

# A ENSINAGEM COMO DESAFIO À AÇÃO DOCENTE<sup>1</sup>

Lea das Graças Camargos Anastasiou\*

**Resumo:** O texto discute o processo de ensinagem como uma prática social complexa, efetivada entre professores e alunos e que engloba a ação de ensinar tanto quanto à ação de apreender. Este apreender tem a ver com o enredar, estabelecer os nós necessários entre os fios a serem tecidos, superando por incorporação, a simples memorização.

**Palavras-chave:** Ensinagem, aprender com o apreender, método dialético de ensino.

---

\* Professora do Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR.

Em diferentes momentos temos discutido a proposta da ensinagem, tomando-a como resultante da ação efetivada em sala de aula, entre professores e alunos, num processo de parceria deliberada, consciente e contratual, no enfrentamento ao conhecimento escolar. Como já anunciado, consideramos ensinagem a ação de ensino da qual resulte a aprendizagem do aluno; trata-se, portanto, de algo que supere o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, só há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno.

Nesta conceituação, consideramos a ensinagem uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, em sala de aula englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, num processo contratual e de parceria.

Reforçamos a idéia anteriormente explicitada que o verbo ensinar contém uma *utilização intencional* – a intenção da aprendizagem – que nem sempre vem acompanhada da *obtenção da meta* – ocorrer de fato a aprendizagem por parte do aprendiz (cf. Sheffler, 1974). Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender. Essa perspectiva exige o desenvolvimento do método dialético de ensinar.

Vários estudiosos<sup>2</sup> têm prestado sua colaboração quanto a elementos que possibilitam uma diferenciada relação entre professores, alunos e conhecimento em sala de aula; em comum, a proposta de uma relação onde a visão de ciência se situe para além da visão da modernidade, que fragmenta as áreas, na direção de uma maior flexibilidade, mobilidade, complexidade, gerando possibilidade de mudanças, de revisões teóricas, de alterações dos quadros ou paradigmas existentes.

Neste contexto é essencial o respeito ao pensamento em seu possível movimento, da síncrese enquanto visão inicial, não-elaborada ou até caótica que se tem determinado objeto de estudo, na direção de uma síntese cada vez mais e melhor elaborada deste mesmo objeto.

É também essencial o processo de análise, feito na sala de aula com a mediação do docente que, deliberadamente, planeja, propõe e

coordena ações suas e dos alunos na direção da superação da visão sincrética inicial, por percepções, visões e ações cada vez mais elaboradas. Isto requer, por parte dos educandos, um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos, dos fundamentos das ciências e de sua aplicação prática, resultante de ações baseadas neste princípios.

Por isso, a ação de ensinar não pode se limitar à simples exposição dos conteúdos: inclui necessariamente um *resultado bem sucedido* daquilo que se pretende fazer, no caso, a apropriação do objeto de estudo. É preciso ter clareza que esta meta pode se encontrar para além dos limites da própria atividade ou de um de seus segmentos, exigindo condições temporais, local planejado e estipulado e ação conjunta e comprometida entre os sujeitos envolvidos no processo: professores e alunos, sobre os objetos de estudo.

Numa aula tradicional em geral, explicita-se o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses, desconsiderando-se seus elementos históricos e contextuais, muitas vezes tomando suas sínteses temporárias como definitivas e desconectando as afirmações técnicas das pesquisas científicas que as originaram. Tomando-se a simples transmissão da informação como ensino, o professor fica como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade. Segundo Not (1979) isto pode provocar uma adoção da estrutura do *outro*, e quando se fala ao outro, inclusive, se utiliza da mesma linguagem, das mesmas palavras.

Ou, conforme Reboul (1982, p. 27),

[...] o aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-as simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar ao professor [...] habitua-se a crer que existe uma 'língua do professor', que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim. [...] O verbalismo estende-se até às matemáticas; pode-se passar a vida inteira sem saber porque é que se faz um transporte numa operação; aprendeu-se mas não se compreendeu; contenta-se em saber aplicar uma fórmula mágica.

Nesse processo ficam excluídos a historicidade, os determinantes, os nexos internos, uma rede teórica, enfim os elementos que

possibilitaram aquela síntese obtida. A ausência desses aspectos sociais e históricos deixa os conteúdos *soltos*, desconectados, sem nexo, fragmentados.

