

CELSON DOS SANTOS VASCONCELLOS

DIGITAL

**METODOLOGIA DIALETICA DE CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
São Paulo - 1992

CELSE DOS SANTOS VASCONCELLOS

**METODOLOGIA DIALETICA DE CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA**



Biblioteca MA - PUCSP



100012104

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação (Filosofia da
Educação) à Comissão Julgadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do
Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
São Paulo - 1992

COMISSÃO JULGADORA

[Handwritten signature]

RESUMO

A presente dissertação parte de um problema constatado na realidade escolar: a deficiência da prática do professor no processo de construção do conhecimento em sala de aula. Fazemos uma abordagem do problema na sua globalidade.

Demonstramos a necessidade de uma fundamentação epistemológica e metodológica para o trabalho com o conhecimento na escola que se quer transformadora. Buscamos, na teoria dialética do conhecimento, a fundamentação epistemológica geral para o processo de construção do conhecimento em sala de aula. Percebemos a necessidade de um método de conhecimento. Encontramos no método dialético esse instrumental teórico-metodológico, procurando, então, compreender a estrutura básica desse método. Examinamos, por fim, a especificidade da construção do conhecimento na situação pedagógica escolar através da aproximação com o conhecimento científico e o ciclo gnosiológico.

Feito este percurso pela teoria dialética do conhecimento, retomamos o campo pedagógico, a partir de uma concepção dialética de educação, nos detendo no espaço da sala de aula para melhor compreendê-lo, em sua especificidade. Em função da presença na prática escolar e do possível obstáculo que pode significar para uma nova concepção metodológica, fazemos a crítica à metodologia tradicional -e escolanovista-, o que provoca a necessidade de se apontar perspectivas de superação para a construção do conhecimento. Desenvolvemos uma concepção da metodologia dialética de conhecimento em sala de aula, que é constituída por três grandes dimensões, a saber: *mobilização* para o conhecimento, *construção* do conhecimento e *elaboração e exposição* da síntese do conhecimento.

O processo de conhecimento em sala de aula pode se servir de um conjunto de categorias teórico-metodológicas de construção do conhecimento: significação, praxis, problematização, continuidade-ruptura, criticidade, historicidade e totalidade.

Concluimos, fazendo algumas reflexões sobre a questão da organização do currículo e analisando o problema do tempo para se realizar uma proposta significativa e participativa. Abordamos ainda a necessidade de se trabalhar, no processo de formação do professor, o referencial teórico-metodológico de construção de conhecimento. Apontamos algumas alterações que precisam ser feitas nas condições de produção do conhecimento.

DEDICATORIA

Regina, companheira fiel, amiga e amada.

Tiago,

Bruno,

Maira, queridos do pai.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino, pela acolhida, pelas aulas e pela orientação amigável e confiante.

Aos professores Maria Luiza S. Ribeiro, Mirian Jorge Ward, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Antonio Faundez, José Paulo Netto, pelas aulas e orientações.

A Prof. Dra. Margot B. Ott, pelo carinho, amizade e "colóquios epistemológicos".

Aos meus alunos dos cursos de reciclagem de professores.

A meus pais; ao Sr. José e D. Maria.

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	1
I-O Contexto Escolar e Sócio-Educacional do Problema.....	2
II-Gênese e Sentido do Problema.....	15
III-Passos, Procedimentos e Limites do Trabalho.....	22
CAPITULO 1	
TEORIA DIALETICA DO CONHECIMENTO.....	31
I-A Questão da Fundamentação Epistemológica.....	31
II-Introdução ao Método Dialético.....	40
III-Método Dialético de Conhecimento.....	47
IV-Processo de Conhecimento em Geral e em Sala de Aula.....	62
CAPITULO 2	
METODOLOGIA DIALETICA DE CONHECIMENTO EM SALA DE AULA.....	70
I-O Processo de Sala de Aula.....	73
II-Crítica à Metodologia Tradicional e Nova.....	77
III-Metodologia Dialética de Conhecimento em Sala de Aula.....	98
CAPITULO 3	
CATEGORIAS DE ANALISE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM S. AULA..	155
A-)SIGNIFICAÇÃO.....	159
I-Concepção de Significação.....	159
II-Construção da Significação na Situação Pedagógica.....	170

B-)PRAXIS.....	190
I-A Questão da Praxis.....	190
II-Repercussão para a Prática Pedagógica.....	194
C-)PROBLEMATIZAÇÃO.....	203
D-)DIALETICA CONTINUIDADE-RUPTURA.....	208
E-)CRITICIDADE.....	214
F-)HISTORICIDADE.....	220
I-Historicidade do Sujeito de Conhecimento.....	221
II-Historicidade do Objeto de Conhecimento.....	222
III-Historicidade do Contexto de Conhecimento.....	226
G-)TOTALIDADE.....	227
I-Totalidade do Sujeito de Conhecimento.....	228
II-Totalidade do Objeto de Conhecimento.....	230
III-Totalidade do Contexto e Conhecimento.....	232
IV-Totalidade das Categorias de Conhecimento.....	234
CONCLUSÃO.....	235
I-Organização do Currículo.....	235
II-Questão do Tempo.....	238
III-Formação do Educador.....	243
IV-Condições Objetivas para o Trabalho.....	246
BIBLIOGRAFIA.....	249

INTRODUÇÃO

Qual o paradigma de organização prática e simbólica da escola brasileira hoje: reprodução ou transformação? Apesar de parecer óbvia, nem sempre a resposta tem a clareza da necessidade de transformação. Para muitas famílias, escolas e educadores o que se espera da escola é que ela possa simplesmente promover a ascensão social dos alunos, ou seja, não se coloca a necessidade da transformação da escola e o seu comprometimento com a transformação da sociedade; a preocupação se concentra em se "garantir o lugar" na estrutura social dada. Evidentemente, esta é uma promessa que a escola não pode mais cumprir, aliás, nunca pode, mas antes, em função do circuito tautológico que nela ocorria -a classe dominante passava por ela para ser classe dominante-, dava esta ilusão. Nos dias atuais, os alunos, mais cedo ou mais tarde, acabam descobrindo o engodo a que foram submetidos e não conseguem mais encontrar motivos para a permanência na escola, só ficando sob pressão da família, associada à pressão cotidiana dos professores.

O problema que iremos abordar na presente dissertação é relativo ao processo de apropriação, de construção do conhecimento em sala de aula. A abordagem deste processo deve começar por uma análise da realidade, pois, a partir daí é que se recupera o sentido do conhecimento como instrumento de transformação, a nosso ver, único paradigma capaz de poder mobilizar as novas gerações. O caráter revolucionário, crítico-transformador, da epistemologia dialética remete à necessidade de "considerar as reais condições de vida e de

evolução"¹; se vai se atuar na realidade e não no mundo das idéias, há que se olhá-la bem.

"Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam, nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua atividade real".²

Com o objetivo, então, de contextualizar o problema que iremos tratar no conjunto da realidade da educação escolar, faremos, inicialmente, um rápido perfil das condições da escola brasileira de 1º e 2º grau, no atual momento histórico.

1-O Contexto Escolar e Sócio-Educacional do Problema³

A problemática que envolve a escola é muito grande, uma vez que, como sabemos, a educação é uma das mais complexas tarefas humanas. Quando analisamos a situação da educação escolar, nos deparamos com uma infinidade de problemas, que, numa visão de conjunto, remetem a pelo menos quatro grandes níveis de abrangência, a saber: estrutura social, estrutura do sistema de ensino, estrutura da escola e estrutura pedagógica. Em função da temática da dissertação, evidentemente, nos interessam mais os problemas relacionados ao processo de conhecimento em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao conteúdo e à metodologia. Seria de estranhar que nesta investigação tenhamos que levar em conta problemas de outros níveis? Sim, se tivermos uma concepção tradicional, fragmentada, ingênua da educação, pois nessa visão conteúdo é conteúdo e não tem a ver com estrutura da sociedade, por exemplo. Se, por outro lado, tivermos uma concepção crítica, essas relações não só não são estranhas, como são esperadas, uma vez que o trabalho com o conhecimento em sala de aula é um nível de totalidade, compreendido em totalidades maiores (mais complexas e mais abrangentes), o que significa dizer que existem

1.B. SUCHODOLSKY, *Teoria Marxista da Educação*, v. 1. p. 62.

2.K. MARY e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã*, v. 1, p. 26.

3.Por problema, estamos entendendo aqui a "necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente", cf. D. SAVIANI, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, p. 23.

influências recíprocas (com pesos específicos diferenciados). É importante notar que os problemas de âmbito maior, efetivamente interferem na sala de aula; basta lembrar, para ilustração, o que significa de dificuldade para um professor uma classe super-lotada, que é decorrência de uma Política Educacional (ou da ausência de uma...).

1-A Problemática da Educação Escolar

A seguir apontamos alguns problemas que, mais ou menos diretamente, interferem no processo de conhecimento em sala de aula:

1.1.Quanto à Estrutura Social

Vivemos numa sociedade de classes baseada na exploração, marginalização, autoritarismo e alienação. Os valores da classe dominante -individualismo, consumismo, dominação, manipulação, preconceito, competição, comodismo-⁴ são desumanizantes. Os meios de comunicação social estão a serviço do grande capital e da ideologia dominante, reforçando e reproduzindo simbolicamente o esquema de exploração, articulado à passividade das massas populares.

A situação familiar é preocupante: faltam condições mínimas de emprego, salário, habitação, saúde, educação, lazer, etc.; observa-se a desagregação, a convivência qualitativamente insuficiente e a desorientação. A educação é vista como investimento, como forma de ascensão social; há a cobrança de resultados dos filhos através das notas; a família fica distante da vida da escola, não participando nem onde existem espaços concretos, como, por exemplo, os Conselhos de Escola. É grande a resistência às propostas inovadoras, faltando o apoio a projetos alternativos. De um modo geral, percebe-se uma grande transferência de responsabilidades para a escola.

4."A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando por nós é diretamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado, etc., numa palavra, quando é utilizado. Assim, todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de todos os sentidos, pelo sentido do ter". (Karl Marx, Manuscritos Econômicos-filosóficos, p. 197)

1.2.Quanto à Estrutura do Sistema de Ensino

Falta a definição de uma Política Educacional séria, ampla e comprometida com os reais interesses das classes populares. Isto repercute nas escolas da seguinte maneira: falta de verbas, má utilização dos recursos,⁵ remuneração indigna para os profissionais da educação; falta de escolas, falta de vagas (na prática, proibição ao estudo), classes super-lotadas; falta de instalações (bibliotecas, laboratórios, centros esportivos), materiais e equipamentos; evasão (na verdade expulsão), repetência, etc. As escolas não têm autonomia econômica, dependendo dos recursos do Estado ou da clientela; em se tratando da rede privada de ensino, tem-se ainda a freqüente mercantilização da educação. A burocracia é parte integrante desta estrutura. As vezes, olhando-se o sistema de ensino, tem-se a impressão que "nada muda em educação".

1.3.Quanto à Estrutura da Escola

A escola, como parte do sistema que vivemos, também é desumana, apesar de socialmente haver a tentativa de se projetar uma aparência contrária. A linha de produção já chegou, há tempos, na escola. Prática é o que não falta: todo dia centenas de milhares de professores estão atuando nas salas de aula; o importante é produzir: fazer planejamento, dar aula, dar aula, dar muita aula para cumprir os programas, preencher os diários, dar provas, produzir notas, fazer reuniões, atender pais, dar trabalhos, fazer festa junina, semana do folclore, olimpíadas esportivas, feira de ciências, olimpíadas de matemática, concurso de redação, centro de interesse, visita aqui e ali, etc. Como no sistema social, não se pode parar, não se pode pensar. Esta é uma realidade geral, que perpassa, certamente com diferentes peculiaridades, tanto a escola pública como a particular.

Constatamos a falta de definição da função social da escola, a falta de um projeto político-pedagógico (dizer a que veio, para que

5.No sistema de ensino público, de cada cem cruzeiros aplicados na educação, apenas cinquenta e dois chegam à sala de aula, havendo um gasto excessivo com a máquina administrativa. Isto sem contar os casos de corrupção.

tipo de homem e sociedade pretende colaborar, qual linha pedagógica, etc.). Há um isolamento da escola com relação à comunidade e aos movimentos sociais. Burocracia, legalismo, servilismo para com as exigências oficiais; fragmentação do trabalho; relações autoritárias; falta de participação e transparência na gestão da escola. Incoerência entre o discurso e a prática; inércia, medo do novo, comodismo. Falta o espaço constante de reflexão sobre a prática e de formação permanente dos educadores (ex: reunião pedagógica semanal). Falta a integração entre os diferentes cursos; geralmente dentro da mesma escola, existem várias 'escolinhas'. A rotatividade da equipe educativa -professores, coordenadores, direção, etc.- é um sério problema, pois não há continuidade dos trabalhos iniciados. A falta constante dos professores é um fator de desorganização do ensino, afetando principalmente as escolas públicas.

1.4.Quanto à Situação do Professor

Constata-se a falta condições dignas de trabalho para o educador: péssima remuneração, necessidade de sobrecarregar a jornada de trabalho,⁶ falta de tempo para estudo, para preparação, para reciclagem, falta de materiais, etc. O professor é submetido a uma formação deficitária; repete -desesperadamente- na sala de aula aquelas vivências que teve nos bancos escolares ou na faculdade. Tem dificuldade em articular teoria e prática: a teoria de que dispõe, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez, a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista, não-crítica. Falta clareza e definição quanto a uma concepção e postura educacional (fundamentos, princípios, fins da educação). Há uma verdadeira falta de consciência do professor, fazendo aquilo que faz acreditando ser o melhor, sem colocar, no entanto, em questão sua prática. Percebe-se insegurança, receio de mudar, medo do novo, resistência,

⁶A Organização Mundial da Saúde recomenda o professor trabalhar 20 horas semanais. São comuns hoje jornadas de 40 a 60 horas...

autoritarismo, narcisismo. Sofre pressão da direção, da delegacia de ensino, dos colegas, das exigências do vestibular, dos pais.

1.5.Quanto à Situação do Aluno

Os alunos, evidentemente, também participam dos problemas da educação escolar, sendo, muitas vezes, as suas maiores vítimas. Dificilmente um problema nos é colocado de forma direta, elaborada pelos alunos, mas são muitas as manifestações de que as coisas não vão bem. Por suas práticas, sinalizam, "profetizam"; temos que decodificar a mensagem. Quando a escola é muito repressiva, muitos sinais são sufocados e às vezes se vive com a ilusão de que não há problemas. Normalmente, a experiência da criança e do adolescente é a de um não-poder quase que absoluto com relação ao poder dos pais, do professor, do policial, dos adultos em geral. Isto pode levar à descrença na possibilidade de mudança e, portanto, ao desânimo e ao não engajamento nas atividades e movimentos sociais de transformação. De qualquer forma, normalmente a escola representa uma obrigação, o que dificulta uma interação significativa; parece que os alunos apenas "concedem" que a escola tenha uma proposta, mas esta não os atinge, ou atinge muito pouco. Poderíamos tentar verificar isto através da análise da visão de homem e de sociedade com que saem os alunos das séries concluintes ("produto final").

Dentro da sociedade de consumo, os alunos estão cada vez mais acostumados a não fazer, a ter tudo pronto, desde o brinquedo até a "cola" (a reprodução do trabalho ou a fotocópia do caderno: comprar o trabalho, o pensamento do outro). Estão marcados pelo comodismo, passividade, apatia; são espectadores (esperando sempre de alguém); Percebe-se omissão, desinteresse, dispersão, falta de organização; são levados pelas ondas de consumo (iô-iô da Coca-Cola, walk-man, tênis Nike, etc.). Infantis, querem fazer o que quiserem, quando quiserem; reclamam de tudo. Manifestam-se pela indisciplina, ironia, afrontamento, quebra de material escolar, sujeira na classe, conversa paralela, bilhetinhos, irresponsabilidade. Há muita ocorrência de

faltas, atrasos, desistência, reprovação. Muitos, em função da situação sócio-econômica familiar, não têm incentivo e nem condições mínimas de estudo fora da escola. Refletem os preconceitos sociais através de gozação, desrespeito, malícia, esnobismo, indiferença, pouco caso, agressividade, racismo, discriminação. Apresentam posturas de competição, individualismo, utilitarismo (com colegas, professores e funcionários). A preocupação excessiva com nota é uma marca constante. O consumo de drogas no meio escolar é cada vez mais assustador. Chegam a ocorrer muitos casos de suicídio de alunos, crianças e adolescentes.

1.6.Quanto à Estrutura Pedagógica em Geral

a)Planejamento - prisão ao "dogma": cumprir o programa. Rigidez, falta de flexibilidade. Planejamento feito sem conhecimento da realidade a ser trabalhada. Falta de participação dos alunos.

b)Objetivo - falta de clareza, tanto para o educando, quanto para o educador.

c)Avaliação - autoritarismo: uso da nota como instrumento de coerção e controle dos alunos; super-valorização da nota; aluno acaba só se mobilizando em função da nota; avaliação de cunho decorativo e não reflexivo (o aluno deve apenas "devolver" aquilo que o professor "deu" em sala de aula); avaliação classificatória e não diagnóstica (percebe-se o problema e não se toma decisão alguma visando sua superação).

d)Relação Professor-aluno - falta de comunicação (no verdadeiro sentido); falta de respeito; "profecias auto-realizantes"; preconceito, discriminação. De um modo geral, o professor, apesar de não confessar, espera trabalhar com alunos ideais, tendo dificuldade com os alunos rotulados como "problema".

e)Disciplina - concepções equivocadas: "silêncio imposto" (linha tradicional) ou "cada um faz o que quiser" (visão liberal -muitas vezes confundida com libertadora).

f) Vestibular - freqüentemente tomado como paradigma para a organização pedagógica, em detrimento de uma proposta crítica e participativa; submissão ingênua à lógica dos maus vestibulares.⁷

1.7. Especificamente em Relação à Construção do Conhecimento

Que podemos esperar da escola atual? Suas práticas são autoritárias, rígidas, castradoras e a visão do mundo, bem como a estruturação mental, que veicula é semelhante àquela do "depósito", ou seja, os conhecimentos vão sendo "armazenados" uns ao lado dos outros, depois uns sobre os outros, de tal forma que "qualquer" especialista em educação que vá visitar este armazém, ficará satisfeito, pois vai se reconhecer na grade curricular que está depositada na cabeça dos alunos. O que percebemos é a reprodução de rituais mecânicos, sem sentido, repetitivos, com tradição secular ou até milenar.

a) Conteúdo: desvinculado da vida e da realidade, tanto do aluno como da nossa sociedade; distante, abstrato, descontextualizado, sem relevância social; falta o confronto entre o que é ensinado e a realidade, as experiências vitais dos educandos. Alienado, a-crítico, mistificador, ideológico, reproduzidor da visão de mundo da classe dominante. Fragmentado; falta relacionamento interdisciplinar; falta de integração de série para série e de curso para curso. Conteúdo pelo conteúdo; dar os conteúdos socialmente esperados; preocupação em cumprir o programa. Cobrança por parte dos pais, alunos, secretaria, coordenação, direção, supervisão, delegacia; preocupação com a quantidade. Cobrança dos próprios colegas de série (preocupação em caminhar junto com a sala vizinha) ou dos colegas das séries seguintes (os conteúdos acabam não sendo do curso, mas de determinada série, devendo ser desenvolvidos a todo custo). Dependência extrema do livro didático: assuntos, seqüência, atividades, exercícios, etc.

b) Metodologia: passiva, expositiva, muita 'salivação' por parte do professor; o aluno, sentado e calado, não é levado a refletir, descobrir, relacionar, criar, etc. A tarefa do professor parece

7. Há que se considerar que o próprio Vestibular vem mudando nos últimos anos; veja-se, por exemplo, o caso da Unicamp.

limitar-se a "despejar" o seu conhecimento no aluno. A ansiedade em cumprir o programa acaba, por um lado, inibindo novas práticas metodológicas ou, por outro, servindo de álibi para a acomodação de muitos professores. Aulas monótonas, repetitivas. Professor faz por fazer, algo mecânico, que não estimula o aluno para a aprendizagem. Não-construtiva: dá-se o raciocínio pronto, ao invés de se propiciar a construção pelo aluno. Em decorrência do uso de uma metodologia inadequada, o professor acaba perdendo a credibilidade. Demasiada preocupação em "terminar" o currículo, sem avaliar no dia a dia a assimilação dos conteúdos. Falta de linha de trabalho da escola como um todo: contradição entre a forma de trabalho dos diversos professores (as diferenças são bem vindas, mas as contradições entre os educadores podem comprometer a formação dos educandos). Desmotivação: não se consegue despertar o interesse do aluno para o trabalho desenvolvido em sala. Material didático: escassez e/ou mal uso dos mesmos.

2-As Condições Subjetivas do Trabalho do Professor

Apontamos no item anterior os problemas da educação escolar. Trabalhando em torno da sala de aula e do educador, vamos privilegiar um aspecto para analisá-lo mais detidamente. De um modo geral, podemos abordar o trabalho do educador em sala de aula a partir de dois enfoques: um, de natureza objetiva, outro, subjetiva. Do ponto de vista objetivo, poderíamos fazer toda uma série de considerações sobre as condições concretas em que se acha o trabalho em sala de aula (material didático, número de alunos, salários, etc.). Evidentemente, as condições objetivas do trabalho em sala de aula são fundamentais para seu desenvolvimento e conteúdo, podendo ser, em última instância, determinantes para tal. Entretanto, na presente dissertação, gostaríamos de analisar um pouco mais o aspecto das condições *subjetivas* do trabalho do educador em sala de aula. Nossa constatação, neste sentido, como vimos anteriormente, é de que há uma falta de

clareza por parte do professor com relação ao seu trabalho, sendo esta falta de clareza a responsável, em parte, pela sua não atuação mais efetiva na transformação da realidade, seja educacional, seja mais geral. Esta falta de clareza vem da situação de alienação em que se encontra o educador.

2.1. Sobre a alienação

Por alienação estamos entendendo aquele estado em que as pessoas tornam-se estranhas a si mesmas e ao mundo que as rodeia, não podendo interferir na organização desse mundo, nem sabendo justificar os motivos últimos de suas ações, pensamentos, emoções. É a situação mais ou menos acentuada de perda de sentido, de desorientação, de falta de compreensão e de domínio das várias manifestações da existência.

A alienação, obviamente, não é um privilégio dos profissionais da educação. Concretamente, é uma realidade que perpassa toda nossa sociedade, uma vez que sua raiz está na organização do trabalho no modo de produção capitalista, ou seja, na exploração da força de trabalho do homem por outrem, baseada na divisão do trabalho e na propriedade privada. O trabalhador não participa do resultado da produção, a não ser por um mísero salário para a reposição da força de trabalho, "para existir como trabalhador, não como homem, e para gerar a classe escravizada dos trabalhadores, não a humanidade"⁸. Assim sendo, o trabalhador, não domina seu próprio trabalho, na medida que não sabe porque produz, como produz, sendo, pois, alienado não só do produto, mas também do processo.⁹ A partir desta alienação fundamental, vão se estruturando todas as outras, em nível da super-estrutura, passando pelas instituições e pelo próprio Estado.

A alienação é como um bisturi social, com base econômica e desdobramento político e cultural, que cinde o homem de si mesmo, tornando-o objeto de manipulação, em função dos interesses de minorias dominantes.

8.K. MARX, *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, p. 107.

9.Cf. K. MARX, *op. cit.*, p. 161.

"A alienação não se revela apenas no fato de que os meus meios de vida pertencem a outro, de que os meus desejos são a posse inatingível de outro, mas de que tudo é algo diferente de si mesmo, de que a minha atividade é qualquer outra coisa e que, por fim - e é também o caso para o capitalista - um poder inumano impera sobre tudo".¹⁰

No entanto, trata-se de uma realidade contraditória: pelo fato do trabalhador interagir com a natureza e com os outros, abre-se neste processo a possibilidade de superação da alienação, pela transformação revolucionária do modo de produção da existência.

2.2.A alienação do educador

O educador, antes de mais nada, como cidadão, está inserido em todo o contexto da sociedade capitalista, sendo portanto atingido pela alienação mais geral, imposta, devida a toda forma de organização social. Enquanto profissional, participa da alienação mediatizada no conjunto de seu trabalho.

"C. Wright Mills comparou a situação dos educadores à de remadores, no porão de uma galera. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns com os outros pela velocidade que conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o barco, e muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência".¹¹

Freqüentemente, seja para os alunos, seja para os professores, a escola corresponde a uma opção formal que aliena o caráter existencial e político da experiência pedagógica. O trabalho de ensino-aprendizagem, tomado como mera forma de sobrevivência pelo professor ou como mercadoria pelo aluno, perde sua dimensão humana e reduz-se a uma relação fetichizada de trocas institucionais. O trabalho intelectual é tomado como um fim em si mesmo, adequado a restritas aspirações profissionalizantes, desvinculado das causas, sentidos e compromissos que poderiam orientá-lo.¹² Esta constatação quebra a ilusão de que o trabalho em educação é "mais humano". A atividade educacional, nas condições em que geralmente ocorre, é pura alienação. Por ser o articulador, o coordenador do trabalho em sala de aula e por ser a extremidade dessa complexa rede de relações que é o sistema

10.K. MARX, *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, p. 217.

11.R. ALVES, *Conversas com quem gosta de ensinar*, p. 86.

12.Cf. *Princípios Orientadores do nosso Trabalho*, INACO, 1985, mimeo.

educacional, corre-se o risco de se atribuir ao professor toda a responsabilidade do fracasso escolar, não se percebendo que o que acontece na sala é reflexo do conjunto de determinações a que a escola está sujeita.

A situação de alienação do professor se caracteriza pela falta de clareza e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórica-processual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação para que, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar, etc. (dimensão política, filosófica) e, finalmente, falta clareza, como apontamos anteriormente, à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão psicopedagógica). Efetivamente, faltando uma visão de realidade e de finalidade, fica difícil para o educador operacionalizar alguma prática, já que não sabe bem onde está, nem para onde quer ir.

Neste momento, porém, interessa-nos apontar a faceta dessa alienação profissional relativa à construção do conhecimento em sala de aula. O professor não tem compreensão do seu trabalho na complexidade que ele implica; o professor está alienado do seu fazer pedagógico: foi expropriado do seu saber, situação esta que o desumaniza, deixando-o à mercê de pressões, de ingerências, de modelos que são impostos como "receitas prontas",¹³ impossibilitando um trabalho significativo e transformador, levando-o, conseqüentemente, ao sofrimento, ao desgaste, ao desânimo, ao descrédito na educação, à acomodação, à desconfiança, chegando mesmo à falta de companheirismo e de engajamento em lutas políticas e até sindicais. Analogamente ao operário na fábrica, que não mais domina o seu fazer, como o artesão dominava, encontra-se o professor em relação ao seu fazer pedagógico.

13.0 que acaba levando o educador a se acostumar, de tal forma que depois, quando se propõe uma transformação, ele continua querendo "receitas".

"O problema mais crucial está no lado do professor, inabilitado formal e politicamente para exercer sua função, não por culpa, mas por ser vítima de um processo adestrador defasado e apenas reprodutivo".¹⁴

Há algum tempo atrás, o professor ainda dominava um pouco mais o seu fazer, pois, ainda que sem o devido aprofundamento, era ele que selecionava os conteúdos, os fichava e passava aos alunos, escolhia a forma de dar aula (que quase sempre era expositiva) e de avaliar. Hoje o professor, em número muito maior que antes¹⁵, sente que foi mal formado, que não está plenamente capacitado para os desafios da realidade. Quando vai para a prática, defronta-se com uma organização fragmentada do trabalho, onde uma série de "especialistas" vão lhe dizer o que deve fazer ou deixar de fazer, sem contar toda a pressão em torno do livro didático, que, no final das contas, acaba sendo a tábua de salvação, no sentido de estruturar todo o seu curso.¹⁶

Assim, verificamos que têm que cumprir programas impostos, não sabendo o motivo pelo qual sua disciplina existe no currículo; quando interrogados dão respostas ao nível do senso comum; se questionarmos mais a fundo, percebemos o embaraço em que ficam e muitas vezes acabam confessando que dão aquela matéria por exigência do cumprimento do programa ou em função do vestibular. Da mesma forma, quando analisamos as práticas em sala de aula, verificamos que elas acontecem como rituais pedagógicos, que foram aprendidos de uma maneira empírica, freqüentemente muito mais pela "iniciação" que tiveram no longo tempo de banco escolar, do que por uma tomada de posição consciente. Geralmente, encontramos um verdadeiro sincretismo com relação às concepções pedagógicas, pedaços de teorias que são justapostos, não dialogando, nem criticando-se, de forma a constituir um todo orgânico.

14.P. DEMO, *Qualidade da Educação-tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação*, p. 23.

15.Como se sabe, houve efetivamente, nos últimos anos, um aumento da oferta de vagas proporcionalmente maior que o aumento da população. Lamentavelmente, não podemos nos vangloriar disto, na medida que ao aumento da quantidade correspondeu uma diminuição na qualidade. Esta foi a estratégia utilizada pelo Estado para não ser ameaçado em sua hegemonia por um possível crescimento da massa crítica nacional.

16.Hoje chegou-se a um ponto que qualquer professor pode dar aula de qualquer matéria, não porque entenda de tudo, mas, ao contrário, porque não precisa entender de nada: basta seguir o livro didático ("senão fosse esse livro, eu estaria perdido"). Livro didático que acaba se impondo muito mais pelo forte esquema de divulgação das editoras, do que por sua qualidade pedagógica.

Se interrogados sobre os seus rituais, não conseguem apontar justificativas significativas, percebendo-se, dessa forma, a falta de domínio, de consistência e de fundamentação.

Por outro lado, quando ao invés de partirmos dessas práticas, partimos de suas idéias, muitas vezes nos deparamos com belos discursos a cerca da educação e da atuação do educador. Confrontando-se, no entanto, com a prática, há um enorme abismo e, o que é pior, não há consciência dessa distância. O trabalho do educador "existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; uma força hostil e antagônica".¹⁷

Diante de todo esse quadro, o educador que ainda tenta resistir e fazer um trabalho sério, acaba chegando ao ponto de adoecer:

-Em nível mundial, a Organização Internacional do Trabalho (O.I.T.) aponta que, em termos de doença ocupacional -doença adquirida em decorrência do exercício da profissão-, os professores só perdem, enquanto categoria profissional, para os mineiros, incluindo aí desde alergia a giz, calos nas cordas vocais, varizes, gastrite, reumatismo, estafa até esquizofrenia.¹⁸

-Dados do serviço de atendimento médico e hospitalar do Estado de São Paulo indicam que a Secretaria de Educação é, relativamente ao número de funcionários que tem, uma das que mais se utilizam desses serviços. Há, no Hospital do Servidor Público de São Paulo, toda uma grande ala para os professores com quadros clínicos irreversíveis.

"A neurose e a depressão -ante-salas da loucura clínica- têm afastado, em média, 33 professores, por dia letivo, das salas de aula no Estado de São Paulo, segundo dados compilados pela PRODESP. Nos últimos 15 meses deram entrada 8.868 licenças médicas para tratamento de doenças mentais. Em primeiro lugar vem os neuróticos (6.271), depois os que têm dificuldade de ajustamento (807), seguidos pelas vítimas de stress (599) e finalmente, os depressivos (284)".¹⁹

17.X. MARI, *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, p. 160.

18.Cf. OIT, *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety*. Third edition, 1983.

19.APEOESP em Notícias, Jun. 1988, p. 10.

-Levantamento feito nos manicômios da grande Porto Alegre, por categoria profissional, revela que os professores estão em segundo lugar (só perdendo para os bancários).

Essa falta de domínio no seu fazer específico, somada à falta de condições materiais adequadas e ao não ver os resultados de seu trabalho, vai levando, portanto, o educador a uma situação muito preocupante com relação à sua saúde, seja física ou mental.

Será que o educador não pode dominar o seu fazer? Até quando haverá de continuar nesta situação? Será possível ao educador saber o "como se faz" de sua atividade, ou ele estará condenado a fazer como outros fizeram? Acaso será impossível ao educador superar essa situação? É claro que não se trata de voltar aos "velhos tempos"²⁰. Esta alienação do trabalho pedagógico, na medida que tem sua raiz na realidade social alienada e fetichizada, precisa ser melhor analisada, para possibilitar sua superação.

II-Gênese e Sentido do Problema

1-Gênese

O problema da construção do conhecimento em sala de aula começou a provocar-me há cerca de quinze anos, a partir da observação da prática dos professores e da visível falta de fundamentação que tinham deste processo. Mais tarde, tive contato com estudos científicos que comprovavam aquela percepção inicial, ou seja, em grande medida, os professores não ensinam e os alunos não aprendem.

Quando da minha primeira experiência como educador, tive um treinamento na mesma escola técnica em que me formara ²¹ e para a qual fora convidado a dar aula. Neste treinamento didático, dado pelo diretor da unidade, eu e mais cinco companheiros aprendemos a "como dar aula", ou seja, um conjunto de técnicas de como desenvolver um conteúdo, além de noções de planejamento e avaliação, não deixando de

20.Tendência, aliás, muito presente nos dias atuais: o neo-conservadorismo.

21.Escola Técnica Industrial "Lauro Gomes", em São Bernardo do Campo.

ter, evidentemente -estávamos em 1974-, vários encontros sobre os recursos áudio-visuais. Neste período eu atuava também em movimentos juvenis, dando cursos de formação, para os quais tive um tipo de preparação semelhante. O trabalho pedagógico neste momento parecia, então, se reduzir a dois pontos básicos: o domínio de um determinado conteúdo e o reconhecimento da função por uma determinada instituição (além de uma certa dose de coragem para enfrentar uma classe). Lembro-me que para a minha primeira aula na escola técnica, preparei-me tanto, que sabia praticamente tudo que havia na literatura sobre a "*Ponte de Wheatstone*", qual seja, minha segurança estava depositada no domínio do conteúdo a ser trabalhado. Isto não deixava de me questionar, uma vez que muito valorizava a função docente: bastaria o domínio do conteúdo? como se poderia ser professor com tão pouca formação? Alguns anos depois, no curso de engenharia,²² percebia o fraco desempenho pedagógico dos professores: o que importava era dar o conteúdo, não havendo preocupação -a não ser em raras exceções- com a aprendizagem; certas matérias eram verdadeiros tabus para os alunos, e seus professores pareciam até se vangloriar disto.

Posteriormente, por ocasião da graduação em filosofia -e continuando a exercer o magistério-, tive oportunidade de fazer uma reflexão mais rigorosa sobre o conhecimento, nas disciplinas de Teoria do Conhecimento e Estética. Confirmou-se, então, aquela intuição inicial: de fato, o processo de conhecimento é muito mais complexo do que normalmente imaginamos, e, se não estamos capacitados para exercê-lo, certamente estamos cometendo graves equívocos na nossa prática docente. Concomitantemente a esses estudos, a escola era, naquele momento, alvo de intensa crítica teórica, enquanto instância reprodutora das desigualdades sociais. Neste movimento crítico, liderado pela sociologia francesa,²³ juntamente com os aspectos

22. Cursei até o 5º semestre do curso de Engenharia Eletrônica da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

23. Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (P. Bourdieu e J.C. Passeron); Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (L. Althusser); Teoria da Escola Dualista, *L'école capitaliste en France* (C. Baudelot e R. Establet). Cf. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 20-34.

negativos estavam -hoje tem-se possibilidade de avaliar melhor-, muitas vezes, mescladas as positivities da escola, não havendo discernimento disso. Assim, nesta crítica generalizada à escola, chegou-se a sugerir que o trabalho com o conhecimento não tinha valor, já que representava o substrato da ideologia dominante.

Entretanto, na minha prática como professor, como coordenador pedagógico e, posteriormente, como diretor de escola, percebia que o conhecimento tinha um papel importante na organização e definição social da escola e, dessa forma, mantive parte de minha atenção à questão.

Procurei a pós-graduação, ainda meio tateando a questão. O problema foi amadurecendo e constatee que, de fato, tratava-se de um problema importante no processo de articulação da escola com o movimento de emancipação da sociedade, na medida que, neste processo, a construção do conhecimento em sala de aula desempenha uma função importante na formação da consciência crítica e na concretização de uma praxis libertadora. Resolvi, então, dedicar-me ao problema na dissertação de mestrado que ora exponho.

2-O Estado da Questão

Tem havido, nos últimos anos, a preocupação e o empenho com o desenvolvimento de uma concepção dialética da educação²⁴ na Europa,²⁵ na América do Norte,²⁶ na América Latina²⁷ e no Brasil.²⁸ Temos observado a produção mais voltada a uma fundamentação filosófica e política, a uma concepção educacional em geral, com ênfase à escola no seu conjunto e ao seu relacionamento com a sociedade. Entretanto, essas análises não têm se detido na abordagem da construção do conhecimento em sala de aula. Evidentemente, a metodologia de

24. Não considerada como uma teoria já sistematizada, uma elaboração já bem definida.

25. Ver, por exemplo, Suchodolski, Snyders, Manacorda, Kowarzik, além dos mais antigos como : Pistrak, Makarenko, Vygotsky, Luria, etc.

26. Carnoy, Biroux, Shor, Groome, etc.

27. O. Jara, E. Dussell, A. Faundez, E. Ferreiro, M. Nidelcoff, etc.

28. Saviani, Freire, Cury, Severino, Freitag, Libâneo, Guiszar, Gadotti, Luckesi, Candau, M. Ott, Arruda, Arroyo, Nogueira, Fazenda, Frigotto, Silva, Brandão, etc.

construção do conhecimento é decorrente de uma concepção mais geral da educação, o que justifica esta elaboração. Além disso, os articuladores da concepção dialética da educação, têm tido que enfrentar o embate ideológico mais geral, dado o caráter progressista desta concepção, numa sociedade de cunho conservador. Temos que considerar ainda que o aspecto político é central na própria concepção dialética, demandando, conseqüentemente maior produção teórica nesta dimensão.

Ser central, no entanto, não significa que deva ser exclusivo; encontramos hoje um conjunto considerável de educadores que, querendo romper com a prática reprodutora, a partir de uma crítica fecundada pela concepção dialética, buscam formas de concretizar uma nova prática no cotidiano da sala de aula. Com o advento de avanços democráticos na sociedade, nos últimos anos, a educação também se beneficiou, de tal forma que entre os educadores houve um certo avanço, na direção de uma concepção crítica. Porém, a operacionalização está bastante comprometida, pois o regime autoritário realmente estrangulou as iniciativas educacionais, tanto do ponto de vista das possibilidades de se fazer um trabalho mais crítico, quanto da própria formação dos educadores. Sabemos da importância de se veicularem perspectivas de trabalhos com maior grau de concretude (o que não significa "receituário", mas precisão metodológica, determinação do real pedagógico); diante de propostas concretas (como a que procuramos apresentar nesta dissertação), podemos ter concordância ou discordância, o que nos abrirá caminhos para vislumbrar superações (pela contradição) ou desenvolvimento (pela concordância). Se, ao contrário, fica-se no nível das idéias em geral, pode até haver concordância ou discordância, mas sem repercussão para a prática; pode-se criar amplos consensos conceituais (todo mundo concorda com a nova teoria), paralelamente à mais ampla conservação da prática...

Os educadores que se propõem caminhar numa perspectiva alternativa, transformadora, necessitam de uma orientação mais próxima para a prática. Aí, parece-nos, há ainda um certo vazio. Alguns estudos significativos têm surgido em nível de uma ou outra área do saber ou questão (ex: aquisição da linguagem, relação educação-trabalho, a didática em questão, etc.), carecendo entretanto, de articulação enquanto uma proposta pedagógica de conjunto relativa ao processo de conhecimento, onde o professor possa referenciar-se, não apenas como especialista de um determinada área do conhecimento, mas como educador que tem uma compreensão sistemática e crítica desse processo na situação pedagógica.

3-A Relevância

Essa problemática foi escolhida como tema de pesquisa por a considerarmos relevante, tanto do ponto de vista social, quanto científico, por não estar suficientemente desenvolvida e por haver um envolvimento pessoal com a mesma.

Cremos ser importante a construção de uma fundamentação que possibilite ao educador ter uma compreensão de seu trabalho, inserido numa totalidade, realizando uma autêntica dialética teoria-prática. Não se pode admitir a situação de cada educador começar sempre da estaca zero, buscando, por ensaio e erro, descobrir alguma forma de ensino que "dê certo". A reflexão sobre a prática realizada, os avanços das pesquisas pedagógicas precisam ser socializados, para que sirvam de referência para o conjunto dos educadores.

Na escola, vemos a sala de aula como o núcleo do processo educativo, sendo o professor o agente catalisador, o coordenador, o articulador desse processo, desempenhando um papel fundamental na formação dos alunos. O trabalho de construção de conhecimento em sala de aula é uma das dimensões da educação escolar, mas tem um significado relevante, já que é necessário para a formação da consciência crítica, estofo para a criação de uma contra-hegemonia

cultural, ou seja, a hegemonia das classes exploradas e marginalizadas, como um passo na transformação das estruturas sociais. A apropriação do conhecimento, especialmente nas camadas populares, é condição para a criação do novo dirigente, na medida que este conhecimento o capacita a melhor compreender a realidade, para transformá-la, através do desenvolvimento da dialética autonomia do sujeito / solidariedade de classe. Na verdade, a preocupação fundamental da escola não deve ser apenas com o adquirir conhecimento, mas com a mudança de comportamento do educando, de forma a que venha ter uma praxis transformadora; para que isto ocorra, a construção do conhecimento, embora não seja suficiente, é condição necessária.

Ora, se, de um lado, consideramos que o processo de construção do conhecimento é importante, de outro, como vimos, no cotidiano da escola, sua concretização é muito problemática. De um modo geral, pode-se dizer que o professor não tem uma prática que se revele pedagogicamente adequada em relação a esse processo; na maioria das vezes, o que ocorre na sala de aula é a famosa "transmissão" de conhecimento, que melhor dito seria "emissão" de conceitos, enunciados sobre um determinado objeto. Sinteticamente, poderíamos dizer que a situação de sala de aula se caracteriza pelo conteúdo desvinculado da realidade e pela metodologia passiva.

De uma forma ou de outra os professores estão dando aulas! Como? Bem ou mal, alguma "síntese" (síncrese) é feita no decorrer da prática do educador. Há necessidade de se desmascarar a farsa pedagógica que está montada -o professor não ensina, o aluno não aprende-. É claro que isso exige uma transformação do sistema de ensino (e da sociedade), mas um melhor referencial teórico relativo à construção do conhecimento pode ajudar a enfrentar esse problema no âmbito da luta pedagógica.

Uma correta compreensão do processo de conhecimento em sala de aula, não vai resolver, por si, todos os problemas da educação escolar, mas certamente é um importante instrumental de que pode o

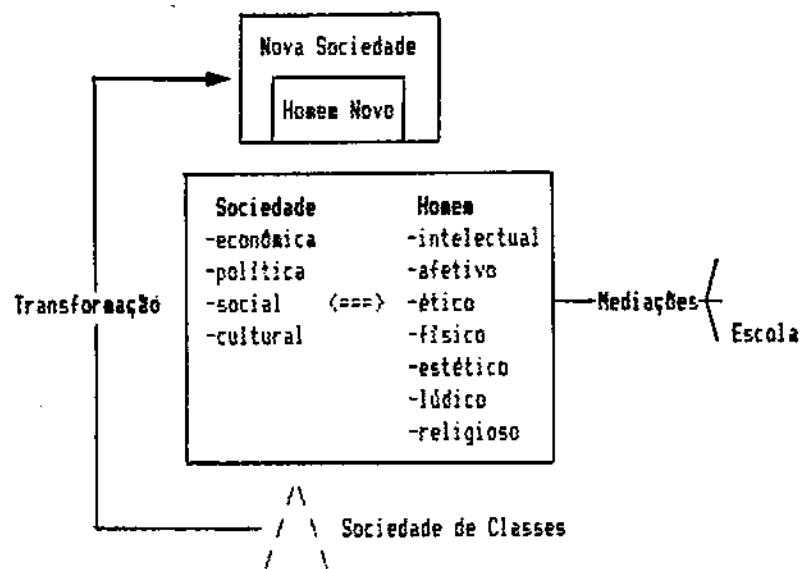
educador dispor para a transformação da realidade, articulando seu trabalho com a totalidade social. Compreendemos que, hoje, a luta pela re-apropriação do saber do educador é muito importante pois, apesar de depender de condições materiais e políticas para se concretizar, é basicamente a partir dela que se poderá desenvolver um trabalho efetivamente transformador na educação escolar.

Do ponto de vista científico, consideramos que esse problema é relevante na medida que pode ajudar a configurar o quadro teórico geral da concepção dialética de educação, em função de sua contribuição específica.

Concluimos, portanto, pela necessidade de formação dos educadores, no que diz respeito à fundamentação do seu trabalho, especialmente no tocante ao processo de construção do conhecimento. Daí nossa proposta de busca de uma fundamentação epistemológica e metodológica para este processo. É claro que a escolha dessa temática não é arbitrária, ou seja, buscamos a fundamentação epistemológica por estarmos interessados no processo de conhecimento em sala de aula, exatamente por avaliarmos que há aí uma relação fecunda, porém ainda não suficientemente desenvolvida.

4-Os Objetivos

Entendemos que a escola, como todo espaço social, é contraditória, podendo tanto estar -como normalmente tem estado- a serviço da classe dominante, como pode ser espaço de luta por uma nova ordem social. Não podemos responsabilizar o sistema e cair no imobilismo, esperando que ele mude, para aí mudarmos a escola. O objetivo desta pesquisa é decorrente de um objetivo mais amplo, que é o de colaborar com o processo de transformação da sociedade brasileira, procurando resgatar o papel que a escola e, em especial, a construção do conhecimento em sala de aula podem ter neste processo, de forma que possa estar à serviço da formação do homem novo e da nova sociedade.



-Esquema: Relação Realidade-Objetivo-Mediação da Escola-

O objetivo específico da pesquisa é elaborar um marco epistemológico-metodológico de referência, para o processo de construção do conhecimento em sala de aula, particularmente no que diz respeito ao trabalho de seleção, criação e organização do conteúdo e da metodologia, na perspectiva de uma pedagogia dialética. A elaboração de um marco teórico de referência visa colaborar no processo de formação do educador, tanto na perspectiva acadêmica, como na formação-na-ação, contribuindo para a desalienação do educador, através do fornecimento de um instrumental teórico que provoque a crítica de sua prática, possibilitando a compreensão de sua ação e a capacitação para a transformação. Efetivamente, desejamos colaborar com os educadores no seu trabalho de sala de aula, para que a escola cumpra uma função social de transformação.

III-Passos, Procedimentos e Limites do Trabalho

1-A Perspectiva de Abordagem²⁹

1.1.Raízes dos problemas

A tarefa de buscar e identificar os problemas é muito importante, porém deve ser completada por um exame mais detido das raízes dos

²⁹Há necessidade de se verificar como se mediatiza, objetivamente, a determinação mais geral na escola, compreender como ela ocorre através da prática, mais ou menos consciente, de seus agentes.

mesmos. Considerando, entretanto, o objetivo deste trabalho, não faremos uma análise mais detalhada do quadro que os gerou³⁰. Em linhas gerais, poderíamos dizer que a raiz destes problemas é estrutural, localizando-se no âmbito do sócio-político-econômico-cultural, mais do que no especificamente pedagógico; a origem dos problemas apontados está no modo de produção capitalista dependente e no rumo que tomou o país, principalmente nos últimos anos, a partir do golpe de 1964. O que está em questão é justamente o caráter anti-popular, anti-democrático do governo militar defendendo interesses da burguesia internacional ou mesmo nacional. Ora, esta característica atinge de frente a educação, quer seja de forma direta -falta de verbas, reforma universitária, imposição de leis, cassação de professores, prisão de alunos, reformulação do curso de pedagogia, influência norteamericana-, quer de forma indireta -todo clima de opressão, de falta de liberdade e respeito à dignidade humana-, já que a escola é permeada pelas influências de toda a vida social. A educação foi violentada, como toda a sociedade. Os resultados são aqueles já apresentados.

1.2. Relação com a totalidade

Temos consciência das grandes dificuldades por que passa a educação escolar brasileira. No entanto, o processo de transformação da escola e da realidade em geral, precisa ser encaminhado em todas as frentes, de uma forma articulada. Assim, é preciso deixar claro que, de maneira alguma, consideramos o problema da construção do conhecimento em sala de aula como "o" problema da educação, mas sim "um" problema, que, todavia, dentro do seu peso específico, é importante no conjunto da realidade escolar. O enfoque desse problema só será adequado na medida que estiver articulado com a totalidade; caso contrário, rompe-se a concretude do real, distorce-se a análise

30. Análises mais profundas podem ser encontradas por exemplo em: Luís A.R. Cunha, *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975; Luís A. Cunha e Moacyr de Góes, *O Golpe na Educação*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985; Ivani Catarina A. Fazenda, *Educação no Brasil anos 60-o pacto do silêncio*. São Paulo, Loyola, 1985; etc.

do fenômeno, e o que se tem é um problema abstrato, já que não é colocado em articulação com suas múltiplas determinações. Há necessidade de se relacionar o problema do conhecimento em sala de aula com a luta geral pela melhoria da escola e da transformação da sociedade. O conhecimento tem a ver com os salários, com o número de alunos por classe, etc. Os problemas se inter-relacionam. Mais objetivamente, a repetência e a evasão -que são gravíssimos problemas atualmente na rede de ensino- estão relacionadas com a construção do conhecimento, pois o professor, na medida que não trabalha adequadamente, prejudica o processo de elaboração do conhecimento por parte dos alunos.

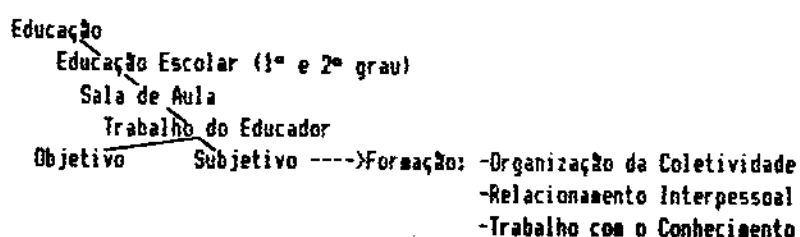
Nesta dissertação, estamos nos propondo a analisar a repercussão da fundamentação epistemológica no processo de construção do conhecimento em sala de aula. É importante, no entanto, deixar claro, em primeiro lugar, que este processo de conhecimento deve ter outros fundamentos, além do epistemológico (ex: psicológicos, sociológicos, éticos, políticos, etc.), sendo a fundamentação epistemológica apenas uma e não a única. Em segundo lugar, a educação escolar tem outras dimensões: relacionamento interpessoal, organização da coletividade, estrutura administrativa, comunitária, relações sociais, etc. Outro dado fundamental deve ser lembrado: o conhecimento do educando não se dá só na escola; muito pelo contrário, quando chega à escola já vem com toda uma experiência de construção de conhecimento e, no desenrolar de sua vida acadêmica, continua tendo esta experiência fora da escola.

Podemos, nesta perspectiva de totalidade, dar uma ênfase momentânea para a dimensão intra-escolar e analisar o que se pode fazer neste espaço específico da sala de aula, sem perder de vista a necessária dialética intra-extra escolar.

1.3. Problema a ser trabalhado

O problema a ser trabalhado na presente pesquisa localiza-se, então, no campo da educação escolar (1º e 2º grau), voltando-se para o

espaço de sala de aula, onde é enfocado o trabalho do educador, especificamente no que diz respeito à orientação dada ao processo de construção do conhecimento na situação pedagógica, particularmente em relação à questão da seleção, criação e organização do conteúdo e da metodologia. Trata-se, portanto, da análise de um aspecto de uma realidade muito ampla e complexa, que é a educação escolar.



-Esquema Localização da Temática de Investigação-

O problema pode ser colocado nos seguintes termos: como deve ser organizado o trabalho em sala de aula, particularmente em relação ao conteúdo e à metodologia, para que o processo de construção do conhecimento na situação pedagógica se dê de forma mais significativa e transformadora? Ou, de outra maneira, que referencial teórico-metodológico deve ter o educador que quer realizar o trabalho de construção do conhecimento em sala de aula, numa perspectiva crítica e transformadora?

É importante destacar que a presente pesquisa não pretende descer ao nível de especificidade de cada área do conhecimento, de cada matéria do currículo; todavia visa a elaboração de uma concepção teórica-metodológica relativa ao processo de construção do conhecimento, numa perspectiva pedagógica mais abrangente, apontando grandes linhas, vetores concretos para a organização deste trabalho em sala de aula.

2- Os Procedimentos Metodológicos

Esta é uma pesquisa de caráter teórico. Os procedimentos básicos para o seu desenvolvimento são a reflexão crítica sobre a prática e a pesquisa bibliográfica (diálogo crítico com autores).

Não se trata de uma produção teórica de "gabinete", onde se faz uma série de leituras e idealiza-se uma pedagogia que nada tem a ver com a realidade de sala de aula. Ao contrário, trata-se de uma produção articulada ao cotidiano, de uma praxis, de uma reflexão (profunda, sistematizada) sobre a prática, onde dialeticamente a prática vai colocando os problemas, abrindo horizontes de teorização (percepção, sistematização), exigindo respostas, pesquisa, aprofundamento, as leituras vão iluminando e questionando a prática, ao mesmo tempo em que a nova prática vai trazendo novos contornos aos problemas.

