmissão do saber sistematizado, ou seja, do ensino.” (SAVIANI, 2010, p. 13)

Ainda que os pressupostos evidenciados na LDB (BRASIL, 1996) apresentem discursos sedutores quanto ao ensino, escola e função docente, uma vez que a atuação dos professores pauta-se na criatividade e experiências de vida, tais pressupostos revelam “estratégias para o mais absoluto esvaziamento do trabalho educacional.” (MARTINS, 2015, p. 23)

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Tais argumentos consolidam a importância do ensino como aspecto primordial para o desenvolvimento da consciência humana, uma vez que é por meio do ensino que os indivíduos se apropriam das objetivações humanas histórica e socialmente produzidas. Este processo influencia o desenvolvimento do psiquismo, de modo que as transformações que superam as condições imediatas exigem reorganizações psíquicas cada vez mais complexas com o mundo exterior e entre sujeitos. É sobre a complexificação do psiquismo que incide as relações de ensino, o que contraria a ideia do desenvolvimento humano ser espontâneo ou inato.

Além disso, a atribuição de uma série de tarefas, das quais se exclui o ensino, ao professor, tem colaborado para que se perca a característica que significa a função da escola, ou seja, da transmissão do saber sistematizado. Diante disso, se faz necessário a ampliação de pesquisas que considerem o ensino como objeto de estudo.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica; Ensino, Esvaziamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008 / Araraquara – 2011.** 227f; 30 cm. Tese de doutorado.

MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L.M. O legado do século XX para a formação de professores. In: **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. MARTINS, L.M., and DUARTE, N., orgs. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979. (Série Rumos da Cultura Moderna, 20; Coleção Pensamento Crítico, 7)

VIGOTSKY, Lev Semionovch. (2001). Obras escogidas. **Tomo II**. Madrid, Visor.