Na proposta atual, é preciso considerar o aspecto do saber referente ao gosto, que tem um sabor: *do latim sapere – ter gosto*; neste caso, o processo de ensinar inclui um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o novo conhecimento proposto. Aquele que é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que *saboreia*, ao lidar com ela, junto de seus parceiros na sala de aula. Onde, para além do *saber*, é proposto um *saber quê*, um *saber como*, um *saber porque* e um *saber para quê*.

O envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, neste processo é fundamental. Além do ‘*o quê*’ e do ‘*como*’, deve-se pela ensinagem possibilitar o “*pensar*”, através dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e do aluno, com ações e nível de responsabilidades próprias e específicas.

Nessa unidade dialética processual propõe-se o papel condutor do professor e a auto-atividade do aluno, com o ensino provocando a aprendizagem, através das tarefas contínuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno à matéria, colocando-os frente a frente, mediados pela ação docente, produzindo e dirigindo as atividades e as ações necessárias, levando os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento (VASCONCELOS, 1996)<sup>3</sup>. Destaca-se assim o princípio didático do papel condutor do professor e da auto-atividade dos alunos.

A aprendizagem exige a compreensão do conteúdo pelo aluno. Implica superar a simples informação, na direção da construção do conjunto relacional, de uma rede de relações ou de um sistema, onde cada novo conhecimento é apreendido pelo aluno, ampliando ou modificando o sistema inicial, visando a cada contato uma melhor apreensão. Quando isso ocorre, a visão sincrética, inicial, caótica e não elaborada que o aluno trazia inicialmente, pode ser superada e re-elaborada numa síntese qualitativamente superior, através da análise via metodologia dialética.

Compreender é apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento; é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos; os significados constituem, pois, feixes de relações que, por sua vez se entrecruzam, se articulam em teias, em redes, construídas socialmente e individualmente, e em permanente estado de atualização (MACHADO, 1994, p. 21).

O processo de apreensão, de conhecer, tem a ver com o enredar, estabelecendo os nós necessários entre os fios a serem tecidos... Para dar conta deste “enredamento”, há que se superar por incorporação a simples memorização. O aluno tem que ativamente re-fletir (no sentido de dobrar-se de novo e de novo – tantas vezes quanto seja necessário) para apropriar-se do quadro teórico objetivado pelo professor e pelo currículo, em relação à realidade visada no processo de ensino.

Para efetivar o processo de apropriação é preciso superar o *aprender*, que significa tomar conhecimento de, reter na memória mediante o estudo, a observação ou a experiência, na direção do *apreender*, do latim *apprehendere*, que significa segurar, *agarrar*, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender (AURÉLIO, p. 145-6). Daí a necessidade atual de se revisar o ‘*assistir aulas!*’, pois a ação de apreender não é passiva. O *agarrar* por parte de aluno exige ação constante e consciente: exige se informar, se exercitar, se instruir. O *assistir* ou *dar aulas* precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*.

As aprendizagens não se dão todas da mesma forma: referem-se tanto ao sujeito que apreende quanto ao objeto de apreensão; assim, não são todas iguais: podem ocorrer por imitação de um modelo, por repetição, por ensaio-e-erro; destacamos entretanto que o verdadeiro desafio consiste na abstração, que se efetiva quando se pode conceber noções e princípios, independentemente do modelo ou exemplo estudado, associando idéias, enredando e chegando a se deduzir conseqüências pessoais e inéditas, através de uma ação, ou no dizer de Vasconcelos (1996), uma práxis predominantemente motora, reflexiva e/ou perceptiva.

Com relação ao objeto de apreensão, Zaballa (1988) diferencia na aprendizagem as características de quatro tipos de conteúdos:

- os conteúdos factuais: conhecimentos de fatos, acontecimentos, situações, fenômenos concretos e singulares, às vezes menos-prezados, mas indispensáveis e cuja aprendizagem é verificada pela reprodução literal;

- os conteúdos procedimentais: conjunto de ações ordenadas e com um fim, incluindo regras, técnicas, métodos, destrezas e habilidades, estratégias e procedimentos, verificado pela realização das ações dominados pela exercitação múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade;

- os conteúdos atitudinais: que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, verificados por sua interiorização e aceitação, o que implica conhecimento, avaliação, análise e elaboração;

- e a aprendizagem de conceitos (conjunto de fatos, objetos ou símbolos) e princípios (leis e regras que se produzem num fato, objeto ou situação).