Para que a produção teórica fique mais orgânica, clara, concreta, sistemática e fértil, é necessário que haja clareza contra o que estamos lutando. No caso da presente dissertação, estamos enfrentando uma dupla interlocução. Uma, mais fundamental, porque de ordem prática, a concepção tradicional de educação escolar, baseada no método expositivo (passivo, desvinculado da realidade social e da realidade do educando), por constataremos que este é o método que mais influência tem e mais presente está nas escolas, especialmente nas públicas, que são as escolas do povo. Outra, a concepção escolanovista, que não tem tanta repercussão enquanto prática concreta, mas que teve, e ainda tem, muita influência enquanto ideário dos professores, dando margem a uma visão espontaneísta (de cunho individualista, psicologizante) da educação e do conhecimento.

Enquanto pesquisa teórica, e tendo como referência o problema de construção do conhecimento na prática do professor, o procedimento que adotamos foi o de analisar criticamente a prática pedagógica, no que diz respeito a este problema, com vistas a recuperar sua forma de ser, procurando captar sua estrutura, seu movimento, suas leis de desenvolvimento, enfim, sua essência. Este procedimento demandou um contínuo movimento prática-reflexão-prática, na medida que, pela análise da prática de construção do conhecimento, percebíamos certas questões que nos exigiam aprofundamento teórico, nos remetendo a

contribuições correlatas de autores, procurando articulá-las com a fundamentação epistemológica, bem como articulá-las entre si, de forma a constituir uma visão de conjunto do processo de conhecimento em sala de aula. Esta elaboração foi feita pela sistematização da produção teórica de diversos autores que se detiveram em torno desta questão. Percebemos mais recentemente, com relação à questão abordada, um certo avanço da reflexão³¹ e da praxis, que nos parece apontar a possibilidade dessa elaboração, considerando também que:

"A filosofia de uma época não é filosofia deste ou daquele filósofo, deste ou daquele grupo de intelectuais, desta ou daquela grande parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção, na qual sua culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se 'história' concreta e completa (integral)".³²

Procuramos fazer as devidas mediações entre os fundamentos epistemológicos, as indicações de metodologia pedagógica dos autores, tendo a prática como elemento de confronto, e elaborar categorias de análise e construção dos conteúdos e da metodologia a serem trabalhados em sala de aula, estabelecendo desta forma, um quadro teórico de referência para o educador.

A pesquisa procurou pautar-se pela concepção dialética de educação, buscando a contribuição da epistemologia dialética para a compreensão do processo de conhecimento em sala de aula.

Nossa elaboração portanto, é uma hipótese de trabalho que terá uma primeira confrontação teórica de conjunto com a contribuição da dialética e que fica em aberta para outras confrontações teóricas ou práticas, pois, afinal, a prática é o critério de verdade.

Evidentemente, neste momento da exposição, a elaboração já se apresenta com uma coerência interna, podendo dar a impressão de uma

31. É interessante observar como, num certo momento histórico, uma determinada questão passa a se colocar coletivamente. Só no âmbito da Pós-graduação da PUC de São Paulo, foram desenvolvidos, desde 1986, uma série de cursos relativos à questão epistemológica. Por exemplo: "Epistemologia e Educação", Programa de Filosofia da Educação, 1986; "As grandes linhas da Epistemologia Contemporânea", Programa de Psicologia da Educação, 1988; "Epistemologia em Ciências da Educação", Programa de Supervisão e Currículo, 1988; "O Método em Marx", Programa de Serviço Social, 1990; sem contar os já tradicionais cursos de Teoria do Conhecimento, oferecidos pelo Programa de Filosofia. Temos conhecimento ainda de que na Faculdade Assunção, na Pós-graduação em Teologia, foi dado o curso "Epistemologia", no ano de 1986; na USP, em 1990, foi oferecido, pela Pós-graduação da Faculdade de Educação, o curso "Epistemologia e Didática".

32. A. GRAMSCI, *Concepção Dialética da História*, p. 32.

"construção a priori"³³. E que não interessa ao leitor os passos intermediários, as construções provisórias e até equivocadas que foram desenvolvidas até se chegar à elaboração final (síntese). Se o movimento da exposição pode ser explicitado como Problema-Análise-Encaminhamento, na investigação poderia ser explicitado como Problema-Busc'Análise-Encaminhamento, havendo um contínuo movimento, até se chegar a um nível de síntese que se considere minimamente satisfatório. Estamos chamando de "busc'análise" o trabalhoso e exigente processo de tateio e aproximação sucessiva do objeto, pois, como diz Marx, "a dificuldade começa precisamente quando se inicia o estudo"³⁴.

3-As Etapas da Investigação

A presente dissertação parte de um problema constatado na realidade escolar: a deficiência da prática do professor no processo de construção do conhecimento em sala de aula. Iniciamos a análise do problema na sua globalidade.

No capítulo 1, demonstramos a necessidade de uma fundamentação epistemológica e metodológica para o trabalho com o conhecimento na escola que se quer transformadora. Buscamos, na teoria dialética do conhecimento, a fundamentação epistemológica geral para o processo de construção do conhecimento em sala de aula. Percebemos a necessidade de um método de conhecimento. Encontramos no método dialético esse instrumental teórico-metodológico, procurando, então, compreender a estrutura básica desse método. Examinamos, por fim, a especificidade da construção do conhecimento na situação pedagógica escolar através da aproximação com o conhecimento científico e o ciclo gnosiológico.

No capítulo 2, retomamos o campo pedagógico, a partir de uma concepção dialética de educação, nos detendo no espaço da sala de aula para melhor compreendê-lo, em sua especificidade. Retomamos a crítica

33.K. MARX, *O Capital*, livro I v. 1, p. 16.

34.K. MARX e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã*, v. 1, p. 27.

A metodologia tradicional -e escolanovista-, o que provoca a necessidade de se apontar perspectivas de superação para a construção do conhecimento. Desenvolvemos uma concepção da metodologia dialética de conhecimento em sala de aula, que é constituída por três grandes dimensões, a saber: *mobilização* para o conhecimento, *construção* do conhecimento e *elaboração e exposição* da síntese do conhecimento.

No capítulo 3, apresentamos as categorias teórico-metodológicas de construção do conhecimento em sala de aula: significação, praxis, problematização, continuidade-ruptura, crítica, historicização e totalização.

Concluimos, fazendo algumas reflexões sobre a questão da organização do currículo e analisando o problema do tempo para se realizar uma proposta significativa e participativa. Abordamos ainda a necessidade de se trabalhar, no processo de formação do professor, o referencial teórico-metodológico de construção de conhecimento. Apontamos algumas alterações que precisam ser feitas nas condições de produção do conhecimento.

4-Os Limites do Trabalho

Todo trabalho científico é sempre limitado, uma vez que a compreensão do real demanda infinitas aproximações sucessivas do objeto em estudo, para poder captar-se sua essência. Obviamente, o presente trabalho padece dessa limitação, mas certamente muitas outras lhe podem ser atribuídas. Particularmente, desejaríamos ter tido condições de analisar mais detidamente o processo histórico da educação escolar e da construção do conhecimento, bem como de estabelecer um confronto maior com as diferentes concepções filosóficas e pedagógicas.

O objetivo do texto não pretende ser o de estar centrado na decifração de sua linguagem -hermética, artificialmente complexa para ser "valorizada"-; ao contrário, esta pesquisa visa a decifração da realidade. Daí, portanto, a busca de uma linguagem acessível e a

utilização de esquemas ("é didático"). A figura, o esquema dá uma visão sincrética-sintética do assunto em questão, sendo interessante por essa visão de totalidade, necessitando, no entanto, da explicitação da análise correlata, sob pena de se distorcer o conteúdo (reducionismo, esquematismo, dualismo).

CAPITULO 1

TEORIA DIALETICA DO CONHECIMENTO— FUNDAMENTOS EPISTEMOLOGICOS DO PROCESSO DE CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

I-A Questão da Fundamentação Epistemológica

Ao remetermos nosso pensamento à filosofia grega, percebemos que os filósofos daquele tempo, e de épocas anteriores, já se preocupavam em explicar o fenômeno do conhecimento; até os dias de hoje, muitos filósofos se debruçaram com afinco sobre a mesma questão. Perguntas como: é possível conhecer? que é o conhecimento? como se dá este fenômeno? absorveram fortemente os filósofos mais audazes que conhecemos: Platão, Aristóteles, Santo Tomás, Descartes, Kant, Hegel, Marx. Todos, de uma maneira ou de outra, abordaram o problema. Surgiram desta forma diversas concepções sobre o processo de conhecimento.

"Na hora atual, a análise filosófica do processo do conhecimento e dos seus produtos, constituindo a essência do que se chama a teoria do conhecimento, dispõe de uma literatura tão vasta que uma vida inteira não chegaria a um só indivíduo para a ler toda e aprofundá-la".¹

A questão do conhecimento é uma questão básica do homem, tendo portanto a sua idade, envolvendo todas as dimensões da vida. Quando nos interessamos pelo conhecimento, estamos adentrando à busca de compreensão do humano. Por detrás dessa preocupação podem estar questões fundamentais, como por exemplo: como se dá a transformação da realidade? Qual o lugar do homem no mundo? Qual a relação entre consciente e inconsciente? Qual o papel da consciência no processo de

1.A. SCHAFF, *História e Verdade*, p. 71.

ação?

1-A educação escolar e o conhecimento

Um dos aspectos centrais da educação escolar, é o trabalho com o conhecimento. A escola é uma instituição que permite, entre outras coisas, a interação dos novos sujeitos com o conhecimento acumulado da humanidade, de forma organizada, sistematizada. O homem, como ser de praxis, fez e faz a história; as novas gerações devem dominar esta história para continuar a fazê-la a partir dos avanços obtidos. Não fôssemos históricos, estaríamos condenados a sempre partir do zero novamente.

"A aprendizagem não é mais individual, espontânea, por ensaios e erros, sem acumulação e transmissão social, conforme fora em períodos anteriores, porém se faz organizadamente, com a poupança de dos esforços pessoais, em virtude da descoberta e difusão das técnicas de transmissão direta, oral ou escrita, do conhecimento, entre os indivíduos ou entre gerações, o que supõe o carácter coletivo, social do conhecimento, agora constituído por progressiva acumulação histórica".²

Assim, a educação escolar tem também, em princípio, esta função de, ao partilhar o conhecimento acumulado, possibilitar melhores condições de vida às novas gerações.³

O educador de profissão, portanto, tem como uma das tarefas fundamentais de seu fazer, o trabalho com o conhecimento. Evidentemente, estes não podem ser reduzidos aos "conteúdos programáticos" que, apesar de serem muito importantes, não esgotam o campo de abrangência do conhecimento envolvido em educação,⁴ embora muitas vezes possa dar-se esta impressão ou mesmo ocorrer.

Vamos nos deter um pouco na observação da atuação do professor em sala de aula. Percebemos que através de vários procedimentos procura desenvolver a "matéria" com os alunos. Num primeiro momento poderia nos parecer que a relação do professor com o conhecimento estaria restrita aos conteúdos trabalhados; entretanto, ao professor é

2.A.V. PINTO, *Ciência e Existência*, p. 28.

3.Cf. B. BRECHT: "Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana", in R. ALVES, *Conversas com quem gosta de ensinar*, p. 69.

4.Devemos considerar ainda as habilidades, as atitudes e os valores, por exemplo.

necessário um "meta-conhecimento", ou seja, um conhecimento sobre o processo do conhecimento, já que seu trabalho não é de mera transmissão, mas de possibilitar a interação significativa dos educandos com o conhecimento e com a realidade.

"Realizar um trabalho educativo significa por em prática uma determinada teoria do conhecimento, dado que a ação pedagógica em si mesma é um processo de criação do conhecimento".³

Verifica-se que, de um modo geral, a preocupação do professor é quase que exclusivamente com o "assunto" da aula, revelando que, de certa forma, o professor supõe dominar o processo de ensino-aprendizagem, precisando apenas saber sobre "o que", para julgar se está habilitado ou não a dar determinada aula. Mais recentemente, com a grande dependência do livro didático, nem essa preocupação com o conteúdo se coloca para o professor, pois basta seguir o manual...

2-Necessidade da Fundamentação Epistemológica

Para que o trabalho com o conhecimento em sala de aula não seja alienado é necessário, ainda que insuficiente, dominar, saber fazer, compreender o que faz. Esta compreensão deveria ser oportunizada no período de formação acadêmica, colocando-se a questão do conhecimento como elemento básico da formação. Para o educador, em especial, há esta necessidade de conhecer como se dá o conhecimento, portanto, de uma teoria do conhecimento ou epistemologia.

"A educação envolve sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática".⁴

Muitas vezes, no entanto, o educador não tem consciência disso e a teoria do conhecimento que pratica é a do "repete-repete", de maneira que o processo de conhecimento como é feito na escola, sem base científica, acaba bloqueando o desenvolvimento dos educandos.

Na situação pedagógica escolar estão em jogo vários processos, como a formação moral, a formação da cidadania, a formação do caráter dos educandos. Mas, por outro lado, todo esse trabalho de formação

S.O. JARA, Educação na América Latina: o desafio de teorizar sobre a prática para transformar, in BRANDAO (org.), Lições da Nicarágua, p. 97.

G.P. FREIRE, Ação Cultural para Liberdade e outros escritos, p. 55.

(que às vezes pode ser 'deformação'), está permeado pelo trabalho com o conhecimento que o educador busca fazer com os educandos. Não se trata, evidentemente, só de procurar a melhor forma de trabalhar os conteúdos, mas fundamentalmente de tentar dar condições à formação da consciência, de partilhar as intuições, experiências e convicções (não dogmáticas), de desenvolver a criatividade, de formar, enfim, as novas gerações. O que se espera de uma teoria do conhecimento para o professor é que dê conta do "como fazer", do "que fazer", para conseguir a construção significativa e em profundidade do conhecimento; que ajude a chegar à consciência não apenas do saber que sabe, mas do saber como se chegou a saber.⁷ A busca de uma teoria do conhecimento não pode ser confundida com a elaboração de um manual, que dê todas as respostas, ou de uma fórmula, ou ainda de um livro de receitas, tal como um conjunto de reagentes que nas "condições normais de temperatura e pressão" dão necessariamente a reação esperada.

Existe historicamente, nas sociedades de classes, uma dinâmica no sentido de estabelecer uma separação entre o saber e o fazer; remotamente, poderíamos encontrar esta realidade de forma bem clara na Grécia Antiga, onde o filósofo sabia e o escravo fazia. Compreendendo o homem como um ser de práxis, procuramos superar esta separação, uma vez que as duas dimensões, o saber e o fazer, a teoria e a prática devem ser integradas dialeticamente e invertidas com relação aos gregos, já que a ênfase deve estar na prática, apesar da unidade indissolúvel, uma vez que a prática é o fundamento, a finalidade e o critério de verdade da teoria.

A teoria do conhecimento que almejamos vai justamente na direção de resgatar a unidade do trabalho do educador, de tal forma, que a sua atuação seja carregada de significado e de potencial de intervenção na realidade. Assim, a organização do trabalho em sala de aula, do fazer do professor, fundamentado numa teoria do conhecimento, dará conta dos principais aspectos envolvidos na relação pedagógica, estando

7. Cf. A.V. PINTO, *Ciência e Existência*, p. 28.

vinculada a uma filosofia de educação que defina as finalidades últimas do processo de ensino-aprendizagem, de maneira que o educador tenha firmeza, sabendo porque, para que, o que e como fazer. A busca da compreensão mais radical do que é conhecer questiona profundamente o trabalho, abrindo um leque de possibilidades de mudanças na prática do educador. Muitas vezes, há uma grande preocupação com a "didática", com técnicas, com os recursos áudio-visuais, etc., mas não se coloca a questão fundamental do conhecimento, levando-se a um movimento frenético, sem se saber por que, como e para onde se caminha.

A prática em sala de aula não pode mudar enquanto não se compreender o processo de conhecimento. A escola poderia fazer um trabalho bem mais significativo, se soubesse mais sobre como o aluno aprende, como se dá esse processo, de tal forma que pudesse usar melhor o tempo. Lamentavelmente, uma das grandes preocupações da maioria dos professores é exatamente "cumprir o programa", fato que acaba servindo de alibi para o não questionamento do seu trabalho - "não há tempo".

Desenvolver uma fundamentação epistemológica, é para o educador de profissão, um esforço considerável (levando em conta o atual contexto profissional), porém, além de necessário, é compensador, uma vez que possibilita um salto qualitativo no seu trabalho, saindo de uma situação reativa (defesa, sobrevivência), para uma situação ativa (coordenação, liderança, articulação etc.). Essa elaboração teórica se pretende de caráter epistemológico, por se referir aos fundamentos e às matrizes de constituição de um conhecimento sistemático e rigoroso sobre a realidade de sala de aula.

3-Fundamentos Epistemológicos do Conhecimento em S. Aula

Haveria uma racionalidade/cientificidade no processo educacional escolar ou ele seria arte/assimilação espontânea/mimética? Até que ponto a prática educacional tem a ver com a ciência? O trabalho do professor parece pautado muito mais na ascendência pessoal, na

intuição, na sensibilidade, em técnicas que não sabe justificar, dizer o porquê. Pode até haver um certo "verniz", uma certa aparência de cientificidade, através de fragmentos de discursos; no entanto, o que se tem é muito mais um sincretismo. A postura científica, ao que tudo indica, não chega à educação. Quando chega, o faz por reducionismos: psicologismo, sociologismo, didatismo. A escola -até a universidade- não é capaz de fundamentar sua prática de construção do conhecimento. Percebe-se que entre o conhecimento científico relativo ao conhecer humano e o trabalho do professor há um fosso. Isto nos leva a concluir que a prática pedagógica do educador não tem uma fundamentação epistemológica.

Será que a teoria do conhecimento nada tem a contribuir para a educação? A educação escolar continuará a ser feita como "arte", de acordo com certas orientações teóricas, mas sem rigor epistemológico?

A educação escolar, pelos conteúdos que veicula, aproxima-se da ciência, pois deve justamente colaborar para a superação das concepções folclóricas da realidade.

"A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna".⁸

Poderíamos nos perguntar sobre a importância de uma postura epistemológica na formação do futuro pesquisador: qual a importância de uma postura de um ou de outro tipo na formação da criança e do jovem? Seria indiferente? Não seria relevante? Não se pode fazer uma abstração da história concreta da formação do sujeito que será o cidadão pesquisador. Deve-se formar o hábito científico:

"Posto que pretende estudar, por isso posso entender (...) que quer adquirir o "hábito científico", isto é, estudar para se apropriar da metodologia geral e da ciência epistemológica".⁹

No entanto, não só seus conteúdos devem ser científicos ou filosóficos, mas também a forma como ensina deve estar baseada numa correta compreensão de como se dá o processo de conhecimento no homem.

8.A. GRAMSCI, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, p. 130.

9.A. GRAMSCI, *Cartas do Cárcere*, p. 258.

"O ensino na escola precisa fundamentar seus conhecimentos e suas práticas na ciência. (...) O ensino de ciência e o modo de ensinar fundamentado na ciência são funções prioritárias na sociedade contemporânea".¹⁰

Até há algum tempo atrás, na medida que se concebia que o que ocorria em sala de aula não era nada mais que uma 'transmissão' de conhecimento do educador para o educando,¹¹ a preocupação epistemológica não se colocava. A medida que avança a compreensão de que, na verdade, o que ocorre em sala de aula é também um processo de construção, já que não pode haver conhecimento no sujeito a não ser por uma elaboração sua, começa haver a demanda de uma aproximação epistemológica dessa realidade escolar. É claro que o que ocorre em sala de aula é diferente do que ocorre nos centros de pesquisa; mas, por outro lado, há uma semelhança dada pela ocorrência em ambas de processos de construção de conhecimentos.¹² Coloca-se, portanto, o desafio de se buscar a especificidade da situação pedagógica.

Em última análise, podemos dizer que o processo de construção do conhecimento é o resultado de uma relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. É a Teoria do Conhecimento (ou Epistemologia ou ainda Gnosiologia) que estuda, enquanto ciência, esta relação. Investigando a produção da teoria educacional, não temos verificado, no entanto, uma maior preocupação com a análise epistemológica para a situação pedagógica.

"A prática pedagógica diária pouco tem levado em conta a reflexão crítica sobre o que vem a ser o conhecimento"¹³

Apontamos, então, a necessidade dessa abordagem epistemológica da situação pedagógica escolar, para melhor compreendê-la e transformá-la. Entendemos que a educação escolar necessita de uma fundamentação epistemológica para que possa se desenvolver de maneira mais eficaz.

10. J. PAVIANI, *Problemas de Filosofia de Educação*, p. 93.

11. Também em função do pouco desenvolvimento de uma ciência crítica da educação.

12. Trataremos desta questão mais adiante.

13. LUCKESI, C.C. *Filosofia da Educação*, p. 102.

Vamos precisar um pouco melhor a concepção de epistemologia. Como sabemos, existem atualmente muitas acepções diferentes para o termo, como afirma Hilton Japiassu:

"...estou consciente de que falar de epistemologia, hoje, já é engajar-se num espaço polêmico ou conflitante, pois sob este título apresentam-se trabalhos que freqüentemente nada têm de comum, quando não se excluem explicitamente".¹⁴

Por epistemologia, estamos entendendo o estudo rigoroso e sistemático do processo de constituição e construção do conhecimento filosófico e científico em geral. Apesar de em diferentes países haver uso mais ou menos diferenciado para cada termo, nesta acepção que tomamos, podemos estabelecer uma equivalência entre Epistemologia, Teoria do Conhecimento e Gnosiologia.

É importante deixar claro que não estamos preocupados aqui com o estatuto epistemológico das ciências da educação (Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, etc.). Também não estamos propondo que a educação escolar constitua um campo próprio de uma nova epistemologia (no sentido de epistemologia das ciências particulares, como Epistemologia da Física, Epistemologia das Ciências Sociais, etc.);¹⁵ isto porque consideramos que a educação escolar, na verdade, trabalha fundamentalmente com conhecimentos oriundos de outros campos do saber (Linguística, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, etc.). Há, no entanto, do ponto de vista epistemológico, um objeto próprio da pedagogia que é a relação de construção do conhecimento em sala de aula.¹⁶ Nossa preocupação é com a fundamentação epistemológica do processo de construção do conhecimento em sala de aula, para que possa ocorrer de forma mais significativa e transformadora. Na formação do educador, essa fundamentação poderia ser trabalhada separadamente, na forma de uma nova disciplina ou articulada às disciplinas já

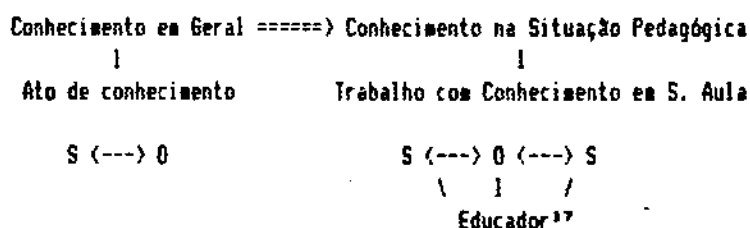
14. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*, p. 11.

15. Cf. M.J. Ward, *Epistemologia e Educação-notas de aula*. São Paulo, PUC/Programa de Pós-Graduação em Educação, 1986.

16. Que tem a ver com todas as áreas de conhecimento, já que o que é conhecido na situação pedagógica pertence a elas. O saber específico da educação escolar encontra-se nas várias disciplinas, denominadas Ciências da Educação, que articulam o saber particular daquela área, relativo à educação escolar, com o saber geral da mesma área.

existentes, em especial Filosofia da Educação, Didática ou Psicologia da Aprendizagem.

Normalmente, o processo de conhecimento é tratado nos cursos de formação de professores a partir do enfoque da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, da Didática e da Metodologia. Dessa forma, carece de um enfoque epistemológico que vá à raiz do problema do conhecimento na sua concretude em sala de aula, através da análise de problemas fundamentais do tipo: como se dá o conhecimento na situação pedagógica, qual a estrutura básica deste fenômeno, quais os condicionantes deste conhecimento, etc.? A fundamentação epistemológica pode ajudar a encontrar formas alternativas de organizar a prática de sala de aula. Esta fundamentação, que tem os princípios, as categorias, derivadas da teoria dialética do conhecimento, se traduzirá numa metodologia mais adequada para o trabalho com o conhecimento na sala de aula.



-Esquema: Conhecimento em Geral e Situação Pedagógica-

A fundamentação epistemológica do processo de construção do conhecimento na situação pedagógica, abre, portanto, novas perspectivas para a organização do trabalho na sala de aula, possibilitando superar, no limite de sua contribuição, a atual situação de "massacre" dos alunos e de "desespero" do professor.¹⁸

17. Na situação pedagógica, a relação sujeito-objeto é mediada pelo educador de forma mais direta; na relação sujeito-objeto em geral, a mediação não é de um mestre especificamente, mas da resultante de todos os "mestres" que formaram o sujeito no seu processo de desenvolvimento histórico; além disso, na situação pedagógica são vários sujeitos que participam ao mesmo tempo da construção do conhecimento. Mais adiante voltaremos a esta questão.

18. Veja-se, por exemplo, o que afirma Manacorda: "... as variadas manifestações do enjôo de 'dar aula' ou de 'frequentar a escola'...", in Prefácio de E. BECCHI (et ali), *Teoria da Didática*, p. 15.

II-Introdução ao Método Dialético de Conhecimento

O trabalho do educador em sala de aula envolve, como vimos, entre outras, a dimensão do conhecimento, já que um dos aspectos centrais do ensino é a construção de conceitos, representações, idéias, enfim, conhecimentos, ou seja, a apropriação de parcela significativa do conhecimento científico e filosófico. Vamos procurar fundamentar¹⁹ esse processo de construção do conhecimento em sala de aula, a partir da concepção dialética do conhecimento, que nos parece ser capaz de dar conta satisfatoriamente desse processo, dado seu rigor teórico-metodológico, bem como sua fertilidade epistemológica.

"Na sua forma racional, a dialética causa escândalo e horror à burguesia e aos porta vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque, enfim, por nada se deixa impor, e é, na sua essência, crítica revolucionária".²⁰

No entanto, "é tarefa difícil explicar que o método dialético utilizado por Marx e Engels, tanto para as investigações científicas como para as sociais, possui uma grande importância também no campo da pedagogia",²¹ uma vez que ambos pouco escreveram especificamente sobre o assunto. De qualquer forma "a pedagogia verdadeiramente científica e progressista deve ser capaz de analisar a atividade educadora com os métodos do materialismo histórico".²²

1-Necessidade do Método

No processo de utilização da escola como elemento de reprodução do sistema dominante, um dos artifícios usados foi, e está sendo, o esvaziamento da sua função como espaço de reflexão e formação crítica. Para atingir esse objetivo, atacou-se a condição de formação e de trabalho do educador, na medida que ele é o grande responsável pelo desenvolvimento das atividades na escola.

19.Nesta fundamentação baseada na teoria dialética do conhecimento, estaremos fazendo uma série de citações, já que se trata de assunto bastante desenvolvido, mas, como lembra Lukács, "toda citação é ao mesmo tempo uma interpretação" (*História e Consciência de Classe*, p. 91).

20.K. MARX, *O Capital*, Posfácio da 2ª edição, p. 17.

21.B. SUCHODOLSKI, *Teoria Marxista da Educação*, v. 1, p. 98.

22.B. SUCHODOLSKI, *op. cit.*, p. 81.

No entanto, nenhum ser humano vive sem um referencial teórico; por mais alienado, ou mesmo inconsciente, alguma orientação tem para sua ação. No caso específico dos professores, o que terá acontecido em nível da metodologia de trabalho em sala de aula? O que observamos é uma formação metodológica que caminha por duas vertentes diferentes, mas que acabam tendo resultados comuns. Uma das vertentes é de cunho tradicional, onde é apresentada uma metodologia formal que não dá conta dos problemas da prática pedagógica; pode até ter uma lógica coerente internamente, porém não instrumentaliza o educador para sua realidade de sala de aula. Uma outra vertente é de cunho modernizante; essa se apresenta sob a forma escolanovista ou tecnicista; de qualquer maneira, acaba não tendo muita repercussão prática, seja por não corresponder à realidade da maioria das escolas, seja por apresentar fórmulas tão específicas, no afã de ser 'prática', que desorienta o trabalho, na medida que procura 'encaixar-se' a realidade num esquema pré-concebido.²³

"A fim de superar essa parcialidade que vem caracterizando o 'que-fazer' metodológico, se faz necessário que a atividade prática seja delineada por um método com caráter totalizador".²⁴

Através do método dialético do conhecimento, o que se pretende é justamente dar-se este caráter mais científico e filosófico à prática escolar.

"É enorme a importância do método dialético para a pedagogia. A sua importância consiste em por de parte o método metafísico que estava precisamente muito difundido em pedagogia... Procuravam-se sempre fins e propriedades invariáveis, uma essência sagrada... que obstruíam simultaneamente a penetração da realidade a teoria pedagógica".²⁵

Se a realidade nos fosse dada imediatamente não precisaríamos da reflexão teórica, os fenômenos se revelariam diretamente à nossa sensibilidade. E como afirma Marx:

"Toda ciência seria supérflua se a essência das coisas e sua forma fenomênica coincidissem diretamente".²⁶

23.No Capítulo seguinte voltaremos a esta temática específica.

24.M.M.C. ALVITE, *Didática e Psicologia*, p. 25.

25.B. SUCHODOLSKI, *op. cit.*, p. 97.

26.K. MARX, *O Capital*, III, 2.



Na verdade, vivemos, cotidianamente, na pseudoconcreticidade de que fala Kosik:

"O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade".²⁷

O que de fato acontece é que, se queremos compreender um fenômeno, temos que ir além de sua aparência, ou seja, ir além da maneira como se nos revela num primeiro momento, captar suas leis de desenvolvimento. Todo dia o Sol se levanta e o Sol se põe; é 'óbvio', portanto, que o Sol gira em torno da Terra... Lukács sinaliza que "já na vida cotidiana os fenômenos freqüentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la".²⁸ Assim sendo, coloca-se a necessidade de um método de conhecimento que ajude a superar a apreensão vulgar da realidade que "registra os fatos tais como se apresentam na experiência imediata".²⁹ Esse é o papel da Ciência: "passar do movimento simplesmente aparente dos fenômenos ao movimento interno real".³⁰

2-Duas grandes correntes do Pensamento

Há certos tipos de teoria e de prática que não se compatibilizam com a perspectiva de transformação da realidade. Se formos analisar, veremos que a concepção teórica marcante no conjunto dos educadores está permeada pelos vícios da cultura da "civilização ocidental". Nos detendo sobre a história do pensamento humano, percebemos que, em grandes linhas, a reflexão do homem orbitou em torno de duas correntes: a Metafísica e a Dialética. Sabemos da influência do pensamento grego em nossa cultura; podemos encontrar as raízes dessa influência num debate anterior aos grandes filósofos, ainda na fase pré-socrática, na famosa controvérsia entre os discípulos de Heráclito e Parmênides. Em grandes linhas, poderíamos dizer que Heráclito era

27.K. KOSIK, *Dialética do Concreto*, p. 11.

28.G. LUKÁCS, *Ontologia do Ser Social*, p. 25.

29.R. GARAUDY, *Karl Marx*, p. 127.

30.R. GARAUDY, *ibidem*.

defensor da cosmo-visão que admitia o movimento, onde tudo estava num constante vir-a-ser e que havia unidade dos contrários.

"Na aceção moderna, dialética significa o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. (...) No sentido moderno da palavra, o pensador dialético mais radical da Grécia antiga foi, sem dúvida, Heráclito de Efeso (aprox. 540-480 a.c.). Nos fragmentos deixados por Heráclito, pode-se ler que tudo existe em constante mudança, que o conflito é o pai e o rei de todas as coisas. Lê-se também que vida ou morte, sono ou vigília, juventude ou velhice são realidades que se transformam umas nas outras. O fragmento n. 91, em especial, tornou-se famoso: nele se lê que um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê? Porque na segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado)".³¹

Por outro lado, Parmênides defendia a estabilidade das coisas, não admitindo a contradição presente: "o ser é, o não ser não é".

"Parmênides ensinava que a essência profunda do ser era imutável e dizia que o movimento (a mudança) era um fenômeno de superfície".³²

Por razões históricas, a concepção de Parmênides acabou tendo mais influência:

"Essa linha de pensamento -que podemos chamar de metafísica- acabou prevalecendo sobre a dialética de Heráclito. (...) De maneira geral, independentemente das intenções dos filósofos, a concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando, sempre interessadas em 'amarrar' bem tanto os valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente".³³

Passando pela matriz platônica, vamos encontrar uma das mais fortes vertentes de pensamento até hoje presente no nosso meio: o idealismo metafísico. Aprendemos com Platão que o que importa de fato é o mundo das idéias, os grandes ideais, as grandes idéias e que a prática, o cotidiano, nada mais é que cópia imperfeita do ideal e que portanto, é banalidade, vão engano, não merecendo atenção; assim é que até hoje desprezamos o concreto, porque nos remete à realidade, nas suas contradições, na sua "miséria"; acontece que a vida é feita do

31.L. KONDER, *O que é Dialética*, p. 8.

32.L. KONDER, *op. cit.*, p. 9.

33.L. KONDER, *op. cit.*, p. 9.

concreto e não levá-lo em conta é distanciar-se da vida, é não "morder" a realidade.

A Dialética pode ser entendida como "método de penetração na essência do fenômeno, método de análise da realidade e sua reprodução na lógica dos conceitos".³⁴ Caio Prado Jr. afirma que "para conhecer a Dialética é preciso pensar dialeticamente, isto é, conhecer a Dialética para conhecê-la".³⁵ Isto, para lógica formal, apresenta-se como um contra-senso; precisamos compreender que se trata de uma concepção de aproximação sucessiva, em que o sujeito, a partir de uma prática de transformação, vai se aproximando cada vez mais do ser e do pensar dialético, a ponto de atingir sua 'atração gravitacional', que o leva para o âmago do conhecimento dialético da realidade (unidade dialética entre ser e pensar).

3-A questão da atividade prática

O conhecimento do sujeito só pode se constituir e avançar a partir do seu contato com o mundo exterior, através de uma ação, de uma atividade prática; esta atividade implica numa interação com objetos materiais concretos, sejam os objetos que o rodeiam, a fala de uma pessoa, um livro, um martelo, um microscópio, etc. Só a partir do contato com o mundo exterior, através de uma atividade prática, é que o sujeito pode ter elementos para estabelecer as relações constituintes do objeto de conhecimento, abrindo possibilidade de re-elaborar essas relações, criando, portanto, novos conhecimentos.

"Assim, as idéias que fazemos das coisas -o mundo das idéias- são apenas o mundo real, material, expresso e refletido na mente dos homens, isto é, edificam-se com base na prática e no contato ativo com o mundo exterior, através de um processo complexo onde entra toda a cultura".³⁶

Há uma base material para o conhecimento:

"O pensamento não atua sem pressupostos e o pressuposto efetivo do concreto criado pelo pensamento é constituído pelo concreto real, que é captado pela intuição e representação".³⁷

34.P.V. KOPNIN, *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*, p. 46.

35.C. PRADO, *Dialética do Conhecimento*, p. 11.

36.H. LEFEBVRE, *O Marxismo*, p. 30.

37.DAL PRA, *La Dialéctica en Marx*, p. 377.

O trabalho é uma atividade muito concreta que põe o sujeito em contato com a realidade (natural e social), sendo, assim, uma forma privilegiada de substrato para a representação mental do sujeito; o conhecimento é uma dos produtos do trabalho humano.

"Foi com o trabalho que o ser humano 'desgrudou' um pouco da natureza e pode, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto.

O trabalho criou para o homem a possibilidade de ir além da pura natureza. 'A natureza, como tal, não cria nada de propriamente humano', observa o filósofo soviético Evald Iliênkov. O homem não deixa de ser animal, de pertencer à natureza; porém, já não pertence inteiramente a ela. Os animais agem apenas em função das necessidades imediatas e se guiam pelos instintos (que são forças naturais); o ser humano, contudo, é capaz de antecipar na sua cabeça os resultados das suas ações, é capaz de escolher os caminhos que vai seguir para tentar alcançar suas finalidades. A natureza dita o comportamento dos animais; o homem, no entanto, conquistou certa autonomia diante dela".³⁸

Os objetos culturais com os quais o homem entra em relação, são o resultado do trabalho humano, são trabalho acumulado. O trabalho, portanto, está tanto na formação do próprio sujeito de conhecimento, quanto nos objetos que o sujeito vai conhecer.

4-Concepção de Método

Método é uma palavra que vem do latim, *Methodus*, e tem duas raízes gregas: *meta* (fim) e *odus* (caminho).³⁹ Existem, no entanto, diferentes concepções do que seja Método e Metodologia. O que nos importa é procurar uma concepção que dê conta de orientar efetivamente a prática educativa na superação de suas contradições. Na XI Tese contra Feuerbach, Marx redefine, com vistas à praxis, o papel da teoria:

"Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo".⁴⁰

O Método Dialético de Conhecimento, conseqüentemente, não pode ser um simples método de 'interpretação', de 'ilustração' a respeito da realidade, tão ao gosto da burguesia, que não se interessa mais pela transformação; o conhecimento na perspectiva dialética, ao

38.L. KONDER, *op. cit.*, p. 24.

39.Cf.P. FOULQUIE, *Dicionário da Língua Pedagógica*.

40.K. MARX, *Os Pensadores*, p. 53.

contrário, é um conhecimento 'transitivo', no sentido de ser vocacionado à transformação da realidade. E como esclarece Lukács:

"É preciso compreender que o caminho, cognoscitivamente necessário, que vai dos 'elementos' (obtidos pela abstração) até o conhecimento da totalidade concreta é tão somente o caminho do conhecimento e não aquele da própria realidade. Este último, ao contrário, é feito de interações reais e concretas entre esses 'elementos', dentro do contexto da atuação ativa ou passiva da totalidade complexa. Disso resulta que uma mudança da totalidade (inclusive das totalidades parciais que a formam) só é possível trazendo à tona a gênese real. Fazer uma tal modificação derivar de deduções categoriais realizadas pelo pensamento, pode facilmente -como mostra o exemplo de Hegel- levar a concepções especulativas infundadas".⁴¹

Não podemos, portanto, conceber a metodologia como um conjunto de técnicas, de passos que se aplicam a qualquer objeto de conhecimento e que devem ser mecanicamente seguidos para se chegar a um determinado fim; ao contrário, precisamos conceber metodologia como uma postura diante da realidade, postura essa que implica sempre duas tarefas indissociáveis:

- Reflexão/Conhecimento/Interpretação da Realidade
- Transformação da Realidade

"O problema metodológico refere-se ao processo de conhecimento que deve ser realizado para se apropriar criticamente da realidade e transformá-la. (...) A resposta metodológica que procuramos não está apenas nos passos que são necessários dar, nem nos meios ou ferramentas que se precisa utilizar, mas na estratégia global que orienta e permeia nosso trabalho, dando-lhe coerência interna, sentido e perspectiva. A questão metodológica principal está em como conseguir uma articulação de conjunto entre os *objetivos* que nos colocamos e a *situação* da qual partimos, num processo, passando pelas diferentes *mediações* necessárias para implementá-la".⁴²



-Esquema: Relação Situação-Objetivo-Mediação-

"O conhecimento da realidade, principalmente da realidade histórica e social, e a descoberta das leis que a regem possibilitaram organizar eficazmente as ações da classe operária contra a ordem dominante, cujas contradições a ciência revelava".⁴³

41.6. LUKÁCS, *Ontologia do Ser Social*, p. 38.

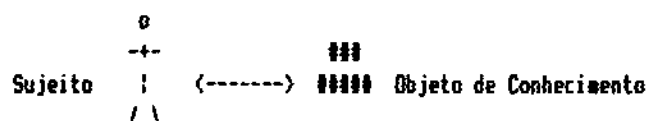
42.0. JARA, *Concepção Dialética da Educação Popular*, p. 1 e 9 (grifos nossos).

43.8. SUCHODOLSKI, *op. cit.*, p. 111.

III-Método Dialético de Conhecimento

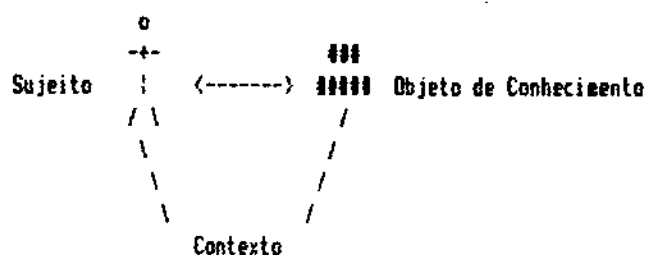
1-Concepção de Conhecimento

O evento básico de toda teoria do conhecimento é a relação entre sujeito e objeto; o problema básico que se coloca é como alguém conhece algo. A relação de conhecimento pode ser entendida como sendo a relação de um sujeito cognoscente com um objeto cognoscível.



-Esquema: Relação de Conhecimento - primeira aproximação-

Evidentemente, essa referência ao processo de conhecimento é muito simplificadora, uma vez, que não existe o sujeito, nem o objeto, como tal, independente da totalidade social: o sujeito é formado no social e o objeto se apresenta no contexto social. Não há mais "ato puro" de conhecimento, uma vez que tanto o homem, quanto a natureza, estão marcados pelo trabalho acumulado de inúmeras gerações, trabalho este objetivado na cultura; além disso, há uma inter-relação entre todas as coisas, portanto: não existe o sujeito isolado, não existe o objeto isolado, tanto o sujeito, como o objeto estão sempre em relação, num determinado contexto.



-Esquema: Relação de Conhecimento-

Inicialmente, podemos explicar a relação de conhecimento da seguinte forma: existe o universo, o todo; o sujeito é uma parte consciente deste todo, estando nele inserido, porém com a capacidade de construir representações mentais das partes deste todo tomadas como objeto de investigação. O sujeito vai se formando pela sua atividade prática, nas relações com os objetos. Objeto é aquela parte do universo que o sujeito entra em contato significativo; existem infinitas coisas no universo as quais o sujeito jamais tomará como objeto, seja, por

exemplo, desde o funcionamento de seu aparelho digestivo até a uma determinada galáxia. Não podemos dizer que exista "o sujeito", no sentido de algo metafísico, pré-concebido, apriorístico; o sujeito vai se constituindo no confronto com os objetos (que podem ser a natureza, a contribuição de outro homem, a cultura, etc.), num determinado contexto.

O conhecimento se dá de muitas formas e níveis, porém, neste primeiro momento, analisaremos sua estruturação básica e, posteriormente, aprofundaremos especificamente o conhecimento na situação pedagógica de sala de aula.

A interação entre o sujeito e o objeto se dá através dos sentidos, das experiências ou do pensamento. O conhecimento vem da ação do sujeito sobre o objeto, seja esta ação motora, sensível ou reflexiva.

Neste processo há um procedimento essencial que deve ser destacado: "Esse essencial consiste centralmente e numa palavra, na determinação de relações através da análise. (...) Relação será tomada no sentido da maneira ou modo como as feições e situações da Realidade exterior ao pensamento conhecedor e que constituem o objeto do conhecimento, se dispõem e compõem em si e entre si, no espaço e no tempo. Como se comporta em suma".⁴⁴

Este procedimento é tão fundamental que constitui a própria concepção de conhecimento: "E essa disposição respectiva, na simultaneidade e na sucessão, das feições do Universo, relações presentes na Realidade, e nela incluídas, é isto que o pensamento trata de apreender e representar mentalmente, constituindo com isso o que entendemos por Conhecimento".⁴⁵

O conhecimento,⁴⁶ portanto, é o processo de estabelecimento, no sujeito, de representações das diferentes relações constituintes do

44.C. PRADO, Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista, p. 50. (grifo nosso).

45.C. PRADO, op. cit., p. 50.

46.Não estaremos utilizando aqui uma certa acepção de conhecimento como produto da elaboração humana, e sim como processo. Quando for no sentido de produto, estaremos usando a denominação saber acumulado da humanidade ou conteúdos escolares.

objeto ou das diferentes relações de um objeto de conhecimento com outro. "Conhecimento consiste numa representação mental de relações".⁴⁷

"E num tal processo de progressiva determinação de relações ('descoberta pela análise, de relações') é nisto que consiste a elaboração do Conhecimento. O seu ponto de partida. O Conhecimento não é de coisas, entidades, seres, a sua essência - como propõe a Metafísica-; e sim de tais relações que se trata de descobrir, apreender e representar mentalmente. E são as representações assim formadas (que ordinariamente denominamos idéias, conceitos) que precisamente constituem o corpo do que entendemos por Conhecimento em geral, e a Ciência não é mais que aquela parte do Conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente elaborado".⁴⁸

A medida que vai se desenvolvendo, o conhecimento articula-se em níveis cada vez mais complexos.

"O conhecimento, sem dúvida, requer algo mais que os conceitos: dado que as coisas não existem como absolutas, mas sim em relação, e posto que as relações constituem a essência das coisas, o conhecimento requer conceitos relacionados, ou seja, requer proposições".⁴⁹

2-Processo de Construção do Conhecimento em Geral

Vimos que a concepção metodológica dialética implica, resumidamente em:

- Partir da Prática
- Refletir sobre a Prática
- Transformar a Prática

Vamos nos deter agora, um pouco mais demoradamente, no segundo ponto, ou seja, propriamente no processo de construção do conhecimento, que, é claro, não pode ser desintegrado dos demais, sob pena de cairmos em vãs elucubrações especulativas.

Inicialmente é importante ressaltarmos que embora a prática seja a fonte, a finalidade e o critério de verdade do conhecimento, este é uma representação que é construída no sujeito:

"Para mim, o ideal não é mais que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado".⁵⁰

47.C. PRADO, *op. cit.*, p. 51.

48.C. PRADO, *op. cit.*, p. 55.

49.J. B. PINTO, *Educación Liberadora-dimensión teórica y metodológica*, p. 21.

50.K. MARX, *O Capital*, Prefácio da 2ª edição, p 16.

A metafísica ao contrário, concebe o conhecimento "não como resultante de uma elaboração propriamente e sim como apreensão de algo exterior ao intelecto ou pensamento, e preexistente a ele e suas operações";⁵¹ (...) "o conhecer, em suma, em nada mais consistiria, nos termos da Metafísica que uma transferência ou transposição da essência da Realidade ao pensamento, da esfera objetiva para a esfera subjetiva do indivíduo pensante e conhecedor"⁵² ou seja, o conhecimento nada mais seria que "reprodução, cópia de algo que lhe é afim e se encontra presente na Realidade exterior ao pensamento; que independe assim da elaboração desse pensamento".⁵³

"A dialética concebe o conhecimento como uma elaboração propriamente, uma construção mental realizada com fatos psicológicos. Isto é, nas próprias palavras de Marx, 'um produto do cérebro pensante'. Elaboração ou construção essa a partir, é certo, da 'percepção e da intuição' (e aí se afirma o materialismo da dialética marxista, em contraste com o idealismo), mas com os instrumentos do pensamento através de operações mentais, e não com ingredientes ou elementos extraídos da Realidade exterior ao pensamento -seja 'essência', 'verdade' ou outras quaisquer- que esse pensamento apreenderia ou 'refletiria' tal como um espelho. O Conhecimento, na concepção marxista, é propriamente uma produção do pensamento, resultado de operações mentais com que se representa e não repete, reproduz ou reflete - a Realidade objetiva, suas feições e situações".⁵⁴

Há, no entanto, a prioridade ontológica do real sobre o pensamento: "o todo, tal como aparece no cérebro, como um todo de pensamentos, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível. (...). Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto".⁵⁵

"Do ponto de vista metodológico, é preciso observar desde o início que Marx separa dois complexos: o ser social, que existe independentemente do fato de que seja ou não conhecido corretamente; e o método para captá-lo no pensamento, da maneira mais adequada possível".⁵⁶

Expressando graficamente essa concepção, temos o esquema:

51.C. PRADO, Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista, p. 43.

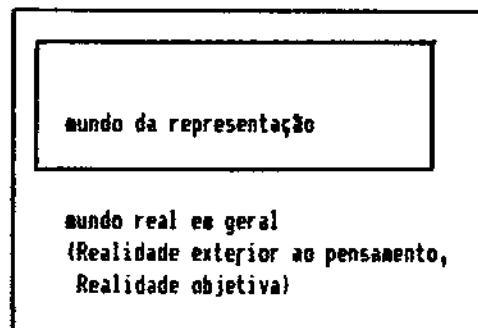
52.C. PRADO, *op. cit.*, p. 45.

53.C. PRADO, *op. cit.*, p. 46.

54.C. PRADO, *op. cit.*, p. 48.

55.K. MARX, Introdução à Crítica da Economia Política, in *Pensadores*, p. 117.

56.G. LUKACS, *Ontologia do Ser Social*, p. 35, grifo nosso.



-Esquema: Mundo Real/Mundo da Representação-

No mundo da representação -mundo conceitual-, que nada mais é que uma parcela diferenciada do mundo real, dão-se as representações mentais. Há, entretanto, a possibilidade de se construir representações equivocadas: não se pode garantir por coisa alguma -eventual entidade metafísica- que a representação corresponda adequadamente à realidade. Qual o critério de verdade? A prática, pois no confronto com a prática é que se pode ter a verificação da pertinência, ou não, da representação.

"Marx observa o movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos, e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e as intenções... A investigação crítica da própria civilização não pode ter, por fundamento, as formas ou produtos da consciência. O que lhe pode servir de ponto de partida, portanto, não é a idéia, mas, exclusivamente, o fenômeno externo. A inquirição crítica limitar-se-á a comparar, a confrontar um fato, não com a idéia, mas com outro fato".⁵⁷

A concepção dialética do conhecimento parte de dois fatos básicos:

- a Realidade existe independentemente do pensamento
- a Realidade pode ser conhecida

"Sem dúvida o pensamento e o ser são distintos, mas formam ao mesmo tempo uma unidade".⁵⁸

"Para Marx, o conhecimento (o que está na 'cabeça') não pode confundir-se com o real, que guarda sempre uma exterioridade de toda possível de conhecer, contrariando a posição fundamental de Hegel, já que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do

57. Periódico de São Petersburgo, citado por K. MARX, *O Capital*, vol. 1, livro 1, posfácio da 2ª edição, p. 15.
58. K. MARX, *Manuscritos Econômico-filosóficos*, p. 196.

pensar".⁵⁹ Dessa forma, por exemplo, não é a formulação da lei da Gravitação Universal que cria o fenômeno da Gravitação Universal, mas, ao contrário, a formulação da lei é apenas a representação no pensamento daquilo que se dá na realidade.

Como se dá, então, essa construção do conhecimento?

Na busca de reconstituição do referencial dialético do processo de construção do conhecimento, um dos textos fundamentais é a chamada "*Introdução à Crítica da Economia Política*", que Karl Marx escreveu provavelmente entre agosto e novembro de 1857, e que é um fragmento de uma elaboração maior desse período, os "*Manuscritos de 1857/58*", também conhecidos por "*Grundrisse*" ("elementos fundamentais", "fundamentos", no sentido mais literal, mais frequentemente entendido como "esboços", "rascunhos"). Esse texto é importantíssimo por representar o momento do amadurecimento teórico-metodológico de Marx, ou seja, a partir dele não se observa nenhuma inflexão significativa em sua obra. Na verdade o que vamos observar em "*O Capital*", sua grande obra, é o desdobramento do método explicitado no texto de 1857. Esse pequeno texto é de uma fecundidade epistemológica riquíssima, apesar do alto grau de dificuldade de compreensão, já que se trata de um texto sintético, de um processo extremamente complexo. A "*Introdução*" é, portanto, um texto 'síntese', onde o autor, depois de mais de quinze anos de pesquisa, expõe sua concepção teórico-metodológica a respeito do modo de ser da sociedade burguesa, estando, pois, no espectro da Economia Política, sendo que na 3ª parte enfoca especificamente a questão do Método da Economia Política. Por esse caráter sintético, Marx considerou temerosa sua publicação, pois poderia dar a impressão de uma conclusão antes mesmo de realizar-se a pesquisa. O texto permanece inédito até 1903, quando é publicado por Kautsky.

A "*Introdução*" nos remete às categorias centrais da teoria dialética do conhecimento: questão do concreto-abstrato, questão da

59.E. DUSSEL, *La Producción Teórica de Marx*, p. 49.

totalidade, questão da própria concepção de conhecimento, questão do caráter ativo do sujeito no conhecimento, questão do primado ontológico do real (relação conteúdo-forma), questão da singularidade-particularidade-universalidade, questão do lógico-histórico, questão da teoria-prática, questão da essência-aparência, questão do imediato-mediato.

"Este texto é precioso porque embora conciso e tratando especificamente da Economia Política é suficientemente preciso para se prestar à generalização quando considerado no conjunto da obra de Marx".⁶⁰

Evidentemente, nossa leitura será feita não no âmbito específico da Economia Política, mas na perspectiva de captar o substrato epistemológico aí expresso em relação à construção do conhecimento, e que pode ser aplicado a outras áreas do conhecimento, com os devidos cuidados teórico-metodológicos, para não incorrer no erro de transposição mecânica.

Vejamos o que diz Marx:

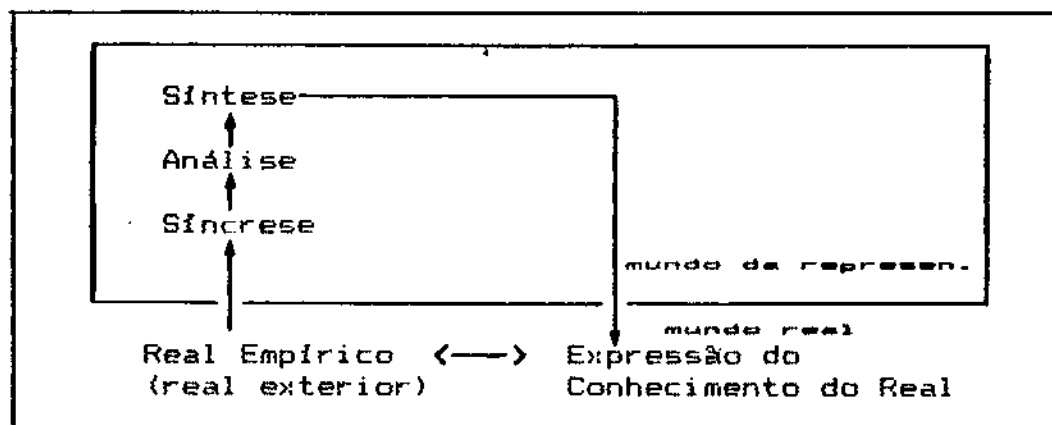
"Quando consideramos um determinado país do ponto de vista da economia política, começamos por estudar a sua população, a divisão desta em classes, a sua repartição pelas cidades... Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva... No entanto, numa observação atenta, apercebemo-nos de que há aqui um erro. A população é uma abstração se desprezarmos... os elementos em que repousam... Assim, se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar finalmente de novo à população, que não seria desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas... O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. E por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (...). O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual".⁶¹

60.C. PRADO, *op. cit.*, p. 48.

61.K. MARX, *Contribuição à Crítica da Economia Política*, p. 218; *Pensadores*, p. 116 e ss.

3-Momentos Metodológicos

Podemos depreender deste texto os diversos elementos metodológicos do processo de construção do conhecimento. Iremos representá-los da seguinte maneira:⁶²



-Esquema: Momentos do Processo do Conhecimento-

"O traço fundamental e essencial da teoria marxista do conhecimento, ou antes daquilo que devia ser esta teoria, caso Marx tivesse desenvolvido e expresso a sua concepção acerca do conhecimento, esse traço é a natureza 'construtiva' do conhecimento. Isto é, o conhecimento para Marx resulta de construção efetuada pelo pensamento e suas operações; e consiste numa 'representação' mental do concreto (isto é, da parcela de Realidade exterior ao pensamento conhecedor, e por ele considerada), representação esta 'elaborada a partir da percepção e intuição'. Veja-se bem: 'representação', e não reprodução, decalque ou outra forma da transposição de algo, da Realidade para o pensamento".⁶³

3.1. Real empírico

"Condição prévia e efetiva", "ponto de partida da observação imediata e da representação", "concreto", "objeto real que conserva a sua independência fora do espírito".

E a realidade de referência para o pensamento, sendo anterior e independente a ele (não é a idéia que cria a realidade - como queria Hegel). Como vimos, essa realidade é fonte, finalidade e critério de verdade para o conhecimento, "por consequência, também no emprego do método teórico é necessário que o objeto (...) esteja constantemente presente no espírito como dado primeiro".⁶⁴ E, portanto, o ponto de partida para a elaboração do conhecimento. O real empírico, o objeto a

62. Esquema inspirado em E. DUSSEL, *op. cit.*, p. 50.

63. C. PRADO, *Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista*, p. 43 (grifo nosso).

64. K. MARX, *Contribuição*, p. 219.

ser conhecido pode ser dado direta ou indiretamente, sendo que no segundo caso, têm-se acesso a ele pela mediação de outros objetos (escrito, fotografia, fala de alguém, desenho, etc.).

3.2. Síncrise

"Visão caótica do todo", "concreto figurado", "ponto de partida", "plenitude da representação", "senso-comum", "espontânea percepção do todo", "horizonte".

Trata-se de uma primeira apreensão do todo pelo sujeito, uma primeira representação, um tanto confusa, mas que de qualquer maneira se situa no 'mundo conceitual'. É interessante observar que a representação inicial que o sujeito faz é 'sintética', é de conjunto, ou seja, há a princípio, uma representação da totalidade do objeto, ainda que caótica.

"O ponto de partida não é um conceito rudimentar: é uma expressão que designa, ainda confusamente, uma realidade complicada".⁶⁵

A partir deste conhecimento confuso é que se dará o movimento de abstração, com vistas às determinações mais precisas.

"... é um ato cognitivo inicial, ingênuo, primeiro, pleno de sentido, mas confuso, caótico. A partir da 'representação' originária começa sua ação -produtiva de conhecimento- a abstração, como momento analítico da razão (...). ... a mera representação é um momento do conhecimento cotidiano, pré-científico, pré-dialético".⁶⁶

O desafio que se coloca para o sujeito é passar da *doxa* (opinião, conhecimento fragmentado) à *episteme* (conhecimento fundamentado, articulado, crítico, científico).

3.3. Análise

"Determinação mais precisa", "conceito cada vez mais simples", "abstrações cada vez mais delicadas", "determinação mais simples".

O momento seguinte é o da análise, onde o sujeito, num processo de abstrações cada vez mais simples, procura estabelecer as relações (internas e externas) do objeto de conhecimento em questão.

⁶⁵L. KONDER, *op. cit.*, p. 44.

⁶⁶E. DUSSEL, *op. cit.*, p. 50 e 51.

"Na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio, nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios".⁶⁷

Através da análise, buscar-se-á apreender, em nível de representação mental, as relações de constituição do objeto.

"A análise se esforça por penetrar no objeto. Oposta a toda contemplação passiva, ela não respeita esse objeto (...). A análise penetra neles, vinda de fora: ela os quebra, real ou idealmente.

A análise mata. E essa acusação foi-lhe feita mais de uma vez. Mas isso implica que seja necessário abandonar a análise para voltar à contemplação, à descrição do objeto? A essa acusação, Hegel responde cruamente que a morte é uma análise natural e real, ao dispersar os 'elementos' do ser que ela analisa. Fórmula profunda: a análise, isto é, o entendimento, estabelece-se assim no 'negativo', para empregar a terminologia hegeliana. Mas essa negação real opera no próprio seio da natureza, conduzindo à morte - à dissociação dos elementos que cabe à vida produzir - toda existência natural. A análise, por conseguinte, encontra-se 'fundada' em pleno coração da natureza e do movimento universal. Há que se considerar, no entanto, que os 'elementos' obtidos numa análise qualquer são eles mesmos complexos, exigindo por seu turno serem analisados. Assim, os 'elementos' da água - oxigênio e hidrogênio - revelaram-se a análise aprofundada, como conjuntos complexos de partículas elétricas".⁶⁸ (questão dos níveis de totalidade).

Como veremos, não pode haver uma separação absoluta entre esses 'momentos' do método, sob pena de se romper a dialeticidade; assim, na análise, ao mesmo tempo que se caminha para uma síntese, já se parte de uma síntese, ainda que precária (síncrese):

"A análise, portanto, só pode ser orientada com base em uma síntese (mesmo precária) anterior. Uma certa compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes".⁶⁹

A passagem da Síncrese para a Análise implica num processo de Abstração ou seja, de superar o imediato, o sensível.

"O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão, a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado".⁷⁰

Pela análise, buscam-se as relações, as determinações mais simples.

"O ato da abstração é analítico, no sentido que separa da 'representação plena' um a um de seus múltiplos conteúdos 'essenciais'; separa uma parte do todo e a considera como todo. O considerar uma 'parte' como 'todo' pela capacidade conceptiva da

67.K. MARX, *O Capital*, Prefácio da 1ª edição, p. 4.

68.H. LEFEBVRE, *Lógica Formal / Lógica Dialética*, p. 117 e ss.

69.L. KONDER, *op. cit.*, p. 44-45.

70.K. MARX, *Introdução à Crítica da Economia Política*, p.117.

inteligência, é a essência da abstração. (...) Desta maneira a representação é 'volatizada' em determinações abstratas; como representação plena desaparece, é negada metodicamente - pelo momento analítico".⁷¹

Esta 'separação', esta 'volatização', só tem sentido, pois, enquanto se percebe como parte de um todo, e não como um fim em si mesma.

"O isolamento -por abstração dos elementos-, (...) é seguramente inevitável. O que continua no entanto, a ser decisivo, é saber se este isolamento é apenas um meio para o conhecimento do todo, quer dizer, se se integra sempre num justo contexto de conjunto que pressupõe e exige, ou se o conhecimento -abstrato- do domínio parcial isolado conservam a sua "autonomia", permanece uma finalidade para si".⁷²

3.4. Síntese

"Rica totalidade de determinações e de relações numerosas", "concreto espiritual", "totalidade concreta", "concreto de pensamento", "produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação."

O objeto de conhecimento, por fazer parte de uma totalidade mais abrangente, participa de múltiplas e profundas relações. O sujeito, ao abordá-lo inicialmente, se vê diante de um caos. Pela abstração, começa a isolar as diversas relações; uma vez captadas, tem-se as condições para a reconstrução da trama de relações do objeto, chegando-se à concretude do mesmo, pois só poderá compreender na medida que for capaz de estabelecer as diversas relações do objeto com a totalidade do real. Por este processo de estabelecimento de relações se dá a construção do conhecimento no sujeito.

Por esse movimento do pensamento -síntese/análise/síntese- o sujeito procura compreender a realidade:

"O caminho entre a 'caótica representação do todo' e a 'rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações' coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um 'détour': o concreto se torna

71. E. DUSSEL, *op. cit.*, p. 51.

72. G. LUKACS, *História e Consciência de Classe*, p. 42.

compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte".⁷³

Há uma relação dialética entre síncrese-análise-síntese que não pode ser rompida pelo pensamento, sob pena de distorções na elaboração do conhecimento. Na verdade um 'momento' supõe, nega e supera o outro, num contínuo movimento.

"A síntese se define, em geral, como uma operação experimental (real) ou racional (ideal) mediante a qual se refaz, em sentido inverso, o caminho percorrido pela análise.

Essa concepção da síntese é bastante estreita. Dado que o todo não é jamais esgotado pela análise, o pensamento racional deve manter-se em contato com esse todo, que é o conteúdo concreto de sua pesquisa. A síntese não pode se limitar a um quadro sinóptico ou mnemotécnico dos resultados da análise. Não apenas a síntese mantém em cada momento o contato com o todo (com o conteúdo, com o desconhecido momentaneamente negligenciado pela análise), mas também -precisamente por causa disso- guia a análise, evita que essa se perca, que acredite esgotar o real e que se atenha, ao isolá-los, aos elementos últimos. O pensamento 'sintético' conserva-se no coração mesmo da análise, para orientá-la, para preparar os caminhos da análise, para conservá-la em movimento, na ligação dos elementos diferentes ou opostos.

A síntese é algo diverso e melhor. (...) a síntese situa o 'momento' no todo, no movimento, em seu posto, no conjunto das relações. Ela 'nega' esta negação, o momento isolado.

A análise e a síntese não podem assim ser separadas. Não basta dizer que elas devem se suceder ou se complementar. A análise só tem sentido, porque o concreto se apresenta de maneira sintética; o concreto une 'momentos' diferentes e mesmo contraditórios. A síntese só tem sentido porque, em seu movimento e em sua vida, o real tende a se analisar, a produzir elementos ou aspectos, que são ademais reunidos por uma ligação profunda, até o momento em que a dissolução e a morte triunfam".⁷⁴

Encontramo-nos aqui diante de uma das expressões mais claras da dialeticidade do processo de conhecimento, ou seja, a manifestação da contradição como motor desse processo: a síncrese, o todo caótico, é negado pelo processo de análise, na medida em que 'destrói' esse todo, buscando suas relações constituintes; por sua vez o processo de síntese é a negação da negação, pois nega dialeticamente a análise e caminha para a construção do todo concreto. O pensamento procura apreender a estrutura da realidade; sendo a realidade dialética, o pensamento para poder captá-la também deve o ser. Trata-se da 'superação dialética' que vem a ser "simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe

73.K. KOSIK, *op. cit.*, p. 30.

74.H. LEFEBVRE, *op. cit.*, p. 120.

nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior".⁷⁵ Seria importante fazer uma pequena consideração sobre a concepção de superação: dada a influência da lógica formal na formação dos educadores, é comum haver uma associação entre 'superação' e 'média', qual seja, entender superação como meio-termo, termo-médio, equilíbrio, mistura; não se trata disso, pois 'média' significa tomar um tanto de cada parte e misturar. Na 'síntese superadora', não se pega um tanto de cada parte, mas certos elementos de cada parte, que são re-agrupados num novo arranjo, ou seja, ao contrário que na 'média', não são todos os elementos constituintes de cada parte que vão ser subsumidos no produto final; alguns elementos são total ou parcialmente negados. Além disto, as partes subsumidas mantêm entre si uma tensão (em função de suas contradições), nunca de todo resolúvel. Também não se trata da questão do lado bom e lado mau: "Para o senhor Proudhon, toda categoria econômica tem dois lados - um bom, outro mau. O lado bom e o lado mau, a vantagem e o inconveniente tomados em conjunto constituem, para o senhor Proudhon, a contradição em cada categoria econômica. Problema a resolver: conservar o lado bom, eliminando o mau".⁷⁶ Efetivamente não se compreendeu que "o que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão numa categoria nova".⁷⁷

"A 'negatividade' da análise, que nada mais é que nosso poder sobre os seres da natureza (poder de separá-los, de quebrá-los, de consumi-los), deve ser superada. A razão dialética 'nega' essa negação real, restabelecendo o positivo, a vida, a afirmação concreta. A razão manifesta-se aqui como sintética, isto é, oposta e complementar à análise".⁷⁸

A síntese é sempre provisória, admitindo uma superação por uma elaboração num grau mais elevado. Poderíamos representar o movimento do conhecimento não como uma linha reta e progressiva, em que cada conhecimento é conquistado de uma vez por todas, servindo apenas como

75.L. KONDER, *op. cit.*, p. 26.

76.K. MARX, *História da Filosofia*, p. 107.

77.K. MARX, *op. cit.*, p. 109.

78.H. LEFEBVRE, *op. cit.*, p. 118.

pré-requisito para os conhecimentos posteriores; ao contrário, podemos representar o processo de conhecimento como um ciclo, ou se quisermos, uma espiral ascendente, uma vez que o sujeito tem um movimento de continua aproximação ao objeto -buscando a máxima fidelidade à sua realidade- em níveis cada vez superiores. O processo de conhecimento se dá num contínuo movimento entre o sujeito e o objeto, em que o sujeito retorna ao objeto para captar melhor suas determinações, volta à elaboração do conhecimento e assim sucessivamente. A amplitude ou duração deste movimento depende: a)do grau de complexidade do objeto e b)do nível de conhecimento desejado: pode-se estar visando diferentes níveis de conhecimento, desde uma simples noção (ex: o que é um míssil terra-ar), até um conhecimento mais profundo, seja na perspectiva de afirmação do mesmo (no exemplo, a necessidade de conhecer para construir um míssil) ou de negação (no exemplo, a necessidade de conhecer para construir um interceptador de míssil). Veja-se que quando o objetivo é uma aplicação prática, há exigência de um conhecimento mais amplo e profundo. Poderíamos, então, correlacionar o nível de conhecimento necessário e o objetivo que se tem:

Objetivo	Nível de conhecimento necessário
Compreender ⁷⁹	elementar
Usufruir	médio
Transformar	avanzado

-Esquema: Objetivo x Nível de Conhecimento Necessário-

3.5. Expressão do Conhecimento do Real

É o momento da expressão do conhecimento do real, da exposição da síntese obtida no processo de conhecimento, ou seja, o produto desse processo. Por ser 'ex'-posição, tem uma dimensão de materialidade, de manifestação concreta, seja escrita, falada, modelada, esquematizada, dramatizada, pintada, etc.

Esse momento corresponde a uma objetivação da representação construída mentalmente pelo sujeito, e, nesta medida, é importante,

⁷⁹Compreender aqui está sendo usado no sentido da "curiosidade cotidiana" ("Qual a tensão de funcionamento do Metrô?", "Qual o prédio mais alto de São Paulo?", etc.), do senso-comum.

pois, neste processo de objetivação, o sujeito pode se dar conta de limites na sua elaboração e da necessidade de re-estruturar a representação, de forma que apreenda melhor a concretude do objeto em questão.

Caso não haja essa expressão, a síntese ficará em nível do pensamento do sujeito -mundo da representação-, impossibilitando-se a socialização por falta de materialização. Neste caso, o conhecimento não cumpriria sua função social.

Percebemos, então, que os três grandes momentos do método (Síncrese-Análise-Síntese), são momentos dialéticos, ou seja, um supõe, nega e supera o outro, não sendo etapas percorridas linearmente pelo pensamento.⁸⁰

Podemos também identificar nesse processo, três movimentos que correspondem à passagem do Real Empírico à Síncrese (início do processo de Representação mental), da Síncrese à Análise (processo de Abstração) e da Análise à Síntese (processo de Concretização).

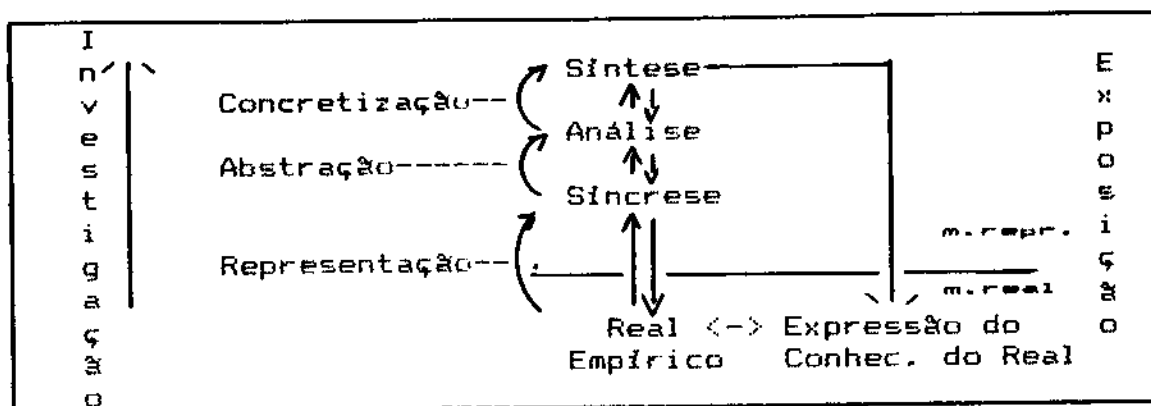
Avançando um pouco mais ainda, podemos identificar no conjunto do processo, dois movimentos mais amplos, que correspondem à 'Investigação' e à 'Exposição', aos quais Marx se refere no Posfácio da 2ª edição de "*O Capital*":

"E mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori".⁸¹

Vejamos o esquema completo:

80. Na realidade há um contínuo movimento, no processo de construção do conhecimento, do "concreto" (entendido como concreto real) para o "abstrato" (entendido como elaboração mental com alto grau de abstração) e do "abstrato" para o "concreto".

81. K. MARX, *O Capital*, Livro I, vol. I, p.16.



-Esquema: Visão Global do Processo de Conhecimento-

Mais à frente, retomaremos os elementos aqui apresentados, como fundamentos epistemológicos para o trabalho do professor.

IV-Processo de Conhecimento em Geral e em Sala de Aula

Abordamos o método dialético de conhecimento na sua concepção mais ampla. No entanto, nosso interesse é seu desenvolvimento para o trabalho pedagógico. Quais são as peculiaridades do processo de conhecimento na sala de aula? Quais são os pontos comuns em relação ao processo de conhecimento crítico em geral? Em que medida é possível a aplicação do método dialético de conhecimento em sala de aula?

1-Diferenças

Levantaremos, ainda que rapidamente, as principais diferenças entre o processo de conhecimento em geral e o processo de conhecimento em sala de aula:

-Produção x Reprodução do Conhecimento

A principal diferença entre o processo de conhecimento crítico em geral e o processo de conhecimento em sala de aula está em que na investigação há a preocupação em se chegar à produção de um conhecimento novo (expansão do nível de relações até então estabelecidas pela comunidade), ao passo que na sala de aula a preocupação maior, em nível de 1º e 2º graus, é com a re-produção, com a apropriação, a assimilação, mesmo que significativa e crítica, de conhecimentos já elaborados.

E necessário destacar aqui que não existe preocupação de se chegar a um conhecimento novo na escola nos termos em que a escola está colocada hoje, sendo essa missão atribuída a outros setores da sociedade. Isto não quer dizer que não se possa desenvolver novos conhecimentos na escola. Pelo contrário, isto seria muito proveitoso, quer esse conhecimento estivesse relacionado às Ciências Pedagógicas, quer a qualquer outro ramo do saber. Lembramos que embora, de um modo geral, a escola de 1º e 2º graus não participe diretamente da produção de novos conhecimentos, ela tem um importante papel na preparação dos produtores desse conhecimento -uma participação indireta, portanto-, não só em nível do saber transmitido, mas também como local onde ocorre muitas das intuições preliminares dos conhecimentos que os sujeitos desenvolverão posteriormente (alguma nova relação, idéia que surge, sob forma de "germe", no educando e que vai acompanhá-lo, orientando-o no futuro a procurar formas de desenvolvimento). Muitas das idéias desenvolvidas mais tarde por grandes cientistas, foram geradas nos bancos escolares. Esta participação da escola não deve ser vista como resultado de seu bom trabalho; às vezes, ao contrário, a forma equivocada como se aborda um determinado fenômeno, acaba provocando o sujeito para uma melhor investigação.

Na escola a preocupação é que o educando possa ter domínio dos conceitos essenciais, estruturadores daquela área de conhecimento, qual seja, que possa se apoderar dos elementos básicos de um 'método' de trabalho. Na investigação o que ocorre é o uso e o aperfeiçoamento do método. No processo de conhecimento crítico em geral, o sujeito do conhecimento trabalha com uma grande quantidade de informações, conceitos, categorias relativas à sua área de investigação do saber elaborado, ou seja, da sistematizada herança cultural da humanidade, precisando, inclusive, ter acesso ao que há de mais avançado e recente. Na sala de aula, por sua vez, o saber que se trabalha é apenas uma parcela desse conhecimento universal, considerada relevante na formação do educando. O que se observa, portanto, é que na escola

existe a preocupação de se dar uma visão de alguns aspectos de cada área de conhecimento, ao passo que na investigação científica, além de uma visão geral, há uma tendência de maior aprofundamento e afunilamento (apesar da necessária interdisciplinaridade).

As duas formas de conhecimento são determinadas socialmente; ocorre que as determinações são diferentes, na medida que a demanda social que se coloca para o cientista é muito diferente da que se coloca para o educando, ou seja, o cientista tem como tarefa resolver problemas concretos que estão colocados pela prática social; já o educando tem como demanda social a compreensão da prática social em que está inserido e para isto precisa da apreensão correta dos conteúdos escolares. Acontece aqui aquela diferença que Marx aponta entre a situação de investigação, onde não se tem certeza do caminho a ser percorrido e a situação de exposição, onde é apresentado o resultado organizado do trabalho de investigação (ponto de chegada). Portanto, há grande diferença na demanda social: o papel social de um e de outro são bem diferentes.

Resumidamente teríamos, então, no confronto conhecimento em geral x conhecimento em sala de aula: produção (conhecimento novo) x reprodução/apropriação (conhecimento estabelecido); aprofundamento x visão mais superficial; super atualização x certa defasagem; aplicação do método x aprendizagem do método; incerteza do ponto de chegada x certeza do ponto de chegada.

-Mobilização Intrínseca x Mobilização Provocada

Na investigação, há uma mobilização intrínseca para o conhecimento, na medida que o sujeito está envolto na busca de solução de um problema que ele mesmo se colocou como objeto de pesquisa.⁸² Na situação pedagógica, o educando tem que ser ajudado a colocar os temas de estudo como seus objetos de conhecimento, uma vez que não existe,

82. Na verdade, essa é uma situação um tanto idealizada, pois, na prática, o sujeito da pesquisa não está isento do processo de alienação, que pode o levar, por exemplo, a fazer uma pesquisa com a qual não tem um vínculo maior a não ser o da obrigação profissional. Por outro lado, há que se considerar que a função de pesquisador em nossa sociedade é reservada a uma certa elite, que tem até oportunidade de escolher sua área, de acordo com seus interesses pessoais.

de por si, um direcionamento do sujeito para conhecê-los, qual seja, não são problemas que tenha se colocado como tal; entra aí o papel do educador e do coletivo da classe, no sentido de provocar o educando para esse conhecimento.

-Sujeito Autônomo x Sujeito em Desenvolvimento

De um modo geral, podemos dizer que um pesquisador é um sujeito que conquistou uma autonomia intelectual, ou que tem um elevado grau dessa autonomia;⁸³ isto significa que é alguém capaz de se colocar problemas, de buscar referências que possam ajudar na superação, de fazer a crítica às elaborações existentes relativas ao problema, bem como de elaborar soluções e alternativas. Na situação pedagógica, ao contrário, o que se encontra é o sujeito em formação, com vistas à autonomia, é verdade, mas distante ainda de alcançá-la; encontramos o sujeito em processo de desenvolvimento, que passa, inclusive, por diferentes etapas, se considerarmos desde sua entrada no sistema escolar até a conclusão.

Na situação de investigação científica, a relação pedagógica acha-se presente, mas de forma remota (processo de formação do pesquisador) ou indireta (aprender com outros através de pesquisas); já na situação de sala de aula, a relação pedagógica é próxima, estando sendo vivida naquele momento, na medida que há o contato direto do educando com o educador. Na situação pedagógica, há, pois, a direção presente, interativa, do educador, como elemento que tem uma referência a oferecer. Na situação científica nem sempre isto ocorre e se ocorre é com menor nível de diretividade.

-Caráter Individual x Caráter Coletivo

O trabalho de investigação científica, apesar de ter toda uma base social -condição mesma de um conhecimento autêntico-, demanda momentos de empenho mais individual na construção do conhecimento, ou seja, o trabalho pode ter uma dinâmica dada mais pelo próprio sujeito

83. Para qual, inclusive, a escola pode ter colaborado (ou não). Podemos observar que, apesar de neste primeiro momento estarmos preocupados em levantar as diferenças entre o processo de conhecimento em geral e o pedagógico, não é possível deixar de se perceber uma certa dialeticidade entre eles, como no caso referido na presente nota.

da pesquisa.⁸⁴ A situação pedagógica, apesar de não dispensar, de forma alguma, o momento de elaboração individual -condição para a construção do conhecimento no sujeito-, é marcada pela dinâmica do coletivo, já que não se trata de um aluno adquirindo conhecimento, mas toda uma classe; em sala de aula, há alto nível de interação coletiva, não só professor-alunos, mas também aluno-aluno. Por outro lado, para a situação de investigação científica ou filosófica, exige-se muito rigor na exposição dos resultados, dada a necessidade de socialização do descoberto.

Diante dessas diferenças o que concluir: não é possível a aplicação do método dialético de conhecimento na sala de aula? Seria prematuro fazer este julgamento; precisamos ir adiante na análise.

2-Aproximações

Levantemos agora algumas características comuns entre o processo de construção do conhecimento crítico em geral e o processo de construção do conhecimento em sala de aula.

-Construção do Conhecimento

Um primeiro aspecto, que é fundamental e decisivo para nossa análise, é que em ambos os processos está em questão a construção do conhecimento no sujeito; neste sentido, apesar de todas as peculiaridades nos contextos e níveis, não existe diferença com referência ao processo essencial de conhecimento: a construção no sujeito de relações entre as representações mentais do objeto de conhecimento. Assim considerado, não importa se se trata de um conhecimento novo ou de um conhecimento já pré-elaborado, se é um doutor da academia ou um garotinho da pré-escola, se o sujeito estava mobilizado por si ou se foi provocado a tal pelo educador, se o início do processo foi mais individual ou coletivo, etc. Como se vê, os processos não são tão diferentes assim, até porque, na situação

84.Há que considerar, entretanto, que atualmente se supera cada vez mais a figura do "cientista aloprado" -indivíduo isolado em seu laboratório- e se valoriza a pesquisa em grupos interdisciplinares.

pedagógica, o conhecimento pode não ser novo, do ponto de vista social, mas é novo para o sujeito.

"Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método".⁸⁵

Na situação pedagógica, o que se propõe é que o educando possa se apropriar da "exposição" que outros, antes dele, já produziram (e que são significativas para a sua inserção crítica na realidade). Mas, esta é apenas uma das mediações do trabalho educativo escolar, já que o que se pretende não é que simplesmente o educando "conheça o conhecido", mas que seja capaz de, através do conhecimento acumulado, construir o conhecimento de sua realidade, para poder usufruir dela ou transformá-la. O objetivo maior da escola, portanto, não é que o educando conheça o conhecimento acumulado pela humanidade, mas que conheça a realidade, a prática social.

-Atividade do Sujeito

Outro aspecto comum, relacionado ao anterior, é que tanto na situação de investigação, como na situação pedagógica, o conhecimento é elaborado a partir da ação do sujeito sobre o objeto, seja esta ação motora, perceptiva ou simbólica; esteja ele atuando sobre uma equação de elevado nível de abstração ou sobre a massinha de modelagem, o conhecimento advindo é resultado da atividade do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

-Críticidade

Mais um elemento comum a ser levado em conta é o caráter crítico do conhecimento que se busca desenvolver tanto na pesquisa científica quanto na formação do aluno em sala de aula, ou seja, a preocupação de superar o senso comum, a mistificação, o folclore,⁸⁶ enfim, a *doxa*, em direção ao conhecimento sistematizado, fundamentado, verdadeiro, a *episteme*.

"A educação escolar é qualitativamente diferente da educação no sentido amplo. Na escola, a criança se depara com uma tarefa

85.A. GRAMSCI, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, p. 125.

86.Cf. A. GRAMSCI, *op. cit.*, p. 130.

particular: aprender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas".⁸⁷

-Transformação da Realidade

Mais um aspecto comum é o relativo à "transitividade" do conhecimento, qual seja, tanto num caso como no outro há a preocupação com a elaboração do conhecimento como forma de possibilitar a transformação da realidade, no sentido da superação das contradições presentes, expressas nos problemas em questão. O que ocorre é que na situação pedagógica essa transformação é perpassada muito mais por uma perspectiva de mediação, ao passo que na situação da investigação científica, de um modo geral, o vislumbre de intervenção na realidade é de maior imediatez.

Consideradas as diferenças e as semelhanças, vemos a possibilidade de aplicação do método dialético de conhecimento na sala de aula, uma vez que, apesar de ter sido desenvolvido no âmbito da Economia Política, tem um caráter universal, na medida que dá conta do processo de elaboração do conhecimento no homem:

"Marx enfatiza com intensidade especial a importância da dialética como método de penetração na essência do fenômeno, método de análise da realidade e sua reprodução na lógica dos conceitos. (...) Lênin considerava o O Capital de Marx um protótipo de conhecimento científico dos mais complexos fenômenos. Considerava universal o método de estudo dos fenômenos e exposição dos resultados do conhecimento ali aplicado".⁸⁸

Concluindo, então, podemos dizer que é perfeitamente pertinente a utilização do método dialético de conhecimento na situação pedagógica, havendo, no entanto, a necessidade de se levar em conta a especificidade dessa situação e fazer as devidas mediações.

"Os conhecimentos resultantes da investigação científica são 'pedagogizados' de modo a converterem-se em matérias de ensino".⁸⁹

As diferenças entre o processo de conhecimento crítico em geral e o processo de conhecimento em sala de aula vão demandar uma metodologia

87.A.LEONTIEV e A.R. LURIA, in C. DAVIS e Z. OLIVEIRA, *Psicologia na Educação*, p. 22.

88.P.V. KOPNIN, *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*, p. 46.

89.J.C. LIBANEO, *Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente-estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*, p. 395.

apropriada, já que se a situação fosse idêntica, o aluno caminhará por si mesmo.

Há uma inter-relação entre a produção e a apropriação do conhecimento (ciclo gnosiológico):

"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".⁹⁰

Estando a escola de 1º e 2º graus basicamente articulada ao polo da apropriação, é importante que desempenhe bem seu papel, já que é condição para a produção de novos conhecimentos na sociedade. Deve-se garantir a ligação do processo de construção do conhecimento em sala de aula com o processo de construção do conhecimento da ciência: criar a mesma atitude, apesar de estarem em diferentes circunstâncias no ciclo gnosiológico.

90.A. GRAMSCI, *Concepção Dialética da História*, p. 13.

CAPITULO 2

METODOLOGIA DIALETICA DE CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

A sala de aula, como vimos, é um espaço privilegiado para o trabalho de formação dentro da atual estrutura escolar. Faremos agora algumas reflexões sobre ela, especialmente no que se refere ao trabalho com o conhecimento.

Será que a escola mudou? antigamente parece que não havia tantos problemas, pois não se tinham tantas reclamações... Observando a prática efetiva (não o que está previsto nos planos...), verificamos que a metodologia de trabalho em sala de aula praticamente não mudou nos últimos trinta anos (para não dizer nos últimos dois mil e quinhentos anos...), ou seja, está baseada na mesma estrutura: a exposição mais ou menos estimulante do mestre!

Ora, se a metodologia não mudou, por que há tanto questionamento sobre ela? Acontece que, de fato, a metodologia praticamente não mudou, mas mudaram outros fatores que influenciam diretamente a sala de aula: mudou a sociedade, mudou a família, mudou a clientela da escola, mudou o papel da escola, mudaram até, apesar das resistências, a escola e os professores. Seria muito longo falar aqui de todos esses fatores, por isso vamos apenas tentar sintetizar a repercussão para a sala de aula. Fundamentalmente, poderíamos dizer que se encontram na raiz da crise metodológica dois fatores. Em primeiro lugar, a mudança no quadro de valores da sociedade: aquele autoritarismo na educação que era tido como 'natural' pelas gerações de trinta anos atrás, entra em profundo questionamento em nível mundial; as instituições são

postas em questão, acusadas de reprodutoras da ordem social dominante; de uma moral rígida, caminha-se para uma moral permissiva, de fruição, bem ao 'gosto' da indústria do consumo. Em segundo lugar, e estreitamente relacionado ao primeiro fator, vem a mudança do valor social da escola: o diploma não é mais sinônimo de emprego garantido, já que, com a demanda popular pela escola, houve aumento significativo (apesar de insuficiente) do acesso das classes pobres à escola, minando o mito de que era a escola que promovia a ascensão social. Temos, então:

- diminuição no aparelho de repressão (queda da "autoridade" do pai, do padre, do patrão, do político e do professor);

- diminuição na motivação pelo estudo (já não garante muita coisa) o que leva ao questionamento da escola e, em particular, da metodologia, já que esta faz os alunos (e os professores) sofrerem tanto. Há necessidade de se buscarem alternativas.

Que fazer para efetivar uma transformação da metodologia de trabalho em sala de aula? Certamente, muitos são os desafios: valores da sociedade, situação do professor (má formação, baixos salários, sobrecarga de trabalho, etc.), organização da escola (número de alunos por classe, instalações, equipamentos, recursos didáticos, condições de reflexão coletiva sobre a prática, etc.). Consideramos, no entanto, que o educador, para implementar uma transformação metodológica em sala de aula, precisa de um referencial teórico que o oriente na interação com as contradições e o desenvolvimento da prática. Não queremos, absolutamente, afirmar que a teoria pode resolver o problema da prática; problemas da prática devem ser resolvidos praticamente, ou seja, através de práticas novas, transformadas. Todavia, o referencial teórico pode desempenhar um papel importante, desde que, efetivamente, dê conta da compreensão da realidade que se trabalha. Fica claro, portanto, que não estamos defendendo qualquer teoria, mas aquela teoria articulada à realidade, que procura explicá-la, captar sua essência para melhor se poder intervir. Sinteticamente: consideramos

que, embora não sendo suficiente, o referencial teórico é necessário ao professor -pessoal e coletivamente-, para a transformação da prática metodológica em sala de aula.

Verificamos, então, que o educador, para poder desenvolver um trabalho transformador, precisa de um método, de um instrumental de trabalho; caso contrário fica à mercê de técnicas, de modelos, de receitas, de novidades, não realizando uma prática significativa. O método é importante, pois:

"A questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos. O método é essencial ao processo pedagógico. (...) A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações do mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola".¹

O método é um processo de conhecimento para a apreensão crítica da realidade e sua transformação. Sabemos que, muitas vezes, a resistência à mudança por parte do educador vem da falta de clareza do novo que-fazer em sala de aula. O educador que domina o método é capaz de articular uma série de técnicas ou mesmo de criá-las. A recíproca, no entanto, não é verdadeira: um educador que simplesmente domina uma série de técnicas, não é capaz de dominar a realidade no seu dinamismo, no seu movimento contraditório, de forma que se a realidade mudar, não tem como criar alternativas, pois não tem o domínio da totalidade do processo.

Anteriormente, ao tratarmos do método dialético de conhecimento, alertamos que o fazíamos numa abordagem geral, ou seja, referente à construção crítica do conhecimento em qualquer área do saber. Precisamos, agora, nos aproximar do contexto específico da construção do conhecimento na situação pedagógica, para compreendermos como se mediatiza ali o método dialético de conhecimento.

1.D. SAVIANI, A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, in Revista ANDE, nº 11, p. 19.

1-Q Processo de Sala de Aula

1-A Sala de Aula

Quando falamos em educação escolar pensamos em todo o processo formativo, mas pensamos fundamentalmente na sala de aula, onde acontece de forma mais imediata o processo educativo. Por sala de aula estamos entendendo qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professor-alunos (seja a sala propriamente, a quadra, o laboratório, o ateliê, etc.). Entendemos que, em função da temática da dissertação, nossa atenção deve estar em torno da sala de aula, onde diariamente o professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores. A sala de aula é o centro da educação escolar, pois a formação básica do educando se dá neste espaço de interação entre os sujeitos, mediados pela realidade. No ato de educar, nas quatro paredes e no contato com os alunos é que o professor sente, por um lado, o volume de problemas concretos, sem solução, a anti-pedagogia do dia-a-dia e, por outro, a desvinculação da formação acadêmica, o pedagogês, que não dá conta da vida escolar. Quando damos ênfase à sala de aula, não a fazemos numa visão intimista, "a-política" da educação, na medida que ela não está desvinculada da escola e da sociedade, tanto no sentido de receber influência como de intervir na realidade. Buscamos caminhos que unam a vida cotidiana da sala de aula com uma linha de educação. Sabemos, no entanto, que freqüentemente a preocupação mais imediata do professor é dar o seu conteúdo e defender sua sobrevivência.

2-Concepção de Trabalho de Sala de Aula

O que é Educação, em particular o que é Educação Escolar? Convém lembrar, de início, que o trabalho educativo da escola é apenas uma parcela da educação das pessoas que dele participam; outros fatores interferem, com maior ou menor intensidade, na formação de seus agentes. A educação não pode ser tratada como categoria abstrata, desvinculada de uma prática existente; dessa forma, na elaboração de

sua conceituação, temos que levar em conta o que ela tem sido historicamente, procurando porém, não nos deixar aprisionar por possíveis vícios ou reducionismos.

2.1. Conceito de Trabalho de Sala de Aula

O trabalho de sala de aula é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade.

O trabalho de sala de aula é um processo:

a) Intencional e Sistemático

A educação escolar tem finalidades, metas, objetivos a serem alcançados; não é um processo casual. Entendemos que é um processo em que está implícita uma diretividade (não havendo neutralidade), que não é, porém, estática, nem dogmática, sendo permeada pela interação entre os elementos participantes, que devem nele atuar como sujeitos. Neste sentido também podemos entender o trabalho de sala de aula como a tarefa de procurar motivar, de provocar, despertar o desejo, bem como buscar a interação dos desejos (professores e alunos) visando a formação e a construção dos seus agentes. Assim, para haver encontro educativo é necessário que as pessoas estejam em busca de algo, objetivando alguma coisa e que reciprocamente essas finalidades possam, de alguma forma, interagir, ter algo em comum. E neste ser intencional que se insere uma das dimensões políticas da educação, onde se expressa, o compromisso, a paixão, o desejo de um homem novo e de uma sociedade nova; é por aqui que passa talvez a força maior que nos sustenta no trabalho; é só na medida que temos uma perspectiva, que temos um projeto, um desejo, uma esperança é que continuamos na nossa luta.

"Para que rebente uma revolução, é necessário que as classes inferiores sofram de um terrível mal-estar ou uma grande opressão. Mas é necessário também que tenham um princípio de força e, por conseguinte, de esperança".²

2. Jean Jaurès, *História Socialista da Revolução Francesa*, in A. SCHAFF, *História e Verdade*, p. 9.

b) Atuação sobre a realidade

O homem é um ser de praxis e assim a educação não pode ficar fora desse processo, ou seja, não pode se reduzir a simples conjunto de símbolos e idéias. Na escola, além de ser o continente -como o é para todas as situações humanas-, a realidade é também o tema do encontro. Na educação os homens entram em relação, procurando a compreensão e transformação da práxis que têm como ponto de partida. A realidade é o grande desafio da prática educativa, sendo seu ponto de partida, seu elemento de trabalho e seu destino, mesmo porque o homem só se realiza na medida que interfere na mudança da realidade.

c) Interação

O trabalho de sala de aula se caracteriza pela interação entre os sujeitos, em três níveis:

-Relacionamento Interpessoal

A educação escolar pressupõe o encontro, homens em relação; sem este relacionamento podemos ter outra coisa (instrução, informação, etc.), já que esta é uma das instâncias do processo humano e de humanização, ou seja, onde o homem se torna homem, constrói sua identidade, a partir da convivência com outros homens. Gramsci aponta para a importância da relação interpessoal na formação do novo dirigente e a necessária diminuição do número de alunos a cargo de cada professor, pois "a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor".³ Além disso, "... é plenamente de Gramsci em suas ênfases, a queixa contra a falta de relações humanas entre professor e aluno".⁴ Por ser humana, a educação escolar envolve todas as dimensões do sujeito, seja em nível mais individual (intelectual, física, afetiva, ética, estética, lúdica, religiosa) ou mais social (sócio-político-econômico-cultural).

3.A. GRAMSCI, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, p. 121.

4.M.A. MANACORDA, *El Principio Educativo en Gramsci*, p. 121).

-Organização da Coletividade

Trata-se de conseguir estruturar a coletividade (num primeiro momento a de sala de aula) para o trabalho com o conhecimento, sendo um elemento fundamental na tarefa educativa, pois senão, vejamos bem: que adianta a um professor ter uma bela finalidade para a transformação do real, ter uma proposta muito boa de trabalho com o conhecimento, mas não conseguir organizar a classe a fim de desenvolver as atividades.

"A coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamentos coletivos, obtidos através do esforço individual concreto".⁵

A educação verdadeira se dá pelo grupo, pela coletividade e não pelo individualismo; a formação do caráter estará em jogo na amizade, na convivência com a coletividade. No processo de transformação das pessoas, a convivência, o grupo de trabalho desempenha função muito importante.

-Trabalho com o Conhecimento

O homem é o único animal cultural; por suas características próprias ele desenvolve modos de resolver problemas, visões do mundo, artes, que vão sendo assimiladas pelas novas gerações, seja para facilitar a sobrevivência, para encontrar o sentido das coisas ou mesmo por uma necessidade menos imediata, como é o caso do desenvolvimento artístico. Há necessidade, portanto, de se apropriar da herança cultural: "O estudo deve ser formativo, ainda que 'instrutivo', isto é, rico de noções concretas".⁶ O acesso à cultura pode se dar de várias formas, sendo a escola uma forma privilegiada.

O trabalho com o conhecimento é o processo de apropriação e construção do conhecimento, envolvendo fundamentalmente o que se consagrou chamar por *conteúdo* e *metodologia*. Através do trabalho com o conhecimento desenvolve-se "uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções folclóricas".⁷

5.A. GRAMSCI, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, p. 168.

6.A. GRAMSCI, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, p. 136.

7.A. GRAMSCI, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, p. 122.

2.2. Trabalho com o Conhecimento em Sala de Aula

Nas reflexões seguintes, vamos nos deter na análise do trabalho com o conhecimento em sala de aula, mantendo uma tensão dialética:

-Por um lado, não deixando de compreendê-lo na totalidade da realidade escolar e social;

	/	Sujeitos	--			-Comunitária
Sociedade <--->	Escola--	Projeto	---=>	Estruturas		-Administrativa
		\ Recursos	--			-Pedagógica
						1
						1

Trabalho em sala de aula: # Relacionamento Interpessoal
Organização da Coletividade
Trabalho com o Conhecimento
 -Objetivo
 -Conteúdo
 -Metodologia
 -Avaliação

-Esquema: Localização do Trabalho com o Conhecimento na Totalidade da Escola-

-Por outro, não deixando de reconhecer sua especificidade e seu espaço de autonomia relativa.

O problema metodológico não é problema de uma escola, curso ou professor; ao contrário, é um problema que perpassa todo o sistema educacional, uma vez que é longa a tradição de um ensino passivo, desvinculado da vida. Em outros tempos, este tipo de ensino até que era suportado; hoje, com as crescentes transformações do mundo contemporâneo, há um questionamento profundo e uma rejeição por parte das novas gerações. O mundo mudou! A escola tem que mudar!

II-Crítica à Metodologia Tradicional e Nova

Existem diferentes formas de se organizar o processo de construção do conhecimento em sala de aula. Estas diferentes formas, implícita ou explicitamente, justificam-se a partir de diferentes concepções sobre o processo de conhecer.

1-Relevância da Análise Crítica da Metodologia Expositiva

Faremos, inicialmente, algumas considerações sobre a Metodologia Expositiva. Por que? Basicamente, por dois fatores: pelo fato de sua

presença ser ainda muito atuante e pelo obstáculo que pode representar para o educador na construção de uma nova concepção metodológica.

1.1. Presença

Numa elaboração teórica que se quer dialética, não pode haver tergiversação, há que se buscar um posicionamento objetivo: contra quem, contra o que, a favor de quem e de que nos colocamos? Particularmente, estamos contra a sofrida situação atual em sala de aula, seja em relação ao desespero do professor, seja quanto ao massacre dos alunos. As pesquisas pedagógicas demonstram cientificamente -através de amostragens, de coleta estatística de dados-⁸ aquilo que percebemos pela nossa observação atenta no cotidiano da escola: a realidade em sala de aula, em grandes linhas, pode ser caracterizada como baseada numa metodologia "tradicional", de cunho academicista, uma vez que *"a pedagogia liberal tradicional é viva e atuante em nossas escolas (...) sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em nossa história educacional"*,⁹

"Este estudo, estruturado de forma anedotária, mostrou, nas aulas observadas, o predomínio do ensino tradicional, quando da análise das atividades do professor, das atividades do aluno, das formas de tratamento do conteúdo e da avaliação".¹⁰

Apesar de no discurso haver rejeição a essa postura, no cotidiano da escola verifica-se que é a mais presente..., talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma prática diferente.¹¹

Vivemos hoje um momento de forte crise na educação; diante de tantos questionamentos, observa-se em muitos professores uma tendência de defesa explícita do ensino tradicional, uma verdadeira onda neo-conservadora. Temos que estar atentos, pois nossa crítica deve caminhar para a frente, para a superação das contradições presentes num novo patamar, e não nos levar ao saudosismo. Argumentam estes

8.Ver, por exemplo as pesquisas citadas nesta dissertação de M. OTI, M.G.N. MIZUKAMI, P.L.O. MARTINS.

9.J.C. LIBANEO, *Democratização da Escola Pública*, p. 25.

10.M.G.N. MIZUKAMI, *Ensino: as Abordagens do Processo*, p. 113.

11."A gente acaba caindo na aula expositiva".

professores que "não se pode jogar tudo fora" (no que há um fundo de verdade), e, para não jogar tudo fora, fica tudo como dantes...

1.2. Obstáculo Epistemológico

O que freqüentemente se observa é que o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação, qual seja, o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade. Assim, é muito comum vermos as pessoas atuando na base do "piloto automático", qual seja, fazendo as coisas mecanicamente, cumprindo rituais e rotinas institucionais. Tudo isto, evidentemente, não é um processo voluntário, consciente; há toda uma rede de significações alienadas que é fornecida -de forma até muito sofisticada- pela ideologia dominante.

Frente a isto, há necessidade da Educação Tradicional ser bem analisada, pois pode significar um "obstáculo epistemológico" com relação à incorporação de uma nova concepção de educação, uma vez que ela é muito presente e faz parte das rotinas escolares. O educador deve ter clareza dos limites e problemas da metodologia expositiva, para não recorrer a este caminho tão comum na escola.

Precisamos, pois, estar muito atentos à questão da educação tradicional, já que sua crítica começa há pelo menos 200 anos e até hoje ela está tão presente entre nós... Devemos recorrer não apenas à sua crítica teórica, mas, sobretudo, à sua crítica prática, qual seja, superando suas contradições através da construção de novas práticas.

2- Educação como Transmissão

Observando a estrutura de funcionamento da metodologia expositiva, verificamos que o grande trabalho do professor se concentra na exposição, o mais clara e precisa possível, a respeito do objeto de estudo, onde procura trazer para os alunos os elementos mais importantes para a compreensão do mesmo, recuperando o conhecimento acumulado pela humanidade.

"O processo ensino-aprendizagem pode ser assim sintetizado: o professor passa para o aluno, através do método de exposição verbal da matéria, bem como de exercícios de fixação e memorização, os conteúdos acumulados culturalmente pelo homem, considerados como verdades absolutas. Nesse processo predomina a autoridade do professor enquanto o aluno é reduzido a um mero agente passivo. Os conteúdos, por sua vez, pouco têm a ver com a realidade concreta dos alunos, com sua vivência. Os alunos menos capazes devem lutar para superar as suas dificuldades, para conquistar o seu lugar junto aos mais capazes".¹²

Originalmente, na concepção teórica da educação tradicional, existiam os passos didáticos, como, por exemplo, os de Herbart: Preparação, Apresentação, Assimilação, Generalização e Aplicação.¹³ Na prática pedagógica atual, no entanto, podemos verificar que freqüentemente a aula acaba se resumindo no seguinte:

- Apresentação do ponto;
- Resolução de um ou mais exercícios modelo;
- Proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem.

O professor dá o ponto e pode até perguntar: "alguma dúvida?", "você entenderam, né?", antes de passar para os exercícios de aplicação e dar a lição de casa. Mas os alunos nem se dispõem a apresentar as dúvidas, pois já sabem, por experiências anteriores, que essa pergunta é meramente formal, ou seja, de modo geral, o professor não está interessado na dúvida do aluno, nem disposto a explicar novamente.¹⁴ No caso de haver dúvida, a tendência é o professor atribuí-la a problemas do aluno, quando não sentir-se ofendido em sua capacidade de explicar. Se explica novamente, o faz da mesma forma, apenas repetindo. O educando, conseqüentemente, não tem campo psicológico para se expressar, já que o que importa é a exposição do professor. São comuns frases do tipo: "Não gosto de ser interrompido quando estou

12.MEC/CENAFOR. Reinventando a prática do orientador educacional e do supervisor escolar: a prática em questão. São Paulo, CENAFOR, 1983. Apud J.C. FUSARI, Tendências Históricas do Treinamento em Educação. In *Recursos Humanos para alfabetização*, São Paulo, FDE, 1990 (série Idéias, n. 3), p. 15.

Na prática sabemos o que acontece com os alunos que têm dificuldades: os pobres vão para o portal da reprovação e evasão; os mais abastados entram no circuito da aula particular, fono, psicólogo, etc.

13.Cf. J.S. BRUBACHER, *A Importância da Teoria em Educação*, Rio de Janeiro, INEP, CBPE-MEC, 1961, p. 24.

14.Se questionados, os professores argumentam que não proibem a participação dos alunos. A questão que precisamos colocar é a seguinte: na relação pedagógica, trata-se de "deixar" a criança participar ou, na verdade, de provocar a participação?

falando!" "O aluno perguntar, corta a idéia, o pensamento"; "Preste atenção que eu explico uma vez só". Quando o professor pede para que as perguntas sejam feitas depois da sua explicação, nós já sabemos o que ocorre: deixa-se para lá a dúvida que se tinha, pois, posteriormente, fica até fora de contexto; poucos são os alunos que são fiéis às suas dúvidas e o professor parece não se incomodar muito com isto (na verdade, acaba gostando, pois "ganha tempo" para cumprir o programa).

Nem sempre, no entanto, apresenta-se de forma tão clara; existem atualmente uma série de manifestações camufladas, como por exemplo: a justaposição de discursos (professor-aluno ou aluno-professor)¹⁵, a substituição de sua exposição pela exposição de um vídeo, ou a colocação das cadeiras em círculo, mas mantendo o monopólio da palavra.

Na metodologia expositiva o aluno recebe tudo pronto, não problematiza, não é solicitado a fazer relação com aquilo que já conhece ou a questionar a lógica interna do que está recebendo, e acaba se acomodando. A prática tradicional é caracterizada pelo ensino "blá-blá-blante", salivante, sem sentido para o educando. Enquanto a Educação Dialética é interativa, crítica, ativa, significativa, historicizada, totalizada, a Educação Tradicional é meramente transmissora, passiva, acrítica, desvinculada da realidade, descontextualizada.

3-Pressupostos

Existem diferentes formas de se organizar o processo de construção do conhecimento em sala de aula. Estas diferentes formas, implícita ou explicitamente, justificam-se a partir de diferentes concepções sobre o processo de conhecer, que, por sua vez, são decorrentes de determinada visão de homem e de mundo.

15.Exemplo: para ser "moderno" o professor começa a aula perguntando aos alunos o que sabem sobre o assunto (ou até manda fazer antes uma pesquisa em casa); depois que os alunos falam, solicita a atenção para o ponto que vai dar, simplesmente não levando em consideração o que foi colocado pelos alunos.