Cada uma destas aprendizagens exige rotinas, pois não ocorrem de forma espontânea ou mágica; exigem, em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino e aos alunos; cabendo ao professor planejar e efetivar um processo contínuo de ações que possibilitem aos alunos – principalmente os que têm maiores dificuldades – irem construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido, em momentos sequenciais e de complexidade crescente.

Essas atividades de ensino e as de aprendizagem deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo, podendo ser realizadas individual ou coletivamente e propostas para a sala de aula ou outros espaços. Espaços onde co-habitem tanto o dizer da ciência – através ou não do dizer do professor – quanto a leitura da (e a ação sobre) a realidade, da qual o aluno, como futuro profissional, terá que dar conta.

Na organização das atividades de ensino é importante se rever aspectos da cognição. Para Wachowicz (1992, p. 68),

[...] a cognição, enquanto possibilidade de expressar em símbolos conteúdos mentais apreendidos, não termina após formada a abstração desse mesmo conteúdo, *mas inicia-se justamente aí, na abstração*. Incorporando as operações realizadas, a cognição se realiza quando supera o isolamento em que se definem os conceitos, pondo-os em relação uns com os outros, de modo a comporem estruturas teóricas, estas sim, explicativas da realidade (grifos nossos).

O que aponta a necessidade de se continuar o caminho iniciado na etapa da simbolização, pela construção e elaboração da síntese, para o que se faz necessária a reflexão sistemática, que se dá pelo pensamento e no pensamento, numa ação conjunta de alunos e professores sobre o conteúdo.

Assim, o processo de reflexão mediatiza a apreensão da realidade, devendo se considerar que o momento de chegada ao símbolo, etapa final no ensino tradicional, se torna ponto intermediário do processo de apreensão: é necessário realizar-se todo um “caminho de volta” do símbolo ao ser confrontado com realidade e com a teoria existente. Segundo essa lógica (a dialética)

[...] o caminho do pensamento vai de uma totalidade da qual se buscam os nexos internos a outra totalidade, pensada, e portanto, criada no pensamento e pelo pensamento. [...] A totalidade real deve acompanhar todo o processo e a busca das relações essenciais que organizam essa realidade deve indicar os conceitos que organizam o seu conhecimento (WACHOWICZ, 1989, p. 109).

No processo tradicional de chegada ao símbolo, após a introdução, generalização e abstração, essa efetivação do concreto pensado pode não se dar. A construção do concreto pensado se dará por ser o concreto a síntese das múltiplas determinações, exigindo um processo sistematizado de reflexão; pois “o pensamento não é algo, mas pensamento de algo [...] o conhecido não é o objeto que se torna pensamento mediante um ato mágico, mas o objeto desconhecido, que estava à margem do pensamento, que se torna objeto conhecido atra-

vés da ação do sujeito sobre ele” (LIMOEIRO, 1971, p. 116). A ação do aluno se efetivará conforme a direção dada ao processo, pelo professor, sendo, reafirmamos, de responsabilidade de ambos.

Um dos grandes desafios do professor universitário é o de selecionar, a partir do campo científico que pesquisa, os conteúdos, os conceitos e as relações, a rede pretendida; enfim, os elementos a serem apreendidos. Este desafio se dá devido à complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção.

Para o processo de ensinagem, conteúdos e conceitos são tomados como parte de um quadro teórico-prático global de um curso. Contém uma determinada lógica que leva a uma forma específica de percepção, pensamento, assimilação e ação. Ao *apreender-se* um conteúdo, apreende-se também *determinada forma de pensar e de elaborar esse conteúdo*, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de apreender específicas, que explicitem as respectivas lógicas.

O *sabor do saber* está também contido na forma de assimilação, e tem que ver com as disposições, experiências e identidades, que precisam ser captadas pelo docente pois o sabor, para ser obtido durante o fazer, exige misturas e tempero adequados, tempo de cozimento, chegar-se ao ponto, cuidados, dosagem...

Daí a importância da competência docente na definição de ações a serem efetivadas pelos alunos sob sua supervisão, visando os objetivos pretendidos, ou seja, estabelecer-se um processo de apreensão e construção do conhecimento. Sugerimos então uma relação contratual na qual ambos, professor e aluno, tenham responsabilidades na conquista do conhecimento, como forma auxiliar da efetivação de processos de parceria e de colaboração. A esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos no qual conteúdo, forma de ensinar e resultados estão mutuamente dependentes e onde os sujeitos saboreiam juntos o fazer, é que estamos denominando de *processo de ensinagem* (ANASTASIOU, 1998).