A pedagogia tradicional tinha por objetivo formar o homem de acordo com um modelo ideal. Para tanto, procurava de todas as formas afastar dos "perigos do mundo" a criança, que era concebida como de natureza essencialmente corruptível:

"... a criança é de tal modo fraca e o mal, para ela, de tal modo atraente, que qualquer encontro, por breve que seja, com a tentação, pode vir a ter efeito catastrófico".¹⁶

Bom colégio era aquele que se separava do mundo e que estabelecia uma vigilância constante sobre a criança.

"Aquilo que a estrutura do internato realiza no plano material, o conteúdo do ensino, essencialmente constituído pelo mundo antigo, vai edificar espiritualmente, no íntimo de cada aluno: um universo puramente pedagógico, definido pela separação do mundo ambiente. (...) O mundo escolar é outro mundo".¹⁷

Não se tratava de ignorar que a criança tinha interesses e necessidades. Tratava-se justamente de reprimir estes interesses, considerados perigosos para sua formação.

A concepção de conhecimento que está presente na metodologia expositiva é aquela em que o aluno é uma "tábua rasa", na qual o professor vai escrevendo à medida que vai falando e, portanto, quando menos perceber o aluno já terá aprendido, pois o professor transferiu o saber para o seu cérebro. O homem é concebido como um ser passivo. A teoria do conhecimento da época estava baseada na convicção de que a melhor forma de aprender era pela memorização. Confundia-se, portanto, consequência com causa, ou seja o sujeito memoriza porque aprendeu e não aprende porque memorizou.

4-Peso Histórico

Há que se considerar que toda a formação do professor se deu também nestes moldes, seja nos remotos bancos escolares, seja na formação universitária;¹⁸ trata-se, portanto, de uma tradição pessoal

16.G. SNYDERS, A Pedagogia em França nos Séculos XVII e XVIII. In M.DEBESSE e G.MIALARET, *Tratado das Ciências Pedagógicas-História da Pedagogia*, p. 271.

17.G. SNYDERS, *op. cit.*, p. 272.

18.Há aqui um agravante de ordem afetiva: de modo geral, o auto conceito do professor (e de muitos pais) é (ainda) muito positivo, pouco crítico, considerando que o ensino que tiveram foi bom, pois, afinal, "são o que são hoje": "Eu aprendi assim e hoje estou aqui..."

que está inserida numa longa tradição cultural, que se remonta aos primórdios da escola. A metodologia expositiva tem inspiração teórica na chamada "concepção tradicional" de educação, que por sua vez tem suas raízes na concepção clássica (Antiguidade) ou escolástica (Idade Média). Lembremos que a tradição oral é uma das mais antigas formas de transmissão cultural da humanidade (ex.: beduínos no deserto).¹⁹

Precisamos ter em mente ainda que, até o século XVII, a criança era considerada um adulto em miniatura, não havendo nenhuma pedagogia adaptada à sua idade; sua situação era simplesmente a de alguém que sabia menos que o adulto. Com Rousseau (1712-1778) é que teremos, de forma especial, uma preocupação com o modo de ser da criança: "a criança tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias". Começa-se a ter, então, uma crítica mais elaborada da educação tradicional.

5-Limites da Metodologia Expositiva

Diante deste fato, não deixa de vir à mente uma questão - que aliás é frequentemente utilizada pelos professores e pais -, qual seja: se o método expositivo está tão intimamente ligado à tradição escolar, por que agora teríamos que deixá-lo de lado, por que deveríamos procurar formas de superação?

Essa metodologia não leva em consideração uma série de fatores que as ciências pedagógicas contemporâneas nos revelam, como por exemplo:

a) O aluno é um ser concreto

O aluno real, concreto que efetivamente está na sala de aula é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento cognitivo, quadro de significações, experiências anteriores, sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos ou do sonho do professor.

19. Haveria, no entanto, necessidade de se recuperar o contexto em que ela acontecia, para se ter idéia do porque de sua repercussão na vida daquelas comunidades.

b) Há necessidade de Motivação para a Aprendizagem

O estado de motivação do educando é necessário para o conhecimento do objeto de estudo; esta motivação é ignorada ou suposta como presente nos alunos pela metodologia expositiva. A motivação tende a cair na medida em que a escola já não é mais a única fonte de conhecimento, nem é reconhecida como fator de ascensão social como antes; além disso, a prática passiva, de transmissão, faz com que a escola não se torne interessante, pois não envolve o aluno.

c) O Conhecimento se dá pela Ação

Há necessidade da atividade para a construção do conhecimento, o que demanda práticas objetivas do aluno e não só o "prestar atenção". Na aula expositiva, uma vez estruturado para o professor, o conhecimento é transmitido para o aluno, sem que haja a participação ativa do mesmo nesta exposição, ou seja, o ritmo, a seqüência, a lógica, a linguagem, a complexidade, as relações, tudo enfim, é dado exteriormente, pelo professor, cabendo ao aluno apenas a tarefa de ouvir atentamente.²⁰ Não tem, portanto, condições de espaço-tempo, para se debruçar sobre o objeto e atuar sobre ele (motora, perceptora ou mentalmente).

d) O Conhecimento se dá na Relação

A dinâmica do conhecimento exige aproximações sucessivas do objeto, o ir e voltar; há necessidade do professor acompanhar o caminho que o aluno está fazendo, re-significando, inclusive, o erro; na metodologia expositiva o percurso é linear: o professor falando e o aluno ouvindo. Deve haver a manutenção de um nível de significação comum na relação professor-aluno; garante-se a qualidade da comunicação através do retorno que o aluno vai dando. Na metodologia expositiva a lógica da construção é dada por alguém de fora. Vemos, pois, como a técnica de exposição enquanto tal é de alto risco, uma vez que nela não se tem o retorno de como o sujeito está apreendendo e

²⁰ O script é do professor.

reconstruindo a mensagem. Daí a demanda de técnicas mais interativas, onde a relação sujeito-objeto pode ser retrabalhada.

Há necessidade de interação constante professor-aluno em torno do objeto do conhecimento. Na metodologia expositiva temos a dicotomia: tempo do professor falar x tempo do aluno (fazer perguntas, exercícios de aplicação do que o professor falou, etc.). Muitos professores se confundem aqui, pois acham que dando tempo para os alunos falarem, já significa uma metodologia nova; o problema, em si, não está no aluno falar, mas em haver interação entre as falas (aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno), e não mera justaposição. No método expositivo o professor traz o conteúdo pronto e o aluno deve escutá-lo passivamente, a aprendizagem é mecânica, pois estabelecem-se relações lógicas das palavras do professor entre si, e não relações entre as palavras do professor e as representações mentais do educando.

e) Existem diferentes estágios de desenvolvimento

Existem estágios de desenvolvimento dos educandos, sendo que apenas no estágio do pensamento formal (12/13 anos em diante), há maior capacidade de se acompanhar um ensino verbal.

A educação tradicional parece supor que basta saber falar para compreender um discurso teórico. Não percebe a necessidade do sujeito atuar, ter uma ação sobre a fala, no sentido de refletir sobre ela, de compreendê-la, analisá-la, sintetizá-la, para que possa construir seu conhecimento.

"Ora, eleger a fala ou a imagem como suporte essencial da transmissão do conhecimento, e eleger a escrita ou o olhar como forma básica de assimilação, é pressupor que a criança pequena tem um nível alto de assimilação, capaz de manipular símbolos com agilidade".²¹

f) O aluno traz uma bagagem cultural

Os alunos de hoje têm conhecimentos sobre o mundo incomparavelmente maiores que os de épocas passadas, que só dispunham como fonte de informações o que lhes contavam seus pais, seus

21. Yves de La TAILLE, Transmissão e Construção do Conhecimento. In SÃO PAULO (Estado), Secretaria de Educação, CENP. A Criança e o Conhecimento. São Paulo, SE/CENP, 1990 (Projeto Ipê), p. 18.

professores e os textos dos manuais.²² Estão submetidos a um alto grau de solicitação da atenção, em função da infinidade de estímulos da sociedade contemporânea (televisão, rádio, *out-door*, jornais, revistas, atividades extra-curriculares, informática, etc.), muito diferente de uma época em que tanto as mudanças, quanto as informações chegavam de forma muito mais lentas. Este fato coloca um duplo desafio: de um lado, a dificuldade do professor em conseguir a atenção do aluno, já que não é mais uma fonte tão privilegiada de informações; de outro, a necessidade do professor interagir com os conhecimentos que o aluno já traz.

Num mundo bombardeado de informações, os homens desenvolveram um alto grau de seletividade da atenção, como forma de "sobrevivência"; evidentemente, isto ocorre também com os educandos. O professor, mais do nunca, tem que "ganhar" o aluno para sua aula.

Na metodologia expositiva há ênfase no saber do professor, que deve ser transmitido para o aluno; ocorre que o aluno não é um recipiente vazio, desprovido de conhecimentos, experiências, significações, representações (mesmo que equivocadas). Há necessidade de interagir com os conhecimentos que o aluno já traz de sua vivência, pois o novo conhecimento se dá a partir do conhecimento anterior do sujeito. Além disto, normalmente estes conhecimentos que o aluno traz são limitados e distorcidos, dificultando a nova aprendizagem. Atualmente, com a grande quantidade de informações que o aluno recebe, está muito comum o professor propor um assunto e o aluno dizer: "eu já sei", quando, verdade, "ouviu falar", ou seja, tem algumas informações desconexas, superficiais.

Se não há interação com o aluno (baixando inclusive as possíveis barreiras ou pré-conceitos) não há ensino; o professor pode se vangloriar de ter dito a última palavra, enquanto autoridade, mas não pode se vangloriar de ter ensinado, de ter convencido o outro.

22.Cf. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de Pedagogia*, p. 216.

g) Importância do trabalho coletivo

Há necessidade de um clima de confiança e amabilidade, para que cada aluno possa expressar suas dúvidas, fato que não ocorre num clima de medo e distanciamento.

Há necessidade de interação do coletivo da classe, de forma que cada aluno possa colaborar na construção do conhecimento de seu colega (e não o professor ficar com o monopólio da palavra); os próprios alunos podem ajudar os colegas, na medida que têm espaço (físico e psíquico) para expressar suas dúvidas, responder os problemas, narrar seus caminhos de solução dos problemas, etc.;

6-Problemas básicos da Metodologia Expositiva

Basicamente, então, poderíamos dizer que o grande problema da metodologia expositiva, do ponto de vista pedagógico, é seu alto risco de não aprendizagem, justamente em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento, ou seja, o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo. Pode acontecer do aluno ouvir uma exposição e de fato aprender? Sim, mas a probabilidade é muito pequena. Didaticamente, podemos representar pelo esquema:

Metodologia Expositiva ===> Baixo Nível de Interação ===> Alto Risco de Não Aprendizagem

Objeto de Conhecimento

|

| (----- Educador

|

Educando

-Esquema Limite da Metodologia Expositiva-

Este baixo nível de interação entre educador-educando-objeto de conhecimento, ocorre tanto na interação objetiva (contato com objeto, manipulação, experimentação, forma de organização da coletividade de sala de aula, etc.), quanto na interação subjetiva (reflexão do sujeito, problematização, estabelecimento de relações mentais, análise, síntese, etc.).²³

23.Como veremos mais adiante, não se trata do professor não falar mais em sala de aula; trata-se de uma fala que se dá num contexto interativo e, portanto, significativo.

Do ponto de vista político, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (notadamente a classe dominante, acostumada ao tipo de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato).

7-Trabalho não Significativo

Trata-se, assim, de uma atividade mecânica, desprovida de sentido, já que o significado do conhecimento, sua vinculação com a realidade, não é trabalhada.

"Certa ocasião, Dewey estava visitando uma escola e fez a seguinte pergunta a um grupo de alunos: 'O que vocês encontrariam se cavassem um buraco muito profundo dentro da terra?' Como não recebesse resposta repetiu a pergunta, mas o que obteve foi um grande silêncio e olhares perplexos. A professora então advertiu a Dewey, dizendo que ele tinha formulado mal a pergunta. Ela, então, dirigiu-se às crianças e perguntou: 'Qual é o estado do centro da terra?' Imediatamente os alunos responderam em coro: 'Estado de fusão ígnea'. Este fato mostra claramente que para as crianças, não houve aprendizagem significativa mas, sim, uma aquisição mecânica de uma sequência de palavras".²⁴

Muitas vezes os próprios educadores -por incrível que pareça- também vítimas de uma formação alienante, não sabem o porquê daquilo que dão, não sabem o significado daquilo que ensinam e quando interrogados dão respostas evasivas: "faz parte do programa", "é pré-requisito para as séries seguintes", "cai no vestibular", "hoje você não entende, mas daqui a dez anos vai entender"...²⁵ Muitos alunos acabam acreditando que aquilo que se aprende na escola não é para entender mesmo, que só entenderão quando forem adultos, etc., ou seja, acabam se conformando com o ensino desprovido de sentido. Manifesta-se aqui, como apontamos na Introdução, uma das dimensões da alienação dos educadores²⁶ (e dos educando) com relação ao seu que-fazer.

24.A.C.C. RONCA, in PENTEADO, Wilma M.A. (org.) *Psicologia e Ensino*. São Paulo, Papelivros, 1980, p. 64.

25. "Não se pergunte o porquê." "Professor, para que serve isto?" "Serve para que você seja reprovado se não estudar!"

26. Embora não seja suficiente para estabelecer o vínculo significativo, a significação do objeto de conhecimento para o professor é necessária.

B-Por que perdura tanto?

Com tantos limites e problemas, por que ainda persiste o seu uso? Entendemos que a Metodologia Expositiva ainda perdura em função de uma série de fatores objetivos e subjetivos, como apontamos a seguir:

a) Legitimação social

Quando se pratica a educação tradicional, sendo um método conhecido universalmente, os pais não ousam questionar; qualquer eventual dificuldade é atribuída ao aluno, tanto por parte do professor, quanto por parte dos pais. Trata-se, portanto, de uma situação muito cômoda, uma vez que não há questionamentos à prática do professor e da escola. Sempre existem alguns alunos que acompanham e estes são tomados como referência para os demais: "se eles acompanham, por que os outros não? É uma questão de prestar mais atenção, fazer direitinho o que o professor determina, que chegarão lá". Socialmente o professor está justificado, na medida que cumpre o que se espera dele: manter a disciplina e dar os conteúdos. Já o professor que tenta inovar, "pode ter problemas de disciplina e ainda não cumprir o programa".

Os alunos e os pais normalmente compactuam com esse tipo de ensino, desde que tenham o seu objetivo alcançado: o certificado! Elaboram até racionalizações para tentar justificar tal omissão: "sempre foi assim", "não tem como mudar mesmo", "eu não quero prejudicar o meu filho", etc.

b) Legitimação pela avaliação

Concomitante, nesta metodologia, o que o aluno apreende é um conjunto de dados, de informações que devem ser reproduzidas e devolvidas ao professor quando solicitadas. Aqui entra a relação avaliação-metodologia de trabalho. O aluno normalmente está preocupado com o seu desempenho na avaliação e não com a efetiva aprendizagem. O professor, por sua vez, freqüentemente não trabalha com a metodologia significativa e dá muita ênfase à avaliação. Esta dinâmica de sala de

aula fechar-se sobre si mesma, formando o círculo vicioso da alienação do trabalho pedagógico: do livro ao exame, do exame ao livro.

A avaliação utiliza os mesmos instrumentos, a mesma lógica daquilo que é feito em sala de aula. Conclui-se, pois, que a escola vai bem; os alunos que são reprovados e/ou que se evadem da escola é por dificuldades pessoais. Fora isto, a escola vai bem: os alunos podem não tirar dez, mas tiram seis, sete, nove e são promovidos. Se fosse introduzida uma outra forma de avaliação (mais reflexiva, relacional), muito provavelmente se poderia desmascarar este problema da metodologia expositiva. A aula é dada numa dinâmica decorativa, meramente expositiva e a avaliação cobra isto, e o aluno responde isto: logo, vai tudo bem. No entanto, se aplicarmos a mesma avaliação um ano depois, seis meses depois ou, segundo alguns professores, uma semana depois, o rendimento do aluno cai assustadoramente, porque apenas decorou para aquela prova...

c) Legitimação pela tarefa a cumprir

-Preocupação do Professor: Cumprir o Programa

Os programas colocam-se como verdadeiros dogmas que precisam ser cumpridos; raríssimas vezes o professor se questiona sobre a validade daquilo que está ensinando. No cotidiano da escola observa-se que a maior preocupação do professor é "cumprir o programa". Frequentemente esta preocupação está enraizada, por um lado, na crença de que o programa foi elaborado por pessoas competentes, bem intencionadas, e que é uma coisa boa "em si"; por outro, nas cobranças que recebe seja por parte dos pais, da direção ou mesmo dos colegas (da mesma série ou das séries seguintes). O professor "competente", o "bom" professor é o que cumpre o programa.

"O professor se vê obrigado a cumprir os objetivos e conteúdos programáticos que lhe são impostos, mesmo quando parecem não ter sentido para o aluno, para não ser rotulado de fraco, incompetente ou desinteressado".²⁷

27. Para L.O. MARTINS, *Didática Teórica/Didática Prática*, p. 60.

A preocupação que muitos educadores têm no sentido de cumprir o programa, pode revelar um aspecto positivo dos mesmos, ou seja, pode representar o compromisso do educador com seus alunos, já que considera que estará ajudando, se der aqueles elementos da cultura acumulados historicamente. Nestes casos, percebe-se um compromisso ingênuo do educador: acredita realmente que aquele programa que recebe é bom para o aluno e faz o máximo esforço para transmiti-lo integralmente (mesmo que para isto tenha que passar por cima das necessidades e interesses dos educandos - como de fato ocorre); aqui o nível de inculcação ideológica é maior ainda, pois o professor nem consegue diferenciar-se da tarefa imposta, assumindo-a como válida. Pelo que relata Marx, este era também um problema de seu tempo:

"Para dissimular a sensação de impotência científica, impossível de suprimir de todo, e a consciência perturbada por não dominar realmente a matéria que tinham de ensinar, ostentavam erudição histórica ou literária... produzindo uma mixórdia de conhecimentos purgatório porque tem de passar o desesperado candidato ao serviço público alemão".²⁸

A questão que precisaria ser colocada é: a tarefa fundamental do educador é cumprir o programa ou propiciar a aprendizagem dos educandos?

-Didática do "Atalho"

Uma das vertentes mais comuns da atual metodologia de trabalho nas escolas, é a didática do "atalho": o professor querendo "ganhar tempo", "dá" logo o resultado, a síntese, a conclusão, o modelo, a fórmula, o algoritmo, afinal, "tem que ser dado, então vamos dar logo de uma vez", "o aluno vai ter que conhecer mesmo, então já dou tudo pronto". Dessa forma, deixa de lado a preocupação com o tempo de reflexão necessário para a re-apropriação do conhecimento pelo educando, bem como com a fundamentação e a significação.

"A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos

²⁸K. MARX, *O Capital*, livro I, v. 1, p. 10.

conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo".²⁷

Para o aluno, de início, o "atalho" parece ótimo, pois também economiza tempo e "fosfato". Mais tarde é que percebe o engodo, pois, voltando a olhar o que foi dado, não compreende como se deu a construção daquele conhecimento, que passos foram dados para chegar àquela conclusão.

Vem, então, a perplexidade do aluno, que é logo associada à incapacidade para a aprendizagem, introjetando uma sensação de impotência, de dependência, principalmente em se tratando de crianças oriundas das classes trabalhadoras, uma vez que estão ainda mais distantes da postura da escola, que, como sabemos, é "imagem e semelhança" da classe dominante.

Para sair desse embaraço, os alunos encontram também um atalho: decorar o ponto, a fórmula, o questionário, o resumo, etc. (sem contar os que recorrem a subterfúgios tipo cola, etc.). Os professores, por sua vez, ficam perplexos diante dos resultados tão ruins nas avaliações.

- "Perder" Tempo

No entanto, se questionados, dizem os professores que fazem isto porque "não têm tempo a perder", já que há toda uma programação a ser cumprida... E justamente para "não perder tempo", perdem todo o tempo, pois, de fato, não ensinam, não propiciam a aprendizagem, a construção do conhecimento, mas sim apenas uma memorização grosseira, um mimetismo, um treinamento para dar respostas mecânicas a situações estereotipadas, travando o desenvolvimento da inteligência, alienando os educandos.

d) Baixo custo

Esta metodologia é de baixo custo, pois não requer melhor formação acadêmica do educador, não requer formação na ação, não requer atualização das fontes de pesquisa, das instalações e do

29. L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 72.

material didático. Isto evidentemente é um grande atrativo para o Estado e para muitas mantenedoras não comprometidas com a educação de qualidade.

e) Reprodução social

Não se percebe por parte dos órgãos governamentais qualquer preocupação séria com esta realidade, o que tem sua lógica, já que nosso modelo econômico é de dependência com relação ao do primeiro mundo: não precisamos de cérebros pensantes, envolvidos com as questões nacionais e sim quadros servis à lógica do capital internacional. Na verdade, ganha terreno a tese de que o que interessa, de fato, à escola não é a construção do conhecimento, mas a domesticação dos futuros trabalhadores.

f) Comodidade para o professor

Há que se tocar numa questão delicada: objetivamente, a metodologia expositiva é a mais fácil de ser colocada em prática; seu uso constante, portanto, não deixa de revelar o comodismo do professor (e da escola). Alia-se a isto a falta de fundamentação científica por parte dos professores com relação à atividade pedagógica.

9- Conseqüências:

a) O Aluno não aprende

O que acaba acontecendo, em decorrência de toda essa situação, é que efetivamente o aluno não aprende, pois não tem oportunidade para construir o conhecimento. Esse problema se manifesta, por exemplo, na chamada "falta de base" que os professores das séries mais adiantadas sempre reclamam; "falta base" por que o conteúdo não foi dado ou por que, de fato, da maneira como foi "dado" os alunos não aprenderam? É comum também o aluno afirmar que não teve determinada matéria, às vezes no mesmo ano, e o professor encontrar no caderno o ponto dado. As pesquisas pedagógicas comprovam que o índice de aproveitamento

daquilo que foi ensinado, um ano depois, é de apenas 10% a 20%.³⁰ Um dos objetivos que se espera da educação escolar é o desenvolvimento de conhecimentos duradouros por parte dos educandos. Ora, este atual baixo índice de aproveitamento demonstra a grande parcela de trabalho inútil que está se realizando na escola, o que representa um custo social elevadíssimo. Evidentemente, quando nos referimos a aproveitamento, não estamos falando de memorização pura e simples, mas de aprendizagem, uma vez que "*o importante não é o esquecimento, e sim a incapacidade para restituir o conteúdo esquecido*",³¹ ou seja, se o sujeito efetivamente aprendeu, se apropriou os mecanismos de produção, será capaz de reconstruir o conhecimento tempos depois, fato que atualmente não ocorre.

b) O professor não ensina

Pesquisa pedagógica³² demonstra que grande parte do tempo da aula é usado pelo professor para articular "estratégias de sobrevivência" (artifícios que o professor recorre para tentar dar conta da tarefa educativa: chamar a atenção de alunos, dar "sermão" na classe, elogiar a turma para ver se os "ganha" para o trabalho, fazer trabalho de grupo para "ocupar" os alunos e poder "respirar" um pouco, pedir para prestar atenção, ameaçar, gritar, pedir silêncio, etc. -sem contar o recurso de chegar atrasado e terminar a aula antes do horário), ao invés de estar interagindo construtivamente com os alunos e com o objeto de conhecimento.

c) O aluno pobre é expulso da escola

Considerando a prática formal de avaliação que vigora no sistema educacional brasileiro, ou o aluno acaba se submetendo a uma aprendizagem mecânica, só para conseguir reproduzir na prova o que foi "dado" pelo professor, ou vai fazer parte do enorme contingente de

30.Cf. H.C. LINDGREN, *Psicologia na Sala de Aula*, v. 1, p. 210 e ss. A retenção ficará nestes níveis, a menos que haja uma "super-aprendizagem" através do uso contínuo (fato que ocorre com pouquíssimos conteúdos escolares).

31.E. FERREIRO e A. TEBEROSKY, *Psicogênese da Língua Escrita*, p. 31.

32.Margot B. OTT, *Desempenho do Professor*, in ETGES, Norberto. *Avanço progressivo nas escolas de 1o. grau do Estado de Santa Catarina*. Porto Alegre, INEP/UFRGS, 1983.

reprovados e evadidos. São alarmantes os índices de evasão e repetência logo nas primeiras séries do 1º grau e mais alarmantes se analisados por segmento social: o grande contingente encontra-se nos setores mais pobres da população escolar, ou seja, a escola expulsa de seus bancos os filhos dos trabalhadores.³³ Normalmente, busca-se até uma justificativa para esse fato, alegando tratar-se de alunos "problema". No entanto, em recente pesquisa feita pelo Laboratório de Funções Corticais do Hospital das Clínicas de São Paulo, constatou-se que 80% dos casos de 'fracasso escolar' estão relacionados à falta de adaptação do aluno ao método de ensino das escolas -na verdade falta de adaptação da escola à realidade do aluno- e a problemas emocionais, sendo de apenas 20% a possível incidência de problemas neurológicos.³⁴

Não há preocupação com o universo cultural das crianças, pois, na concepção tradicional de educação, a tarefa que o professor se propõe é simplesmente a transmissão de determinados conteúdos.

d) O aluno que fica é educado para a submissão

Os alunos que conseguem resistir e permanecer, acabam fazendo a aprendizagem da submissão, da desvelia diante de um conhecimento que lhes é passado como absoluto, inquestionável e inatingível. São submetidos a um verdadeiro processo de inculcação ideológica. Fazem parte do contingente dos "bem-sucedidos mal preparados"³⁵, qual seja, alunos que alcançam até os mais altos níveis universitários, mas tem uma formação bastante comprometida. São, por exemplo, racistas, a favor da tortura policial e da pena de morte; estão despreparados para a vida: basta ver o índice de divórcios, de úlceras, de necessidade de tratamento psicológico, de fanatismo político ou religioso, de viciados em drogas, sem contar os inúmeros casos de suicídio.

33. Enquanto na rede privada o índice de reprovação na 1ª série do 1º grau é 51, na rede pública este índice chega a 50%, cf. Maria Laura P.B. FRANCO, Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional, p. 63.

34. Método de Ensino é a maior causa de fracasso, in Revista Nova Escola, n. 42-set. 1990. São Paulo, Fundação Victor Civita, p. 55.

35. Cf. IENAB. Porque falham os professores. São Paulo, EPN.

Evidentemente, este tipo de educação, conservadora e elitista, atende os interesses da classe dominante, no sentido da não elevação do nível de consciência crítica da população.

e) Há um embrutecimento

Esta metodologia de trabalho, sendo utilizado por anos seguidos, acaba deformando os educandos (e os educadores), levando à acomodação e à resistência a propostas mais inovadoras.³⁶ Estabelece-se um tal grau de saturação do educando com relação à escola, que ele acaba rejeitando em bloco tudo aquilo que é proposto, perdendo, portanto, a sensibilidade para perceber uma proposta alternativa, significativa.

"Para alguns estudantes, parece mais fácil criar a falsa impressão de haver entendido, guardando na memória algumas palavras do que realmente tentar entender o significado".³⁷

Às vezes o professor está com uma proposta boa, mas o aluno não consegue perceber, não sabe nem como se comportar diante deste professor, porque o senso de inteligência, de interação, de coletivo escolar foi deformado, desde os primeiros anos da escola, pela constante pressão e ameaças.

f) O professor é levado à doença

Como vimos anteriormente, o professor acaba sendo levado à doença, seja física ou mental.³⁸

10-Necessidade de Superação Dialética

Muitos manuais de didática, diante do fato da metodologia expositiva estar tão presente, dizem o seguinte: ela é aconselhada quando existe um nível de interesse muito grande, quando há um código comum entre educador-educando, mesmo quadro de significação, etc., ou seja, ela é recomendada em condições ideais... Só que na sala de aula, no dia a dia, nós temos as condições ideais??

36. Chega haver recusa por parte de alunos e até pais de qualquer tentativa de inovação, especialmente quando se solicita a reflexão e se deixa de apresentar tudo pronto para os alunos.

37. A.C.C. RONCA, in PENTEADO, Nilma M.A. (org.) *Psicologia e Ensino*. São Paulo, Papelivros, 1980, p. 63.

38. Sobre problemas de saúde mental dos alunos, ver, por exemplo, W.D. WALL, *Education and Mental Health*, Paris, UNESCO, 1960.

Um dos problemas da crítica à escola tradicional é que esta crítica foi feita ainda marcada por um pensamento formal, de maneira a não captar a dialeticidade da realidade pedagógica. Por exemplo, com relação à Disciplina, combateu-se o autoritarismo da educação tradicional, mas acabou se caindo, muitas vezes, no espontaneísmo, sem o resgate da autoridade. De forma análoga, o questionamento com relação ao Programa, às vezes provoca o seu contrário: não querendo "reproduzir o sistema", o professor acaba abrindo mão de qualquer programação, o que é tão ou mais nocivo para os alunos.

A concepção escolanovista despertou o ânimo de muitos educadores, como possível superação da educação tradicional, mas não conseguiu concretizar-se de forma mais efetiva. De forma análoga à metodologia expositiva, ela pode funcionar como obstáculo epistemológico para a apreensão dialética do processo de conhecimento. Seus idéias podem esvaziar, reduzir, psicologizar as propostas da educação dialética. Ocorre, no entanto, que sua repercussão é diferente, em relação à tradicional, pela falta de aplicação. Ela representa uma força enquanto ideário pedagógico, mas tem tido muito pouca influência em nível da prática em sala de aula: *"sua aplicação é reduzidíssima, não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática pedagógica basicamente tradicional"*.³⁹

Poderíamos enumerar algumas idéias fortes, que foram "assimiladas" pelos professores: trabalho de grupo, interesse da criança, criança como centro, individualidade da criança, recursos audiovisuais, criatividade, afetividade na relação professor-aluno, não-diretividade, pesquisa, etc. Estas idéias fazem parte do novo senso comum pedagógico; no entanto, quase todas poderiam ser colocadas entre aspas, em função do tipo de entendimento e aplicação deficitária e distorcida que tiveram (ex: interesse = interesse imediato; individualidade = individualismo; grupo = sociedade em miniatura; etc.). De um modo geral, ficaram como idéias bonitas, distorcidas na

39.J.C. LIBANEO, *Democratização da Escola Pública*, p. 26.

prática, seja por falta de preparo, seja por falta de condições objetivas, seja pelos próprios limites teóricos mesmo.⁴⁰

Tanto na metodologia expositiva, quanto na escolanovista, há um fechamento no pedagógico, não se abrindo para o essencial que é a transformação da realidade.

"Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso, professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais".⁴¹

Não há saída para uma pedagogia que fica fechada em si mesma, na sua estruturação e organização lógica. Na metodologia dialética, a significação, por exemplo, abre-se à necessidade do sujeito, que está relacionada às necessidades de classe, a praxis à praxis social. Não dá para pensar a construção do conhecimento fora da relação com o concreto social. O pedagógico, para ser eficaz, pede esta articulação com a concretude do sujeito (o homem é o ser social) e do real.

Há, portanto, a necessidade de se estabelecer a superação dialética, que subsume a positividade existente naquilo que está sendo negado.

III-Metodologia Dialética de Conhecimento em Sala de Aula

A metodologia de trabalho em sala de aula é uma síntese, uma concretização, um reflexo de toda uma concepção de educação e de um conjunto de objetivos (mais ou menos consciente). Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo

40. A este respeito, existem inúmeros estudos, como por exemplo: B. CHARLOT, *A Mistificação Pedagógica*; M. GADOTTI, *Pensamento Pedagógico Brasileiro*; J.C. LIBANEO, *Democratização de Escola Pública*; M.G.N. NIZUKIANI, *Ensino: as Abordagens do Processo*; J. PALACIOS, *La Cuestión Escolar-críticas y alternativas*; D. SAVIANI, *Escola e Democracia*; D. SAVIANI, T. DURNIVAL, e A. BOSI, *Filosofia da Educação Brasileira*; G. SNYDERS, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*; G. SNYDERS, *Pedagogia Progressista*; B. SUCHODOLSKI, *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*.

41. D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 73.

sujeito (concepção espontaneista), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, re-elaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial. Temos que superar essa grande farsa do sistema de ensino: fingimos que ensinamos, os alunos fingem que aprendem e os pais fingem que estão satisfeitos...

A teoria dialética do conhecimento, como vimos no capítulo 1, nos aponta que o conhecimento se dá basicamente em três grandes momentos: a Síncrese, a Análise e a Síntese. Ora, sendo essa dinâmica de conhecimento universal, vale também para a situação pedagógica. Como foi analisado anteriormente, apesar das diferenças, existem pontos fundamentais de aproximação entre a situação de conhecimento em geral e em sala de aula. E como afirma Saviani:

"O movimento que vai da Síncrese ('a visão cósmica do todo') à Síntese ('uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas') pela mediação da Análise ('as abstrações e determinações mais simples') constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)".⁴²

Ocorre, no entanto, que a sala de aula tem uma especificidade, qual seja, o processo de conhecimento por parte dos educandos é dirigido pelo educador. Em função desta realidade, tem-se a necessidade de uma tarefa de caráter pedagógico, referente à mobilização para o conhecimento, o que quer dizer que cabe ao educador não apenas apresentar os elementos a serem conhecidos, mas despertar, como frequentemente é necessário, e acompanhar o interesse dos educandos pelo conhecimento. A partir disso, o educando deve construir propriamente o conhecimento, até chegar a elaborar e expressar uma síntese do mesmo.

42. P. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 77.



Uma metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula poderia ser expressa através de três grandes momentos, que na verdade devem corresponder mais a três grandes dimensões ou preocupações do educador no decorrer do trabalho pedagógico, já que não os podemos separar de forma absoluta, a não ser para fins de melhor compreensão da especificidade de cada um. Como superação tanto da metodologia tradicional quanto da escolanovista, exige-se pois:

- Mobilização para o Conhecimento
- Construção do Conhecimento
- Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento

Podemos perceber o paralelo entre os três grandes momentos do método dialético de conhecimento (Síntese, Análise, Síntese) e as três dimensões da metodologia dialética de conhecimento em sala de aula, respectivamente Mobilização, Construção e Elaboração e Expressão. Não se pode, no entanto, fazer uma correspondência biunívoca entre os momentos, pois há um embricamento entre eles, uma mútua participação e ocorrência, seja em cada conjunto de momentos, seja entre um conjunto e outro. Objetivamente, verifica-se que na prática de sala de aula as três dimensões são indispensáveis, para uma efetiva construção do conhecimento.

-Mobilização para o conhecimento

A mobilização se coloca como um momento especificamente pedagógico, em relação à teoria dialética do conhecimento, uma vez que esta não se coloca o problema do interesse do sujeito em conhecer (este é suposto). De modo geral, na situação pedagógica este interesse tem que ser provocado. A Mobilização visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre sujeito e o objeto ("*approche*"), provocar a necessidade, acordar, desequilibrar, fazer a "corte". O trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito. Aqui é necessário todo um esforço para dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como um desafio. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de

significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido.

-Construção do Conhecimento

Deve-se possibilitar o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência. Trata-se aqui de um segundo nível de interação, onde o sujeito deve construir, pela sua ação, o conhecimento através da elaboração de relações o mais totalizantes possível. Conhecer é estabelecer relações; quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo. O educador deve colaborar com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo.

-Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento

Deve-se ajudar o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento. É a dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como da sua expressão. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu lado, a expressão constante dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para possibilitar a interação do educador com o caminho de construção de conhecimento que o educando está fazendo.

Através destes três momentos, que, como vimos, correspondem mais a três preocupações do educador, temos a orientação para o processo de construção do conhecimento em sala de aula. Não é tanto a seqüência rígida dos momentos que está em questão, mas o passar por todos eles, ou seja, o movimento entre os momentos.

"Numa fórmula: "Do sincrético pelo analítico para o sintético". A síncrese corresponde à visão global indeterminada, confusa, fragmentada da realidade; a análise consiste no desdobramento da realidade em seus elementos, a parte como parte do todo; a síntese é o resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, resultando em novas formas de ação".⁴³

43.J.C. LIBANEO, *Democratização da Escola Pública*, p. 145.

O método dialético de conhecimento em sala de aula se pauta, pois, pela construção do conhecimento a partir do movimento do pensamento que vai do abstrato (enquanto indeterminado, com relações não apreendidas) ao concreto (de pensamento).

"O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual".⁴⁴

O educando, em sala de aula, vai construir o seu conhecimento fazendo o percurso da Síncrise para a Síntese pela mediação da Análise, uma vez que este é o percurso geral de construção do conhecimento. Para favorecer o percurso do aluno, o professor pode dispor o seu trabalho segundo uma metodologia pedagógica coerente com esta concepção dialética, qual seja, através da Mobilização, Construção e Elaboração e Expressão do conhecimento.

Este método não deve ser pensado em termos de uma aula; sua aplicação demanda um conjunto de aulas, a totalidade de um curso.

Vamos analisar um pouco mais detalhadamente cada uma das dimensões.

1-Mobilização para o Conhecimento

A tarefa pedagógica, por sua especificidade, implica que num determinado período de tempo, num determinado espaço, um determinado grupo de sujeitos se debruce sobre um determinado objeto de conhecimento. Para que o objeto de conhecimento que o professor propõe torne-se objeto de conhecimento para o aluno, é necessário que o aluno, enquanto ser ativo que é, esteja mobilizado para isto, ou seja, dirija sua atenção, seu pensar, seu sentir, seu fazer sobre o objeto de conhecimento.

"O homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si".⁴⁵

Para que assim ocorra, esse objeto deve ter um significado, ainda que mínimo num primeiro momento, para o sujeito. Aqui se encontra a

44.K. MARX, *Contribuição à Crítica da Economia Política*, p. 219.

45.K. KOSIK, *Dialética do Concreto*, p. 22.

primeira grande preocupação que o educador deve ter no trabalho de construção do conhecimento. A mobilização corresponde a uma sensibilização para o conhecimento.

"... situação orientadora inicial: é a criação de uma situação motivadora, aguçamento da curiosidade, colocação clara do assunto, ligação com o conhecimento e a experiência que o aluno traz, proposição de um roteiro de trabalho, formulação de perguntas instigadoras".⁴⁶

Os professores que seguem a didática tradicional não se preocupam com essa etapa, pois não levam em conta o caráter ativo do aluno enquanto sujeito do conhecimento, ou, quando muito, acham que os alunos estão "naturalmente" motivados, já que estão na sala de aula...⁴⁷

Por que a aproximação ao objeto de conhecimento é tão decisiva? Se o homem fosse simples razão, não seria necessária a preocupação com o processo de aproximação, de abordagem do objeto do conhecimento. Ocorre que além de razão, somos afetivos, estéticos, lúdicos, éticos, físicos, espirituais, sociais, económicos, culturais e políticos. O epistemológico (forma de conhecer) deve levar em conta o ontológico (forma de ser), se quiser que o conhecimento se desenvolva mais efetivamente. Devemos lembrar que a consciência é determinada, ainda que não mecanicamente, pela existência; se queremos, pois, a educação da consciência, temos que levar em conta a existência concreta do sujeito de conhecimento, para interagir com ela, através de uma nova prática social onde o sujeito participe, abrindo possibilidades de mudança de sua consciência.

"... a relação cognoscitiva do aluno com os objetos de estudo é uma relação socialmente produzida, ou seja, o processo de aquisição de conhecimentos é condicionado pela percepção social da realidade a ser conhecida mediatizada pela linguagem, pela situação de classe e interesses e motivações de seu grupo social..."⁴⁸

Até que ponto essa preocupação toda com o caminho para a abordagem do conteúdo não pode significar uma manutenção de um certo

46.J.C. LIBANEO, *Democratização da Escola Pública*, p. 145.

47."Ninguém foi buscar vocês em casa!"

48.J.C. LIBANEO, *Fundamentos Teóricos e Práticos do trabalho Docente Estudo Introdutório sobre Pedagogia e Didática*, p. 399.

infantilismo do sujeito, um certo mimo pedagógico, que leva a trabalhar apenas com aquilo que o educando quer⁴⁹ ou só a pensar sobre aquilo que está mais próximo, ao invés de desafiá-lo a entender algo que não sabe o porquê, nem o para quê? Alguns professores, diante dessa nova perspectiva de educação, questionam se o ensino não deveria ser mais "exigente", já que hoje o aluno tem acesso a um número muito maior de informações, etc. Por "exigente" entendem maior quantidade de conteúdos ou maior "dificuldade" de entendimento por parte do aluno. Temos que distinguir aqui algumas coisas: em primeiro lugar, perceber que fazer um trabalho significativo é totalmente diferente de ceder aos caprichos individualistas, subjetivistas, psicologizantes dos alunos. O educador parte do que é mais próximo do educando, mas absolutamente não fica ali (Continuidade-Ruptura). Por outro lado, realizar uma tarefa sem saber o porquê, é uma situação típica do trabalho alienado! Isto não é ser exigente, pois neste caso "exigente" significa abordagem inadequada do objeto, ou seja, é a tentativa de obter o respeito (ou medo) do aluno diante da superioridade do professor, pela apresentação complexa do conteúdo; é uma complexidade artificial, onde se dá a visão "adulta" do objeto, ao invés de adequá-la ao sujeito (na verdade, isto é muito mais cómodo para o professor). Esta é a anti-pedagogia. O homem levou dezenas de milhares de anos para desenvolver a capacidade de reflexão e agora alguns professores, em nome de uma pseudoformação intelectual, não podem despejar conteúdos nos alunos, sem que se saiba o porquê, sem que se entenda a significação, ou seja, forçando o abandono de uma das características mais humanas. Trata-se de uma resistência do professor ou de uma incompreensão do que está se propondo, pois o que se quer é justamente um ensino mais exigente, mas que se exija a inteligência e não a memorização.

49. Era como antigamente o dito: "Criança não tem querer".

1.1. Articulação Realidade-Objetivo-Mediação

Para se estabelecer a metodologia dialética de trabalho há necessidade do professor:

- conhecer a realidade do grupo, para ver as suas redes de relações, necessidades; para que se possa estabelecer a mobilização, há necessidade de se partir da realidade, da prática social em que o trabalho educativo se acha inserido;

- ter clareza dos objetivos; saber o que quer, onde quer chegar;

- buscar as mediações apropriadas, estabelecer uma prática pedagógica para o grupo (o homem se transforma a partir da sua prática, a partir da sua interação com o mundo).

Vejamos um pouco mais de perto cada uma dessas exigências:

a) Conhecer (e atuar a partir da) a Realidade

Como obter uma educação significativa? Frequentemente a resposta que se dá a essa pergunta é que a educação, o conteúdo, devem estar ligados à realidade do educando. Temos que nos aproximar dessa resposta com certa cautela, para, de um lado, nos apropriarmos do núcleo de verdade que contém e, de outro, superarmos uma visão imediatista⁵⁰ que confunde realidade empírica ('aquilo que os olhos podem ver'), com realidade concreta ('múltiplas determinações').

"Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos".⁵¹

A significação é função da realidade do sujeito de conhecimento, que, por sua vez, só pode ser compreendida no contexto da realidade social maior em que o sujeito está inserido. Portanto, se queremos efetivamente buscar a significação, precisamos resgatar a realidade concreta desse sujeito, tanto do ponto de vista filogenético -história da sua espécie-, como do ponto de vista ontogenético -história pessoal

50. Podemos identificar aqui uma certa influência escola-novista, que vai na linha de se trabalhar com os interesses imediatos dos educandos.

51. D. SAVIANI, A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, in Revista ANDE, nº 11, p. 22.

(inserida no contexto social de sua época)-. "O ponto de partida seria a prática social, que é comum a professor e alunos".⁵²

"O ato de conhecimento, a par de ser um ato psicológico, é primordialmente, um ato histórico e social. A atividade cognoscitiva é uma atividade de sujeitos concretos socialmente constituídos na e pela atividade prática, e não uma pura atividade espiritual. O ser que conhece nasce, vive e se desenvolve em condições histórico-sociais específicas, determinantes de suas características individuais".⁵³

O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem, deverá ser no sentido de conhecer sua realidade, ou seja, conhecer a realidade com a qual vai trabalhar, além, evidentemente, do necessário conhecimento do objeto de estudo e da realidade mais ampla que todo educador deve ter. Para isto, inicialmente o professor tem que aprender com seus alunos.

Mobilizar---> para isto é necessário---> conhecer a realidade

1

1

Metodologia Dialética: analisar sua realidade - Não importar modelos

"Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende"

*"Conto ao senhor é o que sei e o senhor não sabe; mas principal pro contar é o que não sei e pode ser que o senhor saiba"*⁵⁴

Manifesta-se aqui o limite de muitas pesquisas educacionais, que fragmentam o educando para estudar apenas determinado aspecto, desviando-o da totalidade.

"O professor na sala de aula não se defronta com o indivíduo empírico, descrito em todas as suas variáveis, a respeito do qual existem conclusões precisas estatisticamente significativas. O professor está lidando com o indivíduo concreto, enquanto indivíduo concreto ele é uma síntese de inúmeras relações sociais. Ele não se enquadra no modelo descrito pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo. O professor não pode fazer o corte: o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto".⁵⁵

Uma educação significativa deve partir das condições concretas de existência e para isto, o educador, enquanto articulador e coordenador do processo, precisa ter um bom conhecimento da realidade com a qual

52.D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 73.

53.J.C. LIBANEO, *Fundamentos Teóricos e Práticos do trabalho Docente Estudo Introdutório sobre Pedagogia e Didática*, p. 399.

54.Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*.

55.D. SAVIANI, *A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira*, in Revista ANDE, nº 11, p. 21.

vai trabalhar: alunos, escola, comunidade, sociedade, assim como a ciência que vai ministrar. Não se trata de conhecer a "vida íntima" de cada aluno, membro da comunidade, etc., mas de apreender suas principais características, seus determinantes. Não temos condições de partir dos concretos específicos de cada aluno; mas isto não é tão necessário ou tão interessante, porque o universo cultural, social, político, económico dos nossos alunos não é tão diferenciado assim; é claro que existem diferenças, que existe a apropriação pessoal deste universo, etc., mas fazem parte de um universo referencial muito comum. Então, quando o professor toma uma situação concreta para um aluno, aquela situação pode representar, com pequenas adaptações, situações concretas de muitos outros alunos. Quando se faz uma pergunta num grupo, é muito comum se ouvir: "Ah, eu queria perguntar isto também", porque as pessoas fazem parte de um universo que não é tão estranho assim dos outros. Logo, a dúvida, o problema que se instala num aluno, de um modo geral, não está tão distante dos outros alunos. Daí vai a capacidade do professor perceber o aluno concreto (síntese de múltiplas determinações, resultado de muitas relações); quando o professor considera o aluno concreto, encontra uma faixa muito grande de aspectos comuns, pois tem situações de vida muito semelhantes, marcadas pela classe social, pelos meios de comunicação, pelos objetos colocados no consumo. Interesses específicos demais devem ser tratados separadamente pelo professor. O professor precisa conhecer seus alunos: o que fazem, onde vão, o que vestem, onde moram, o que comem, o que pensam, dados da realidade do aluno. É importante, pois, que conheça suas necessidades, interesses, representações, valores, experiências, expectativas, problemas que se colocam, etc., como forma de ter pontos articulação com o conhecimento a ser construído.

-Experiências/Representações/Conhecimento
 Realidade do Educando_ / -Expectativas
 \ -Problemas relativos ao objeto

-Esquema: Conhecimento da Realidade do Educando-

O educador deverá entender o educando, seu ponto de vista, para saber como ajudá-lo na construção do conhecimento (seja pelo estabelecimento de contradição, pela problematização, etc.). Para isto, os educandos devem ter espaço para expressão do que sabem, pensam, sentem, a respeito do objeto de conhecimento. Conhecer a realidade dos educandos implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos sobre o tema de estudo. A mobilização é o momento de se solicitar a visão/concepção que os alunos têm a respeito do objeto (senso comum, "sincrise"). Este espaço é importante, pois podem aparecer visões equivocadas que, se não foram trabalhadas no sentido de uma superação, funcionarão como "obstáculos epistemológicos" na aprendizagem.

"Não é possível ensinar sem aprender. Não é possível ensinar nada sem conhecer a realidade vivida por esse grupo com o qual o educador vai trabalhar. Como é que alguém de fora poderá saber que configuração tem essa situação-problema? que instrumento o grupo já possui para enfrentá-la e que instrumentos ainda não possui e tem interesse e necessidade de adquirir?".⁵⁶

Deve-se buscar o vínculo com as representações que o sujeito tem, com sua prática, suas necessidades. Pode ser que já haja esse vínculo inicial (o educando quer conhecer aquilo, motivação já presente), o que facilita o trabalho, a despeito de quase sempre haver necessidade de se abrir os horizontes ainda estreitos dos alunos. Com seu amadurecimento o educando deverá chegar a desenvolver por si só esta capacidade de estabelecer vínculo para o conhecimento (autonomia).

Na educação escolar, deve-se levar em conta uma dimensão fundamental do sujeito do conhecimento: a fase do desenvolvimento em que se encontra (e as respectivas operações mentais). Apesar da mesma estrutura básica, a forma de conhecer tem elementos diferenciados de acordo com a fase ou estágio de desenvolvimento. Dessa forma por exemplo, em certa idade a criança pode não conseguir perceber ou entender algo que para o adulto é "óbvio", da mesma forma como não percebemos o infra-vermelho (e nem por isso ele deixa de existir).

56. Miguel D. OLIVEIRA, *O Processo Educativo segundo P. Freire e Pichon-Rivière*, p. 31.

Para relativizar nossa visão adultocêntrica, poderíamos recorrer ao exemplo que Carl Sagan descreve na série "Cosmos",⁵⁷ concernente à passagem da segunda para a terceira dimensão: para o ser do mundo de duas dimensões a passagem de um objeto (de duas dimensões) para a terceira seria um grande mistério, fato que para o ser tridimensional é perfeitamente "natural". Analogamente, para os seres em desenvolvimento, algumas de nossas práticas em sala de aula são verdadeiros "passes de mágica". Assim, impõe-se ao educador o domínio mínimo das características nas diversas etapas do desenvolvimento.

"O desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos tem que possuir todos os traços peculiares ao pensamento da criança em cada nível do desenvolvimento (...)"⁵⁸

Por aí se entende por que em diferentes etapas devem existir diferentes ênfases no currículo (psicomotor, psicológico, histórico, lógico, etc.). Não adianta o educador derramar um mundo de coisas sobre os educandos se eles não têm estruturas de conhecimento apropriadas. É comum os educadores "pularem" as etapas mais "concretas" da aprendizagem, julgando que ensinando logo os conteúdos mais abstratos estarão preparando melhor os alunos para o futuro (além de darem um ensino mais "exigente"). São inúmeros os casos de conteúdos que são trabalhados várias vezes, mas de forma inadequada e no momento inoportuno, sem que leve à aprendizagem. Posteriormente, quando seria momento do aluno aprender, vem a resistência àquele objeto de conhecimento, em função das experiências negativas anteriores.

Na medida em que uma situação de conhecimento vai se dando, o sujeito, participando ativamente, vai procurar fazer relações com aquilo que ele sabe, seja para corrigir o que já sabe, iniciar novas relações, expandir um pouco o já sabido. Quando não há estrutura de assimilação para o novo conhecimento este pode ficar armazenado na memória por um determinado período de tempo, se ao menos foi

57. Carl SAGAN. *Cosmos*. São Paulo, Francisco Alves, 1982.

58. L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 74.

entendido, no nível do código. Se depois de algum tempo não for ligado a alguma estrutura cognitiva (rede de relações significativas), cairá no esquecimento (perde-se o acesso a ele).

Segundo a Psicologia da Aprendizagem, o sujeito está apto a conhecer quando está no "estado de alerta", que seria uma situação tal que cumprisse dois pré-requisitos: a prontidão e a motivação; a prontidão é a preparação anterior para poder assimilar novos conhecimentos; é referente às aprendizagens anteriores e às condições físicas-intelectuais-emocionais necessárias para novas aprendizagens; o sujeito deve ter suas necessidades básicas minimamente satisfeitas, um certo equilíbrio emocional, uma estruturação mental que lhe dê possibilidade de operar intelectualmente (código lingüístico, lógica). A partir da perspectiva dialética (Vygotsky, Luria, Leontiev, Wallon e ainda Piaget, na perspectiva da epistemologia genética), no entanto, o conceito de prontidão passa a ser revisto, não podendo mais ser encarado estaticamente, mas sim como algo dinâmico, em que importa não só o que o sujeito está sendo capaz de apresentar como resultado, mas também o processo que está se desenvolvendo nele e que com a interação com o meio social pode vir a manifestar-se.⁵⁹

b) Ter Clareza de Objetivos

O educador deve ter clareza dos objetivos que pretende atingir com seu trabalho. Não estamos nos referindo aqui à formulação mecânica de objetivos, aqueles famosos objetivos operacionais da prática tecnicista; trata-se da dimensão teleológica da educação, da sua intencionalidade.

"Para ensinar o latim a João, todos sabem hoje que é indispensável conhecer o latim e o João. Mas mais ainda: é preciso saber porque é que se deseja que João aprenda latim, como é que a aprendizagem do latim irá ajudar a situar-se no mundo de hoje - numa palavra, quais são os fins visados pela educação".⁶⁰

Esta parece ser uma exigência tão óbvia que nem precisaria ser mencionada; no entanto, na prática, a falta de clareza da finalidade

59.Cf. L.S. VYGOTSKY, Zona de Desenvolvimento Proximal, in *A Formação Social da Mente*, p. 94 e ss.

60.G. SNYDERS, *Pedagogia Progressista*, p. 220.

do próprio trabalho constitui-se um dos sérios problemas a serem enfrentados pelos educadores. Como apontamos anteriormente, o que se observa é uma alienação do educador com relação àquilo que faz, de tal forma que nem o sentido do que ensina ele domina, justificando seu trabalho a partir de fatores extrínsecos - "faz parte do programa", "é pré-requisito para as séries seguintes", "é exigência da direção", "é matéria de vestibular", etc.-,⁶¹ ao invés de seu trabalho ser a expressão de convicções, projetos e necessidades do grupo social em que atua. Há a necessidade do educador ser sujeito do seu trabalho.

"Para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?".⁶²

O estabelecimento de objetivos é uma forma de se colocar em processo, em caminhada, num dinamismo de busca, de pesquisa, evitando-se a síndrome de rotina que leva a alto nível de desgaste, a vícios institucionais (ex: conteúdo pelo conteúdo, fazer por fazer, norma pela norma, etc.). Um objetivo bem formulado ajuda na elaboração da estratégia de ação, além de servir de critério para se saber em que medida foi alcançado. Em educação o estabelecimento de objetivos é fundamental para permitir uma postura ativa do sujeito.

Evidentemente, em se tratando de uma educação participativa, onde se busca a construção da significação, essa exigência de clareza de objetivos não pode ficar restrita ao educador -como veremos mais adiante na categoria de Significação-, a não ser num primeiro momento de organização do trabalho pedagógico.

c) Propiciar uma Prática Significativa

A meta a ser alcançada e desenvolvida é a prática pedagógica significativa. Dialeticamente, *realidade* e *objetivo* devem se confrontar e dar possibilidade de realização de uma *prática*

61. Por incrível que pareça, encontramos educadores que ficam indignados diante das perguntas dos alunos pelo sentido do que estão aprendendo...

62. D. SAVIANI, A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, in Revista ANDE, nº 11, p. 19.

consciente, ativa e transformadora, que supere o viés reprodutivista (fazer a-criticamente o que sempre se fez) ou idealista (ficar nas iléias e não alterar a realidade). A prática do professor irá se desdobrar nos três momentos (Mobilização, Construção e Expressão).

1.2. Motivação

Faz parte do novo senso comum pedagógico -como um dos reflexos da concepção escolanovista- a indicação da motivação como um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem. Vamos analisar um pouco esta questão. A motivação é a dimensão referente à carga energética colocada no ato de conhecer. É como que um chaveamento existencial ("liga"/"desliga") que tem que ser vencido para se dar o conhecimento. Este chaveamento tem a ver com as necessidades, interesses, afetividade, desejos, ideologias, sentidos, etc.

A carga afetiva desempenha um papel fundamental na aprendizagem.⁶³ Para aprender, a pessoa precisa querer, ou mais precisamente, deve haver necessidade. O conhecimento é um processo próprio da natureza social e cultural do homem, na medida que o homem desenvolve o conhecimento como forma de enfrentamento da natureza, ao invés de a ela se adaptar. No entanto, a necessidade de conhecer é mais forte em algumas ocasiões do que em outras. A aprendizagem significativa depende, além do nível de representação, da carga afetiva envolvida. É por isso que as situações concretas de existência, os dramas que os alunos vivem, as perguntas que nascem da vida, da dor, dificultam a aprendizagem se não forem levadas em conta (necessidades não reveladas). Por outro lado, situações de aprendizagem envolvendo cargas afetivas excessivamente fortes poderão causar distúrbios, em função da alta ansiedade, podendo provocar mecanismos de defesa (ex.: esquecimento ou até traumas psicológicos com relação a situações de aprendizagem). É por isso que a carga afetiva pode ajudar ou inibir o crescimento intelectual e emocional do indivíduo, dependendo de como for trabalhada. Pela nossa prática de

63. "A afetividade é energia da ação" - J. PIAGET.

educadores, sabemos que conseguir a motivação do aluno é conseguir uma ampla possibilidade de interação.

Alguns alunos (e professores...) antes de iniciarem o processo de conhecimento deveriam ser ajudados a fazer uma aprendizagem mais básica e fundamental, que é o despertar para o desejo de interagir, de se comunicar, de realizar, de transformar e, em última instância, de viver; muitas vezes as pessoas estão colocadas em estados de alienação, de "não-vida" muito fortes; de modo geral, todos nós temos componentes de não-vida pelas próprias condições em que vivemos - exploração, poluição, sub-alimentação, desvalorização, falta de atenção, etc.-, mas algumas pessoas podem estar em limites inferiores de motivação que, além de serem desalentadores, são pouco interativos. Quando a pessoa está sintonizada com a proposta de trabalho, ela abre seus canais de percepção e reflexão, permitindo acontecer interações e assimilação de novos elementos, ocorrendo aprendizagem.

Numa primeira visão da motivação no processo educacional, considerava-se que era o professor que motivava o aluno; posteriormente, passou-se a considerar que a motivação era interna (intrínseca) e que, portanto, o responsável por ela era o próprio aluno. Hoje temos uma visão mais abrangente, que supera essas concepções dicotômicas da motivação. Parafraseando P. Freire, podemos afirmar que

- Ninguém motiva ninguém
- Ninguém se motiva sozinho
- Os homens se motivam em comunhão, mediados pela realidade.

A motivação para o conhecimento em sala de aula, além das características do sujeito, está relacionada a: a) assunto a ser tratado; b) forma como é trabalhado; c) relações inter-pessoais (professor-aluno, aluno-aluno). Tem a ver, portanto, com o trabalho com conhecimento (assunto e forma), com a organização da coletividade e com o relacionamento inter-pessoal, as três dimensões básicas do trabalho de sala de aula. Isto significa que, na sala de aula, a motivação é um complexo e dinâmico processo de interações entre os

sujeitos (professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, etc.), os objetos de conhecimento (temas, assuntos, objetos, etc.) e o contexto em que se inserem (sala de aula, escola, comunidade, realidade em geral, etc.). Fica claro que, no processo educacional, tanto o educando como o educador têm um caráter ativo, sendo que essa atividade é potencializada e desenvolvida a partir da relação social. A motivação, a mobilização, como toda realidade humana, tem um substrato pessoal e social, dialeticamente articulados. O professor, como coordenador do trabalho (na medida que sabe o que busca), tem a tarefa de desencadear, de provocar inicialmente este processo. Uma vez iniciado, no entanto, todos são responsáveis por ele, havendo contínuas interações, retro-alimentações.

-Relação com Necessidades

Se a simples enunciação do objeto de conhecimento fosse suficiente para mobilizar a atenção do sujeito sobre o objeto, grande parte do problema pedagógico estaria resolvido. Mas, normalmente, não é isto que ocorre. Significar um objeto de conhecimento, para que o sujeito se debruce sobre ele, implica uma ação educativa no sentido de provocar, desafiar, estimular, ajudar o sujeito a estabelecer uma relação significativa com o objeto ou seja, uma relação que corresponda, em algum nível, à satisfação de uma necessidade sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente inicialmente.

Significação (====) Necessidades

|

|

Mobilização

Precisamos entender aqui 'necessidade do sujeito' no sentido bem amplo e radical, qual seja, relacionada a qualquer uma das suas dimensões enquanto ser humano, a saber: intelectual, afetiva, ética, física, lúdica, estética, espiritual, econômica, política, social, cultural. As necessidades podem ser *essenciais* (no sentido de radicais, substanciais, pertinentes, efetivas) ou *alienadas* (no

sentido de provocadas a fim de satisfazer as necessidades de grupos dominantes e apenas aparentemente do sujeito).

Essenciais
Necessidades/
Alienadas

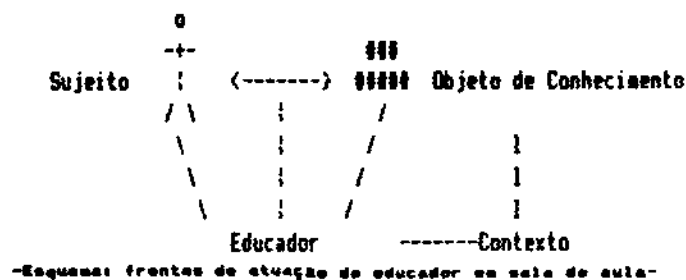
A tarefa do educador é ajudar o educando a tomar consciência das necessidades postas socialmente, colaborar no discernimento de quais são as essenciais e na articulação delas com o objeto de conhecimento em questão. No capítulo seguinte trataremos com mais detalhes este processo, ao abordarmos a categoria "Significação".

Numa sociedade massificadora e alienante, fica evidente a dificuldade do educador em realizar esta tarefa, mas também, por isto mesmo, a sua importância.

-Papel do Educador

O educador, como tarefa primeira, tem que ter uma definição sobre seu papel, saber porque ele deve existir (ou não). Se não tem convicção disso, como pode educar?⁶⁴ Hoje, com a abertura cada vez maior da possibilidade de se obter informações extra-professor, vai se colocando a verdadeira função do educador que, como vimos, foi confundida com banco de dados. O específico do educador neste sentido não se restringe à informação que oferece, mas exige sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva a capacidade de desafiar, de provocar, de contagiar, de despertar o desejo, o interesse, a vida no educando para que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento, bem como a instrumentalização, para que o educando possa continuar autonomamente a elaboração do conhecimento. O professor faz isso pela sua proposta de trabalho, pela organização do contexto de aprendizagem, que é permeada pelo seu desejo, pela sua motivação, pela sua estimulação, atuando, portanto, sobre o sujeito, o objeto e o contexto de conhecimento.

64. Na prática pedagógica atual, esta falta de convicção de seu papel, tem colaborado enormemente para a ocorrência da "indisciplina" em sala de aula.



Deverá agir como "facilitador das relações" e "problematizador das situações". É claro que há a necessidade do educador dominar o conteúdo e dominar muito bem, para saber onde é importante dar ênfase, relacionar, criar, selecionar e organizar (caso contrário ele seria um simples "animador"). Ele deve ter a convicção de que aquilo que está propondo é relevante para os educandos, além de ter a tranquilidade de ter feito com antecedência o plano de trabalho.

Poderíamos dizer que a tarefa do educador, num primeiro momento, é procurar "induzir" no educando um "campo de força psíquica" favorável, à semelhança do campo de força eletromagnética, que induz o material à sua volta; só que neste caso, trata-se de um campo de reflexão, de problematização, de significação. O educador pode provocar o educando e tornar aquele objeto de conhecimento para o educando. Se o educador tem consciência, é capaz de dar sentido àquilo tudo que faz, podendo despertar no outro a necessidade, provocar o desejo, levando à mobilização, sendo seu trabalho via de significação. O que importa, portanto, é que o educador realmente veja sentido naquilo que está fazendo e trabalhe esse sentido com os educandos. Este sentido vem, como vimos, da inserção do educador numa visão de sociedade, bem como de uma apreensão concreta do objeto de conhecimento que irá trabalhar. Ele pode até se equivocar, mas será provocador se estiver convencido daquilo, se for verdade para ele. É claro que, por isto mesmo, ele deverá ser o mais criterioso e rigoroso possível para se aproximar da verdade. O ponto de partida do trabalho do educador para possibilitar a aprendizagem é esta capacidade de indução, de provocação, de estímulo para motivação; quem vai conhecer é o sujeito, porém o outro sujeito, o educador, faz o acompanhamento

na perspectiva de despertar, de provocar o sujeito para tal. Uma criança por exemplo, pode não ter a capacidade para captar, entender, num primeiro momento, a importância daquilo que ela está por aprender; mas a postura do professor, pelo seu empenho, pela sua convicção em ensinar, revelará à criança que de fato aquilo é importante para ela. O papel do educador, dessa forma, não seria apenas ficar passando informações, mas preparar, provocar os sujeitos para o processo de conhecer e colocar à disposição objetos (materiais, situações) ou indicações que possam levar ao conhecimento (quando ele fala, faz da sua fala o objeto de conhecimento). Educador, portanto, é aquele que tem a capacidade de provocar no outro a abertura para a aprendizagem e de colocar meios que possibilitem e direcionem esta aprendizagem. A provocação para a aprendizagem tem a ver com a sensibilidade para com as pessoas a quem se dirige, com o significado que aquilo tem para ele, bem como a correlação que tem com a existência. Trata-se de acompanhar a caminhada do educando na sua relação com o conhecimento, estando atento às nuances, ao momento, ao grau de interação.

Assim percebemos o papel importantíssimo do educador, que apesar de ser impotente quanto à aprendizagem -feito o que tinha que fazer só resta esperar a interação entre sujeito e objeto- tem como função ser o articulador de todo o processo de conhecimento em sala de aula. Sua atividade deve ser tal que consiga a predominância de um clima favorável à interação; dificilmente vai conseguir de todos os elementos, mas deve lutar para garantir este clima, em termos hegemônicos, que é próprio para o trabalho de construção do conhecimento. Aqui se percebe também a importância da organização da coletividade, já que o coletivo de sala de aula joga um papel muito importante, pois o professor não tem condições de manter a motivação só baseado nele; sabemos que muitas vezes o aluno entra num conteúdo por uma via que nem imaginávamos. Pela participação dos alunos, cria-se uma rede de motivação, não ficando só polarizada no professor.

1.3. Apresentação Sincrética do Objeto de Conhecimento

O educador, muitas vezes, espera que o educando tenha interesse, motivação pelo que vai aprender, sem que ao menos tenha tido um contato com o objeto, para saber do que se trata. Isto é um equívoco, na medida que não há motivação, "em geral", mas sempre dirigida a determinado objeto ou situação.

Neste primeiro momento do método pedagógico, o sujeito deve ter um contato com o objeto de conhecimento na sua totalidade, ainda que sincrética, pois esta percepção inicial é que guiará todo o trabalho posterior de construção do conhecimento pela análise e síntese. Trata-se de um momento não tanto de conceitos claros e precisos, mas de se explorar a riqueza de estímulos motivadores e de significações.

"... é um ato cognitivo inicial, ingênuo, primeiro, pleno de sentido, mas confuso, caótico".⁶⁵

O professor, portanto, em sala de aula também deve partir de uma visão de conjunto do objeto, ainda que sincrética, sem muita compreensão num primeiro momento, pelos educandos. Isto poderá ser feito, por exemplo, através da apresentação do objeto, de uma experimentação inicial, de uma exposição de contextualização do professor, visando construir uma representação inicial.

Evidentemente, a significação plena só se dá com a construção e síntese do conhecimento. A mobilização propicia uma significação inicial.

É importante destacar ainda que não basta a mobilização inicial para se estabelecer o vínculo significativo no processo de conhecimento. Também, e principalmente, na fase subsequente é fundamental que se mantenha uma relação consciente e ativa com o objeto de conhecimento, o que exige uma prática pedagógica que, no seu conjunto, seja significativa para o sujeito.

Simultaneamente, é necessário desenvolver no aluno a responsabilidade pela construção autônoma do seu conhecimento. Essa

65.E. DUSSEL, *La Producción Teórica de Marx*, p. 50.

autonomia é uma das importantes metas do trabalho educativo. Ou será que o aluno vai precisar ter sempre alguém lhe dizendo: "olhe, isto é importante, preste atenção!"? Na medida que essa necessidade é captada e assumida pelo aluno, ele se ajuda, ajuda o professor e o coletivo da classe.

"A responsabilidade atribuída exclusivamente ao professor de motivar ao aluno, esconde a responsabilidade deste no seu querer saber".⁶⁶

A rigor, o educando deveria vir à escola já motivado, a partir de seu contato desafiante com a prática social. Ocorre, no entanto, que numa sociedade de classes como a nossa, a classe dominante mantém toda um aparato tanto em nível da infra-estrutura, como da super-estrutura para esgotar e saciar os indivíduos, inserindo-os no circuito da alienação. Dessa forma, os sujeitos que chegam à escola estão marcados por falsas necessidades e por ausência de questionamentos.

Teríamos, então, o seguinte processo a ser desenvolvido pelo educador, com relação à mobilização para o conhecimento, na totalidade da prática educativa:

- Provocar a mobilização
- Manter a mobilização
- Autonomizar a mobilização

"A escola não deve cultivar o preconceito segundo o qual a melhor verificação dos chamados 'resultados' do ensino são os exames, mas sim levar o aluno até ao ponto em que sinta a necessidade de aprender cada vez mais".⁶⁷

2-Construção do Conhecimento

A dimensão metodológica seguinte é a relativa à construção do conhecimento, no sentido da maior especificidade do momento, pois também na mobilização para o conhecimento e na elaboração da síntese há construção do conhecimento. Trata-se de

"... desenvolvimento operacional: é o momento da atividade do aluno (pesquisa, estudo individual, seminários, exercícios)".⁶⁸

66.C.F. de MEDEIROS, *Educação Matemática*, p. 35.

67.B. SUCHODOLSKI, *Tratado de Pedagogia*, p. 224.

68.J.C. LIBANED, *Democratização da Escola Pública*, p. 146.

que saiba aplicar aquilo que aprendeu, que seja alguma coisa que assimilada pelo sujeito.

2.1. Concepção de Conhecimento na Situação Pedagógica

Vamos retomar a concepção de conhecimento que apresentamos no capítulo 1, agora referida especificamente à situação pedagógica.

a) Busca de Relações

As coisas são como são ao acaso, ou há na natureza e na sociedade sentidos, determinações, causalidades, leis, etc.? Se são fruto do acaso, nada a fazer, pois não temos como conhecê-las; se, ao contrário, entende-se que são resultado de uma série de fatores que se influenciam reciprocamente, a partir de leis ou de significados atribuídos pelos homens, então a tarefa de compreender ganha relevância: trata-se de descobrir as determinações que estão por detrás da manifestação dos fatos. A realidade natural e social são como são por alguma razão. Não se trata de ver aqui um "teleologismo" na história, mas de resgatar o sentido que pode ser atribuído /depreendido pelo homem em relação à realidade. No entanto, a manifestação inicial do real é cônica: "se o real tem uma ordem, ela não está dada, não transparece",⁷⁰ cabendo ao sujeito debruçar-se sobre ele para "indagar e aprofundar-se no real". Justamente um dos motivos porque se precisa da escola é o fato do conhecimento não se dar facilmente, imediatamente, por simples observação da realidade ou pelo contato com o conhecimento estabelecido; no dia a dia temos contato com a aparência que mais esconde que revela a essência.

"... fazer obra científica é reduzir o movimento visível, apenas aparente ao movimento real..."⁷¹

uma vez que, comumente, a consciência do sujeito (em suas concepções) está marcada pelo movimento aparente. O sujeito precisa da mediação de instrumentos (materiais -microscópio, bisturi, etc.- ou mentais - linguagem, estruturas de pensamento e representação, método, conceitos, etc.-) para captá-la. Conhecer é um trabalho, exige

70.M.L. CARDOSO, *A Periodização e a Ciência da História*, p. 15.

71.K. MARI, *O Capital*, livro III, capítulo XVIII.

esforço. Dentro de certas proporções, isto vale tanto para o novo conhecimento, quanto para a apropriação do conhecimento já produzido, desde que não estejamos considerando a simples atividade de repetição mecânica de palavras, mas a autêntica apropriação pelo sujeito do conhecimento já estabelecido.⁷² Na medida que entendemos que a realidade é "determinada e estruturada nas suas determinações, ela passa a ser, por esta razão, passível de ser racionalmente conhecida e explicada".⁷³ Ocorre, no entanto, que

"Produz-se conhecimento da realidade ao se formular as leis da sua estruturação e do seu desenvolvimento, mas só quando se atinge seus determinantes fundamentais é que pode começar a sua explicação".⁷⁴

Isto implica que tanto o professor, inicialmente, quanto o aluno, posteriormente, devem dominar os determinantes fundamentais da realidade para poder explicá-la.

b) Conceituação de Conhecimento

O conhecimento é o processo de estabelecimento, no sujeito, de representações mentais das relações que definem o objeto.

"E essa disposição respectiva, na simultaneidade e na sucessão, das feições do Universo, ou relações presentes na Realidade, e nela incluídas, é isto que o pensamento trata de apreender e representar mentalmente, constituindo com isso o que entendemos por conhecimento".⁷⁵

Como vimos, o conhecimento não dá imediatamente, mas é uma construção realizada pelo sujeito, a partir de sua interação com a realidade.

"Desde o modelo materialmente realizado até a representação ideal, conceitual, simbólica ou matemática, trata-se sempre de uma construção reproduzindo a realidade estudada, sua estrutura, seu funcionamento, seu comportamento, seu devir".⁷⁶

Estas relações vão sendo buscadas no tempo e no espaço, bem como no campo lógico. A construção das relações de constituição do objeto na representação do sujeito, por sua vez, tem por base as relações

72. O educando diante de livros cheios de respostas para perguntas que ele não sabe quais, pode se sentir tão desarvorado quanto o cientista diante de um novo problema que tem que enfrentar.

73. M. L. CARDOSO, *A Periodização e a Ciência da História*, p. 15.

74. M. L. CARDOSO, *A Periodização e a Ciência da História*, p. 15.

75. PRADO JR., Caio. *Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista*, in *Discurso*, p. 50.

76. R. GARAUDY, *O Método de Marx em "O Capital"*, Karl Marx, p. 148.

entre as representações que o sujeito já tem, ou seja, sua cultura, seu quadro de significações, seus conceitos, etc.

"... o ensino se define como um processo duplo: acumulação de conhecimentos e domínio dos modos de operar com eles".⁷⁷

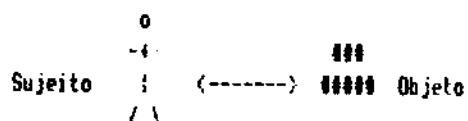
O processo global do conhecimento, conforme apontamos anteriormente, corresponde à passagem da Síncrise à Síntese, pela mediação da Análise. Isto também ocorre na sala de aula. O educando vai procurar, pela análise, captar as relações constituintes do objeto de estudo, representa-do-as mentalmente. Para isto deve debruçar-se sobre o objeto, procurando ver sua forma de manifestação, seu movimento, suas contradições, sua história, suas relações com a totalidade.

O conhecimento não se dá de uma vez, mas por aproximações sucessivas. Numa primeira abordagem, de modo geral, o sujeito não consegue captar um conjunto de relações que lhe dê uma visão adequada do objeto (fica no nível sincrético). Vai se aproximando aos poucos: ora capta um aspecto, ora outro. Estuda-se um conceito; pode ficar pouco desenvolvido; mas se aprofundá-se o estudo, se tenta-se aplicá-lo, se são feitas experiências, ele vai se enraizando (fazendo maior número de relações com outros conceitos que o sujeito traz consigo). O processo de elaboração do conhecimento no educando pode ser comparado a uma espiral ascendente, ou seja, há um movimento de ida e volta, de aproximações sucessivas, que se dá num nível cada vez mais profundo e abrangente (complexidade e totalidade cada vez maior). Em cada aproximação vamos captando novas relações.

O chamado "saber escolar" é composto de uma série de objetos de conhecimento, do conhecimento acumulado pela humanidade; são objetos lingüísticos, matemáticos, históricos, das ciências naturais, geográficos, artísticos, etc. O que define um objeto são suas determinações, suas relações (internas e externas), que o compõem,

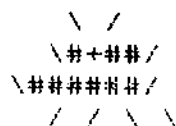
77.A. PETROVSKI, *Psicología Evolutiva y Pedagógica*, p. 275.

delimitam, caracterizam. Cada objeto é resultado de múltiplas relações.



-Esquecer relação sujeito-objeto de conhecimento-

O que se espera do educando é que seja capaz de construir representações mentais das relações que definem o objeto. O educando tem que fazer uma abordagem do objeto (um *détour*) de tal forma que o objeto possa se "entregar" nas suas múltiplas relações.



-Esquecer objeto nas suas múltiplas relações-

Essas representações, que o sujeito constrói, na medida que correspondem efetivamente a relações constituintes do objeto, são os chamados conceitos, o saber objetivo, a ciência, a filosofia.

2.2. Postura do Professor

O trabalho do professor em sala de aula, evidentemente, depende da concepção que se tenha da tarefa social da escola. O que se espera da escola? Quais suas funções sociais? A questão do que fazer passa, portanto, antes de mais nada, pela postura do professor, pela maneira como o professor entende seu papel social. Não dá para falar em metodologia separada de uma concepção de educação (e de sociedade).

As gerações anteriores já se debruçaram sobre a realidade, no seu enfrentamento para produzir a existência; este aluno, esta geração não é a primeira a procurar compreender o que se passa na prática social. Há um saber acumulado.

"Do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos chamar de 'síntese precária', a compreensão dos alunos é de caráter sincrético".⁷⁸

78.D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 73.

A humanidade -se não em termos de maioria, pelo menos em termos de uma comunidade intelectual e científica- sabe uma série de coisas sobre a realidade. Os intelectuais, os cientistas, os autores, os professores, descobriram, ou sistematizaram, uma série de relações que explicam a realidade. Parte, desse saber -aquela considerada indispensável- deve ser apropriada pelas novas gerações para a compreensão básica do funcionamento da realidade. Como "passar o bastão" para as novas gerações? Como fazer a transmissão cultural garantindo alto grau de assimilação? Qual deve ser a prática do professor em sala de aula para propiciar esta apropriação crítica, criativa e duradoura desse saber? Para responder esta pergunta, historicamente, encontramos três grandes tendências:

--"transmissão": o professor apresenta de forma clara e lógica as relações de constituição da realidade, para que o aluno possa conhecê-las. O que se espera com isto é dar, de forma econômica, muitas informações. Esta é a perspectiva da educação tradicional. Como vimos, socialmente é aceita, pois foi esta a forma de educação que as gerações passadas tiveram. É respaldada, pedagogicamente, pela prática da metodologia expositiva. Politicamente, tem o respaldo da estrutura da sociedade de classe, que não tem interesse em formar criticamente as grandes massas. Para esta, os atuais elevadíssimos índices de reprovação e evasão não solução e não problema. Sabemos que não adianta "derramar" os conteúdos sobre os alunos; eles simplesmente não aprendem, não assimilam. O professor pode chegar e "contar" logo as relações que foram descobertas que compõem o objeto. Qual o grau de assimilação? Muito baixo (falta mobilização, falta atividade significativa). Ocorre que quando o professor apresenta, narra simplesmente, o conceito para o aluno, o impede de participar do movimento que deu origem a este conceito e que poderia, inclusive, dar continuidade a ele, seja no sentido de sua superação conceitual, seja no sentido de seu movimento da consciência para a prática do sujeito que está aprendendo; ou seja, trata-se de uma forma de ensino que é

inócua, já que o sujeito efetivamente não aprende, pois não captou o movimento conceitual, que reflete movimento do real. O sujeito pode ser capaz de repetir o conceito, até de aplicá-lo mecanicamente, mas não o assimilou.

- "descoberta": o professor deve estabelecer as condições para que o aluno faça, por si mesmo, a redescoberta das relações de constituição da realidade. Dessa forma se espera um envolvimento muito grande por parte dos alunos, por serem eles mesmos os autores de seus conhecimentos. Esta é a visão da concepção escolanovista de educação. Vários foram os problemas na aplicação desta proposta, a começar pelas condições materiais que exigiam e que pouquíssimas escolas podiam atender (pequeno número de alunos por sala, laboratórios e bibliotecas muito bem equipados, deslocamento do aluno para estudo do meio, etc.). Objetivamente, não há tempo na escola para o aluno redescobrir tudo (ou mesmo fazer a experiência concreta de tudo). Em decorrência disto, incorreu-se num erro de concepção, quando se chegou valorizar o *aprender a aprender* em detrimento do próprio conhecimento acumulado. Entendemos que devemos formar o aluno com capacidade de pesquisar (*aprender a aprender*), mas temos que subsidiá-lo com informações básicas do processo histórico-social; imaginemos um aluno que tenha saído da escola sem saber o que foi a Revolução Francesa; por mais que esteja capacitado a pesquisar -até em documentos históricos- estará com uma séria defasagem em sua visão de mundo.

- "interação": o professor assume o papel de provocador, contraditor, ao mesmo tempo em que vai dispondo os elementos da cultura para propiciar a construção do conhecimento: é uma nova postura -o ensino progressista- baseada no método dialético de conhecimento. Aqui, do ponto de vista político, há uma grande preocupação com o acesso, permanência e crescimento da consciência das classes dominadas através da escola, articulada a outras frentes de luta. O professor é obrigado a sair da postura passiva, até mesmo reativa nos dias de hoje, e assumir sua responsabilidade social, em

função do trabalho com as novas gerações. Quem trabalha com as novas gerações não pode ficar passivo diante delas, como se elas soubessem o que querem, como se fossem adultas, de tal forma que bastaria ao professor "fazer sua parte", que haveria a contra partida delas. Ser transmissor, "dador" de aula, repetidor, "piloto" de livro didático é fácil. Entretanto, ser professor não é fácil, não!

"Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor".⁷⁷

A questão da "transmissão" ou da "descoberta" é apenas tangencial. O problema básico é: a construção do conhecimento; o que ocorre é que a descoberta é uma forma adequada de propiciar a construção, mas, absolutamente, não é a única.

Por seu trabalho, o professor possibilita a reconstrução "acelerada" do saber. Há uma tensão a ser administrada pelo educador: de um lado, tem um compromisso com a apropriação daquela parcela de saber considerada indispensável para o exercício da cidadania; de outro, compreende a necessidade do envolvimento do sujeito no processo de conhecimento, sob pena de se ter muito pouca assimilação daquilo que foi trabalhado sem esta vinculação ativa do educando. Deve articular, pois, a disposição da investigação com os resultados da exposição (dialética investigação-exposição). Na situação pedagógica de sala de aula, dada sua especificidade, no início do processo, o método pedagógico deveria se aproximar mais do método de investigação, em função da necessidade de se envolver o sujeito e articular a proposta geneticamente. Se a prática do professor pautar-se muito pelo método da exposição, pode diminuir o ânimo dos educandos pela construção do saber. Trabalhar de maneira (re)constituente com o conhecimento constituído, a fim de que seja (re)construído no (novo) sujeito.

79.D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 74.

"...estará interessado em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão porém da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sob sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos".⁸⁰

A Escola Nova insistia na metodologia de descoberta do conhecimento pelo aluno. Qual a diferença com relação à metodologia dialética? Do ponto de vista político-social, havia a redução da experiência do aluno ao campo pedagógico; não se colocava de forma decisiva a questão da transformação da realidade; havia uma dissimulação da diretividade (esta não era admitida). Uma outra diferença importante é que enquanto a Escola Nova colocava a descoberta como fator decisivo para um conhecimento significativo, enfatizando, pois, a experiência, a dimensão cognitiva do aluno, a dialética compreende que a significação não passa apenas pelo envolvimento cognitivo do aluno ("conflito", "problema"), mas também por suas relações de existência, ou seja, trabalha num nível de maior abrangência em relação ao sujeito, valorizando, evidentemente, o "conflito cognitivo", mas indo além dele, ou seja, compreendendo-o numa visão de totalidade, onde na verdade, o conflito não é só cognitivo, é existencial, é uma contradição que se coloca para o sujeito superar (a partir de suas necessidades reais).

Devemos considerar que na sala de aula, não chega a ocorrer "investigação" (no sentido científico), na medida que existe a orientação do professor, que dirige, faz exposição (sintética do objeto), e o aluno sabe onde vai chegar (pelo menos sabe que outros já chegaram lá). O desafio é o aluno construir o seu conhecimento, fazer o seu percurso de apropriação de um conhecimento produzido socialmente.

80.B. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 73.

Os conceitos surgiram na tentativa do homem captar o movimento do real, de como as coisas acontecem e se transformam. O professor em sala de aula tem que procurar recuperar este movimento. Por isto vai contextualizar, vai problematizar os alunos para que apreendam o movimento do real pelo movimento do pensamento (conhecer autêntico). Há uma diferença muito grande entre ler uma lei da física e entendê-la no seu significado, no seu movimento, portanto. Ler uma palavra no dicionário e entendê-la (e usá-la) no movimento da linguagem. Tomar contato com um fato histórico e entendê-lo no seu movimento na história, etc. Uma coisa é o professor apresentar dogmaticamente: "muitos especialistas estudavam este fato e a conclusão é a seguinte..."; outra coisa é o professor apresentar os resultados a que se chegou como hipóteses explicativas: será que explica o problema que estamos tentando entender (no princípio deve estar uma necessidade, um problema)? Será que dá conta do fenômeno? O professor tem que ser um pesquisador do movimento do real, para poder formar também assim seus educandos; esta é a educação que interessa: formar novos mestres e não eternos discípulos, formar os novos dirigentes (cf. Gramsci).

Alguns educadores, diante dessas colocações questionam: "Então, agora o professor não pode mais falar em sala de aula? O professor deve ficar quieto, não deve "contar" para os alunos o que sabe?" Evidentemente, não se trata disto. O professor tem que, em sala de aula, no que diz respeito à construção do conhecimento, ajudar os alunos a elaborarem suas representações mentais a respeito dos objetos tomados como objetos de conhecimento, ou seja, das relações constitutivas do objeto. Se deixado a si (concepção moderna de educação), o aluno elabora essas relações num nível bastante precário (sincrético). Se submetido à metodologia expositiva, da mesma forma, pois não tem tempo para atuar sobre o objeto apresentado pelo professor. Há necessidade, portanto, da intervenção do educador, no sentido de propiciar a construção de relações mais precisas, complexas e sistemáticas a respeito do objeto (síntese). Não se trata do

professor estabelecer essas relações pelo aluno. A atividade, portanto, não pode ficar centralizada no educador ou no educando. O professor pode apresentar essas relações o mais concretas - determinadas- possível (pela sua fala, por textos, etc.), mas deverá dar oportunidade para que o aluno se apropriar delas, ativa e significativamente. O que vai se colocar aqui como desafio é a necessária interação entre educador-educando-objeto de conhecimento, ou seja, o educador vai procurar de todas as formas provocar o educando para o estabelecimento das relações de constituição do objeto no nível mais abrangente e totalizado possível. O trabalho pedagógico, pela mediação do educador e dos materiais didáticos, deverá favorecer no educando a "reconstrução" das relações existentes no objeto de conhecimento.

Qual deve ser, então, o foco de atenções do professor e dos alunos: o programa ou a prática social? O trabalho principal do professor não é fazer os alunos se debruçarem sobre os livros didáticos, mas sim se debruçarem sobre a realidade, tentando entendê-la. A colocação da prática social como perspectiva para o processo de conhecimento, é importante para o professor ter consciência que seu papel primeiro não é cumprir um programa, não é dar determinado rol de conteúdos: antes de mais nada, seu papel é ajudar os alunos a entenderem a realidade em que se encontram, tendo como mediação para isto os conteúdos. Este é um aspecto fundamental da concepção dialética da educação, qual seja, a não "autonomização da pedagogia em relação à sociedade"⁸¹.

O professor e o aluno estão voltados para a realidade, no sentido de compreendê-la, seja para usufruir e/ou para transformá-la. Para ajudar o aluno a se posicionar, a entender a realidade, o professor

81.Cf. D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 73.

lança mão da cultura acumulada pela humanidade; diante dos desafios da realidade, coloca o aluno em contato com este saber.⁸²

2.3. Mediação do Objeto de Conhecimento

O aluno vai construir o conhecimento a partir do seu contato, de sua interação com a realidade. O professor tem um papel fundamental que é de dispor a realidade para o aluno: que tipo de realidade o aluno vai ter contato? Esta é uma grande responsabilidade do professor enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem. O aluno não aprende só na escola; só que na escola as atividades são programadas, planejadas, intencionais (ao contrário da aprendizagem informal, fora da escola). O professor intencionalmente dispõe certas condições da realidade para que o aluno construa seu conhecimento. Para esta compreensão da realidade, uma mediação básica é o conhecimento científico e filosófico, incorporado naquilo que se consagrou chamar "os conteúdos escolares". Coloca-se aqui a questão do objeto de conhecimento que será fornecido ao aluno, ou melhor, do tipo de mediação do objeto que o aluno terá contato. Poucas são as oportunidades na escola do educando se confrontar com o objeto mesmo, imediatamente. Frequentemente, o objeto de conhecimento é apresentado ao aluno através de alguma mediação. A mediação da realidade a ser conhecida pode ser "objetal, ilustrada, verbal e simbólica"⁸³ (exemplo: o livro didático, um filme, a exposição do professor, uma foto, um documento, uma gravação, um texto, um modelo, um vídeo, etc.). As mediações que "trazem" o objeto para o aluno podem ser de diferentes qualidades, no sentido do grau de apreensão das relações que compõem/constituem o objeto (relação com Praxis, Totalidade). Se o professor leva para a sala de aula uma mediação fraca, mistificada, que não revela bem a estrutura do real, fica mais difícil para o aluno chegar ao concreto. Dependendo da qualidade de mediação do objeto,

82. A concepção educação do educador interfere até mesmo na mobilização: se o educador não entende o seu programa como uma mediação, como uma forma de compreender a realidade, mas como um fim em si mesmo (concepção tradicional), terá dificuldade em provocar o interesse do aluno para o conhecimento.

83. A. PETROVSKI, *Psicologia Evolutiva y Pedagógica*, p. 232.

poder-se favorecer mais ou menos o conhecimento. Pela palavra o professor pode trazer o mundo para dentro da sala de aula (questão da linguagem); esta é uma capacidade admirável, mas ambígua, pois o professor pode se perder nas palavras, no discurso, empobrecendo ou dificultando o acesso à realidade mesma em estudo.

Essa mediação será o "real empírico", o ponto de partida (e o ponto de chegada) do conhecimento; qualquer que seja a mediação trazida, será exterior ao aluno; deste ponto de vista, tanto faz, por exemplo, no estudo do satélite, trazer o satélite em si, uma foto, um texto a respeito, ou a fala do professor sobre o satélite: de qualquer forma é exterior ao aluno (é claro que a qualidade da mediação é diferente). Aí vem justamente o processo de construção do conhecimento do aluno. O aluno vai tentar negar esta exterioridade do objeto de conhecimento. De que forma? Construindo seu conhecimento à respeito do objeto, elaborando as relações.

O aluno está no processo de formação, mas o professor, preocupando-se, já tem uma visão mais sintética do objeto de conhecimento. O professor para isto deve dominar a última manifestação, na prática social, relativamente àquele objeto, "porque o mais completo, rico e variado, que torna possível a inteligibilidade não é dele mesmo, como também de todos os (...) anteriores"⁸⁴.

"As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda sua significação, etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco".⁸⁵

Podemos retomar aqui aquela grande diferença, já apontada anteriormente, entre o conhecimento científico e o conhecimento na situação pedagógica. Nesta última, as relações de constituição do objeto já estão dadas a priori; o trabalho do aluno é apropriar-se delas (de forma ativa e significativa), sem fechar, evidentemente, a

84.M.L. CARDOSO, *A Periodização e a Ciência da História*, p. 12.

85.K. MARX, *Para a Crítica da Economia Política, Pensadores*, p. 120.

possibilidade de se estabelecerem novas relações. Enquanto produto, há, pois, muita diferença, e enquanto processo? Como se faz a apropriação da análise (de outros)? Não seria pela análise da análise? Haveria outra forma de construir conhecimento senão pela análise, seja ela de um objeto desconhecido socialmente, seja de um objeto já conhecido pela comunidade científica? A diferença está no grau de mediação, pois enquanto para o cientista, a realidade é fonte da necessidade e objeto de investigação, para a escola, a realidade é fonte da necessidade, mas o objeto de investigação -comumente- é a análise já feita por outros.

2.4. Processo de Conhecimento em Sala de Aula

O problema pedagógico básico que se coloca é justamente quanto ao que fazer para que o aluno possa se apropriar deste saber de uma maneira o mais significativa, concreta e duradoura possível. Durante muito tempo, houve uma preocupação muito grande em "como ensinar?". Atualmente se percebe que para enfrentar este problema a ênfase tem que ser deslocada, ou seja, deve-se buscar um outro eixo de definição: "como o aluno aprende?".

a) O Conhecimento se dá pela Ação do Educando

Apesar da mobilização ser condição necessária, não é suficiente, ou seja, para que haja aprendizagem, há necessidade da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. Muitos educadores, diante da dificuldade em mobilizar os educandos, acabam se envolvendo quase que exclusivamente com a preocupação de motivar e não propriamente com a construção efetiva do conhecimento. O educador deve orientar quanto ao processo de conhecimento, revelar ao aluno como deve ser a abordagem do objeto para que se possibilite a melhor apropriação.

"... porque os conceitos não-espontâneos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança".⁸⁴

A atividade gnosiológica na situação pedagógica pode ser de diversos tipos:

84. L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 74.

"... atividade *objetiva*, por exemplo, a manipulação de objetos, sua elaboração mecânica, sua montagem e desmontagem, o pesá-los, medi-los, transladá-los. Pode ser uma atividade *perceptiva*, por exemplo, examinar, escutar, observar. Pode ser também uma atividade *simbólica*, por exemplo, representar graficamente, nomear, designar, descrever verbalmente, expressar, repetir palavras ou enunciados. (...) ... o pensamento se realiza em ações mentais ou operações intelectuais como a análise e a síntese, a identificação e a diferenciação, a abstração e a generalização, a orientação e a seleção, a classificação e ordenação em série, a codificação e recodificação".⁸⁷

O conhecimento, portanto, acontece no sujeito como resultado de sua ação sobre o mundo, seja esta ação motora, perceptiva ou reflexiva (em termos predominante). Temos aqui o caráter dialético do conhecimento, o que vale dizer, ao mesmo tempo a afirmação da necessidade da atividade do sujeito para conhecer e da necessidade de um *substrato material*, que serve de base para a elaboração do conhecimento. Neste sentido, podemos dizer que não existe aprendizagem passiva; toda aprendizagem é ativa, é resultado da ação de determinado sujeito sobre determinado objeto, qual seja, é fruto da interação do sujeito com o objeto.⁸⁸

Há hoje, no novo senso comum pedagógico -de cunho escolanovista- uma certa influência da teoria empirista do conhecimento, um certo culto ao "concreto" (materiais pedagógicos), ao "sensível" (especialmente em termos de audiovisuais), que precisa ser analisada criticamente, pois

"...o empirismo pretende dar ao conhecimento um ponto de partida absoluto, um começo primeiro: os dados *sensíveis*, sem ver que os pretendidos 'fatos' iniciais sempre estão já saturados de conceitos, gerados numa teoria e numa prática antecedentes".⁸⁹

O aluno não vai conhecer só porque recebeu, através de seus sentidos as informações (base material); isto é necessário, mas não é suficiente. Deve haver a atividade consciente do sujeito. Na verdade, a atividade do sujeito está presente desde o início, pois a própria percepção é ativa, não é "bruta".

87.A. PETROVSKI, *Psicología Evolutiva y Pedagógica*, p. 221 e 222.

88.Ainda que se trate de interação de baixo nível, ou seja, feita de forma a solicitar o mínimo do sujeito.

89.R. GARAUDY, *O Método de Marx em "O Capital"*, Karl Marx, p. 145.

"... a fonte do conceito científico não é a experiência sensorial, mas sim a ação. Esta última descobre as novas relações, isto é, as novas propriedades dos objetos que se percebem, e também destaca as novas estruturas da realidade".⁹⁰

A ação pedagógica do educador procurará propiciar a relação sujeito-objeto, mas a construção do conhecimento depende fundamentalmente do sujeito (ninguém pode conhecer algo por outrem). Sempre deve haver participação do sujeito, já que sem isso não se constrói o conhecimento.

"Conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os "criamos", isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente".⁹¹

Na educação escolar, portanto, não se trata apenas da existência de algo que pode ser ensinado, dito, revelado a alguém; a questão central é a atividade do sujeito sobre o objeto, o estabelecimento de relações na representação, a (re)descoberta, enfim, a construção do conhecimento. O educando deve construí-lo, pois só assim este passará a fazer parte dele; caso contrário é sempre algo que lhe "dizem", que não se lhe incorpora, que não é assimilado.

"Quando a criança ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde... sentirá a necessidade de usar esta palavra - e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertence... Mas transmitir deliberadamente novos conceitos ao aluno... é, estou convencido, tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio".⁹²

Se o aluno não apreende as relações de constituição, o movimento do conceito, pode até repeti-lo baseado na autoridade de quem ensinou, seja numa perspectiva conservadora ("pobre é pobre porque quer") ou progressista ("o capitalismo é o sistema de exploração do homem pelo homem"), mas não será "seu".

A construção do conhecimento é sempre do sujeito, mas nunca só dele; o homem é sempre formado pelo social (podemos dizer que ninguém aprende nada sozinho); na verdade, na relação de conhecimento tanto o sujeito como o objeto são plasmados, determinados socialmente.

90.A. PETROVSKI, *Psicologia Evolutiva y Pedagógica*, p. 256.

91.K. KOSIK, *Dialética do Concreto*, p. 206.

92.TOLSTOI, in L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 72.

"Desde a infância não há, por assim dizer, reação motora ou intelectual que não implique um objeto talhado pelas técnicas industriais, pelos costumes, pelos hábitos mentais do meio. A atividade da criança só pode revelar-se a propósito e por meio dos instrumentos, que lhe fornecem tanto o instrumento material como a linguagem, em uso ao seu redor".⁹³

Uma questão que poderia ser colocada é: o que importa é o tipo de atividade a ser desenvolvida em sala (mais ou menos motora, perceptiva ou intelectual), ou a concretude da atividade para o sujeito (maior ou menor grau de relações possíveis com o sujeito)? Nos parece que o mais importante é o grau de concretude da atividade proposta para o sujeito, pois isso implica que ela pode ser mais significativa, possibilitando ao sujeito estabelecer novas relações, portanto, novos conhecimentos. No entanto, num certo momento, para ser concreta, a atividade poderá precisar ser de um determinado tipo (por exemplo: mais motora), a fim de criar no sujeito uma base para posteriores desenvolvimentos. A concretude pode ser favorecida pela maneira como o professor trabalha o conteúdo e ainda pelas experiências posteriores do aluno com o objeto de conhecimento.⁹⁴

O que se busca, enquanto metodologia dialética de conhecimento em sala de aula, é a atividade pedagógica de alto grau de interação. Atividade em sala de aula sempre se tem; até a educação tradicional valoriza a atividade do educando, só que restrita à cópia, reprodução, imitação, repetição, exercitação mecânica. O desafio é conseguir atividade significativa, interativa. Um dos questionamentos que o professor deve ter em sala de aula, no desenvolvimento de seu trabalho, é quanto ao objeto efetivo da consciência do educando; como mostra Leontiev, há que se ir além da atenção do educando; temos que verificar no objeto de atenção qual o objeto de consciência (o sujeito pode estar olhando para uma coisa e pensando sobre outra).

"O verdadeiro objeto da consciência do sujeito depende da natureza de sua atividade".⁹⁵

93.H. WALLON, *Psicologia e Educação da Criança*, p. 11.

94.Há situações em que educando acaba construindo a concretude "apesar" do professor.

95.A.N. LEONTIEV, *Actividad, Conciencia y Personalidad*, p. 190.

O critério de avaliação da atividade pedagógica não pode ficar só na manifestação material (o que o sujeito está fazendo); deve passar também pela atividade do sujeito (como está fazendo).

"Em geral, o não consciente é irreproduzível de forma voluntária".⁹⁶

Já vimos que podemos ter dois alunos fazendo a mesma atividade, no entanto com significados bem diferentes. A ação pedagógica deve procurar a ação consciente, significativa para o educando.

b) Análise

O procedimento básico do conhecimento humano é a construção de representações mentais que reflitam as relações que compõem o objeto, através da análise. A análise é feita pelo sujeito seja através de instrumentos materiais (objetivamente), seja por instrumentos teóricos (mentalmente). Neste processo, parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos, por aproximações sucessivas (pela mediação da análise), este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético = "concreto"). Neste momento da construção do conhecimento, a ação do sujeito deve ser, portanto, fundamentalmente de cunho analítico; a preocupação do educador estará voltada para propiciar ao educando a análise das relações que compõem o objeto de conhecimento.

"... e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples".⁹⁷

Se conhecer é estabelecer relações, o procedimento analítico é essencial na elaboração do conhecimento. Visa apreender a matéria em seu desenvolvimento e em sua constituição íntima. Partindo da representação ainda imprecisa da Mobilização, buscar-se-á uma compreensão mais concreta do objeto.

"A partir da 'representação' originária começa sua ação - produtiva de conhecimento- a abstração, como momento analítico da razão...".⁹⁸

96.A.N. LEONTIEV, *Actividad, Conciencia y Personalidad*, p. 190.

97.K. MARX, *Contribuição*, p. 218.

98.E. DUSSEL, *La Producción Teórica de Marx*, p. 50 e 51.

Trata-se de conseguir a "reprodução do concreto por meio do pensamento"??.

"... o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado".¹⁰⁰

Este é o momento do aprofundamento no tema em estudo, para estabelecer as suas relações. Pode ser propiciado pela exposição dialogada do professor, pela pesquisa teórica, de campo, pela experimentação, etc. Busca-se, através da análise, chegar-se a uma síntese pessoal daquilo que foi pesquisado.

"... o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada".¹⁰¹

Análise e síntese constituem um grande momento. É difícil dizer a partir de que momento parou a análise e começou a síntese.

"Para formar o conceito desenvolvido também é necessário *abstrair, isolar* elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade de experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise".¹⁰²

Pela abstração, o sujeito procura "deixar de lado o acessório e o contingente" e elaborar uma "hipótese simplificadora"¹⁰³ que dê conta de explicar a essência do fenômeno. Em seguida, pela passagem do abstrato ao concreto "são reintroduzidas as mediações e cada vez mais concretamente a realidade é reconstruída para dar conta das aparências".¹⁰⁴

c) Contradição

Em grandes linhas, podemos dizer que o homem conhece algo quando sente necessidade, ou seja, quando tem, por alguma razão, necessidade de conhecer algo, vai buscar efetivar este conhecimento pela sua ação. A evolução do conhecimento do sujeito vai se dando a partir da tomada

99.K. MARX, Para a Crítica da Economia Política, *Pensadores*, p. 117.

100.K. MARX, Para a Crítica da Economia Política, *Pensadores*, p. 117.

101.J.C. LIBANEQ, Tendências Pedagógicas na Prática Escolar, in *Revista ANDE*, n. 6, p. 17.

102.L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 66.

103.Cf. R. GARAUDY, O Método de Marx em "O Capital", *Karl Marx*, p. 149.

104.Cf. R. GARAUDY, O Método de Marx em "O Capital", *Karl Marx*, p. 149.



de consciência da contradição entre o elemento subjetivo (sua representação, idéia, conceito) e o elemento objetivo, em vista de sua superação.

"... o caráter ativo da consciência humana na superação da contradição que há na idéia entre o sujeito e o objeto..."¹⁰⁵

Por aqui se depreende que uma das ações básicas do professor é estabelecer a contradição em relação ao conhecimento que o aluno traz. Senão houver esta negação, não há avanço do conhecimento do sujeito.

"Isto é muito importante para o entendimento da dialética. Não é a negação vazia, a negação inútil, a negação cética, a vacilação e a dúvida, que é característica e essencial na dialética -que sem dúvida contém o elemento de negação e, na verdade, o contém como seu elemento mais importante- mas sim a negação como um momento de ligação, como um momento de desenvolvimento, que conserva o positivo".¹⁰⁶

A negação dentro da metodologia dialética de conhecimento não tem, pois, o sentido da lógica formal, como um simples ato de dizer "não", mas é um momento dialético do "vir-a-ser" do conhecimento.

O conhecimento anterior do aluno não pode ser desprezado, pois o conhecimento novo do aluno vai ser construído a partir do existente. A não ser que entendamos que o conhecimento vai ser transmitido e depositado na cabeça do aluno de acordo com aquilo que falamos.

A contradição é o "motor" do conhecimento; ao se estabelecer a contradição entre a representação que o educando tem e outra possível (seja do professor, do livro, do colega, etc.), provoca-se a necessidade de superação no sujeito, abrindo-se o campo para a interação e o estabelecimento de novas relações.

"A subjetividade é o *IMPULSO* de destruir essa separação (da idéia e o objeto)".¹⁰⁷

O professor parte do que o aluno tem de quadro de significação e vai introduzindo -problematizadamente (portanto, pela ação reflexiva)- novos elementos para análise. A ação do sujeito seja motora, perceptiva ou reflexiva deve ser no sentido de trazer novos elementos,

105.P.V. KOPNIN, *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*, p.320.

106.V.I. LENIN, *Conspectus of Hegel's Book "The Science of Logic"*, citado por T. BOTTOMORE, *Dicionário do Pensamento Marxista*, p. 280.

107.V.I. LENIN, *Cuadernos Filosóficos*, p. 187.

novas relações até então não captadas ou captadas de maneira diferente. A ação deve ajudar a estabelecer a complementação ou a negação (contradição) do conhecimento anterior, em direção ao conhecimento mais elaborado. Exemplo: coloca-se -pelo professor ou pelos alunos- um problema a ser discutido. O aluno levanta uma hipótese; a hipótese é uma provável relação explicativa, levantada pelo sujeito como forma de superar a contradição que se estabeleceu com sua representação mental. O professor, que já tem uma visão sintética, questiona a hipótese do aluno, aponta limites (se o professor não fizesse isto, o aluno teria que gastar tempo testando sua hipótese; se o aluno não se convencer com a argumentação do professor pode até ir testar sua hipótese). O aluno levanta nova hipótese (mais elaborada), e assim caminha o processo de construção do conhecimento.