Encontramos contribuições de Vasconcellos (1993), referindo-se ao método dialético de ensino, no qual três momentos são funda-

mentais: *a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento*. O destaque destes momentos é feito para fins didáticos, uma vez que podem ocorrer simultaneamente, mas vejamos uma breve síntese do que estes momentos propõem.

Quanto à *mobilização para o conhecimento*: trata-se de possibilitar ao aluno um direcionamento para o processo pessoal de aprendizagem e que deve ser provocado, caso ainda não esteja presente. Caberá ao professor, ao compartilhar o sabor do saber, provocar, acordar, vincular e sensibilizar o aluno em relação ao objeto de conhecimento de tal forma que ele permaneça *saboreando* durante todo o processo. Para isto, o autor sugere que se estabeleça uma articulação entre a realidade concreta, do grupo de alunos, suas redes de relações, visão de mundo, percepções, suas linguagens, de modo que possa estabelecer o diálogo entre o mundo dos alunos e o campo a ser conhecido. Ter clareza dos objetivos que se pretende, socializá-los e vinculá-los com os alunos é uma maneira de se iniciar o compartilhar, com vistas a uma prática significativa nas aulas.

O papel do professor será então de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade dos mesmos, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes numa formação universitária. Isto só se fará num clima favorável a interação, tendo como tempero o questionamento, a divergência, adequados aos processos de pensamento crítico e construtivo: o clima do compartilhar.

A *construção do conhecimento* é o momento do desenvolvimento operacional, da atividade do aluno, de sua ação ou práxis, que pode predominantemente ser perceptiva, motora ou reflexiva; isto se fará através das misturas e ações: da pesquisa, do estudo individual, dos seminários, dos exercícios, no qual se explicitam as relações que permitem identificar como o objeto de conhecimento se constitui, pela análise, que constitui a essência das atividades propostas ao aluno, de modo a que possa superar sua visão inicial, caótica, sincrética sobre o objeto do conhecimento.

Vasconcelos (1996) cita algumas categorias que poderão orientar a definição das atividades dos alunos no momento de construção proposto:

- *significação*: visa estabelecer os vínculos, os nexos do conteúdo a ser desenvolvido com os interesses do aluno; assim, a proposta efetivada em sala de aula deverá ser significativa para o aluno, portanto vinculada de forma ativa, através das relações existentes entre as necessidades e finalidades do sujeito que apreende ao objeto do conhecimento;

- *problematização*: na origem do conhecimento está colocado um problema, cuja gênese deve ser recuperada no estudo do conteúdo; o pensamento do aprendiz se identifica melhor com situações onde possa mover-se, identificar-se em diferentes posições, questionar.

- *práxis*: ação (motora, perceptiva, reflexiva) do sujeito sobre o objeto a ser conhecido, sendo que toda a aprendizagem é ativa, exige esta ação, que também possibilita a articulação do conhecimento com a prática social que lhe deu origem;

- *críticidade*: o conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas, a essência dos processos naturais ou sociais, superando a simples aparência dos mesmos;

- *continuidade-ruptura*: partir de onde se encontra o aluno (senso comum, visão sincrética ou inicial) para, sob o efeito da análise, pela ruptura, possibilitar a construção de uma nova síntese que represente um conhecimento mais elaborado e qualitativamente superior;

- *historicidade*: trabalhar os conhecimentos em seu quadro relacional, destacando que a síntese existente no momento, por ser histórica e contextual, poderá ser superada por novas sínteses. Além disto, identificar e deixar conhecer as etapas de elaboração que a humanidade passou para chegar à síntese atual;

- *totalidade*: combinar a síntese com a análise, articulando o conhecimento com a realidade, seus determinantes, seus nexos internos.

O terceiro momento refere-se à *elaboração da síntese do conhecimento* pelo aluno. É o momento da sistematização, da ex-

pressão empírica do aluno acerca do objeto apreendido, da consolidação de conceitos. É importante que as sínteses sejam concebidas como provisórias, pois apesar de superadoras da visão sincrética inicial, configuram etapas do processo de construção do conhecimento pelo aluno, visando a elaboração de novas sínteses a serem continuamente retomadas e superadas.