"O conhecimento não é imediato, a certeza não provém de uma leitura, de um contato direto com um objeto externo. Não há um objeto inteiramente exterior se dando a conhecer, se mostrando. A certeza é conquistada contra a dúvida, a certeza é o resultado do erro retificado".¹⁰⁸

Como explicar os casos em que há construção do conhecimento em sala de aula, mesmo o professor não fazendo este caminho explicitamente? Poderíamos dizer que, de um jeito meio atabalhado, o professor que trabalha, por exemplo, com a metodologia expositiva, acaba provocando a contradição em alguns alunos na medida que traz uma série de informações sobre determinada realidade. Mas aí o trabalho de confronto tem que ser do aluno, ou seja, o aluno tem que buscar a referência que tinha, estabelecer um paralelo com a referência que o professor está trazendo, para daí atuar sobre a diferença e reconstruir, ou não, seu conhecimento. Ou seja, cabe ao aluno buscar o conhecimento anterior para estabelecer o confronto; como normalmente isto não acontece, pois o aluno não consegue nem perceber a ligação daquilo que o professor está falando com seus conhecimentos anteriores, não há construção do conhecimento!

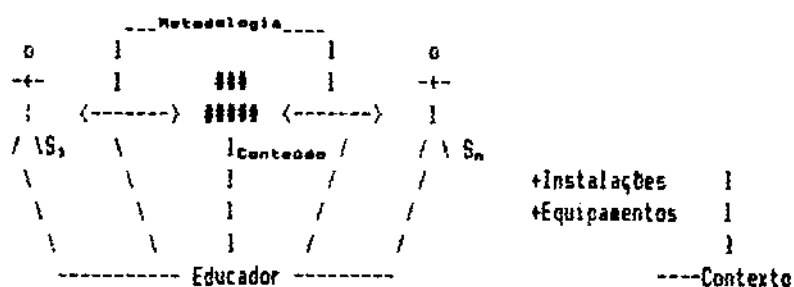
108.N.L. CARDOSO, *Ideologia do Desenvolvimento*, p. 27.

Há que se levar em conta, no entanto, o fato de que não é porque o professor trouxe a informação correta do ponto de vista da comunidade científica, que invariavelmente o aluno irá aceitá-la. Podem ocorrer barreiras, o aluno pode estar apegado a idéias em função de vínculos familiares, ideológicos, etc. O que significa a determinação da consciência pela existência? Isto que normalmente os professores chamam de "bloqueio afetivo", não seria na verdade uma manifestação da determinação da consciência pela existência? Além da contradição cognoscitiva, que o professor está tentando desencadear, manifesta-se aqui outra ordem de contradição, a das condições de existência, que são determinantes, em última instância. O que pode o professor fazer diante disto? O que vemos, de imediato, é que quanto mais concretamente o professor trabalhar, maiores serão suas chances de possibilitar a construção do conhecimento por parte do educando (formação da consciência), mas não há como "garantir absolutamente".

2.5. Ação Pedagógica

a) Ação do Professor

O conhecimento se dá no sujeito sempre através de alguma mediação social. O que ocorre é que esta mediação pode estar mais ou menos presente, ser mais próxima ou remota. Quanto menor a necessidade de mediação próxima, maior o grau de autonomia do sujeito. Na situação de sala de aula, há necessidade maior do "mestre" (seja o professor ou os colegas), para ajudar a indicar as relações que compõem o objeto de estudo. Temos ali em sala de aula o professor, os alunos e a proposta de trabalho (conteúdo e metodologia).



-Esquema: Trabalho em Sala de Aula-

O professor sabe que quem conhece é o aluno pela sua ação; no entanto, enquanto organizador do processo de ensino-aprendizagem, tem que ser o mediador desta ação. Na relação pedagógica, a atividade primeira, inicial, normalmente, é do professor, não na perspectiva de ficar nele, mas de provocar, de propiciar a atividade do aluno. A ação do professor é transitiva, não reflexa (não se volta sobre si mesma). Deve preparar o campo para a ação de análise do educando, bem como interagir com educando para desencadear sua ação (tentar "garantir" a ação do sujeito).

Na situação pedagógica há um mediador (o professor) que traz a cultura acumulada pela humanidade e "economiza" tempo de pesquisa do aluno. O aluno faz uma reconstrução, só que em ritmo acelerado. Exemplo: o aluno quer saber qual o nome que a ciência dá àquela parte central da célula; o professor neste momento pode entrar com a informação. Se o educando fez a pergunta é porque está no seu universo de significação; há elevada probabilidade da resposta dada pelo professor ser assimilada.

O educando deve ter oportunidade de se defrontar pessoalmente com o objeto de conhecimento para sentir a possibilidade de conhecê-lo, aquilatando as dificuldades, localizando os problemas de compreensão. No ensino tradicional, o professor chega, apresenta o seu objeto de conhecimento (que não é, na realidade, objeto de conhecimento dos seus alunos) e discursa sobre ele, não estando atento a ajudar a estabelecer o vínculo, nem em possibilitar o confronto pessoal direto dos educandos com o objeto. Quando dá a aula expositiva, o professor já apresenta o conteúdo de uma forma organizada. No final da explicação pergunta: "Entenderam?" Se o que está em jogo é só a explicação do professor, dificilmente alguém não entendeu, pois é um discurso articulado, tem uma lógica -ainda que interna-, tem um início, um meio e um fim. O aluno olhando para aquilo, pensa: "É isto mesmo. É lógico". Porque o professor já tirou os entraves, já esmiuçou, deu a resposta pronta sem passar pelo problema. O aluno não

percebe a dificuldade de construir este conhecimento. Então, se vai fazer uma exposição não se pode simplesmente perguntar "alguma dúvida?"; é muito pouco. Ele acabou de ouvir aquilo, está claro; ele é até capaz de repetir. Só que este repetir pode ser o do papagaio e não o do entendimento. Precisamos, neste caso, dar um tempo maior para que o educando, pessoalmente e coletivamente, possa se debruçar sobre aquilo que falamos; voltar a retomar o que foi exposto e analisar com maior profundidade. É claro que também antes de se iniciar a exposição, dever-se-á ter colocado o problema em questão. Depois, então, diante do problema em questão, o educando pode retomar a exposição e fazer o confronto: em que medida o problema foi respondido? Re-analisando, pode de fato surgir dúvidas.¹⁰⁹

Na metodologia dialética, há uma ação interativa e não uma ação por "revezamento", ou seja, há uma interação constante entre professor, aluno e objeto, ao passo que na metodologia tradicional há uma separação entre os momentos do aluno e do professor, ocorrendo apenas justaposição, mas não interação.

<u>Metodologia</u>		<u>Relação Professor-Aluno-Objeto de conhecimento</u>
Expositiva	====>	Justaposição
Dialética	====>	Interação

-Esquema: Relação Professor-Aluno na Expositiva e na Dialética-

Esta postura de construção do conhecimento implica uma mudança de paradigma pedagógico, qual seja, ao invés de dar o raciocínio pronto, de fazer para/pelo aluno, o professor passa a ser o mediador da relação educando-objeto de conhecimento, ajudando o educando a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação e problematização junto ao aluno; os conceitos não precisam ser dados prontos; podem ser construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia.

109. Quando o professor não usa uma metodologia adequada na abordagem do objeto de conhecimento, o aluno não aprende e, conseqüentemente, passa a desinteressar-se da aula, chegando a causar problemas de "indisciplina", levando ao uso da nota como instrumento de coerção, etc.

Mudança de Paradigma Pedagógico:

Educação Tradicional

Educação Dialética

Fazer para/pelo aluno ==>

Oferecer condições para a construção
do conhecimento pelo próprio aluno

-Esquema: mudança de paradigma pedagógico-

Assim, poderia se superar aquela ilusão de facilidade que o educando tem ao assistir passivamente a explicação do mestre, vindo a perceber a dificuldade somente mais tarde, quando se confronta pessoalmente com o assunto. O professor deve levantar situações-problema que estimulem o raciocínio, ao invés de sobrecarregar a memória com uma série de informações desconexas. O aluno se debruça sobre o objeto buscando conhecê-lo, estabelecer as relações. Surgem problemas. O professor ajuda no encaminhamento do problema: devolve o problema, introduz a informação no momento certo. O aluno volta a se debruçar sobre o objeto, etc.

Quando o professor fala, pode se estabelecer relações tênues, elementares entre sua fala e a representação do sujeito. Daí a importância da participação ativa do aluno para o professor perceber como está elaborando o conhecimento e do espaço de trabalho do aluno para fazer a articulação entre aquilo que o professor está falando e suas representações mentais. Ao propor a atividade, o problema, o educador deve esperar o encadeamento das ações, a elaboração das hipóteses, da resposta por parte do educando; este "tempo de espera" é fundamental para o desenvolvimento da reflexão do educando e a conseqüente construção do conhecimento; é o respeito pelo ser em crescimento.

Portanto, para que haja assimilação de um conhecimento novo pelo educando, o professor tem que levar em consideração os seguintes fatores:

-conhecimento anterior do sujeito: deve ter condições, em nível de códigos, conceitos, relações de base minimamente desenvolvidos; capacidade de compreensão (quadro de significação); estruturas de assimilação. Sem um conhecimento básico, elementar anterior, o sujeito

nem chega ter necessidade de conhecer, pois nem consegue se representar o objeto da necessidade;

-necessidade de conhecer: querer, sentir necessidade, estabelecer ligação entre o objeto de conhecimento e alguma necessidade (pode ser, por exemplo, uma necessidade espiritual, de querer compreender algo);

-ação de conhecimento do sujeito (motora, perceptiva, reflexiva): agir, "operar" sobre o objeto.

A partir daí o professor pode organizar sua atividade pedagógica:

-criar no educando a necessidade de conhecimento; convidar o aluno a conhecer cientificamente a realidade; questionar o saber que ele traz a respeito da realidade em estudo; buscar a significação do conteúdo a ser trabalhado;

-selecionar e organizar os elementos da cultura acumulada da humanidade que possam ajudar nesta compreensão;

-colocar o aluno em contato com o objeto: dispor os objetos da cultura de forma que o aluno tenha oportunidade de atuar sobre eles, seja motora, perceptiva ou mentalmente;

-levantar o conhecimento dos alunos sobre o tema, suas representações, experiências, conceitos; solicitar que o aluno expresse o que já sabe a respeito;

-problematizar: a partir da fala dos alunos e /ou a partir da história, da gênese do problema, de um jogo, de um material concreto, etc.; questionar quais as relações; provocar; estabelecer a contradição com a representação que o aluno traz do objeto;

-solicitar que o aluno expresse o que está aprendendo;

-ir oferecendo informações sobre as relações a partir deste contexto de significação do aluno, a partir da sua procura. Ir reconstruindo.

b) Formas de Trabalho em Sala de Aula

No cotidiano da sala de aula, esta postura metodológica poderá ser articulada com estratégias que tenham coerência com o princípio metodológico, como, por exemplo, exposição dialogada, trabalho de

grupo,¹¹⁰ pesquisa,¹¹¹ seminário, experimentação, debate, jogos educativos, dramatização, estudo do meio, etc. As condições de vida e de trabalho do professor não permitem, muitas vezes, muitas inovações pedagógicas; vimos, no entanto, a necessidade de se superar a metodologia meramente expositiva. Neste contexto, uma possibilidade de se organizar o trabalho pedagógico é a seguinte: a) exposição posicionada e estimulante do educador; b) reflexão de confronto e problematização por parte dos educandos; c) confronto educador-educando (superação da posição de educador e de educando). Uma outra possibilidade é a exposição dialogada; seria importante perceber que entre a aula expositiva no sentido clássico e a aula baseada na exposição dialogada, há um enorme salto qualitativo, apesar de não haver muita diferença na forma exterior de ambas; isto porque na exposição dialogada garante-se a interação professor-aluno-objeto de conhecimento. Assim, a partir de um certo grau de desenvolvimento do educando, uma exposição dialogada pode propiciar alto nível de elaboração de conhecimento, desde que haja interação significativa entre a fala do expositor-ouvinte e o sujeito ouvinte-expositor.

Se deseja-se a participação de todos, há necessidade do professor criar e exigir clima de respeito em sala de aula. Deve ajudar a superar a visão individualista de conhecimento; muitos alunos pensam assim: "eu estou aqui para o professor me ensinar"; então, se é o colega que está falando, ele nem ouve, pois acha que não importa: "o meu aprendizado vem do professor".

Não se pode confundir aula participativa com aula em que há movimento da classe; às vezes move-se, move-se e não se aprende nada, é mero jogo de cena; não podemos ficar presos à aparência, temos que analisar o que de fato está acontecendo na sala de aula. Percebemos que o problema do conhecimento não se encontra restrito à técnica, pois podemos, por exemplo, ouvir a exposição de uma pessoa e

110.O trabalho de grupo deve ser significativo para os alunos se envolverem. Deve-se estar atento para a necessidade de se superar a doxa, o jogo de opiniões, chegando à sistematização e elaboração científica.

111.Pela pesquisa, o aluno pode tomar contato com diferentes exposições, de sujeitos que investigaram a realidade.

aprendermos muito; de outro lado, podemos participar de um esquema todo de dinâmicas de grupo e não aproveitarmos quase nada. Isto porque a questão é mais profunda e vai além da técnica: é uma questão que envolve o sujeito como um todo -seu pensar, sentir e agir. A construção do conhecimento não depende da técnica em si, mas do elo significativo que se estabelece, ou não, entre a ação do sujeito e o objeto que lhe é dado a conhecer (ação+significação).

Como se vê, não se trata de nada "mirabolante", extraordinário. O "extraordinário" não está na forma em si, mas na relação pedagógica que propicia a interação professor-aluno-objeto de conhecimento, e, conseqüentemente, a participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento. Muitos professores acham que para realizar um trabalho significativo e participativo haveria necessidade de locais especiais, materiais especiais, etc.; é claro que isto ajudaria, mas não podemos ficar nesta dependência, ainda mais no contexto escolar brasileiro. Temos visto professores fazerem verdadeiras revoluções pedagógicas na sala de aula, com o quadro negro, giz e apagador..., só que com uma nova forma de participação dos alunos. O próprio professor, se estiver realmente aberto, pode ir aprendendo com os alunos a melhor forma de se trabalhar. O maior esforço para a mudança do trabalho será recompensado pelo retorno que se obterá tanto por parte dos alunos como por parte do próprio educador, na medida que desenvolve um trabalho menos alienado, mais humano.

3-Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento

É o momento, no processo didático na perspectiva dialética, em que o educando, tendo percorrido as etapas anteriores de aproximação e análise do objeto de conhecimento, deve ter oportunidade de sistematizar o conhecimento que vem adquirindo e expressá-lo concretamente, seja de forma oral, gestual, gráfica, escrita ou prática.

"Partindo daqui -das determinações mais simples- seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar finalmente de novo à população, que não seria desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas... O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. E por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (...)",¹¹²

3.1. Elaboração da Síntese

Este momento metodológico refere-se à elaboração sintética do conhecimento, à aplicação, à transferência.

"...momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu".¹¹³

" (...) Integração: é o momento da síntese, da conclusão, generalização, consolidação de conceitos".¹¹⁴

Trata-se da "materialização e objetivação"¹¹⁵ do conhecimento. Aqui, o educando deverá expor os vários níveis de relações que conseguiu estabelecer com o objeto de conhecimento, seu significado, bem como a generalização, a aplicação em outras situações que não as estudadas.

"Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido".¹¹⁶

É o "caminho de volta" no processo de conhecimento em geral e também na sala de aula:

"... em uma palavra, todas as abstrações científicas (corretas, sérias, não absurdas) refletem a natureza em forma mais profunda, veraz e completa. Da percepção viva ao pensamento abstrato, e deste à prática: tal é o caminho dialético do conhecimento da verdade, do conhecimento da realidade objetiva".¹¹⁷

Como vimos anteriormente, existe uma articulação intrínseca entre a análise e a síntese, de tal forma que não podemos dizer que este seria o momento de síntese por excelência na metodologia dialética; a

112.K. MARX, *Contribuição*, p. 218.

113.D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 75.

114.J.C. LIBANEO, *Democratização da Escola Pública*, p. 146.

115.Cf. L. S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 113.

116.K. KOSIK, *Dialética do Concreto*, p. 29.

117.V.I. LENIN, *Cuadernos Filosóficos*, p. 165.

própria construção do conhecimento já envolve a síntese, pois só se faz análise primeiro, baseada numa síntese precária (visão caótica do todo), e segundo, com vistas a uma síntese mais elaborada, que vai se tecendo no decorrer mesmo da análise.

"Em essência, todo conhecimento é sintético; onde não há síntese, não há igualmente conhecimento, dado que o próprio objeto é a totalidade de diversos aspectos, propriedades e relações".¹¹⁸

Essa etapa poderá ocorrer, por exemplo, através de uma pequena redação¹¹⁹ que o aluno faz no caderno, onde sintetiza o significado daquele conhecimento para ele, bem como possíveis repercussões para sua vida, para a transformação de algum aspecto da realidade, estabelece articulações com outras áreas de conhecimento ou com outros contextos. Nesta etapa caberá ao professor propor problemas e exercícios os mais abrangentes, assim como a sistematização global daquela unidade de trabalho.

"A formação dos conceitos é seguida por sua transferência para outros objetos: o sujeito é induzido a utilizar os novos termos ao falar sobre outros objetos (...), e a definir o seu significado de uma forma generalizada".¹²⁰

Seria importante destacar aqui que, nas diferentes formas de expressão da síntese do conhecimento, estão envolvidos diferentes níveis de complexidade de elaboração do pensamento; assim, por exemplo, a exposição através da dramatização demanda um menor nível de abstração que a verbalização, que por sua vez demanda menor nível que a escrita.

"A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma idéia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor. Portanto, deve ser muito mais desenvolvida".¹²¹

Qual seja, a própria forma de expressão pode significar por si um determinado nível de elaboração da síntese do conhecimento. É claro que, num processo, o sujeito poderá percorrer as diferentes formas de

118.P.V. KOPNIN, *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*, p. 321.

119."A escola nos ensina a transcrever e não a escrever (...). Os alunos só usam a escrita para transcrever as falas dos professores e copiar textos alheios, como se fossem robôs, sem idéias próprias. (...) A escrita também serve -além de registro- para criarmos nossos textos". Samir Meserani, *O Estado de São Paulo-Caderno Cola*, de 20/09/90, p. 14.

120.L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 49.

121.L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 122.

expressão, até chegar à mais elaborada, que é justamente a conceitual, de maior nível de abstração. É comum os professores justificarem a não expressão adequada do conhecimento pelo fato do aluno "ter dificuldade naquela matéria", "por algum bloqueio", "por gostar mais de uma matéria que de outra", etc. Precisamos estar atentos, pois freqüentemente estes argumentos servem de alibi para a acomodação do professor; o que a escola pede em termos de expressão em cada área de conhecimento é o mínimo socialmente esperado; assim, todos os alunos devem ser ajudos a chegarem lá: este deve ser um compromisso dos educadores com a comunidade.

Na verdade, o educador poderá propiciar vários desses momentos de expressão da síntese -provisória- do conhecimento do educando; passado algum tempo, o próprio aluno poderá analisar a sua produção e perceber seu desenvolvimento -síncrise--> síntese ou síntese menos elaborada--> síntese mais elaborada-, o que ainda ajuda na difícil -porque abstrata- tarefa do sujeito dominar seus mecanismos de consciência. Pode-se ter a interação pedagógica, onde se dá a partilha das diferentes sínteses (em nível individual ou grupal) na busca da construção da síntese coletiva, com a coordenação do professor, para, enfim, se chegar à elaboração de uma síntese conclusiva (material/concreta) por cada um dos membros do grupo. Trata-se de uma re-elaboração pessoal da síntese a partir da contribuição do grupo. O educador deve acompanhar tanto a "investigação" (ver como o educando está construindo o conhecimento), quanto a "exposição" (ver como está expressando o conhecimento conhecido).

3.2.Necessidade de Expressão

Qual a necessidade da expressão material do conhecimento? De um lado, é para possibilitar a interação social (possíveis correções/interações); por outro, é para melhor determinar a síntese, na medida que enquanto está na cabeça pode ainda incorrer em certo grau de generalidade, de abstração, ao passo que na medida em que se realiza a exposição material, o sujeito se obriga a uma formatação, a

uma concretização, a uma sintetização conclusiva, específica. Pode acontecer da expressão material (fala, escrita, etc.) ser simples reprodução da síntese mental (o que significa que ela foi feita com bom grau de concretude), mas muitas vezes o que ocorre é que no momento da exposição, o sujeito apercebe-se que as relações, as articulações não estão tão claras assim. Desprezar a exposição material seria supervalorizar a elaboração mental do indivíduo, além de negar a possibilidade de reconstrução e de interação social.

O educando tem um vínculo com o conhecimento que não é só epistemológico, cognitivo, o que vai interferir no processo de construção do conhecimento, de tal forma que algum nível relação o aluno não consegue nem estabelecer e não porque o professor não foi claro, mas porque sua consciência está submetida à uma determinação maior; neste caso, ele não faz certas relações ou faz no nível sincrético. Por isto nem todos chegam ao mesmo nível de síntese. A síncrese é muito marcada por esses elementos ideológicos, afetivos, porque é um conhecimento difuso. Introduzindo o conhecimento científico, o professor pode dar elementos para o aluno dar o salto, para fazer a superação. Não há fórmula infalível de conhecimento. O homem é este ser complexo; no entanto, existem caminhos que tem maior ou menor probabilidade de propiciar o conhecimento. O professor com um método de trabalho tem aumentado seu grau de probabilidade de acerto.

O movimento síncrese-análise-síntese é um movimento constante; pode-se fazer infinitas superações. Poderíamos nos perguntar: então nunca mais vamos parar de conhecer, pois sempre teria algo novo para conhecer? Não se trata disto; vamos até um certo ponto de síntese que corresponda às necessidades sociais colocadas; a partir dali, o aluno que quiser aprofundar, poderá fazer por conta própria (o que inclusive seria muito positivo). Como o educador vai saber se o aluno chegou a um grau de síntese minimamente satisfatório para aquele objeto de conhecimento e para aquela faixa de desenvolvimento social e psicológica? O aluno tem que ter algum tipo de manifestação exterior,

para que o educador saiba o que ele sabe, como sabe. A tarefa do professor não é só ensinar. Tem que fazer todo o possível, quase que garantir que o aluno aprenda. A tarefa é muito mais complexa; precisa, pois, dessa manifestação do aluno. O aluno tem que dar o retorno de como está apreendendo o conhecimento, para que o professor possa acompanhar. Este é o verdadeiro sentido da avaliação na educação escolar. O conhecimento começa externamente ao aluno; daí o aluno o nega, através de seu processo de construção do conhecimento; mas depois o aluno precisa voltar, a concretizar, a expressar objetivamente, pois o professor não condições de apenas observando as feições do aluno, saber se está entendendo ou não.¹²² Este retorno tem um valor psicológico de dar segurança ao aluno, na medida que percebeu que realmente conseguiu incorporar; além disso muitas vezes o sujeito toma consciência de seu real grau de elaboração/síntese quando tem que se expressar.

No processo científico, a exposição da síntese do conhecimento tem um valor de socialização do novo conhecimento, permitindo o avanço do conhecimento e a transformação da realidade. Na situação escolar esta exposição tem um caráter mais pedagógico, no sentido de ajudar o professor e o aluno a terem referência de como está se dando o processo de conhecimento. Na situação escolar há que distinguir a "exposição" que o professor faz, da exposição no sentido de ponto de chegada do processo de construção do conhecimento. A "exposição" do professor está evidentemente baseada na exposição que especialistas da área fizeram (já que a escola deve trabalhar com conhecimento científico). Por outro lado, pela mediação de sua "exposição", o professor está empenhado em favorecer a construção do conhecimento dos educandos, até o ponto em que cheguem à exposição como síntese desse processo.

122. Esta, aliás, é uma das graves distorções da avaliação, em que o professor dá nota não a partir da produção objetiva do aluno, mas da sua "carinha".

"...em consequência, manifestar-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor".¹²³

Nos sistemas formais de ensino, baseado na metodologia expositiva do professor e nas cobranças decorativas nas provas, há o risco da exposição do aluno ser mera reprodução mecânica da exposição do professor (ou do livro didático).

Na forma, a síncrese pode assemelhar-se à síntese (só o "resumo"). Mas há um abismo entre elas em termos de compreensão por parte do sujeito. No primeiro caso, se o sujeito for capaz de dire-la é por mera imitação, mera reprodução.

3.3.Retorno à Prática Social

É o momento da passagem do "objetivo ao subjetivo" e da "necessidade à liberdade"¹²⁴. Pelo conhecimento, o sujeito capta a estrutura objetiva do real e a representa subjetivamente. Essa representação, pode transformar-se "em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas"¹²⁵.

Como apontamos anteriormente, a unidade indissolúvel teoria-prática se dá na prática e, portanto, o processo de conhecimento não está completo enquanto não houver a atividade prática relativa ao elemento teórico em questão, ou seja, entendemos que o conhecimento efetivo só se realiza quando da prática relativa a ele. Um conhecimento, para levar à ação, deve ser carregado de significado (compreensão) e de afetividade (envolvimento emocional). Desta forma compreendemos que o trabalho com o conhecimento deve estar articulado com a realidade no sentido de sua transformação. É certo que nem todo conhecimento permite uma articulação prática imediata, mas é importante que, mesmo através de mediações, seja garantido seu vínculo com a transformação da realidade.

"O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos".¹²⁶

123.D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 75.

124.Cf. A. GRAMSCI, *Concepção Dialética da História*, p. 53.

125.A. GRAMSCI, *Concepção Dialética da História*, p. 53.

126.D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 75.

Há necessidade de se retomar aqui o papel da educação. Como afirma Vázquez:

"A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação".¹²⁷

A educação se coloca justamente nesta tarefa de assimilação, de educação das consciências, sendo uma forma de mediação com relação ao processo de transformação objetiva da realidade.

"A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática".¹²⁸

Evidentemente isto não pode servir de justificativa para se tratar na escola de "qualquer conteúdo", já que está em questão uma atividade mediadora, que não tem reflexo direto sobre a realidade. Ao contrário, o que deve determinar a organização do currículo é o objetivo de interferência na prática, com vistas à sua transformação, o que significa dizer que todos os conteúdos devem estar voltados para a apropriação crítica da realidade. Dessa forma, também supera-se a dicotomia que se estabelece entre "sala de aula" x "mundo" ou o "específico" escolar x assuntos "estranhos" ao currículo. Nada deve ser estranho ao processo de conhecimento para a transformação.

127. A.S. VAZQUEZ, *Filosofia da Praxis*, p. 206.

128. D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 76.

CAPITULO 3

CATEGORIAS DE ANALISE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

Há um consenso, entre os educadores que têm um posicionamento minimamente crítico, de que a situação em sala de aula é crítica. Isto porque, entre outras coisas, vai muito mal o processo de construção do conhecimento, que é o eixo principal de definição da escola, enquanto especificidade.

Quando perguntamos sobre a causa desse estado de coisas, depois de uma série de outros fatores que estão no entorno desse processo, aparecem sempre, relativamente à construção do conhecimento, dois problemas: 1.conteúdo desvinculado da realidade do aluno; 2. metodologia passiva.

Por outro lado, quando perguntamos sobre a solução, logo se aponta: 1.conteúdo significativo; 2.metodologia ativa/participativa.

Assim enunciados, tem-se a impressão de que a solução está bem encaminhada, uma vez que o problema está determinado e há clareza do que deve ser feito. No entanto, se analisamos a prática de sala de aula, verificamos que se está muito distante daquilo que se aponta como solução. Será que não haveria, por parte dos educadores, efetivo interesse em implementar uma transformação na prática pedagógica? Acreditamos que, na verdade, a questão não passa por aí, mas sim pela falta de capacitação para efetivar essa mudança.

Temos que buscar, então, concretamente o que é o 'conteúdo significativo' e a 'metodologia ativa'; como se realiza isto na prática da sala de aula. Quando se fala aqui de 'concretamente', não se trata de força de expressão, mas de concretude no sentido dialético, ou seja, de se buscar estabelecer as múltiplas determinações que envolvem esse processo. Enfrentar essas questões implica repensar a organização social, o sistema de ensino, a escola, o trabalho em sala de aula. São questões muito desafiadoras, já que o professor e o aluno não podem ser encarados como seres abstratos, como aparecem freqüentemente em elaborações teóricas, pois o que se tem objetivamente na sala de aula não são aspectos isolados dos sujeitos ou da realidade, mas os sujeitos e a realidade como um todo, na complexidade de suas relações, e é essa concretude que, pela mediação teórica, tem que se ajudar a construir nos agentes da educação. São, portanto, questões difíceis, mas que precisam ser enfrentadas, para que se possa construir um referencial teórico no sentido da superação dos problemas da prática pedagógica.

Apresentamos neste capítulo algumas categorias que podem orientar a análise e construção do conhecimento em sala de aula; quando dizemos construção do conhecimento, estamos nos referindo basicamente ao trabalho com o conteúdo e a metodologia na situação pedagógica; entendemos conteúdo como sendo a materialização das propostas, das finalidades, dos objetivos que o educador tem ao preparar o seu curso; por metodologia entendemos as experiências de ensino-aprendizagem, a maneira como será trabalhada cada parte do programa. Num trabalho sistematizado, o educando deve ter oportunidade de se apropriar não só do conteúdo, mas também do método.

As categorias "exprimem formas de modos de ser, determinações de existência";¹ são, portanto, a expressão teórica, sistematizada do modo de ser da realidade.² Esta concepção é diferente, por exemplo, da

1.K. MARX, *Para a Crítica da Economia Política*, Pensadores, p. 121.

2.Segundo MARX, as categorias são "as expressões ideais das relações sociais" (*Miséria da Filosofia*, p. 212).

concepção idealista, onde se tem as categorias dadas a priori e se procura "encaixar" a realidade nelas. Na verdade, as categorias não são construídas a partir da realidade, no confronto com a realidade; no caso, na tentativa de abordar dialeticamente a educação, o problema da construção do conhecimento em sala de aula. Acontece, no entanto, que nunca o sujeito vai para a análise da realidade desprovido de um referencial teórico, uma certa ótica de leitura, da mesma forma que nunca faz uma análise teórica totalmente isenta dos condicionamentos da prática. Ocorre aqui, portanto, uma dialética do lógico-histórico, uma que vez que se vai para a realidade, mas com uma certa lógica; essa lógica tem que ser permeável à realidade e a partir daí devem surgir as categorias. Então, a categoria ao mesmo tempo que é histórica, é também lógica, sendo, portanto uma logicização do histórico, e uma historicização do lógico.

No presente trabalho, estamos nos referindo às categorias enquanto categorias pedagógicas, conseqüentemente, as usaremos como expressão do modo de ser da realidade pedagógica. Por exemplo, a *totalidade* é uma categoria usada numa série de áreas de conhecimentos, enquanto categoria econômica, categoria social, categoria física, etc.; o enfoque dado à *totalidade* tal qual vamos trabalhar, é diferente do usado na análise política, apesar de estarem relacionadas, na medida que fazem parte de um referencial teórico maior. A elaboração dessas categorias está marcada por seu objeto de análise, no caso aqui, a relação pedagógica de construção do conhecimento.

Se, de um lado, as categorias, enquanto conseqüência do enfoque epistemológico, podem parecer "pedantes"³, por outro, consideramos a via epistemológica necessária para captar a essência do real, apesar de efetivamente não se pretender nada excepcional, pois:

"Não se trata de 'descobrir' uma lei metafísica de 'determinismo', nem mesmo de estabelecer uma lei 'geral' de causalidade. Trata-se de compreender como se constituem no

3. Cf. A. GRAMSCI, *Cartas do Cárcere*, p. 258.

desenvolvimento histórico forças relativamente 'permanentes', que operam com uma certa regularidade e automatismo".⁴

Estas categorias não são, portanto, elaborações teóricas *a priori*; elas expressam o modo de ser da construção do conhecimento na situação pedagógica e são o resultado da investigação sobre a constituição e funcionamento dessa situação específica de conhecimento. Assim, devem ser entendidas dialeticamente, ou seja, não como "formas" para moldar a realidade "custe o que custar", mas como referências de direção, que apontam vetores para a orientação do professor na consecução de sua tarefa pedagógica. A sistematização da construção do conhecimento em categorias deve ajudar o educador a se posicionar e transformar a prática pedagógica.⁵ Apropriar-se das categorias é apropriar-se do modo de ser da própria prática pedagógica. No entanto, de forma alguma dispensa seu empenho em assenhorear-se do contexto determinado em que trabalha e em estabelecer as mediações necessárias para a construção do conhecimento nesta realidade, o que significa dizer que caberá ao educador re-elaborar as categorias a partir da sua realidade concreta e do seu específico objeto de conhecimento.

"A sua aplicação posterior deve ser sempre verificada de novo. Só podem ser usadas como esquemas e nunca devem assumir dimensões de causas absolutas e imutáveis".⁶

O educador devera propiciar a construção significativa do conhecimento, através de uma praxis, num processo de continuidade-ruptura, pela mediação da problematização, criticidade, historicidade e totalidade, que leve à síntese concreta.

4.A. GRAMSCI, *Concepção Dialética da História*, p. 122.

5.A prática transformadora é o que se espera; caso contrário, pode-se cair na inversão idealista, como aconteceu com Proudhon: "Como as categorias, são para ele, as forças motrizes, para modificá-las não é necessário modificar a vida prática. Muito ao contrário: é preciso mudar as categorias e, em consequência, a sociedade existente se modificará" (K. MARX, *Minéria da Filosofia*, p. 214).

6.B. SUCHODOLSKI, *Teoria Marxista da Educação*, v. 2, p. 95.

A-1) SIGNIFICAÇÃO

1- Concepção de Significação

Quando perguntamos aos educadores quais os problemas com relação aos conteúdos, um dos mais citados e enfatizados é justamente o fato do conteúdo trabalhado na escola ser desvinculado da realidade, abstrato, alienado à realidade do aluno e social, enfim, sem significado relevante. Queixa semelhante vamos ouvir dos alunos, quando se lhes abre espaço de manifestação: "qual o sentido do que aprendemos"? "estudar para quê"? "qual a relação de uma coisa com outra"? A situação se torna preocupante na medida que, como vimos, os próprios educadores não vêem sentido naquilo que estão ensinando e, se cobrados, dão respostas evasivas: "faz parte do programa", "é pré-requisito para as séries seguintes", "cai no vestibular", etc.

A significação, no movimento das categorias, é um ponto de partida -relativamente à mobilização, à projeção do sentido, ao despertar para o conhecimento, à relação com as necessidades, etc.- e um ponto de chegada, já que para que ela ocorra plenamente são necessárias a praxis, a historicização, a articulação com a totalidade, a problematização, a continuidade-ruptura e a criticidade.

1- Perspectiva Histórica-Antropológica

O homem é, entre outras coisas, um ser de carência, de necessidades. Mas é também um ser que, a partir de sua atividade sobre a realidade e de suas relações sociais, constrói um universo novo, qual seja, o mundo da representação, da cultura, do conhecimento, atribuindo significados àquilo que até então era mera natureza. Seu contato com o mundo passa ser mediatizado por esse novo instrumental simbólico, a tal ponto que dizemos tratar-se de um ser com características teleológicas, ou seja, um ser que pode agir de acordo

com finalidades que se propõe, mais ou menos conscientemente. Historicamente, no processo de hominização, o que observamos é que o conhecimento sempre esteve ligado a necessidades, interesses, sendo que a partir deles o homem se empenhava no enfrentamento da realidade, vindo a elaborar representações. O hominídeo não desenvolvia uma ação qualquer, mas uma ação carregada de sentido, marcada por sua intencionalidade; assim, foi construindo representações vez a vez mais elaboradas da realidade, representações estas que se tornavam cada dia mais importantes para poder garantir a sobrevivência da espécie, ou seja, a alimentação, a defesa contra os animais, a defesa frente a outros bandos, a habitação, etc.

"A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material".¹

O conhecimento então desenvolvido era pleno de sentido, uma vez que se originava do enfrentamento dos problemas que a realidade colocava. Esse conhecimento era passado de geração a geração pela própria convivência e participação dos membros mais novos na vida da comunidade. Algumas tribos, mais tarde, desenvolveram também a tradição oral, onde os mais velhos narravam as experiências marcantes, os costumes, as crenças, os mitos, enfim, a sua cultura à geração mais nova. A certa altura, passam a ser importantes não só os conhecimentos relacionados à produção e reprodução material da existência, mas também os símbolos que dão sentido às várias relações do homem com a natureza, com os outros e com as divindades.²

Todo esse aprendizado era realizado num contexto de alto nível de significação para o neófito. Com o tempo, no entanto, as coisas se complexificaram muito; só para nos situarmos, rapidamente poderia-se citar: divisão da sociedade em classes sociais e a conseqüente divisão

1. K. MARX e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã*, vol. 1, p. 25.

2. E como afirma R. Alves: "Com os símbolos os homens não podem arar o solo, gerar filhos ou mover máquinas. Os símbolos não possuem tal eficácia. Mas eles respondem a um outro tipo de necessidade, tão poderosa quanto o sexo e a fome: a necessidade de viver num mundo que faça sentido". *O que é Religião*, p. 34.

social do trabalho, dicotomizando o trabalho intelectual do trabalho manual; aumento do volume de conhecimento acumulado pela humanidade; aumento da complexidade dos conhecimentos; apropriação do conhecimento pela classe dominante e sua veiculação como ideologia; aumento da complexidade da organização da vida social, tanto em nível das relações sociais, como em nível de domínio e intervenção na natureza (tecnologia); surgimento das "especialidades" em diferentes áreas de conhecimento; desenvolvimento de locais encarregados de realizar a "transmissão" cultural (academias, universidades, escolas, etc.); surgimento dos especialistas em ministrar os conhecimentos para as novas gerações (pedagogos, mestre-escola, professores, etc.); comunicação cada vez mais ampla entre os povos, etc.³

O homem continua, no entanto, na sua busca de realizar uma praxis significativa, ou seja, de ser capaz de dominar o sentido daquilo que faz.

"... o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado".⁴

Esse universo de sentidos passa a ser tão fundamental para o homem, que se fala até de uma patologia contemporânea: a *neurose noogênica*,⁵ gerada pela falta de sentido da existência.

Essa busca de sentido perpassa toda sua existência, seja presente, passada ou futura (leitura diacrônica-histórica):

	-para o que viveu	=> memória/conhecimento
Sentido	-para o que está vivendo	=> consciência
	-para o que vai viver	=> finalidade

2- Concepção de Significação

No processo de construção do conhecimento da humanidade, observamos que um objeto se tornava objeto de conhecimento na medida

3. É certo, no entanto, que a capacidade de representação do sujeito na atualidade é muito mais desenvolvida que naqueles primórdios.

4. L.S. VYGOTSKY, *Formação Soci- da Mente*, p. 37.

5. C.f. Viktor Frankl, in *Um sentido para a vida*, p. 9. Nesta mesma obra diz: "O homem não pode mais ser considerado apenas como uma criatura cujo interesse fundamental é o de satisfazer as pulsões, de gratificar os instintos, ou então, dentro de certos limites, reconciliar entre si o Id, o Ego e o Superego, sen a presença humana pode ser entendida simplesmente como resultado de condicionamentos ou de reflexos condicionados. Neste âmbito, ao contrário, o homem se revela como um ser em busca de um sentido", p. 11.

que o sujeito era capaz de estabelecer uma representação mental dele, como mediação para satisfazer uma necessidade. O ato de conhecer vinha, portanto, da tentativa de dar conta da necessidade, desenvolvendo e concretizando a representação que dela se fazia.

Como podemos entender a significação? Numa primeira aproximação, poderíamos dizer que significação é o processo de vinculação ativa do sujeito aos objetos de conhecimento -sobre os quais ele dedica sua atenção- e a conseqüente construção do sentido dos mesmos no sujeito. Para que haja essa vinculação, é preciso que o objeto de conhecimento esteja relacionado a alguma necessidade do sujeito, ao mesmo tempo em que ocorra a elaboração da representação do objeto no sujeito.

Vinculação à Necessidade do Sujeito
Significação/
Construção da Representação no Sujeito

Há aqui uma dialética entre o lógico e o histórico, na medida que a significação está, por um lado, relacionada ao aspecto lógico, representativo, conceitual, ideativo do conhecimento e, por outro lado, relacionada ao vínculo existencial, afetivo, emocional, motivacional, que é decorrente da dimensão histórica do sujeito, das suas condições de produção e reprodução da existência. Essas dimensões tendem a se negar e a se exigir reciprocamente, quando consideramos o homem na sua totalidade, uma vez que o sujeito epistêmico é também um sujeito concreto (síntese de múltiplas determinações). Portanto, um objeto de conhecimento para ser significativo precisa estar vinculado ao sujeito/grupo de conhecimento tanto do ponto de vista da necessidade/interesse, quanto da lógica/clareza, ou seja, sob dois aspectos distintos mas complementares, a saber: nível existencial e nível de representação. Este posicionamento supera, portanto, tanto o enfoque parcial dado pelo ensino tradicional ("lógico"), quanto o escola-novista ("psicológico"). O concreto supõe, nega e supera a ambos.

2.1. Nível Existencial

Trata-se do nível relativo às necessidades, carências, afetividade, emoção, motivação - o conhecimento a ser construído deve ter relação com o desejo, os interesses, as necessidades do sujeito, considerado em suas múltiplas dimensões (sejam necessidades intelectuais, afetivas, éticas, estéticas, físicas, lúdicas, espirituais, sociais, econômicas, políticas ou culturais).

Quando se pensa no processo de conhecimento, num primeiro momento, a questão da necessidade pode parecer não estar diretamente vinculada, na medida que vem à mente preocupações com a lógica desse conhecimento, suas relações internas e externas, seu encadeamento, sua ligação com outras estruturas, etc. No entanto, como vimos, o conhecimento sempre esteve vinculado a interesses. Assim, este aspecto anterior deve ser levado em conta, se se quer garantir a construção do conhecimento pelo sujeito: a mobilização, a motivação, o envolvimento do sujeito com o objeto de conhecimento, como já apontamos anteriormente no momento da Mobilização, na metodologia dialética de conhecimento em sala de aula.⁶

2.2. Nível da Representação

Trata-se do nível relativo ao aspecto gnosiológico, lógico, semiótico, hermenêutico - o conhecimento a ser construído deve ter possibilidade de estabelecer relações, ideativas, na estrutura de percepção e pensamento do sujeito.

"A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho".⁷

Este nível é importante na medida que, em sala de aula, o educador trabalha fundamentalmente com palavras (falada ou escrita). Dessa forma, coloca-se o problema da relação entre signo, significado

⁶ O desinteresse dos educandos é, atualmente, um problema que tem sido muito apontado pelos educadores. Com relação a isto, há necessidade de precisar melhor essa percepção dos professores: quando passa a ocorrer - logo que o aluno entra na escola? nas primeiras séries do primeiro grau? no final do primeiro grau? como se manifesta em diferentes classes sociais? ou seja, esse desinteresse deve se tornar mais concreto, para que tenhamos condições de enfrentá-lo.

⁷ L.S. VYGOTSKY, *Formação Social da Mente*, p. 59.

e objeto. Trata-se de um problema de ordem gnosiológica que remete à questão da relação entre linguagem, pensamento e realidade objetiva.

"Já os estóicos, examinando a função signica da linguagem, haviam assinalado a necessidade de estabelecer diferenças entre os distintos momentos reciprocamente relacionados: o momento do signo (som da palavra), do significado (o que se obtém no pensamento por meio da palavra) e a coisa (objeto ou entidade, existente de per si, que se reflete no pensamento e se designa com o signo). (...) Esta colocação do problema conserva seu valor de princípio intacto até nossos dias e resulta fundamentalmente certa".⁸

O sentido das coisas advém do carácter social do homem: o sentido vai sendo atribuído no interior das relações que estabelece; um sujeito isolado, deslocado do convívio social carece da possibilidade de significar.⁹ Há necessidade de entrar em comunicação, de um sujeito procurar compreender o universo do outro para que, pelo diálogo, possam construir a significação.

- Ninguém significa algo para ninguém;
- Ninguém significa algo por si;
- A significação é construída na relação com os homens e com o mundo.

O significado de um objeto para o sujeito, portanto, é resultado de uma construção, não se dando de imediato, pelo simples contato do sujeito com o objeto; o significado vai sendo elaborado na medida que as relações vão se dando. Vejamos o exemplo dado por Leontiev:

"A criança nunca viu uma colher, e põe-se-lhe uma nas mãos. Que vai fazer com ela? Começara por a manipular, deslocá-la, martelar com ela, tentar metê-la na boca, etc. Por outras palavras, não a verá do ponto de vista dos modos de utilização elaborados pela sociedade, concretizados nas suas características exteriores, mas do ponto de vista de suas propriedades físicas, 'naturais' não específicas".¹⁰

Logo, a significação acompanha a construção do conhecimento, iniciando-se com uma significação mais sincrética, que, no decorrer da análise, vai se tornando mais sintética.

2.3. Ação Significativa

Para a efetiva construção do conhecimento, há necessidade de uma ação significativa do sujeito, ou seja, uma ação marcada tanto pela

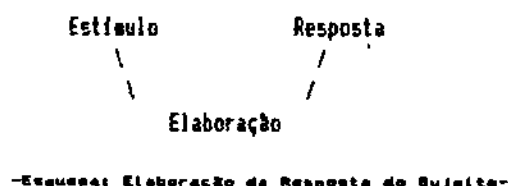
8.L.O. REZNIKOV, *Semiotica y Teoria del Conocimiento*, p. 47.

9.Vide caso clássico de Anala e Kanala, "As meninas-lobo", da obra de B.REYMOND, in ARANHA, Maria L.A. & MARTINS, Maria H.P., *Filosofando*, p. 2.

10.A. LEONTIEV, *O Desenvolvimento do Psiquismo*, p. 321.

necessidade, quanto pela representação. Considerando que nosso ensino é centrado na razão, ou melhor, num certo tipo de razão (a instrumental), a questão que se coloca é: como introduzir a necessidade e o desejo na educação escolar? É claro que não precisamos introduzi-los, pois, fazendo parte do real, já estão presentes; na verdade, o que se coloca é: como levar em conta essas dimensões da concretude do real -a necessidade e o desejo- de forma a articulá-las ao processo de formação e, em particular, ao processo de construção do conhecimento? Sabemos que uma aprendizagem para ser incorporada, deve ser significativa para o sujeito; o que isto quer dizer? Vamos analisar um pouco a questão da ação significativa em geral, para podermos entender melhor na situação pedagógica.

O que seria uma ação significativa? De um modo geral, podemos encontrar, no processo que leva à ação¹¹ do homem, três elementos básicos que são seus constituintes: a necessidade, a finalidade e o plano de ação (leitura sincrônica). A concepção dialética de homem entende que diante do estímulo do meio, o sujeito tem uma elaboração pessoal -que abrange todo seu ser: raciocínio, desejos, necessidades, sentimentos, fantasia, etc.- antes de dar a resposta, ou seja, a ação não é mero reflexo do estímulo:



"O animal identifica-se imediatamente com sua atividade vital. Não se distingue dela. E a sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente. Ela não é uma determinação com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais".¹²

11. Por "ação" estamos entendendo aqui a ação consciente do homem, ou seja aquela ação que ele faz e sabe que está fazendo, ou, no caso da ação habitual, mecanizada (ex. dirigir um automóvel), sabe dizer o porque, o para que e o como dessa ação (diferentemente de uma ação instintiva).

12.K. MARX, *Manuscritos Econômico-filosóficos*, p. 164.

Na verdade, essa concepção é muito complexa, pois envolve também o papel ativo do sujeito sobre o ambiente, qual seja, o sujeito não só recebendo estímulos, mas também os produzindo; considerando, no entanto, a preocupação desse momento, basta esse nível de diferenciação.

O que seria esta "elaboração"? Esta elaboração do sujeito é justamente a articulação entre necessidade, finalidade e plano de ação, qual seja, o que faz com que o sujeito tome conscientemente uma determinada ação é o fato de, a partir de sua interação com a realidade, ser criada nele uma *necessidade*, que o motiva a buscar algo (*finalidade*), de uma determinada maneira (*plano de ação*). Essa elaboração possibilita o desencadeamento da ação consciente. Estamos aqui apresentando os elementos numa certa seqüência, mas isto por conta da contingência da linguagem, pois, na verdade, esses elementos ocorrem em contínua interação, quase não sendo possível distingui-los numa determinada ação realizada. Vejamos um pouco melhor o que seria cada elemento constituinte:

-*necessidade*: trata-se do sujeito sentir-se num estado de carência; a necessidade é sempre necessidade de alguma coisa, seja um objeto ou uma ação;

-*finalidade*: trata-se daquilo que o sujeito vislumbra como forma de satisfazer aquela necessidade; está, portanto, referida ao objeto da necessidade;

-*plano de ação*: são os passos que o sujeito estabelece como forma de atingir a finalidade (está referido tanto ao objeto da necessidade, quanto aos meios/instrumentos disponíveis na realidade).

Pelo fato de ser histórico, de realizar aprendizagens, essa articulação se dá contando com experiências anteriores, ou seja, as aprendizagens, experiências, conhecimentos acumulados passam a fazer parte do processo de ação do sujeito, ficando ainda mais difícil distinguir um momento de outro. Assim, poderíamos tomar um exemplo bem simples, só para deixar mais claro o que estamos dizendo: um sujeito

sai de casa e sente frio; tem, então, necessidade de proteção da pele por algum agasalho;¹³ pensa em pegar o agasalho que tem na gaveta; elabora o plano de ação: "tenho que voltar, abrir a porta, ir até o quarto e vestir a blusa". Como essa situação é tão corriqueira, qual seja, já foi realizada tantas vezes, é evidente que o sujeito não tem necessidade de ficar pensando cada passo como aqui descrevemos, pois isto faz parte de seus esquemas de ação. No entanto, se ao voltar para casa perceber que saiu sem a chave, encontrar-se-á numa nova situação, que implica um novo conjunto necessidade-finalidade-plano de ação, ou seja, tem necessidade da chave, com a finalidade de entrar em casa e para isto elabora um plano de ação: conseguir uma ficha telefônica, ir até um orelhão, ligar para a esposa, etc. Esse novo conjunto de elementos de elaboração da ação está subordinado ao conjunto anterior, e aí se encontra mais uma dificuldade de compreensão da ação do homem, uma vez que essas elaborações vão se imbricando e complexificando, se coordenando, subordinando ou até mesmo sendo suprimidas. Esse sujeito pode avaliar que, diante deste novo contexto em que se encontra, sua necessidade maior é chegar ao trabalho no horário combinado, colocando-se, então, como finalidade a ida para o trabalho, esquematizando um novo plano de ação. Ainda nestes exemplos a relação necessidade-finalidade-plano de ação está muito linear em função da necessidade de descrição; como dissemos, na realidade elas se inter cruzam e interagem dinamicamente, não sendo sucessão lógica, mas momentos constitutivos de um processo totalizador. No entanto, esses elementos são verificáveis empiricamente, ou seja, são resultados de uma rigorosa análise da realidade; o que gostaríamos de destacar é a estrutura de constituição da elaboração da ação consciente: necessidade-finalidade-plano de ação. Fazer dessa formulação uma seqüência lógica, seria fazer um corte no processo e querer ordená-los

13. Neste caso, o agasalho é o objeto da necessidade; é importante destacar que os objetos de satisfação da necessidade são dados socialmente. Assim, por exemplo, o sujeito pode não ter um agasalho, mas sentir necessidade de um, uma vez que socialmente se produz tal objeto para suprir tal necessidade; por outro lado, se estivesse na pré-história, certamente o objeto de satisfação de sua necessidade estaria mais associado ao fogo que ao agasalho.

tal qual aparece na razão; neste caso estaria se rompendo a dialética do lógico-histórico.¹⁴

Na dialética teoria-prática, a elaboração da ação está, evidentemente, mais associada ao polo da teoria, sendo que a necessidade seria como que a mediação entre a prática e a teoria, uma vez que sendo consciente, ela é consciente de uma exigência que se coloca na prática, levando inclusive a carga de motivação advinda do confronto do sujeito com a realidade; por outro lado, o plano de ação seria como que a articulação de volta para a prática, uma nova prática mediada por uma nova elaboração teórica.¹⁵ É importante não nos esquecermos, no entanto, da determinação da realidade sobre os elementos constituintes da elaboração da ação, ou seja, tanto a necessidade, como a finalidade e o plano de ação, estão marcados pelo objeto ou ação concreta a que se dirige a necessidade, bem como pelos instrumentos disponíveis para atingi-lo(a).

3-Articulação Conhecimento-Necessidade

Vemos, então, que uma das grandes dificuldades do educador é fazer com que o educando se interesse por aquilo que ele está trabalhando; quando se desencadeia a significação, o educando tem condições de avançar sozinho, mesmo que sozinho, sendo que os cuidados pedagógicos-metodológicos (categorias de construção do conhecimento - historicidade, totalidade, etc.) colaboram para, de um lado, propiciar uma formação mais crítica e científica, e, de outro, ajudar a manter o interesse no desenrolar do processo de conhecimento, na medida que propicia a melhor significação daquilo que se está estudando. Nessa medida, podemos compreender porque P. Freire insiste tanto e "perde" tanto tempo com o conhecimento da realidade,¹⁶ para o posterior levantamento dos 'núcleos temáticos'. Trata-se, na verdade, da

14. Cf. José Paulo NETTO, *O Método em Marx-notas de aula*.

15. Voltamos a insistir que não podemos tomar essas referências numa perspectiva linear, etapista, mas sim como explicitação dos elementos constitutivos, na dinâmica constante que há entre a teoria e a prática.