Neste contexto, a interação intencional, planejada, responsável, entre aluno, professor e objeto de conhecimento, configura a essência da relação pedagógica. Mediada pelo conhecimento, essa relação permite o alcance da lógica própria das diversas áreas, numa construção inovadora, mobilizando o envolvimento e o comprometimento de alunos e professores no processo de compreensão da realidade e do seu campo profissional, nela compartilhando os saberes e os sabores.

Para isso, o desenvolvimento do raciocínio, a precisão de conceitos básicos, o crescimento em atitudes de participação, respeito e crítica em relação aos conhecimentos constituem objetivos essenciais do processo de ensinagem. Talvez por isto sejam bem recebidos, pelos alunos universitários, os professores que pesquisam e/ou atuam na área, pois que saboreiam e repartem o sabor de suas experiências e vivências ao trabalharem os conteúdos nas salas de aula.

A ensinagem faz parte de um projeto coletivo. Embora em cada sala de aula o professor possua autonomia para desenvolver sua disciplina, essa é parte integrante de um percurso formativo dos alunos. Os sabores e saberes do conhecimento específico da área de formação, de sua atuação profissional de seu campo de pesquisa, se revestem de novas perspectivas quando confrontados com os demais saberes de outras disciplinas. Por isso, se faz necessário pensar as disciplinas no contexto de um quadro teórico-prático global, no que se refere ao campo a que pertence e enquanto um quadro teórico-prático parcial de um processo de formação profissional.

Esse é um exercício a ser construído coletivamente, pelos integrantes dos cursos superiores, na definição do projeto político pedagógico institucional e no desenvolvimento do curso. O que nos coloca como possibilidade de se superar a fragmentação curricular a ação de pensar coletivamente o curso, seus fins e valores, as séries iniciais, intermediárias e finais do processo de formação do profissional, os

processos mentais necessários ao futuro profissional, a lógica das disciplinas, a melhor forma de se trabalhar os conteúdos com vistas aos objetivos, aos alunos reais e as condições institucionais existentes e a serem criadas...

O processo de ensinagem se efetivará nesse trabalho conjunto, na parceria dos professores entre si e com os alunos, numa nova aventura do ensinar e apreender, do *saborear* na sala de aula da universidade. Nisto está contido um desafio, uma aventura e o compromisso da conquista do conhecimento, com posicionamento de sedução e parceria, na direção de um fazer solidário. Por tudo isto, consideramos a ensinagem como desafio a uma ação docente inovadora e comprometida.

## Notas

1 Texto apresentado como suporte para o Mini-curso: Metodologia Dialética e Avaliação da Aprendizagem, proposto para o Endipe, Caxambu, 2002, ministrado em parceria com a Profa. Dra. Lílian Anna Wachowicz. Parte destas reflexões encontram-se nas obras: ANASTASIOU, L. G.C. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1988 e ANASTASIOU, L. G. C. e PIMENTA, Selma Garrido. *Docência e ensino superior*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

2 A este respeito vide, entre outros, WACHOWICZ (1989), DANILOV e SKATIN (1985), PIMENTA e ANASTASIOU (2002), LIBÂNEO (1990), VASCONCELOS (1996), SAVIANI (1982).

3 Os aspectos mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento elaboração do conhecimento são analisados por Vasconcellos (1996).

## Referências

ANASTASIOU, L. G.C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1988.

ANASTASIOU, L.G. C. e PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**, v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

DANILOV, M. e SKATIN, M. **Didáctica de la escuela média**. Havana: Pueblo y educación. 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos práticos e teóricos do trabalho docente**: um estudo introdutório sobre pedagogia e didática. 1990. Tese (Doutorado), PUC/SP, São Paulo.

LIMOEIRO, Miriam. O mito do método. **Separata dos Cadernos da PUCRJ**. N.º. 7, agosto de 1971.

NOT, L. **Ensinando a aprender**: elementos de psicodidática geral. São Paulo: Summus, 1993.

REBOUL, O. **O que é aprender**. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1982.

VASCONCELOS, C. J. **Construção do conhecimento em sala de aula**. n. 2. São Paulo [s.n.], 1996. [Série Cadernos Pedagógicos do Libertad].

WACHOWICZ, L. A. **Método dialético na didática**. Campinas: Papyrus, (371.3 W 113m) 1989.

\_\_\_\_\_. O Método didático e sua fundamentação na lógica dialética. In: **Fórum de Pró-Reitores de graduação da UFPR**, Anais, Curitiba, 1992.