16. Cf. *Pedagogia do Oprimido*, por exemplo.

tentativa de resgatar todo o universo de significados daquela coletividade, o que potencializará, posteriormente, o desenvolvimento de uma prática educativa de alto grau de significação com aqueles sujeitos.

Assim, um dos grandes problemas que se coloca para o educador é articular o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula com as necessidades do educando, bem como com as finalidades e planos de ação.

		Necessidades \
Conteúdo (====)		Finalidades do Educando
		Plano de Ação /

-Esquema Relação do Conteúdo com o Educando-

Numa certa perspectiva, podemos vislumbrar a significação como a busca da necessária síntese entre a afetividade e a cognição, na consideração do sujeito na sua totalidade. Vimos que, historicamente, o conhecimento sempre esteve ligado às necessidades dos sujeitos. Não levar essa articulação em conta no trabalho de sala de aula é ter uma visão fragmentada desse processo e dificultar a construção do conhecimento.

"A separação entre intelecto e afeto enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de 'pensamentos que pensam a si próprios', dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa".¹⁷

Evidentemente, um tal pensamento, carecendo de sentido, não é assimilado duradouramente pelo sujeito, sendo também inócuo quanto à repercussão para a sua vida :

"Esse pensamento dissociado deve ser considerado tanto um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primitiva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável".¹⁸

Se, ao contrário, levarmos em conta a articulação entre as necessidades e a cognição, teremos condições de analisar e compreender melhor o processo de construção do conhecimento. Essa análise revela

17.L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 6.

18.L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 6.

"...que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e sua atividade".¹⁹

II- Construção da Significação na Situação Pedagógica

Que repercussão tem essa compreensão da significação para a prática pedagógica? Certamente apresenta-se o desafio de realizar um trabalho que seja significativo, para que seja assimilado efetivamente pelo sujeito. O que é uma prática pedagógica significativa? Como concretizar uma tal prática?

O que se procura fazer na escola é colaborar na formação do educando; para isto o educador, e a escola no seu conjunto, desenvolve uma série de atividades. A questão que se coloca é justamente a significação dessas atividades para o sujeito, pois sabemos que se elas não forem significativas, pouca repercussão terão sobre a vida do educando. É claro que com o trabalho escolar o que se visa é exercer uma interação, uma influência sobre o sujeito; acontece que o sujeito pode estar realizando as mesmas atividades de uma forma significativa ou não, dependendo do seu vínculo com o objeto em questão. Assim, não se trata da especificidade da atividade, do contexto ou do objeto: podemos ter, como foi apontado anteriormente, dois alunos estudando o mesmo tema, na mesma sala de aula, com a mesma metodologia de trabalho e, no entanto, cada um ter um vínculo totalmente diferente com aquilo que está sendo estudado. Daí a preocupação dos educadores de realizarem um trabalho que seja mais significativo para o conjunto dos educandos. Trata-se de buscar o vínculo da proposta de trabalho com as necessidades, interesses, expectativas, objetivos, planos de ação dos educandos.

"O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta".²⁰

19. L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 7.

20. D. SAVIANI, *Revista ANDE* n. 11, p. 22.

Desenvolver uma educação significativa implica em realizar atividades que tenham sentido para o educando -e para o educador- estando, pois, vinculadas à alguma *necessidade, finalidade, plano de ação* do educando.

Educação	<-- Significado	<-- Vínculo com:
Significativa	para o educando	necessidade \
		finalidade - do educando
		plano de ação /

-Esquema: Educação Significativa-

Trata-se de buscar um conhecimento vinculado às necessidades, interesses e problemas oriundos da realidade do educando e da realidade social mais ampla. A significação, enquanto categoria pedagógica se contrapõe ao conhecimento formal, abstrato, distante da realidade do aluno, à postura do "cumprir o programa", do "dar o que tem de ser dado".

Como vimos, no capítulo anterior, para que haja possibilidade da educação ser significativa, é necessário ao educador:

- Conhecer e atuar a partir da Realidade
- Ter Clareza de Objetivos
- Propiciar uma Prática Significativa

Na construção do conhecimento, a grande tarefa que se coloca para o educador é, portanto, estabelecer, através de uma prática, a aproximação, a interação entre os alunos e o objeto de conhecimento. Para isto deverá atuar dialeticamente em três frentes, a saber: sobre o objeto de conhecimento, sobre o sujeito do conhecimento e sobre o contexto de aprendizagem.

			>Mudar Programa
			>Mudar Organização
	Objeto		/
Contexto	_____	Professor	/ >Preparar Contexto
		(mediação)	\
			\ >Motivação/Provocação
	Sujeito		>Conscientização/Desalienação
		___	Aproximação
			Interação
			Interferência
			com vistas à superação da necessidade de mediação:
			formação do sujeito autônomo

-Esquema: Frentes de Atuação do Professor-

1-Atuação sobre o Sujeito de Conhecimento

Dadas as transformações que ocorreram na organização da sociedade, é evidente que se torna difícil hoje para o educador propiciar uma construção do conhecimento que seja significativa para o educando. De um lado, o educador percebe que se o trabalho educativo não for significativo, o aluno acaba não assimilando; de outro lado, como pode fazer com que os conhecimentos trabalhados em sala de aula sejam significativos para os alunos, considerando toda essa complexidade do mundo contemporâneo e a contingência, daí decorrente, de se ter que trabalhar com conteúdos de alto nível de mediação com relação à realidade mais próxima dos alunos, num contexto de alienação?

Há necessidade da atuação do educador como elemento provocador, desequilibrador, estimulador do grupo, no sentido que este rompa seu estágio cognitivo em vista de um nível mais complexo e mais abrangente (estabelecer a contradição), tornando-o aberto e sensível aos fatos da realidade que precisa compreender. O que se busca é que o sujeito domine tanto o "porquê", quanto o "para quê" e o "como". No processo de desenvolvimento, todo sujeito deve chegar a ser capaz dessa abertura e busca do conhecimento por si mesmo (autonomia).

1.1.Provocar a Necessidade

A necessidade de conhecer um objeto pode estar presente no educando, mas, de um modo geral, isto é difícil de ocorrer, em função das influências do meio: de um lado, os adultos, e a própria família, inibem a necessidade de conhecimento das crianças, na medida que não incentivam o conhecimento do mundo, esquivando-se e até reprimindo estes questionamentos; por outro lado, temos os impérios dos meios de comunicação de massa, que teriam condições privilegiadas de provocar a necessidade de conhecimento, mas que estão à serviço do capital, provocando necessidades alienadas de consumo.

"Entregue ao seu próprio impulso, a criança (e não somente ela, aliás) deixa-se conduzir pelos clichês da linguagem, pelas idéias

correntes e banais, pelas fórmulas estereotipadas e em moda que lhe insuflam os 'mass media'".²¹

O educador deve procurar estabelecer a relação de necessidade no sujeito pelo objeto de conhecimento em questão.

"Decroly soube apreender a relação dialética entre o ser e o seu meio. Mostra de maneira absolutamente lúcida que as exigências culturais (ler, escrever, contar, exprimir-se, aprender um ofício) e, portanto, também a curiosidade cultural não podem de modo algum ser representadas sob a forma de respostas-apetitos, preformados na natureza da criança. Na realidade elas só são sentidas como necessidades "num meio social em que essas capacidades são exigidas e utilizadas". A partir daí o professor não tem apenas que interpretar ou mesmo favorecer. Se não intervém, é a própria necessidade que corre o risco de nunca aparecer. Daqui uma responsabilidade ativa a que deve corresponder um poder de decisão".²²

Muitas vezes, o sujeito não tem interesse por determinado objeto porque não teve oportunidade de tomar contato mais significativo com o mesmo. Precisamos considerar o fato de que não existe necessidade "em geral", ou seja, a necessidade é objetivada, é necessidade de alguma coisa:

"A necessidade do homem e o objeto da necessidade estão em correlação: a necessidade se refere em todo momento a algum objeto material ou a uma atividade concreta. Os objetos 'fazem existir' as necessidades e, ao contrário, as necessidades aos objetos. A necessidade e seu objeto são 'momentos', 'lados' de um mesmo conjunto".²³

Dessa forma, o professor não pode supor que o aluno já traz a necessidade de conhecer aquele objeto do programa; ao contrário, deverá oportunizar o contato do educando com o objeto de conhecimento, criando condições, assim, para o surgimento da necessidade no sujeito.

"Incumbe à educação a tarefa de dispor as condições materiais de forma que a criança se encontre ante situações e objetos se sejam funcionais para seu grau de desenvolvimento. (...) a educação deve proporcionar-lhe objetos e tarefas que estimulem suas capacidades e revelem suas aptidões".²⁴

Precisamos resgatar aqui, mais uma vez, o movimento dialético da educação, destacando que ninguém cria necessidade em ninguém, ninguém cria necessidade sozinho, as necessidades são criadas socialmente, mediadas pela realidade.

21.G. SNYDERS, *Pedagogia Progressista*, p. 20.

22.G. SNYDERS, *Pedagogia Progressista*, p. 116.

23.A. HELLER, *Teoría de las Necesidades en Marx*, p. 43.

24.J. PALACIOS, *La Cuestión Escolar*, p. 137-138.

Não basta, no entanto colocar, o aluno em contato com o objeto; esta é uma condição necessária, mas não suficiente. O professor deve também mediar a relação entre o educando e o objeto de estudo; deverá propiciar, como vimos, oportunidades de ação analítica, estabelecendo a contradição entre a representação que o sujeito traz e uma mais elaborada.

Posteriormente, o educando pode aprofundar o seu próprio interesse e caminhar por si, buscando formas de satisfazê-lo (construção da autonomia).

1.2. Provocar a construção da Finalidade

*"A gente quer ter voz ativa e
no nosso destino mandar"
Chico Buarque*

O aluno precisa ter uma clareza quanto à finalidade daquilo que vai aprender e daquilo que vai fazer. Se não sabe para onde caminha, como pode ter uma participação ativa?

"... concentrar as forças num objectivo, é o que tornará a criança apta a enfrentar todas as situações..."²⁵

O educador tem, pois, que provocar a construção dessa finalidade.

A finalidade tem um papel teleológico, de apontar a direção que se deseja caminhar, mobilizando o sujeito na medida que tem consciência para onde está indo, qual o sentido de seu esforço. Poderíamos retomar aqui aquela bela passagem de "O Capital":

"A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente".²⁶

Numa certa perspectiva, podemos dizer que a finalidade é a projeção de um sentido para a ação, ou seja, a finalidade é uma forma, uma manifestação da capacidade e da necessidade do homem de atribuir sentido à sua ação - e à sua existência, numa perspectiva mais ampla.

Na escola, geralmente o educando não tem essa oportunidade, o que o torna alienado do trabalho que vai executar: se o aluno não tem

25.G. SNYDERS, *Pedagogia Progressista*, p. 45.

26.K. MARX, *O Capital*, livro 1, vol. 1, p. 202.

oportunidade para pensar, para fazer uma elaboração pessoal, ele não chega a projetar em sua mente, não sendo sujeito, limitando-se a executar, reproduzir o trabalho imposto pelo professor.²⁷

"A capacidade de conhecer supõe a de agir conscientemente, de acordo com finalidades, pois não há outra forma de adquirir novos conhecimentos".²⁸

A finalidade não surge do nada, ou da mera elucubração do sujeito (neste caso estaríamos no idealismo metafísico); ao contrário, a finalidade surge a partir de contexto de realidade, do confronto do sujeito com essa realidade. O educador deve explicitar a finalidade que vê naquilo que está sendo proposto como objeto de estudo, como forma de propiciar a apropriação e a re-elaboração dessa finalidade pelo aluno.

1.3. Propiciar a elaboração do Plano de Ação

O homem é essencialmente um ser ativo, mas sua atividade característica é a praxis, ou seja, a atividade carregada de sentido. Antes de executar a ação consciente, ele a planeja, pensa nos passos necessários para atingir o fim almejado; isto lhe serve de guia da prática. Da mesma forma, para a atividade que o professor propõe desenvolver em sala de aula, o educando deverá ser chamado a participar não só na execução, mas também no planejamento dessa ação, de forma que a realização posterior não lhe seja estranha.

"Se o aluno só tem que trazer no momento justo a pedra de que o professor precisa para construir o seu edifício, sem ter participado na elaboração do plano de conjunto nem mesmo conhecer esse plano, isso não é atividade na acepção plena da palavra".²⁹

Na medida que participa da elaboração da proposta, terá consciência do significado de cada atividade a ser desenvolvida; precisa entender tanto o que vai estudar, como o caminho que está se propondo fazer.

O educador tem que procurar desencadear no educando um processo de elaboração do seu plano de ação que passe pela construção do conhecimento do objeto em questão; para isto pode envolver o educando

27.O que está ocorrendo atualmente é que nem o professor é sujeito de seu planejamento, na medida que acaba se limitando ao livro didático, que por sua vez é definido em função do mercado e não de uma proposta de educação.

28.Alvaro V. PINTO, *Ciência e Existência*, p. 220.

29.G. SNYDERS, *Pedagogia Progressista*, p. 73.

na elaboração do plano de ação a ser desenvolvido em sala de aula; evidentemente, este plano não precisa partir do nada: o educador pode trazer uma proposta de trabalho, que através de um processo de discussão é re-significada pelos educandos, ganhando condições de ser desenvolvida de forma produtiva. .

"É possível, até um certo ponto, traçar um plano, aproximado pelo menos, dos assuntos que serão tratados".³⁰

Evidentemente, a forma de participação na elaboração do plano de ação depende do grau de desenvolvimento em que se encontram os alunos, variando desde a pré-escola até o segundo grau. O importante é o educador ter clareza que, em qualquer nível, sempre há a viabilidade da participação dos educandos no plano de ação pedagógica.³¹

Na educação tradicional, o professor não tem a menor preocupação com a significação para o aluno e

"...não vê qualquer problema em impor suas idéias, e ser o único a saber para que objetivo se dirigem e por que itinerário, pois foi ele a fixá-los: 'o professor decide soberanamente tudo'. Na medida que o professor previu e decidiu minuciosamente todas as fases que os alunos devem transpor, as respostas destes encontram-se encerradas em limites tão restritos que já não fazem apelo a uma verdadeira atividade, mas somente a uma série de reações".³²

O educador, portanto, pode colaborar para a ação significativa do educando, procurando interagir com ele tanto na criação da necessidade, na geração da finalidade, como na elaboração do plano de ação. Em cada realidade concreta o educador poderá avaliar quais são as suas possibilidades específicas de interação com cada elemento de constituição da ação significativa do educando.

Há que se destacar ainda que na relação necessidade-finalidade-plano de ação, a necessidade é o fator determinante, estando todos esses elementos, por sua vez, determinados, em última instância, pelas condições de existência.

30.6. SNYDERS, *Pedagogia Progressista*, p. 116.

31. Veja-se, por exemplo, a prática na pré-escola de se estabelecer a "agenda de atividades do dia" junto com as crianças, refletindo, inclusive, com elas quando começa haver muita ênfase ou ausência de alguma atividade.

32.6. SNYDERS, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*, p. 123.

1.4.Elementos de constituição da realidade do sujeito

a)Caráter Ativo do Sujeito

Quando fazemos estas considerações a respeito da intervenção do professor na construção da significação no educando, não estamos tomando-o como um ser passivo, que necessita que um outro faça por ele; ao contrário, justamente por considerá-lo um ser ativo é que insistimos na sua participação consciente no processo de construção da significação de sua ação e de seu conhecimento. Se o sujeito fosse passivo, não haveria porque se preocupar com seu envolvimento no processo de conhecimento, pois bastaria transmitir as informações que se desejasse que adquirisse (ninguém precisa "provocar" o computador para que ele registre os dados na memória: basta dar o comando de gravação...). A questão é que estamos tratando de sujeitos reais, que vivem em contextos concretos, que, como veremos a seguir, estão marcados pela alienação. Existe, portanto, essa contradição no sujeito: de um lado, seu caráter ativo e de outro a estrutura das relações sociais alienadas e alienantes. O educador, conseqüentemente, deverá levar em consideração estes dois aspectos, já que os dois fazem parte da realidade.

Esse caráter ativo do sujeito, pode ser observado, por exemplo, no interesse de compreensão que a criança tem com relação ao mundo que a cerca: por que isto?, por que aquilo?, como?, onde?, etc. Essas perguntas surgem sem que os adultos -principalmente os pais, na situação familiar- tenham provocado. Pode ser observado ainda na grande indignação dos alunos diante dos conteúdos que têm que estudar e não vêem sentido: por que estudar uma infinidade de coisas sem compreender o sentido? sentem falta de um porquê.³³ O educador deverá aproveitar essa disposição epistêmica do educando, desenvolvendo essa sua capacidade de perguntar pelo sentido das coisas.

³³A prática de um ensino desprovido de sentido pode levar o aluno à hipocrisia, ao ceticismo, o que é um caminho aberto para a indiferença ou o fanatismo.

b) Questão da Alienação das Necessidades

Na busca de uma educação significativa, um dos grandes problemas que temos de enfrentar, é justamente o da alienação do homem na sociedade atual. Pelo processo de alienação, o homem se torna estranho ao que produz pelo seu próprio trabalho, estranho a si mesmo e estranho ao outro. Vejamos o que Marx diz nos *Manuscritos*:

"Em que é que consiste a alienação do trabalho? Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O seu caráter estranho ressalta claramente do fato de se fugir do trabalho como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo".³⁴

Apesar de Marx estar se referindo à alienação no trabalho em geral, é quase impossível não associar sua descrição à situação da escola, principalmente quando fala de se fugir como que da peste...

Evidentemente, neste estado de alienação é difícil recuperar-se a dimensão humana da pessoa e, portanto, do ensino, já que as necessidades e os desejos tendem a ser também alienados. Há que se resgatar a historicidade das necessidades, dos interesses.

Numa sociedade de classes, evidentemente, as necessidades estão

/ \ determinadas pela posição de classe, mesmo que disso
/ \ os sujeitos não tenham tanta consciência, sendo que a
/ \ classe dominante tenta, de todas as formas, passar os
- ---- seus interesses para o conjunto de toda a sociedade,

como se fossem interesses universais.

"Não são acaso fenômenos de alienação a necessidade de valorização do capital, o sistema de necessidades imposto pela divisão do trabalho, a sucessiva aparição de necessidades no mercado, a limitação das necessidades do trabalhador aos 'meios necessários para a sobrevivência' ou a manipulação das necessidades?"³⁵

34.K. MARX, *Manuscritos Econômicos-filosóficos*, p. 162.

35.A. HELLER, *Teoria de las Necesidades en Marx*, p. 26.

As necessidades da classe trabalhadora, entendidas como "necessidades radicais", são, e deveriam ser assumidas como tais, necessidades básicas de todo cidadão, pois dizem respeito à sua condição de vida material e espiritual na *Polis*; no entanto, freqüentemente, a escola, o professor, se calam sobre elas, porque muitas vezes o próprio professor não tem consciência, está alienado, como vimos anteriormente, imerso em outras necessidades geradas pela cultura dominante. Ao falar do "homem" em geral, o professor abstrai a contradição fundamental da organização da sociedade, perdendo de vista a possibilidade de entrar em contato com as reais necessidades dos homens concretos, seus alunos, ele mesmo!

"O problema é o seguinte: quais são os interesses dos alunos? De que alunos estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto".³⁶

O educador precisa trabalhar sobre as necessidades trazidas pelos alunos, no sentido de ajudá-los a perceber até que ponto aquelas necessidades são necessidades reais.

Encontramos aqui um certo limite da teoria de Piaget,³⁷ que considera o sujeito como um eterno 'desequilibrante', ou seja, considera que sempre haverá interesse/motivação pela desequilibração do sujeito. Na realidade, percebemos que o sujeito é mais complexo, que não pode ser analisado como apenas uma estrutura de base biológico-racional; é também um ser que tem necessidades e desejos, mas que, sendo histórico-social, pode estar imerso em processos de alienação. E, portanto, um ser determinado, limitado por forças que freqüentemente não domina, sejam elas históricas (sócio-político-econômico-culturais) ou inconscientes (biológicas, hereditárias, libidinais), que precisam ser levadas em conta na análise do fenômeno educativo. Por outro lado, a contribuição de Piaget é importante na

36.D. SAVIANI, *op. cit.*, p. 22.

37.E vastíssima a obra de Piaget; ver, por exemplo, *Seis Estudos de Psicologia*, p. 120.

medida que aponta para o caráter ativo do sujeito, pois muitas vezes considera-se o sujeito como puramente passivo, como se não tivesse nenhum mecanismo de busca de sentido para o mundo em que vive, como se dependesse totalmente da estimulação do exterior (para 'motivá-lo').

-O problema do Valor de Troca

Muitas vezes, o professor, querendo "motivar" o aluno, acaba apelando para o valor de troca³⁸ do conhecimento -aquilo que o conhecimento representa enquanto valorização da mão de obra do sujeito no mercado-, realimentando a alienação, ao invés de resgatar o valor de uso do conhecimento -aquilo que o conhecimento realmente significa: a compreensão da realidade para sua fruição ou transformação-. O trabalho de construção do conhecimento na escola está baseado no trabalho acumulado de gerações passadas e presentes; não realizar um trabalho significativo implica reproduzir o sistema de alienação da organização social, na medida que colabora para a formação de sujeitos passivos, a-críticos; é comum o aluno simplesmente executar o que o professor determina, de maneira mecânica, desprovida de sentido.³⁹

-O problema da Avaliação

Um dos maiores problemas na prática pedagógica tradicional é o relativo à avaliação: de elemento de referência do andamento do processo para a cooperação com o educando no seu desenvolvimento, tornou-se elemento de controle e dominação. E aqui encontra-se um dos mais comuns pontos de fuga da significação, qual seja, o professor, não conseguindo mobilizar o aluno para o trabalho, apela e começa usar a nota como um instrumento de pressão para obter a disciplina e a participação. Na prática, essa é uma das formas mais corriqueiras que os professores encontram de tornar "significativo" o trabalho; tudo passa a funcionar "maravilhosamente", na medida que tudo vale um ponto a mais ou um ponto a menos. Por outro lado, este é um jogo que o aluno conhece bem, já que o acompanha por toda vida escolar e, assim sendo,

38.Cf. K. MARX, *O Capital*, livro I, vol. I, p. 41 e ss.

39.Assim como o operário executa de maneira mecânica o que lhe é determinado...

o professor acaba tendo sucesso nesta estratégia. Resultado: mais uma vez mantém-se a alienação da necessidade com relação ao conhecimento, pois o aluno não se relaciona com o conhecimento enquanto tal, mas enquanto meio de atingir o fim de garantir sua nota...

-O papel do professor frente à alienação

O trabalho da escola deverá contribuir no processo de desalienação dos sujeitos. Aqui vai se dar uma luta do professor, no sentido de ajudar o educando a romper com os processos de alienação e criar espaços de resistência e de busca de alternativas para uma nova forma de organização das relações sociais (além da luta do professor consigo mesmo no mesmo sentido).

Como o educador pode enfrentar este problema, principalmente se considerarmos que o seu objetivo não é passar um conjunto de informações, mas formar o cidadão, o futuro dirigente de uma sociedade democrática e justa? Como propiciar um processo de desalienação dos educandos? Esta é uma tarefa muito complexa, pois passa tanto pela formação da consciência como pelo quadro de valores do indivíduo. O sonho de todo educador é encontrar um método de ensinar tudo a todos, de tal forma que executados determinados passos, o sujeito tenha aprendido aquilo que se queria ensinar e assumido aquilo como posicionamento seu. Assim, por exemplo, se faria um ensino sobre o racismo e esperar-se-ia que logo após o ensino o aluno já não mais fosse racista. Como dissemos, a questão é muito complexa na medida que envolve outras dimensões que não só a intelectual: afetiva, étnica, econômica, etc. Pode ser que o sujeito, ou sua família, obtenha vantagens econômicas a partir do racismo; pode ser que independente disto, sua família seja racista e tenha passado isto como um valor, uma verdade, uma certa leitura da realidade (exemplo: mostrando à criança, desde pequena, que os criminosos são sempre os negros, bem como os pobres, etc.). Aquilo, então, se estrutura como leitura do mundo. Consideramos que o educador pode ajudar no processo de desalienação, na medida que procura apresentar ao sujeito suas

contradições, ou seja, as contradições entre aquilo que ele pensa, fala, sente, vive e faz. Querendo, por exemplo, trabalhar a pena de morte e sabendo do senso comum de aceitação da mesma, o educador poderia interrogar os alunos, num primeiro momento, a respeito das causas da criminalidade e, em seguida, sobre os efeitos da pena de morte, estabelecendo um confronto entre a primeira e a segunda postura, de tal forma que os educandos pudessem perceber a incoerência de seus posicionamentos.

O professor através da análise científica da realidade, deve ajudar no processo de desalienação das necessidades do educando. Pela crítica da forma de organização da produção e das relações sociais, bem como pelo vislumbre de um projeto alternativo de sociedade, os educandos podem fazer uma auto-crítica. Lembrar o que fala Gramsci: as novas gerações sempre se pautam por algum modelo. A questão que se coloca é: que modelos estamos apresentando a elas? Estamos sendo capazes de apresentar um modelo alternativo?

O avanço do processo de desalienação pode ocorrer através do engajamento e participação em práticas de transformação da realidade (não se restringindo à sala de aula e à escola), articulada à reflexão crítica e coletiva dessas práticas, propiciando o crescimento da consciência de classe.

c) Diversidade de Necessidades

Uma outra dificuldade que se coloca para o trabalho escolar, é a de, tendo o educando diversas necessidades - e temos que reconhecer isto na medida mesma em que desejamos formar o homem omnidimensional-, nem sempre a organização da escola propicia condições de realização ou mesmo de canalização dessas necessidades; assim, às vezes o educador esperando ter um certo tipo de retorno do aluno, acaba tendo um totalmente diferente, em função da necessidade que está em jogo e que o educador ou a escola não se deram conta, ou ainda não conseguiram administrar. Como exemplos, poderíamos citar a necessidade de se comunicar com os companheiros, de se sentir valorizado no coletivo, de

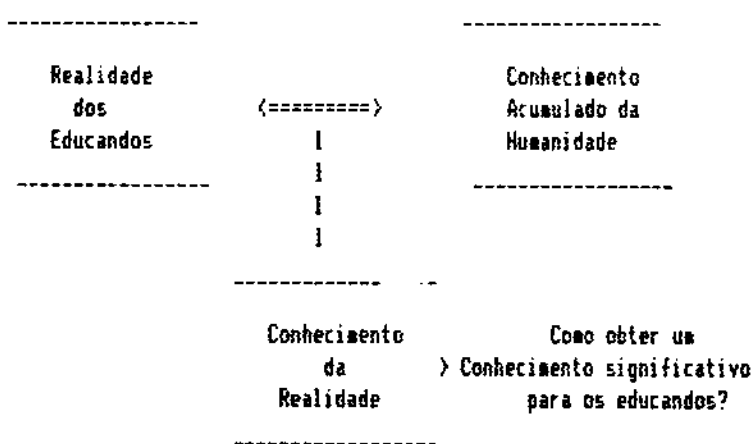
chamar a atenção da garotinha, etc. Se os espaços para a satisfação ou canalização dessas múltiplas necessidades não são oferecidos pela escola, dificilmente o professor conseguirá que os alunos se manifestem em sala de aula de maneira organizada e produtiva (a menos que o grau de repressão seja violento demais -nesse caso certamente encontrarão caminhos 'alternativos' de expressão de sua insatisfação). Não sendo possível atingir todas as necessidades do aluno, o educador, com a atividade proposta, deverá tentar atingir alguma, para ter uma porta de entrada para a interação significativa com o educando no trabalho pedagógico.

Na organização do currículo e da escola, há que se levar em conta, conseqüentemente, essa diversidade de necessidades dos educandos, que se manifestam nos diferentes campos de necessidades socialmente colocadas: intelectual, afetiva, ética, lúdica, estética, física, espiritual, econômica, cultural, social e política.

Através dessa interação com o educando, o que se visa fundamentalmente é que ele desenvolva uma atitude de busca de significado daquilo que estuda e faz.

2-Atuação sobre o Objeto de Conhecimento

Além de atuar sobre o sujeito, o educador deve atuar sobre o objeto de conhecimento. O conteúdo a ser trabalhado na escola está em função dos desafios da realidade, do conhecimento acumulado da humanidade e da realidade dos educandos.



-Esquema: Relação Realidade-Educando-Conhecimento-

A obtenção de um conhecimento significativo para os educandos tem a ver com a organização do currículo, que pode ser entendido aqui como a própria disposição dos objetos de conhecimentos para a aprendizagem.

2.1. Questão do Conhecimento Mediato

A complexidade do mundo atual coloca a necessidade de que os sujeitos, no processo de formação, sejam capacitados para dominá-lo e desenvolvê-lo. Ora, como fazer isto de maneira significativa, nos cerca de quinze anos que o sujeito frequenta a escola e a universidade? Mesmo considerando que a escola não se coloque como objetivo dar todo o conhecimento acumulado da humanidade, mas apenas as estruturas fundamentais nas principais áreas de conhecimento, delegando ao sujeito a tarefa de se aprofundar na área específica que optar como campo de trabalho, ainda assim, muito dos conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula não estarão em contigüidade com a experiência cotidiana do educando, não tendo, portanto, a princípio, articulação com suas necessidades imediatas.

Esse fato é um desafio pedagógico, sem dúvida, mas por outro lado, é algo fundamental no desenvolvimento mental do sujeito, uma vez que se sua aprendizagem ficasse restrita aos conceitos do cotidiano, seu desenvolvimento ficaria comprometido em termos do avanço em direção às estruturas mentais superiores, particularmente aquelas relativas ao pensamento abstrato. Vygotsky faz uma diferenciação clara entre os conceitos adquiridos no cotidiano e os conceitos científicos trabalhados na escola:

"Sabemos que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança. Mesmo os motivos que induzem a criança a formar os dois tipos de conceitos não são os mesmos. A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos da escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente".⁴⁰

40.L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 74.

Os conceitos científicos trabalhados pela escola colaboram para a tomada de consciência e o controle das funções mentais superiores, visto que

"O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, permitem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos".⁴¹

É importante observar, no entanto, que a construção dos conceitos científicos não dispensa a significação, mas, ao contrário, coloca exigências específicas, em função do seu distanciamento da realidade imediata do educando; uma vez que na escola a significação não será dada "espontaneamente" a partir da situação vivencial cotidiana, há uma exigência ainda maior de que o significado das atividades pedagógicas seja trabalhado com os educandos, já que essas atividades devem ser desenvolvidas, tanto quanto possível, de forma consciente; nesta fase do desenvolvimento, o significado passa a ter um papel decisivo, na medida que começa a funcionar como elemento orientador, mobilizador tanto da atenção, quanto da memória:

"É precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção, que antes era involuntária, passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança; a memória mecânica se transforma em memória lógica orientada pelo significado, podendo agora ser usada deliberadamente pela criança. Poder-se-ia dizer que tanto a atenção como a memória tornam-se 'lógicas' e voluntárias" (...).⁴²

2.2. Questão do Programa

Quais as questões fundamentais da vida? Em que medida a escola está atenta a elas? Não estamos apenas "passando" uma série enorme de conteúdos sem sentido político-existencial? Até que ponto estamos trabalhando questões fundamentais da vida de nossos educandos?

"A esperança de interessar, e atingir os alunos, sem os confrontar com as interrogações essenciais, parece-nos quimérica.

41.L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 79.

42.L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 77-78.

Uma vez esgotados o efeito da surpresa, o prazer do anedótico, a alegria das relações interpessoais, volta-se a cair na rotina..."⁴³

Conteúdo significativo não é necessariamente aquele que é útil, de aplicação imediata (visão pragmática) e sim aquele que ajuda a compreender a realidade com vistas à sua transformação e a desenvolver estruturas de reflexão.

Na maioria das escolas, o que se tem, na verdade, é um programa "muito bem definido e que deve ser cumprido". Isto exige um posicionamento e uma competência muito grande do educador que se propõe fazer um trabalho crítico e transformador, na medida que precisa fazer essa articulação entre o conteúdo a ser dado e as necessidades dos educandos. Considerando que normalmente há um rol de conteúdos que "devem ser dados", como pode o professor trabalhar de acordo com essa exigência de significação? Mesmo na situação mais formal, onde a escola exige que, independentemente da realidade da classe, se cumpra um certo rol de conteúdos, o professor pode introduzir um processo de significação progressiva, na medida que se opõe a essa exigência formal, altera a proposta de trabalho (relação conteúdo/metodologia). Pode tomar o conteúdo proposto pela escola e procurar significá-lo para os alunos: certamente algum significado aquele conteúdo tem, nem que, no limite, seja o de ocupar a cabeça dos alunos com falsos problemas, típicos da ideologia dominante, para que não desabrochem como seres críticos e ativos, ou seja, para que efetivamente não compreendam o movimento do real. De qualquer forma, aquele conteúdo se refere a algum dado da realidade, insistimos, nem que seja para passar uma visão distorcida; o professor, então, ao invés de simplesmente "cumprir ordem", "cumprir o programa" e "dar o ponto", pode começar a levantar relações que os educandos estabelecem com o objeto de conhecimento em questão, e, simultaneamente, ir introduzindo novas informações que ajudem a revelar as relações desse objeto com a realidade. Dessa maneira, o que seria um mero "ponto" a

43.6. SNYDERS, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*, p. 311.

ser dado, passa a ter significado para os sujeitos. Evidentemente esta é uma situação limite, onde o trabalho possível do educador é de resistência. A questão fundamental que se coloca aqui é a necessária recusa do educador em fazer um trabalho sem sentido. O que se espera com o processo de democratização da escola é que a postura de se fazer um trabalho crítico, significativo, participativo, transformador seja assumida pelo conjunto da comunidade educativa: companheiros educadores, alunos, pais, direção, etc.

Conhecendo a realidade que vai trabalhar e pautado nos objetivos, o educador deve rever a proposta de programa (tanto a relação de conteúdos, quanto sua organização), de modo a torná-lo mais próximo à realidade do aluno, tentando chegar a uma melhor relação conteúdo-necessidade.

Concluimos, dessa forma, que não há conteúdo significativo "em si"; os conteúdos tendem a ser significativos na medida que estão de alguma forma relacionados às necessidades do sujeito, da coletividade de sala de aula. Devemos, no entanto, lembrar que essa relação não é garantia de que venha a ser significativo para o educando, pois este pode estar alienado de suas reais necessidades. Além disso, esses conteúdos potencialmente significativos dependem da forma como serão trabalhados para que possam vir a ser significativos para aqueles sujeitos de conhecimento.

3-Atuação sobre o Contexto de Aprendizagem

Uma outra frente de atuação do educador é o contexto de aprendizagem, qual seja, deve organizar o espaço de aprendizagem de forma que venha favorecer a construção significativa do conhecimento, vale dizer, colocar à disposição dos educandos materiais, recursos, instrumentos apropriados para a investigação do objeto em questão. Além disso, cabe a organização da coletividade da sala de aula no

decorrer do processo de ensino-aprendizagem (organização do tempo e do espaço, regras de participação, disciplina, cooperação, etc.).

3.1. Relação Conteúdo-Metodologia na Significação

A significação é uma relação que o sujeito estabelece (ou não) com o objeto de conhecimento, num determinado contexto. Normalmente, costuma-se falar da necessidade de um conteúdo significativo, mas na verdade, o que se procura é uma prática educacional que seja significativa, e, assim sendo, também a metodologia de trabalho deve propiciar a significação.

Significação: Conteúdo (=====) Metodologia

Deve haver um movimento constante de interação entre um e outro. Não é possível determinar todos os conteúdos a priori e se tomar uma metodologia para sua aplicação mecânica. De fato, observamos que algumas vezes na sala de aula, o que é mais significativo para o aluno num primeiro momento é a 'situação', o contexto em que ele se encontra; por exemplo, o aluno se envolve na tarefa proposta pelo professor mais em função de se sentir parte do grupo, do que propriamente em função do conteúdo da tarefa. É claro que depois, se o conteúdo não for interessante, haverá a tendência a se desmotivar. Por outro lado, um conteúdo pode ser potencialmente interessante, na medida que corresponde à uma necessidade da turma, mas, dependendo de como for trabalhado, pode se esvaziar, não mobilizar ninguém.

3.2. Organização da Coletividade

Há que se levar em conta também aqui, o papel do coletivo da classe enquanto elemento facilitador do processo de significação: na medida que o educador não monopoliza a palavra, mas, ao contrário, possibilita sua circulação entre os alunos, abre-se uma rede de construção de significados, de tal forma que não se depende exclusivamente do referencial do mestre, mas há possibilidade de toda classe colaborar na elaboração do conhecimento dos companheiros.

"A escola tradicional centrava toda sua atenção nos indivíduos, chegando inclusive a crer que seu papel era dissociar as crianças

entre si e não admitir, no interior da classe, outra relação que a que unia o professor a cada aluno em particular".⁴⁴

Na sala de aula temos um conjunto de sujeitos buscando estabelecer as mesmas relações entre o objeto de conhecimento-realidade e a estrutura representativa-conceitual. Sabemos que, muitas vezes, um colega consegue explicar melhor a um outro do que o professor, em função da proximidade de experiências e de linguagem. A coletividade de sala de aula multiplica o efeito educativo do processo, na medida que este não fica restrito ao professor.

Concluimos pela necessária relação das três grandes dimensões do trabalho em sala de aula:

- Trabalho com o Conhecimento
- Organização da Coletividade
- Relacionamento Interpessoal

44.J. PALACIOS, *La Cuestión Escolar*, p. 142.

B-) PRAXIS

Na análise da situação da sala de aula, no que diz respeito à metodologia de trabalho, um dos problemas mais apontados pelos educadores é justamente o da metodologia passiva: predominância da exposição, exigência de silêncio e imobilidade, pouca participação ativa dos alunos, preocupação em "cumprir o programa", o que leva a dar o raciocínio pronto ao invés de construir com os alunos, etc. Encontramos ainda aquelas célebres reclamações dos professores das séries mais adiantadas: "os alunos que recebemos não sabem pensar", "não sabem pesquisar", "não sabem trabalhar em grupo", "são indisciplinados", etc.

Por sua vez, os alunos também sentem problemas semelhantes, que se manifestam em afirmações do tipo: "eu quero falar, mas o professor não me ouve"; "ela acha que é dona da gente e sabe tudo"; "parece que o professor está explicando para ele mesmo, pois não se importa muito se estamos ou não acompanhando"; "ele fala, fala, fala... deve ser alguma coisa até importante, mas não consigo entender"; "na hora da explicação eu entendo tudo direitinho, mas quando tento me lembrar, quase sempre não me lembro"; etc.

Realizar uma educação alicerçada na praxis implica o educando ser sujeito de própria ação, agir para conhecer, construir o conhecimento, enfim, ter participação ativa, relacionar o conhecimento com a prática social, transformar a realidade. É o contrário da passividade, da "salivação", da imobilidade, do fazer pelo aluno, da atividade mecânica e alienada, do ensino voltado sobre si mesmo.

I-A Questão da Praxis

1-Perspectiva Histórica

O conhecimento tem origem na prática, na interação do homem com o mundo. Foi através do contato do homem com os objetos da natureza que

se fundaram, num longo processo filogenético, as estruturas desse conhecimento, inclusive em nível fisiológico (postura ereta, desenvolvimento do córtex, do cérebro, etc.) Num primeiro momento, portanto, o conhecimento tem sua fonte nos objetos materiais naturais, a partir dos quais vai havendo interiorização, através do desenvolvimento da capacidade de representar mentalmente os objetos exteriores ao sujeito. Esse processo de construção de conhecimento no homem, corresponde ao próprio processo de humanização e ao crescimento do nível de complexidade da prática, no sentido da superação da simples ação motora em direção à ação reflexiva, passando pela prática sensível/perceptiva (dos sentidos). Hoje, consolidada a estrutura filogenética, há o desafio ontogenético, colocado a cada homem no seu processo de construção do conhecimento, inserido no contexto social, de participar dessa herança, desenvolvendo-a e levando-a adiante. O conhecimento é o estabelecimento, no sujeito, de relações entre as representações mentais do universo (seja do universo físico ou espiritual); é constituído pela ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

2- Concepção de Praxis

Como apontamos na introdução deste capítulo, existem diferentes acepções para as categorias. No seu sentido mais amplo, podemos entender que

"... a praxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação".¹

No presente trabalho estaremos concebendo a praxis, enquanto categoria pedagógica, como a atividade prática do sujeito de conhecimento e como a relação deste conhecimento com a prática social.²



1. A.S. VAZQUEZ, *Filosofia da Praxis*, p. 5.

2. Um debate sobre a praxis na educação, pode ser encontrado em M.L.S. RIBEIRO, *Educação Escolar e Praxis*.

-Relação Teoria-Prática

No processo de gênese da construção do conhecimento, percebemos que não havia separação entre a teoria e a prática, ou seja, havia uma unidade entre o conhecimento elaborado e a prática a que se referia e que lhe deu origem. O sujeito que construía o conhecimento era o mesmo que fora desafiado pela realidade e que aplicava esse conhecimento na transformação dessa realidade. O rompimento dessa unidade se dará posteriormente, com a divisão da sociedade em classes e o surgimento da propriedade privada dos meios de produção.

-Representação: uma conquista ambivalente

Não há dúvida de que o desenvolvimento da capacidade de representação é uma conquista importantíssima para a espécie humana, vindo mesmo a defini-la. Mas essa capacidade introduz um risco no processo de conhecimento: torna-se possível conhecer através de representações, sem o contato imediato com a realidade, e com isto torna-se possível o conhecimento alienado da realidade, uma vez que se pode desvincular o ato de conhecer do ato de interagir diretamente com a realidade. Isto não significa, é claro, que todo conhecimento adquirido via representação, sem contato direto com o objeto, seja alienado, mas significa a abertura dessa possibilidade, que, nas sociedades de classes, vai ser amplamente desenvolvida, como forma de manter as amplas massas sem compreender como de fato funciona a sociedade e a natureza, favorecendo dessa forma a dominação e a exploração em favor de interesses de grupos.

-Prática: rica em determinações

No processo de desenvolvimento do sujeito, o que se deve buscar é resgatar o vínculo do conhecimento com a prática social, recuperando essa sua raiz filogenética. O conhecimento articulado à prática é uma forma de colocar o sujeito em contato com a realidade, que é "rica totalidade de determinações", abrindo, portanto, muitas vias para o estabelecimento de relações múltiplas, que só em nível ideal,

reflexivo, poderiam não ocorrer, não ser possível estabelecer, ou ocorrer de forma distorcida.

Quando se está fora da prática, é possível fazer uma série de elocubrações, relações, abstrações, que não captam ou não representam as efetivas determinações, ao passo que no trabalho prático, só se conseguem estabelecer relações possíveis, dadas as determinações do real. O desafio é conseguir captar as determinações do real, chegando ao concreto pensado. A prática permite aquilatar melhor as determinações do real; exemplo: vou trabalhar na madeira; na medida que começo a tomar contato, sinto suas dificuldades, suas facilidades, etc. De maneira análoga, o andar de bicicleta, o nadar - trabalhar com o momento angular, com a força de empuxo é algo que não estamos habituados. No caso da educação, é muito diferente elaborar propostas estando fora da realidade ou estando no processo; as propostas "de fora" podem até ser mais ousadas, mas correm um sério risco de não se concretizarem, por não captarem as determinações específicas daquela realidade. Outras tarefas, no entanto, não exigem tanto a vinculação à prática, na medida que envolvem menor número de determinações; exemplo: podemos explicar a um aprendiz, com certa facilidade e sucesso, como furar uma lata de óleo com um prego.

-Fonte do Conhecimento (base material do conhecimento)

O conhecimento do sujeito só pode avançar a partir do contato deste com o mundo exterior a ele; contato ativo, que envolva alguma ação, alguma prática de interação com objetos materiais concretos (martelo, microscópio, luz, som, outro sujeito, livro, etc.). Isto não significa que seu conhecimento fique preso ao mundo exterior, mas que só a partir daí é que pode ter elementos para re-elaborar as relações mentais, estabelecendo novas relações, conseqüentemente, novos conhecimentos. A fonte do conhecimento é, assim, a realidade material, seja ela material de origem (ex: objeto, coisa), seja materializada (ex: sentimento expresso pela fala, pensamento expresso pela escrita). Neste sentido, a possibilidade de elaboração de

conhecimento no sujeito aumenta na medida que tem oportunidade de contato com um maior número de elementos da realidade. Assim, se afirma ao mesmo tempo a necessidade da ação do sujeito, o caráter social e a necessidade de bases materiais no processo de construção do conhecimento.

O ser humano é um ser de *Eros* e de *Logos*. *Eros* representa a energia vital, a carga afetiva, os impulsos, o desejo. *Logos* representa a reflexão, o pensamento, o sentido, a lógica. *Eros* e *Logos* estão em eterno conflito e interação, sendo que a *Praxis*, terceiro elemento constituinte, pode ser entendida como a síntese superadora e concretizadora de *Eros* e *Logos*, ou seja, a ação do homem é carregada de energia e de significado.

O homem é um ser que visa a ação, a *praxis*. É na ação que vive, sobrevive, interage, usufrui, transforma. Por isso é que a prática é o fundamento, a finalidade e o critério de verdade do conhecimento.

II-Repercussão para a Prática Pedagógica

Podemos, então, entender *Praxis* como sendo ação consciente do homem sobre a realidade, onde há união da teoria com a prática, com vistas à transformação.

"*Praxis* é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo".³

Isto nos remete à necessidade de se superar a postura tradicional de educação, em que a atividade do educando não é levada em conta:

"Imaginem assim o trabalho educativo: o educador coloca-se num determinado ponto subjetivo. A distância de três metros encontra-se o ponto objetivo onde está fixada a criança. O educador age por meio das cordas vocais; a criança recebe por intermédio do seu aparelho auditivo as ondas que delas emanam. Através da membrana do tímpano, estas ondas penetram na alma da criança e ali se depositam sob a forma de uma espécie de sal pedagógico".⁴

O conhecimento é construído pela ação do sujeito sobre o objeto; não existe conhecimento que se construa no sujeito sem sua ação:

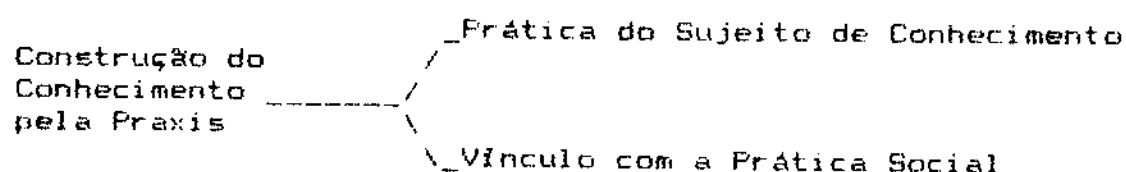
"Os conhecimentos, atitudes e hábitos, assim como as percepções, representações, conceitos e o pensamento não são coisas físicas

3.P. FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, p. 40.

4.A. MAKARENKO, *O Livro dos Pais*, vol 1, p. 18.

que podem passar de umas mãos às outras ou "despejar" de uma cabeça a outra. (...) Quer dizer que podem surgir na cabeça do homem apenas como resultado de sua própria atividade. Não os pode receber. Mas devem surgir como consequência da atividade psíquica do próprio estudante; são precisamente formas determinadas dessa atividade. (...) A relação 'mestre-aluno' durante o ensino não pode ser reduzida à relação 'transmissor-receptor'. Nela é imprescindível a atividade de ambos partícipes do processo".⁵

Em nível da prática pedagógica em sala de aula, no que diz respeito ao processo de construção do conhecimento, a exigência da Praxis nos remete a dois grandes desafios, a saber:



1-Prática do Sujeito do Conhecimento

Considerando-se que o conhecimento é resultado da ação, é fundamental que se leve em conta a prática, a ação, a atividade do educando neste processo.

Em primeiro lugar, o desafio que se coloca para o educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem, é que possa proporcionar aos educandos oportunidade de atividades para a construção do conhecimento. Evidentemente, não se trata de qualquer tipo de atividade, mas sim de buscar a atividade que possa efetivamente contribuir para a elaboração do conhecimento do objeto em questão. Trata-se de uma ação que tenha significado para o sujeito, ou seja, uma atividade onde não haja separação entre o que se faz (prática) e o que se pensa enquanto se faz (teoria).

1.1.Determinantes da Prática Pedagógica

Podemos dizer que a prática metodológica de construção do conhecimento a ser trabalhada em sala de aula, está em função do sujeito, do objeto e do contexto.

a)Sujeito - deve-se considerar as características do sujeito de conhecimento, principalmente seu estágio de desenvolvimento (psico-

5.A. PETROVSKI, *Psicologia Evolutiva y Pedagógica*, p. 215-216.

motor, sócio-afetivo e cognitivo), bem como suas experiências (história pessoal) e necessidades (classe social, relações, etc.).

b) Objeto - deve-se considerar a especificidade do objeto de conhecimento em questão; dependendo do objeto, pode-se demandar um tipo de ação, que seja mais apropriada para o estabelecimento de relações entre o sujeito e ele. Os tipos de atividades que podem ser desenvolvidas depende se a aula é de Física, Português, Matemática ou História, por exemplo; mesmo na própria disciplina, em função do tema específico, pode caber melhor uma ou outra atividade (uma ida ao laboratório, uma pesquisa teórica, um debate, uma observação direta da realidade, a projeção de um filme, etc.).

c) Contexto - deve-se considerar que a aprendizagem não ocorre no vazio, no abstrato, num mundo à parte, mas, pelo contrário, ocorre num determinado contexto, numa determinada realidade, quer se considere a própria sala de aula, a escola, bem como a comunidade próxima, ou ainda a sociedade como um todo. Dependendo, portanto, da realidade da sala, da escola, etc., o professor poderá propor um ou outro tipo de atividade.

Assim, ao elaborar as propostas de atividades, o educador deverá ter em conta as características tanto dos *sujeitos*, como do *objeto* e do *contexto* de conhecimento. O desafio é justamente conseguir desencadear um conjunto de ações de interação com o objeto de conhecimento, que seja o mais abrangente e significativo possível para aquela realidade. Essa é a tarefa do educador: propiciar as melhores condições para que ocorra a aprendizagem, mas esta, em última instância depende do educando:

"O ensino pode criar as condições necessárias para essa atividade, por exemplo, organizar a atividade do aluno, orientá-la, controlar, prover os meios e informações imprescindíveis para que se efetue. Mas a formação mesma de conhecimentos, atitudes e hábitos no homem, de conceitos e do pensamento, de ações e de uma conduta, só é possível como resultado de sua própria atividade".⁴

6.A. PETROVSKI, op. cit., p. 216.

1.2. Tipos de Prática Pedagógica

Uma vez que o conhecimento deriva da ação, e considerando que a ação do homem pode ser classificada, quanto ao tipo, basicamente em Motora, Perceptiva e Reflexiva, temos que as vias de acesso à elaboração do conhecimento estão articuladas em torno dessas formas de ação. É importante observar, no entanto, que essa divisão é apenas referente à ação predominante, já que as três são intrinsecamente relacionadas, fazendo parte desse todo, que é o sujeito do conhecimento. Temos, então, os seguintes tipos de ação:

a) Motora - onde há predominância da ação mecânica, da manipulação, do movimento do corpo; implica em exercício e repetição.

b) Sensível - onde há predominância da ação dos sentidos, seja com relação ao som, às formas, ao gosto, ao cheiro, ao contato com os objetos; implica em observação do mundo que cerca.

c) Reflexiva - onde há predominância da ação de pensar, de analisar e sintetizar mentalmente; implica em reflexão, em busca do significado.

Evidentemente, a prática pedagógica em sala de aula deverá levar em conta esses tipos de atividades, procurando estabelecer qual o mais adequado para cada situação, bem como articulá-los entre si.

Já vimos (in Significação) que dois sujeitos podem estar, num mesmo contexto, fazendo a mesma coisa e, no entanto, essa ação ter uma significação totalmente diferente para ambos. Assim, por exemplo, ouvir é uma atividade e neste sentido a educação tradicional seria ativa... Ora, a questão que se coloca é quanto ao nível de interação da atividade com o sujeito, tanto do ponto de vista afetivo -até que ponto corresponde a uma necessidade?-, como do ponto de vista cognitivo -será que o sujeito tem estrutura mental de acolhida?-,

2-Vínculo com a Prática Social

O segundo grande desafio que se coloca para o processo de construção do conhecimento em nível da praxis pedagógica, é a

necessária articulação entre o trabalho em sala de aula e a prática social, ou seja, a prática enquanto conjunto de atividades da sociedade, o que implica o mundo do trabalho, da economia, da política, da cultura, portanto, a prática envolvida no processo de produção e reprodução da existência social. E ao que, muitas vezes, os educadores se referem, quando afirmam que o trabalho em sala de aula deve ser vinculado à 'realidade', apesar de quase nunca definirem exatamente o que isto quer dizer (relação Praxis-Significação).

Por que essa conexão entre o conhecimento em sala de aula e a prática social é necessária? Porque está em jogo nesta articulação todo o sentido do conhecimento, qual seja, o de *conhecer* a realidade para *usufrir* ou *transformá-la*; não realizar esta articulação é esvaziar substancialmente o processo de conhecimento. O conhecimento não se justifica por si mesmo.

Essa é uma questão muitíssimo complexa, pois trata-se, de alguma forma, de articular os dois polos do ciclo do conhecimento (produção do novo conhecimento e apropriação do conhecimento produzido), já que, em nossa sociedade, a escola tem cabido o papel de transmissora de um conhecimento que foi gestado fora dela.

Nas sociedades primitivas ou nas escolas de formação profissional da Idade Média (Corporações), por exemplo, onde o nível de complexidade ou o volume de conhecimentos era razoavelmente limitado - até porque não havia, nestas últimas, preocupação de se formar o homem nas suas múltiplas dimensões - era possível esta correlação entre o objeto de conhecimento e a prática social em que se achava inserido. Com o avanço exponencial do volume de conhecimentos, bem como de sua complexidade, nas sociedades contemporâneas torna-se muito difícil, senão impossível, fazer-se a inserção plena de cada objeto de conhecimento na prática social a ele correlata. Isto demandaria um tempo de formação muitíssimo maior do que o que dispomos.

"Ao falar da ação da prática humana sobre o conhecimento, fizemos a reserva de que se trata da prática acumulada, tanto na ontogênese como na filogênese do homem; de que se trata,

portanto, não só (e nem sequer principalmente) das transformações, que o indivíduo opera na realidade e que compõem a sua existência individual, mas antes de tudo, da prática social cujos produtos são referenciados de modos diversos aos membros da sociedade".⁷

A questão da relação escola-trabalho, por exemplo, tem sido bastante debatida nos últimos anos; não é o caso de aprofundarmos aqui essa questão, mas, grosso modo, o que percebemos é que na prática há uma dificuldade muito grande em se estabelecer relações de fato significativas entre esses dois campos, mesmo em sociedades que já passaram por uma revolução socialista, como é o caso de Cuba; lá o que se reconhece é que, enquanto sistema de ensino -existem experiências piloto, mas em número reduzido-, na verdade o trabalho tem mais uma função de formação moral dos educandos, do que propriamente de elemento estruturador da prática pedagógica. Não se perdeu essa perspectiva, mas historicamente, dadas as demandas sociais e econômicas de produção e subsistência, não foi possível ainda se desenvolver uma maior articulação entre educação e trabalho.

O que fazer diante dessa dificuldade? Nos parece que teríamos que buscar uma síntese superadora de dois polos extremos: de um lado, o ensino academicista, totalmente desvinculado de qualquer experiência relacionada à prática social; de outro lado, o ensino *praticista*, em que toda construção do conhecimento teria que necessariamente nascer de uma experiência na prática social. Trata-se de procurar construir uma alternativa histórica viável, dentro dos objetivos de articulação com a prática social e de formação do homem omnidimensional, de um lado, e no enfrentamento das determinações sócio-econômico-culturais, de outro. A superação aponta em duas direções, distintas e complementares.

	_Práticas Pedagógicas inseridas
	/ em Práticas Sociais Estruturantes
Vínculo do Conhecimento/ com a Prática Social	\
	_Prática Social como referencial do Objeto de Conhecimento

7.A. SCHAFF, *Linguagem e Conhecimento*, p. 239.

2.1. Práticas Pedagógicas inseridas em Práticas Sociais Estruturantes

Já que é inviável a vinculação plena de todo objeto de conhecimento à sua prática social de origem, o educador deverá propiciar algumas práticas pedagógicas inseridas em práticas sociais que sejam estruturantes daquela área de conhecimento. Estamos entendendo por "prática social estruturante" o tipo de prática que propicia, ao sujeito que dela participa, a estruturação de formas básicas de percepção e raciocínio, peculiares àquela área de conhecimento. Assim, por exemplo, no ensino de Química não há possibilidade de se verificar em indústrias todas as reações que se vai estudar; o professor poderá, então, escolher algumas reações químicas que sintetizem os processos que deseja estudar e realizar uma visita de pesquisa a uma indústria química, onde os alunos possam analisar com detalhes a ocorrência daquelas reações na realidade concreta de uma prática social. O professor de História, num outro exemplo, certamente não terá condições de analisar com os alunos os documentos históricos de todos os fatos que irão estudar; poderá tomar um documento que julgue significativo e fazer uma análise mais exaustiva. O professor de Matemática, por sua vez, não terá condições de realizar constantemente a pesquisa de campo para, por exemplo, levantar os preços dos produtos do mercado e analisar sua evolução, sua relação com os salários, etc.; mas se realizar uma vez, de forma bem organizada, uma pesquisa na feira do bairro, certamente terá ajudado a estruturar no aluno toda uma relação de pertinência entre a Matemática e o cotidiano. E assim por diante, cada educador pode escolher e realizar algumas práticas pedagógicas articuladas a práticas sociais que colaborem para a estruturação do saber significativo, nos diferentes componentes do currículo.

2.2. Prática Social como referencial do Objeto de Conhecimento

Quem conhece, conhece alguma coisa; a questão que se coloca, então, é: que objeto se dará a conhecer ao sujeito, ou que vínculo há entre o objeto que se proporá conhecer na situação pedagógica e a

prática social? (volta a aparecer aqui a ligação estreita entre o Conteúdo e a Metodologia no processo de conhecimento). Assim, o objeto que o sujeito vai conhecer deve estar enraizado na prática social, na realidade construída pelos homens na história, na concretude do real, nas suas múltiplas relações. Frequentemente, o que ocorre é justamente o contrário, ou seja, o objeto de conhecimento, em nome de uma apresentação "didática" para o aluno, é totalmente retirado de seu contexto de existência na realidade. O pressuposto teórico que está por trás de tal proposta, é a compreensão de que o conhecimento de um todo se faz pela soma dos conhecimentos de cada uma de suas partes; então, segundo essa visão, quanto mais se fragmenta o objeto a ser conhecido, melhor se pode conhecer. Esse procedimento dificulta a aprendizagem, pois a fragmentação resulta em 'pasteurização', 'asepsia' do objeto de conhecimento, desvinculando-o de suas determinações da realidade, quando, na verdade, o que se busca com o conhecer é justamente estabelecer essas relações, que o objeto tem com a realidade, no pensamento do sujeito de conhecimento (concreto pensado). Evidentemente, não queremos dizer com isso que não se pode fazer 'análise' do objeto, ou seja, considerar-se aspectos do objeto; em função da complexidade advinda das múltiplas determinações, pode tornar-se difícil considerar todas as variáveis ao mesmo tempo, havendo necessidade de se tomar totalidades de níveis menores para a análise; o importante é que se resgate posteriormente os diversos níveis de totalidade, sob pena de se ter um conhecimento isolado, fragmentado (relação Praxis-Totalidade). Se tira-se o objeto de seu enraizamento na realidade, este perde o sentido, pois perde as relações que o definem. E, portanto, uma postura estéril o afastamento do objeto de seu contexto real para estudá-lo "em si", num purismo didático que revela uma concepção metafísica ("a coisa em si"); se isto acontece, depois não se sabe o que fazer com o conhecimento adquirido, já que este perdeu seu vínculo com a prática (academicismo).

Percebemos aqui porque a praxis é uma categoria central no processo de construção do conhecimento, uma vez que a necessidade de estabelecer o vínculo com a prática, demanda uma série de outros procedimentos, como a totalização, a historização do objeto de conhecimento, o que, por sua vez, implicará na construção do significado, da concretude desse objeto.

Na medida que se faz um aprendizado pela *prática efetiva do educando e relacionado à prática social*, a possibilidade de retenção é maior, pois é um aprendizado mais significativo, articulado à concretude do real, de tal forma que, quando for necessário, será de mais fácil recordação (reconstrução), já que não foi feito num contexto artificial, desvinculado da realidade.

3-Dialética Praxis-Significação

O homem é antes de mais nada um ser de prática: nasce respirando, amamentando, manipulando, engatinhando, etc. Aos poucos é que suas ações vão ganhando significado, vão se tornando 'humanas'. Antes de tudo, porém, há a prática; depois a ação com significado. Uma vez atingido esse patamar, esse estágio, o sujeito começa, no entanto, como que se recusar a fazer algo que não tenha significado, ou seja, inverte-se a situação: no princípio era da ação ao significado; posteriormente passa a haver o movimento em sentido contrário, do significado à ação, qual seja, o significado desempenha função de mobilizador para a ação. Não se trata, no entanto, de uma substituição de um esquema por outro, mas da combinação dialética dos dois processos, qual seja, a ação desenvolve estruturas de significações, superando estruturas anteriores por novas estruturas mais amplas e mais complexas. De forma análoga, a significação leva à superação de esquemas de ação (temos aqui algo semelhante à dialética percepção-esquemas de recepção).

C-1) PROBLEMATIZAÇÃO

No ensino tradicional, passivo, se manifesta a ausência de problematização daquilo que vai ser trabalhado em sala de aula.

"Nota-se a ausência de problematização real, embora, paradoxalmente, os alunos estejam empenhados em resolver um problema. (...) Na base desta passividade, está a ausência de um desafio à inteligência do educando - e do educador também -; o estudo não se constitui um desafio para o aluno, através de problemas que o levassem a relacionar tal fenômeno à realidade mais ampla: social, econômica, política, cultural, enfim".¹

Trata-se daquela postura do professor, já apontada anteriormente: "tenho que dar esses conteúdos", "se estão no programa é porque são importantes para os alunos", "eles não têm condições de entender o porquê", "são conhecimentos universais que precisam ser aprendidos e pronto!", etc.

"Dizem sempre que não é possível o diálogo (...) nas escolas primárias -sobre, por exemplo, 4×4 , que não pode ser quinze. Que não é possível dialogar, igualmente, a propósito de H_2O . A composição da água não pode ser H_4O . Que, da mesma maneira, não é possível realizar um diálogo com o educando sobre um fato histórico, que ocorreu num certo momento e de certo modo. A única coisa a fazer é simplesmente narrar os fatos que devem ser memorizados".²

É claro que há aqui uma distorção do que é uma postura ativa, do que significa a construção do conhecimento pelo educando, uma vez que

"O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento 'experiential'), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (...) Uma coisa é 4×4 na tabuada que deve ser memorizada; outra coisa é 4×4 traduzidos na experiência concreta: fazer quatro tijolos quatro vezes. Em lugar da memorização mecânica de 4×4 , impõe-se descobrir sua relação com um quefazer humano".³

Há, portanto, uma atitude fundamental a ser resgatada e sustentada no processo de construção do conhecimento em sala de aula,

1. N.C. BALZAN, O Pedagogo e a Didática, in A.M. REZENDE, *Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação*, p. 41 e 42.

2. P. FREIRE, *Extensão ou Comunicação*, p. 51; grifo nosso.

3. P. FREIRE, *Extensão ou Comunicação*, p. 52.

qual seja, a prática da problematização, que é ao mesmo tempo uma forma de prática e uma forma de desencadear novas práticas, a partir do que ela suscita. A problematização deve estar presente em toda prática de sala de aula; deve ser o pressuposto da experimentação, da leitura, do trabalho de grupo, da exposição do professor, dos jogos educativos, da pesquisa, etc., enquanto elemento de provocação, de desafio, de significação para as diversas práticas pedagógicas.

Essa atitude sempre acompanhou o homem, no seu processo de elaboração do conhecimento, e é por isso que deve ser resgatada na situação pedagógica.

"Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isto não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa, sim, que o desafio é fundamental à constituição do saber".⁴

A problematização está presente desde muito cedo em nós, como podemos observar na criança, que não é um ser passivo, apenas dependente da estimulação externa; ao contrário, a criança tem um princípio ativo de questionamento da realidade, que a leva a formular 'hipóteses' explicativas de seu universo (da parte do universo com que toma contato), bem como a testar essas hipóteses.

"...existe um sujeito que busca a aquisição do conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. (...) Trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal-disposto a adquirir uma técnica particular".⁵

Essa herança filogenética deveria encontrar ressonância nas relações sociais que a criança estabelece, mas o que freqüentemente ocorre é o sufocamento dessa capacidade de pôr o mundo em questão, de tal forma que, depois de alguns anos de "formação", encontramos as crianças, os jovens já desinteressados, não mais envolvidos em formular hipóteses.

Problematizar é uma forma de explicitar, de propor as contradições presentes na realidade. Essa contradição pode se referir ao objeto mesmo do conhecimento ou às diferentes representações que os

4.P. FREIRE, *Extensão ou Comunicação*, p. 54.

5.FERREIRO e TEBEROSKY, *Psicogênese da Língua Escrita*, p. 11.

sujeitos tem do objeto (aluno x aluno, professor x aluno). A problematização, enquanto prática pedagógica, procurar explicitar a contradição entre a representação que o sujeito tem da realidade e a realidade nas suas múltiplas determinações.

A problematização, enquanto categoria de construção do conhecimento em sala de aula implica no diálogo problematizador, no questionamento, na provocação do conflito cognitivo, na desequilibração intelectual, no estabelecimento de múltiplas relações, no diálogo para manter vínculo significativo entre educador-educando. Nesta medida, se contrapõe ao dar o conteúdo desvinculado do problema que lhe deu origem, ao transmitir puro e simples, ao dar a resposta sem que a pergunta esteja colocada, ao ter postura bancária -depositar conteúdos.

Os conhecimentos surgiram a partir da reflexão sobre os problemas que o homem teve no enfrentamento com a natureza e a sociedade. Então, no processo pedagógico de reconstrução do conhecimento, é necessário recuperar-se essa problematização para que a apropriação seja significativa, tanto do ponto de vista epistemológico -constituição mesma do conhecimento-, quanto do ponto de vista existencial -relação do conhecimento com condições de existência-.

"O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar".⁴

Problematizar é possibilitar a recuperação da gênese, da origem e desenvolvimento do conhecimento e, ao mesmo tempo, recuperar a significação mais ampla e concreta do conhecimento, ou seja, seu vínculo com a realidade.

"O que importa fundamentalmente à educação, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que resultando das relações homem-mundo condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar este mundo

6.P. FREIRE, *Extensão ou Comunicação*, p. 54.

humano como problema para os homens significa propor-lhes que "ad-mirem", criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo".⁷

Por essa metodologia de trabalho, o aluno aprende efetivamente a resolver problemas, fato que na metodologia tradicional não ocorre, já que nela o aluno só consegue resolver problemas onde utiliza aquilo que acabou de estudar, onde aplica mecanicamente as informações.

Problematizar significa questionar os educandos sobre a representação que eles têm (cada um, entre si), que outros têm (os textos de pesquisa, o livro didático) ou que o próprio educador tem do objeto de conhecimento, da realidade.

"A educação como situação gnosiológica, significa a problematização do conteúdo sobre o qual se cor-intencionam educador e educando; como sujeitos cognoscentes, em busca de sua 'razão'".⁸

O aluno pode não ter, num primeiro momento, uma representação própria sobre determinado objeto de conhecimento; caberá ao professor oportunizar a construção dessa representação, seja através de uma exposição, de pesquisa, de materiais didáticos, de experiências, etc.

A problematização deve ser uma via de duas direções, ou seja, deve ocorrer tanto partindo do educador em direção ao educando, quanto do educando para o educador, para que se propicie a efetiva apropriação do conhecimento pelo educando, bem como possibilite sua autonomia intelectual. Assim, mesmo que a exposição do professor ocorra de forma dialogal, problematizadora, há necessidade que o aluno tenha um espaço especialmente reservado para a problematização pessoal daquele conjunto de representações que se lhe está sendo apresentado.⁹ A pergunta do aluno revela o processo de gênese da construção de seu conhecimento.

Através do diálogo problematizador, o educador deve chamar a atenção para as concepções mais ingênuas, menos claras, por meio de

7.P. FREIRE, *Extensão ou Comunicação*, p. 83.

8.P. FREIRE, *Extensão ou Comunicação*, p. 85.

9.A explicitação, por parte do educando, das dúvidas que tem, dos problemas percebidos é de fundamental importância para o educador; dessa forma, pode ter uma referência do percurso de reflexão que o educando está fazendo e assim poder interagir com ele. Num certo sentido, podemos afirmar que não perguntar pode significar um boicote ao trabalho do professor, na medida que não se lhe oferece oportunidade de interação com o que está, de fato, ocorrendo no sujeito.

perguntas do tipo: por que? como? como chegou a isto? como fica isto diante da afirmação do texto? e diante de seu colega? que relação tem isto com a sua realidade? você já pensou sobre tal aspecto? que situação concreta deve ter provocado tal conhecimento? etc. Dessa forma, as novas informações que o professor vai trazendo são analisadas com interesse, pois estão no contexto problematizado.

A problematização é uma prática pedagógica que está, muito objetivamente, ao alcance do professor, uma vez que não exige materiais específicos, sofisticação tecnológica, etc.

"...nunca ele se pergunta porque é hoje tão difícil o diálogo entre professores e alunos, quando precisamente o que define a escola, contrariamente à TV ou a outras formas ditas de escola paralela, é a possibilidade constante de o docente responder ao aluno e de retorquir à sua resposta e assim por diante".¹⁰

A exigência básica é a mudança de postura do educador, ou seja, precisa superar sua posição de "expositor" de conteúdo, em direção a de "problematizador", como mediação para a construção do conhecimento. Isto significará um aprendizado e certamente tornará seu trabalho mais realizador.

"A tarefa do educador é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado".¹¹

Quando se busca a problematização da realidade, há que se desenvolver um espírito crítico para perceber os problemas que de fato são relevantes. Podemos nos ocupar com o cálculo do número de bolhas de ar que solta a bomba de gasolina enquanto despeja um litro no tanque de um carro, ou nos ocupar com o estudo do efeito do metanol na atmosfera. Precisamos estar atentos às armadilhas da especulação "que exprime as dificuldades artificiais que provêm das considerações metafísicas e idealistas".¹²

10.G. SNYDERS, *Escola, Classe e Luta de Classes*, p. 126.

11.P. FREIRE, *Extensão ou Comunicação*, p. 81.

12.B. SUCHODOLSKI, *Teoria Marxista da Educação*, v.2, p. 92.

D-) DIALETICA CONTINUIDADE-RUPTURA

A categoria de continuidade-ruptura nos parece uma das grandes contribuições da concepção dialética do conhecimento para o plano especificamente pedagógico. De certa forma, ela nos aponta a maneira pela qual se dá o desenvolvimento da contradição existente na realidade, numa determinada direção assumida.

"O movimento é a essência do espaço e do tempo. Dois conceitos fundamentais expressam esta essência: a continuidade infinita e a 'pontualidade' (= negação da continuidade, descontinuidade). O movimento é a unidade da continuidade (do tempo e do espaço) e da descontinuidade (do tempo e do espaço). O movimento é uma contradição, uma unidade de contradições".¹

Num contexto mais geral, articula-se com os dois princípios do método da economia política, aos quais Gramsci sempre se refere:

"É necessário movimentar-se no âmbito de dois princípios:
1-º de que nenhuma sociedade assume encargos para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver;
2-º de que nenhuma sociedade se dissolva e pode ser substituída antes de desenvolver e completar todas as formas de vida implícitas nas suas relações".²

Trata-se de partir da realidade existente, assumi-la num primeiro momento tal qual ela é, para em seguida começar a introduzir o elemento novo, a partir do antigo; isto porque o antigo, por ser contraditório e fazer parte da totalidade do real, traz em seu bojo o germe do novo, porém ainda não desenvolvido.

Este processo de continuidade-ruptura envolve todos os aspectos da escola e mesmo fora dela, pois

"...esta síntese continuidade-ruptura é precisamente o que constitui o marxismo na experiência da luta de classes, tal como é travada pelo proletariado".³

É comum encontrarmos educadores com uma série de falsos dilemas, de falsas contradições, perdidos, com questionamentos do tipo: "devo

1.V.I. LENIN, *Cuadernos Filosóficos*, p. 250.

2.A. GRAMSCI, *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, p. 45.

3.G. SNYDERS, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*, p. 316.

levar em conta o mundo do aluno ou o mundo da cultura?"; "aquilo que o aluno quer aprender ou aquilo que eu preciso ensinar?"; "o que está relacionado à sua realidade ou o que diz respeito à realidade mais geral?", etc. Na verdade, o problema é outro; trata-se de

"...basear-se sobre o senso comum para demonstrar que 'todos' são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de 'todos', mas de inovar e tornar 'crítica' uma atividade já existente".⁴

A não articulação adequada do processo de continuidade-ruptura, implica em dois riscos para o educador: ficar marcando passo no mesmo estágio de compreensão da realidade em que se encontram os educandos ou, no extremo oposto, avançar sozinho, sem os educandos, no trabalho com os novos conhecimentos.

A formulação da dialética continuidade-ruptura expressa adequadamente a dinâmica do processo pedagógico, e sua apreensão pelo educador pode ser de grande valia, na medida que o instrumentaliza a melhor interagir nesse processo. E como afirma Snyders:

"A pedagogia consiste na unidade dialética desses dois movimentos de continuidade e ruptura".⁵

O que se busca não é apenas apresentar concepções, conceitos, verdades para o aluno, mas, fundamentalmente, que o educando assuma suas verdades, forme sua consciência, tenha uma apropriação pessoal, o que exige uma aproximação, uma ressonância entre o que se trabalha e a vida dos alunos (relação com Significação).

"É ambição da nossa pedagogia que os alunos tenham acesso a conteúdos verdadeiros e que, ao mesmo tempo, os interessem e sejam sentidos como um auxílio no seu próprio esforço para viverem e conhecerem".⁶

O fundamento pedagógico da dialética continuidade-ruptura, encontra-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal, elaborado por Vygotsky:

"Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da

4.A. GRAMSCI, *Concepção Dialética da História*, p. 18.

5.B. SNYDERS, *Para onde vão*, p. 313.

6.B. SNYDERS, *Para onde vão*, p. 312.

solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes".⁷

Dessa forma, a tarefa educativa deve partir do desenvolvimento real do aluno, mas não deve ficar nele; pelo contrário, deve ajudar o aluno a transitar por sua zona de desenvolvimento proximal, desenvolver-se, criar novas zonas, e assim por diante, numa constante interação, já que "o 'bom aprendizado' é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento".⁸ Estamos no âmbito da dialética desenvolvimento-aprendizagem:

"Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros".⁹

A dialética continuidade-ruptura se dá na educação escolar através da afirmação do conhecimento atual dos educandos, da negação, da contradição pela problematização ou introdução de um conhecimento novo e da síntese comum num novo patamar de conhecimento.

"...a educação é um esforço de ruptura, um esforço difícil e doloroso para se equilibrarem as coisas: não pode ser questão de a educação se instalar no doce prolongamento dos desejos e dos móveis dos quais o indivíduo declara com agrado serem espontâneos e expressão da sua individualidade: antes de tudo, tem de revelar os complexos mecanismos do que se apresenta como imediato e pessoal".¹⁰

É uma postura processual, onde se dá atenção para o ritmo da construção do saber. Procura-se superar tanto o ficar no mesmo nível de conhecimento dos educandos ou o avançar sozinho, quanto a justaposição de informações ou a acumulação de conhecimentos sem relações internas.

A continuidade-ruptura expressa o próprio movimento do conhecimento: parte da síncrese (visão caótica do todo), para buscar a síntese (rica totalidade de determinações e relações), pela mediação da análise (abstração e determinação mais simples).

7.L.S. VYGOTSKY, *A Formação Social da Mente*, p. 97.

8.L.S. VYGOTSKY, op. cit., p. 101.

9.L.S. VYGOTSKY, op. cit., p. 101.

10.G. SNYDERS, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*, p. 320.

"Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação".¹¹

Comparemos duas situações. Numa primeira, o sujeito pode falar a palavra "caneta" (ou Polímero, Revolução Francesa, Fração, Ilha, Camões, etc.) após alguém ter-lhe falado ou até mesmo após ver uma caneta; seria duvidoso afirmar aqui que ele conhece o que é caneta ou aquela caneta. Numa segunda situação, o sujeito pode falar a palavra "caneta" após ter tocado, desmontado, conhecido o seu processo de produção, a história do desenvolvimento das canetas, o processo de distribuição e comercialização, etc. A segunda situação é muito diferente da primeira apesar de se dizer a mesma palavra (Cf. Marx, "População"). Na segunda situação, estamos muito mais próximos da concretude da caneta, pois esta apresenta-se como síntese de múltiplas relações, determinações. Na realidade, conhecer um objeto é conseguir estabelecer as múltiplas relações constitutivas desse objeto na representação do sujeito. E, portanto, estabelecer relações do sujeito (em nível da representação) com a realidade, através do objeto em estudo, seja a realidade diretamente ou uma mediação dela - um texto a respeito, uma fala, um modelo-. A metodologia de trabalho do educador deverá propiciar a construção dessas relações.

"Tolstói, com sua profunda compreensão da natureza da palavra e do significado, percebeu, mais claramente do que a maioria dos outros educadores, a impossibilidade de um conceito simplesmente ser transmitido pelo professor ao aluno. (...)

'Temos que admitir que tentamos várias vezes...fazer isso, e que sempre nos deparamos com uma enorme aversão por parte das crianças, o que mostra que estávamos no caminho errado'".¹²

A educação deve partir do nível em que os educandos se encontram, e não daquele que o educador julga que deveriam estar. Ninguém chega lá, partindo de lá (P.Freire). Partir do conhecido para o desconhecido. Os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula devem possibilitar tanto a continuidade como a ruptura:

11.K. MARX, Introdução à Crítica da Economia Política, in *Pensadores*, p. 116.

12.L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 72.

"Para que os conteúdos proporcionem, assim, ao aluno, elucidação, esclarecimento, explicação do que sente, a condição essencial é situarem-se em continuidade com a própria experiência. 'Experiência' vai adquirir, neste caso, um sentido ativo: a criança tem iniciativas, assume responsabilidades, realiza, exprime-se, enuncia objeções. E isto não apenas a título individual, mas também em grupo. Não importa menos, porém, que esses, conteúdos estejam em ruptura com a experiência da criança, que ultrapassem essa experiência, pois aquelas respostas a que o aluno aspira, não as conseguirá sozinho, por forças próprias".¹³

O aluno necessita ver seu mundo levado em conta pelo educador, pois esta é a única forma do educador efetivamente interagir com ele, mas, ao mesmo tempo, precisa ser ajudado a ampliar esse seu mundo, a superar as visões parciais, distorcidas, mistificadoras, reducionistas, que estão impregnadas no senso-comum. "A experiência do aluno tem necessidade da cultura (...) para conseguir a síntese dos inúmeros acontecimentos que entreviu e para se libertar da pressão difusa das ideologias dominantes".¹⁴

"As leis da dialética materialista explicam o conhecimento como sendo um processo em desenvolvimento, que incorpora necessariamente saltos, interrupções do processo de graduação, a aquisição de resultados basicamente novos à base da solução das contradições que surgem entre o sujeito e o objeto".¹⁵

A ação pedagógica do educador é fundamental para construir os movimentos de continuidade e ruptura, na medida que precisa estabelecer o vínculo entre o ponto de partida e o ponto de chegada:

"Por um lado, os alunos descobrem uma coincidência entre o que desejam, pressentiam e tentavam criar, e o resultado que alcançam; por outro lado, o professor introduz abertamente o que é novo, uma experiência que pode ir até à confusão; e no entanto, esse novo é reconhecido pelos alunos, ou antes, reconhecem-se nele: graças a ele, compreendem melhor e com mais lucidez a sua própria prática".¹⁶

E como testemunha o professor:

"Esse interesse dos estudantes em assuntos não oficiais me levou a utilizar temas da vida diária para a pesquisa crítica, onde peço que os estudantes escrevam seus próprios livrinhos. Introduzo, também, leituras para desenvolver uma tensão entre dois tipos de discursos -os textos projetados por eles mesmos e os textos impressos-, o que dá ao curso substancial dinamismo".¹⁷

13.G. SNYDERS, *Para onde vão*, p. 312.

14.G. SNYDERS, *Para onde vão*, p. 313.

15.P.V. KOPNIN, *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*, p. 100.

16.G. SNYDERS, *Para onde vão*, p. 313.

17.P. FREIRE e IRA SHOR, *Medo e Ousadia*, p. 17.

Para que haja a continuidade, o educador deve, evidentemente, propiciar a participação dos educandos, para que possam se expressar e através dessa expressão o educador ter elementos para a interação significativa. Se, ao contrário, o educador mantiver o monopólio da palavra e das atividades, será impossível ocorrer continuidade, tratando-se neste caso de 'inculcação' e não de educação autêntica.

Mas se o educador permanecer apenas na continuidade, não estará também educando, sendo que o que se busca é

"...uma pedagogia cujos conteúdos sejam tais que, do princípio ao fim, continuidade e ruptura estejam intimamente ligadas; e então torna-se possível uma síntese entre o acesso do aluno a uma verdade (...) e uma iniciativa pessoal e responsável, assumida por esse mesmo aluno".¹⁸

Ao iniciar-se a construção de um novo conhecimento, depois da introdução de novos elementos, há necessidade de um período para aprofundamento e enraizamento, estabelecendo-se relações cada vez mais abrangentes e complexas (análise, síntese, aplicação, transferência), preparando-se o seu avanço. O professor deverá estar atento ao ritmo do grupo de forma a poder equacionar adequadamente o nível de exigência com a qualidade da aprendizagem da classe.

É freqüente a valorização exclusiva da resposta certa: o raciocínio que o educando usou de nada vale se errou a resposta. Isto é um absurdo, pois nega todo o processo de construção do conhecimento, inclusive o científico. Atualmente o erro é tão indesejável que se tornou comum o uso de "corretivos" (líquido corretor) por parte dos alunos, numa tentativa de eliminar qualquer vestígio de erro. Sabemos que o erro faz parte da aprendizagem, na medida que expressa um estágio de desenvolvimento, uma hipótese, um caminho que o educando (ou cientista) está tentando e não está tendo resultado adequado. É, portanto, um excelente material de análise e interação para o educador, pois revela como o educando está pensando, o caminho que está percorrendo, possibilitando ajudá-lo a re-orientar a construção do conhecimento. Até as empresas mais modernas já estão valorizando o erro como forma de aprendizagem.¹⁹

18.6. SNYDERS, *Para onde vão*, p. 315.

19. Veja-se, por exemplo, *Folha de São Paulo*, "Errar é preciso, diz especialista", *Caderno de Negócios*, pag. F-4, de 24/08/90.

E-1) CRITICIDADE

Hoje em dia, todo mundo se diz "crítico", principalmente os autores de livros didáticos, porque, afinal de contas, está na "onda". No entanto, não é preciso muita análise para se verificar como o ensino tem sido alienado e alienante.¹

"A crítica não é fim em si, mas apenas um meio; a indignação é o seu modo essencial de sentimento e a denúncia a sua principal tarefa".²

Numa perspectiva dialética, deve-se buscar o ensino crítico em todas as disciplinas. O educador precisa estar capacitado para essa tarefa. Ser crítico significa se comprometer com a transformação e ir à raiz dos problemas, desvelar, localizar as contradições, desmistificar, buscar a verdade a partir da ótica dos oprimidos, já que, como sabemos, a classe dominante procura produzir a sua "verdade", que mascara as reais contradições da organização social.

"Cada nova classe no poder é obrigada (...) a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das idéias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos".³

A burguesia, enquanto classe, já foi revolucionária e neste período a verdade lhe interessava. Depois que assumiu o poder político e econômico, sua postura mudou:

"Não interessava mais saber se este ou aquele teorema era verdadeiro ou não, mas importava saber o que, para o capital era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordenação policial. Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários, a investigação científica imparcial cedeu seu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologética".⁴

1. Sobre a análise crítica dos livros didáticos, pode-se ver: ECO, Humberto e BONAZZI, M. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo, Summus, 1980. NOSELLA, Maria L.C.D. *As belas mentiras-a ideologia subjacente aos textos didáticos*, 4ª ed. São Paulo, Moraes, 1981. FARIA, Ana L.G. *Ideologia no Livro Didático*, 3ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

2.K. MARX, *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, p. 80.

3.K. MARX e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã*, v.1, p. 57.

4.K. MARX, *O Capital*, livro I, v.1, Posfácio da 2ª edição, p. 11.

Há uma realidade fundamental em nossa sociedade: as classes sociais. Inevitavelmente a educação escolar estará a serviço de uma delas... O problema da pobreza é uma pedra angular na definição da posição dos indivíduos na sociedade burguesa, sendo esta uma das verdades que a classe dominante mais faz questão de omitir:

"Pois o que constitui o proletariado não é a pobreza *naturalmente existente*, mas a pobreza *produzida artificialmente*".⁵

Essa compreensão desmascara toda a ideologia da ascensão, baseada no esforço individual, no "trabalho e na poupança".

O conhecimento é sempre ligado a interesses. A questão é: que interesses? a favor de quem? contra quem? E como afirma Gramsci: "*a consciência crítica começa pela auto-crítica*".

Quando fazemos uma análise do cotidiano, encontramos um verdadeiro império em nossa sociedade que existe para ocupar o imaginário das pessoas com falsos problemas, sejam eles de âmbito sentimental, religioso, esportivo, econômico, político, medicinal, supersticioso, relativos a jogos de azar, dramas de novelas ou da vida dos artistas, etc. No entanto,

"O apelo para que abandonem as ilusões a respeito de sua condição é o apelo para abandonarem uma condição que precisa de ilusões".⁶

Ou seja, a ilusão não teria tanto espaço não fosse uma base material de exploração e todo um aparato de inculcação ideológica. E claro que, enquanto se preocupa com seu horóscopo, com o dinheiro que precisa para jogar na loteria, o sujeito permanece alienado das verdadeiras causas de seus problemas, não percebendo as relações entre os fatos.

A crítica está vinculada ao nível de relações que se estabelece: a ideologia dominante estabelece relações até o nível que lhe interessa; relações incompletas deformam a realidade, não dão a verdade (relação com Totalidade). Marx deixa isto claro quando se refere ao fetiche da mercadoria:

"A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens,

5.K. MARX, *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, p. 92.

6.K. MARX, *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, p. 78.

apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. (...) Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas".⁷

O trabalho educativo deve "desmascarar e aguçar a consciência das contradições, denunciando-as criticamente e negando-lhes legitimidade"⁸ (ex: dívida externa).

"A pressão deve ainda tornar-se mais premente pelo fato de se despertar a consciência dela e a ignomínia tem ainda de tornar-se mais ignominiosa pelo fato de se trazer à luz pública".⁹

Desenvolver um ensino baseado na criticidade significa ir à raiz dos problemas, desvelar, localizar as contradições, desmistificar, buscar a verdade, trabalhar com um conhecimento aberto, em diálogo com outros ramos do saber e com o mundo, em constante questionamento, atualizado; enfim, ter um compromisso com a transformação. Deve-se, portanto, buscar superar a ingenuidade, a mistificação, a alienação, o conhecimento ideologicamente comprometido, o senso comum, a reprodução das estruturas dominantes, bem como o conhecimento hermético, acabado, dogmático, fossilizado e o compromisso com a ordem dominante (mais ou menos conscientemente).

Os conteúdos devem ser tomados como instrumentos de análise da realidade e não como fins em si mesmos: aprender para melhor compreender e intervir na realidade, e não aprender por aprender -para aumentar saber enciclopédico ou para ascensão social simplesmente-. Precisamos estar atentos ao significado real dos conhecimentos, sob pena de criarmos verdadeiros malabarismos "construtivistas" em cima de conteúdos que não têm relevância social (ex: fazer dramatização para aprender os nomes das capitâncias hereditárias; fazer jogos para a 2ª série aprender a classificação dos substantivos...).

As concepções que os alunos trazem, marcadas pelo senso comum, pelo conhecimento vulgar, pela *doxa* (opinião), podem funcionar como

7.K. MARX, *O Capital*, livro 1, v.1, p. 81.

8.A.J. SEVERINO, *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*, p. 96.

9.K. MARX, *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, p. 81.

"obstáculos epistemológicos" para a abordagem científica da realidade. Uma das tarefas do trabalho crítico é justamente ajudar o aluno a perceber seus "obstáculos", para superá-los, já que, como afirma Bachelard, "o espírito científico não pode ser construído senão destruindo o espírito não científico".¹⁰

O trabalho pedagógico na perspectiva crítica, deve ser capaz de revelar a realidade na sua trama de relações, desalienando, revelando a face oculta da experiência de vida, aquilo que não é captado no cotidiano. Deve contribuir para desmontar a ideologia da classe dominante. Por ideologia, entendemos aqui uma construção teórica, com coerência interna, que explica certos aspectos da realidade às custas da ocultação de outros. Exemplos: riqueza = esforço (na verdade, acumulação, expropriação); pobreza = vagabundagem (na verdade, exploração); alimentos = necessidade de maior produção (na verdade, melhor divisão); seca do Nordeste = fatalidade da natureza (na verdade, indústria política); migração = liberdade de escolha (na verdade expulsão da terra); etc.

O conteúdo não é neutro. Através dele se veiculam valores, visão de homem e de mundo, tendo, portanto, uma carga política, filosófica. Deve ser significativo à luz do interesse popular: num continente em que o povo passa fome, não se pode ficar discutindo "amenidades", formas de saber que não contribuam para o combate à desumanização. Estar atento ao conteúdo ideológico do programa.

Ser crítico não é ser "panfletário": muitas vezes, diante da dificuldade de ver alguma mudança de comportamento dos educandos, o professor lança mão de um discurso agressivo, cheio de chavões e palavras de ordem; isto pode até "massagear" o seu ego, mas certamente não atinge os alunos, podendo mesmo despertar fortes resistências por parte deles e de suas famílias. Não entendemos que o ensino crítico seja por aí, mas sim pelo trabalhar cientificamente a realidade de modo a revelar sua constituição, sua história, suas leis de

10. Cf. M. Limoeiro CARDOSO, *Ideologia do Desenvolvimento*, p.19 e 28.

desenvolvimento, suas contradições e possibilidades de mudança. Temos que ganhar o aluno para a causa da libertação e isto se faz com compromisso e um sério trabalho pedagógico. Pode ser feito desde cedo com a criança, pois, se mostramos a ela somente o "lado bom" da realidade, o mundo parece-lhe "acabado", pronto, e ela não tem papel a desempenhar, a não ser garantir o seu lugar ali; não se trata também, evidentemente, de mostrar um mundo "feio", "perdido", "à beira do caos", pois em ambos casos, essas representações não correspondem à realidade. Se, ao contrário, mostrarmos o mundo tal qual é, contraditório portanto, podemos despertar no educando o desejo de colaborar na transformação para algo melhor, vindo a sentir-se sujeito da história; assim, o próprio conhecimento ganha sentido.

Deve-se levar em conta as exigências de conteúdos que a universidade, o vestibular, a família, o próprio sistema escolar faz sobre a escola, sobre a formação dos alunos. Essas exigências fazem parte da realidade, não podendo ser ignoradas, uma vez que não se pode conceber a escola fora das necessidades que organizam a vida social. Entretanto, a escola deverá ter uma postura crítica diante delas, articulando os conflitos e contradições, tensamente, a partir de seu projeto educativo. Isto exige competência por parte da escola para enfrentar as pressões contrárias, bem como coragem para denunciar a farsa que o sistema de ensino tem sustentado.

O professor deverá indicar fontes de pesquisa e conhecimento (livros, biblioteca, o próprio educando, outras pessoas, fitas, etc.) de forma que não seja a ele a única fonte de informação disponível para o aluno. Ao pesquisar, o aluno passa ter contato com vários materiais, percebendo que existem visões diferentes, diferentes interpretações para os fatos, o que demandará sua reflexão e confronto de pontos de vista. No caso de se utilizar o livro texto, este deverá passar por uma crítica da escola e dos alunos, procurando desmistificar seu caráter de verdade acabada. O professor que se limita à utilização do livro texto no seu conjunto (seqüência,

conteúdo, exercícios) deveria ser substituído por uma máquina de ensinar, que seria mais eficiente...

A crítica deve estar articulada com a prática comprometida da escola, caso contrário cai no vazio.

"... todas as formas e produtos da consciência podem ser resolvidos não pela crítica intelectual (...), mas unicamente pela destruição prática das relações sociais concretas de onde nasceram as bagatelas idealistas. Não é a Crítica mas sim a revolução que constitui a força motriz da história, da religião, da filosofia ou de qualquer outro tipo de teorias".¹¹

Deve estar atento à articulação entre o discurso e a prática da escola. As vezes o professor pode estar fazendo o maior discurso de defesa da Reforma Agrária em sala de aula, por exemplo e não se dar conta que ainda não houve "Reforma Agrária" na própria Área, entre os cursos, entre os professores e funcionários, entre a administração e os trabalhadores. É famoso o caso da escola que fazia grandes discursos a favor da Reforma Agrária, para ter uma linha "crítica" e quando os sem-terra começaram a apanhar da Polícia do Sr. Governador, a escola mais que rapidamente baixou as grades e não os deixou entrar "para não colocar em risco a segurança dos alunos". Muito diferente foi a atitude de uma outra escola que, no momento que a polícia chegou para desocupar o prédio onde estavam os sem-terra, toda equipe, com os alunos, entrou no prédio ocupado para se solidarizar e o prédio não foi desocupado. É claro que esta articulação entre o discurso e a prática se dá num longo e contraditório processo. Mas precisamos estar atento a ele para não agirmos ingenuamente.

Do ponto de vista da ordem dominante, é até interessante que existam críticos ao sistema -o que dá a sensação de liberdade-, desde que se fique no nível da crítica e não se parta para a organização, para a ação concreta, pois é a ação que transforma a realidade e não simplesmente as palavras: "Não é lutando contra a fraseologia de um mundo, que se luta com o mundo que realmente existe".¹²

"Sem dúvida, a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas".¹³

11.K. MARX e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã*, v.1, p. 49.

12.K. MARX e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã*, v.1, p. 17.

13.K. MARX, *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, p. 86.

F-3) HISTORICIDADE

Inicialmente, é preciso considerar que o homem é essencialmente histórico, sendo que "toda história não é mais que uma transformação contínua da natureza humana".¹ A dimensão histórica é fundamental para a concretização de uma educação transformadora. Grande parte das distorções da educação escolar, tem origem no desprezo ou na visão parcial e deformada da história, ficando, desta forma, impregnada pelas ideologias.

"...é nos necessário analisar em pormenor a história dos homens, pois, com efeito, quase toda a ideologia se reduz uma falsa concepção dessa história ou ao puro e simples abstrair dela".²

A perspectiva do ensino fundamentado na história do conhecimento está propiciando rupturas no campo da Pedagogia. Ao ensino abstrato, mecânico, desprovido de sentido, estão surgindo propostas de ensino concretas, significativas, críticas, pela reflexão, que resgatam a importância, para o ensino, da história do conhecimento nas diferentes áreas do saber: Línguas, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, etc. Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ensino pela história não é "ilustração" histórica, onde se coloca a foto do cientista com uma pequena biografia, alguns nomes e datas. Isto é enciclopedismo... Historicidade no ensino significa recuperar a gênese da construção do conhecimento, a recriação dos mesmos, bem como a compreensão da origem, das superações e das tendências de desenvolvimento do conhecimento. Opõe-se, portanto, ao puro e simples apresentar o resultado, o produto final, o "pacote" de informações, a repetição descontextualizada.

1.K. MARX e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã*, v.1, p. 138.

2.K. MARX e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã*, v.1, p. 18.

I-Historicidade do Sujeito de Conhecimento

Os sujeitos do conhecimento não surgiram do nada; têm uma história, que pode ser considerada tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético. O conhecimento, como vimos, tem sua base nos sentidos; mas os sentidos, enquanto sentidos humanos, são frutos de um longo processo evolutivo, já que "A formação dos cinco sentidos é a obra de toda a história mundial anterior".³

"A história total é a história da preparação e da evolução para que o 'homem' se tornasse o objeto da percepção dos sentidos e para que as necessidades do 'homem enquanto homem' se transformassem em necessidades humanas".⁴

Na medida que se nega a historicidade dos sujeitos do conhecimento, tende-se a um ensino abstrato, desvinculado da vida, pois fecham-se as possibilidades de interação entre aquilo que está sendo ensinado e a realidade. Reconhecer a historicidade dos educandos, portanto, é condição para uma interação mais significativa sujeito-objeto de conhecimento.

"...compreender o homem como um indivíduo concreto, quer dizer, tomando em consideração a sua especificidade histórica, social e individual. Se o indivíduo humano concreto, percebido no seu condicionamento biológico e no seu condicionamento social, é o sujeito da relação cognitiva".⁵

Uma vez que recusamos uma explicação metafísica ou mítica para o conhecimento, temos que reconhecer que a própria construção do conhecimento no sujeito tem sua história, que deve ser conhecida e acompanhada pelo educador.

"Ver a maneira como se modificam as noções da criança até chegar a adquirir, reconstituindo-o, um conceito que a humanidade custou tanto a elaborar".⁶

Vemos, portanto, a necessidade de se considerar a historicidade do educando, seja enquanto 'cidadão' -ou dirigente-, seja como 'sujeito epistêmico'. O conhecimento no sujeito também tem uma "história", uma gênese e um desenvolvimento. Dizemos, por exemplo, que quando o aluno constrói, "descobre" por si o conhecimento é duradouro. Por que?

3.K. MARX, *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, p. 199.

4.K. MARX, *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, p. 202.

5.A. SCHAFF, *História e Verdade*, p. 81.

6.E. FERREIRO e A. TEBEROSKY, *Psicogênese da Língua Escrita*, p. 14.

Entendemos que basicamente isto acontece pelo fato do aluno ir construindo as relações do objeto na sua representação a partir das representações que tem, das relações que conseguiu elaborar até então, mesmo que em nível sincrético; o fato é que ele é que faz seu percurso de conhecimento; pode seguir um ou outro caminho, pode se equivocar, mas vai no seu ritmo, do seu jeito. Quando alguém lhe revela as relações de constituição do objeto, mesmo que esteja mobilizado, a construção efetiva dependerá do grau de adequação de quem fala com suas representações. Isto é muito difícil de ocorrer, dada a diversidade das experiências pessoais; daí também a importância do professor ir estabelecendo em sala de aula uma "linguagem comum", um universo de significação comum entre educandos e educador. Estamos no âmago da continuidade-ruptura; o professor tem que entrar em continuidade com as representações que o aluno tem da realidade, para, a partir daí ir estabelecendo novas relações que ele não tinha percebido, pensado.

O professor tem que distinguir o momento em que tem que ir devagar, em que precisa propiciar a construção das relações básicas, elementares daquela área de conhecimento e o momento em que pode acelerar mais, em que tem condições de introduzir mais informações e que o educando tem capacidade de "absorver" por já ter as estruturas de apoio (seria a "ancoragem de que fala Ausubel? estaria chegando à mesma conclusão que ele?). Um dos sérios problemas da educação tradicional é justamente que ela trata o aluno e o conhecimento mais ou menos num ritmo só, não percebendo a necessidade de uma fase inicial de estruturação conceitual, representativa

II-Historicidade do Objeto de Conhecimento

Educação pela história significa recuperar a gênese da construção do conhecimento: onde, quando, a partir de que contexto sócio-político-econômico, que problema estava colocado, como foram as

primeiras elaborações, como estas foram superadas no decorrer do tempo, que novos fatores e desafios surgiram, etc.

"Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético".⁷

Desta forma recuperamos a concretude dos conceitos, suas relações com a realidade, suas contradições, seu movimento, seu estágio atual, suas perspectivas. O ensino dessa maneira é muito mais significativo tanto para o aluno como para o professor; mostra-se, muito claramente, ao aluno que o conhecimento é uma coisa do homem e não uma "essência etérea", como muitas vezes é apresentada (é, porque é...), o que, além do valor pedagógico, tem um valor político, na medida que revela que as coisas podem mudar!

"...é preciso levar em conta que os conteúdos são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos".⁸

Deve-se trabalhar a trama de relações sociais que envolve a elaboração dos conceitos:

"A história dos conceitos é um dos passos rumo à conscientização do aluno do papel que cada indivíduo assume na construção do conhecimento e como o conjunto das relações sociais interagem em um determinado tempo e produzem o conhecimento da época".⁹

O educador deve saber de onde vêm aqueles conteúdos que irá trabalhar. Ao cumprir a tarefa de buscar a pergunta (passar do conteúdo ao objetivo e deste à necessidade vinda da realidade), poder-se revelar a gênese do conhecimento, uma vez que o conhecimento parte sempre de necessidades, interesses. Possibilita-se, portanto, a chave para a reconstrução do conhecimento da humanidade e para seu avanço.

(relação com Problemática)

"É preciso que discuta o significado deste achado científico; a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade. E tudo isto é tema de indagação, de diálogo".¹⁰

7. L. S. VYGOTSKY, *Formação Social da Mente*, p. 74.

8. D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 67.

9. GAP-Grupo Ação Pedagógica, *A História dos Conceitos*, p. 2.

10. P. FREIRE, *Extensão ou Comunicação*, p. 52.

A forma como se trabalha os conteúdos culturais, como algo acabado, dogmático, acaba encobrindo o fato de que os conceitos têm uma história:

"Não vê que o mundo sensível em seu redor não é objeto dado diretamente para toda a eternidade, e sempre igual a si mesmo, mas antes o produto da indústria e do estado da sociedade, isto é, um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações".¹¹

Assim, na sala de aula,

"As atividades devem fazer com que o aluno tome conhecimento da história dos conceitos, mostrando assim que o conceito evolui e que é dinâmico. Na construção de um saber, o homem passou por muitas etapas que, como não poderia deixar de ser, refletiam o desenvolvimento daquele momento histórico".¹²

Diante do risco de se fazer uma abordagem idealista da história, ou seja, de se ficar restrito à história das idéias e representações, "destacadas dos fatos e dos desenvolvimentos práticos que delas constituem a base"¹³,

"Devemos lembrar que a existência de um primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de 'fazer a história'. Mas, para viver, é necessário antes de mais beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc. O primeiro fato histórico é pois a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como a milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos".¹⁴

O estudo da história do conhecimento pode ajudar ainda o educador a encontrar métodos de ensino mais apropriados. Não se trata de uma transposição mecânica da história daquela área do saber para a prática pedagógica, mas de se possibilitar uma reflexão crítica sobre aquela história, para encontrar formas mais adequadas de ensino, na medida que se conhece melhor como o homem vem conhecendo aquele objeto no decorrer do tempo e do espaço. Para o professor, portanto, existe uma dimensão fundamental na análise histórica do conhecimento: trata-se de procurar identificar quais as etapas de elaboração que a humanidade passou na construção deste conhecimento, considerando que, em grandes linhas, estas mesmas etapas serão percorridas pelas novas gerações no processo de apropriação deste conhecimento.

11.K. MARX e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã*, v.I, p. 30.

12.GAP-Grupo Ação Pedagógica, *A História dos Conceitos*, p. 2.

13.K. MARX e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã*, v.I, p. 53.

14.K. MARX e F. ENGELS, *A Ideologia Alemã*, v.I, p. 33.

Saber determinados conteúdos culturais, não significa ser capaz de repeti-los, mas sim ser capaz de revelar de forma material, pessoal e coerente o processo de sua gênese. O trabalho pedagógico corresponderá à "transmissão viva" de conhecimentos (re-criação dos mesmos) e também à produção de conhecimentos novos (criação). Um determinado conteúdo cultural só é aprendido se o professor refaz, diante dos alunos e com eles, o processo vivo que o determinou, o processo de sua gênese (o professor ensina quando revela como aprendeu e como, antes dele, os homens aprenderam). E neste processo de re-criação de conhecimento, já criado, ativa o processo de criação de novos conhecimentos.¹⁵

"O fato histórico não pode ser simplesmente narrado com este gosto excessivo pelo pormenor das datas, reduzido assim a algo estático que se põe no calendário que o fixa".¹⁶

A historicização deve se referir tanto ao conceito, quanto ao processo de construção do conceito:

"A educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói permanentemente, seu ato de conhecer, como um quem-fazer problematizador".¹⁷

A história do conceito é a explicitação da gênese das relações que constituem o conceito. Quando se recupera a história do conceito, dá-se possibilidade do educando re-fazer a constituição do conceito, re-construir as relações que compõem/definem o objeto hoje; na origem estavam colocadas relações mais simples, que se tornam de mais fácil alcance para o sujeito que vai conhecer; vendo como essas relações foram se estabelecendo, ele pode ir reconstruindo-as na representação mental, de forma a poder compreender o complexo de relações que é o objeto hoje.

É impossível à escola reconstruir todo o processo genético do conhecimento ou a gênese de todos os conhecimentos. Do ponto de vista

15.Cf. INACO, *Princípios Orientadores do Trabalho*, 1985, mimeo.

16.P. FREIRE, *Extensão ou Comunicação*, p. 52.

17.P. FREIRE, *op. cit.*, p. 81.

metodológico, deverá pesquisar a gênese de determinados conhecimentos considerados estruturais ou estruturantes naquela área de saber.

III-Historicidade do Contexto de Conhecimento

O contexto de conhecimento também tem sua história, apesar de, sistematicamente, haver uma tentativa de se negar esta dimensão histórica, através da reprodução das mesmas estruturas e práticas. Não basta compreendermos como se dão as coisas hoje; temos que entendê-las na sua dinâmica. Na *Miséria da Filosofia*, Marx já apontava para o problema, indicando o fato de que "os economistas nos explicam como se produz nestas relações dadas, mas não nos explicam como se produzem estas relações, isto é, o movimento histórico que as engendra".¹⁸ Assim, pois,

"Não é suficiente conhecer o conjunto das relações (de que o indivíduo faz parte) enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-las geneticamente, em seu desenvolvimento de formação, já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história das relações, isto é, o resultado de todo o passado".¹⁹

A história coloca-se como tarefa, no sentido de conhecê-la para transformá-la.

18.K. MARX, *Miséria da Filosofia*, p. 102.

19.A. GRAMSCI, *Concepção Dialética da História*, p.40.

6-3 TOTALIDADE

A escola, desde há muito tempo, foi organizada em diferentes 'matérias', 'disciplinas', como forma de se trabalhar o saber acumulado da humanidade. Temos, assim, os currículos escolares que, tradicionalmente, são sinónimos das relações de 'conteúdos' que o professor deve desenvolver para os alunos. O que se observou historicamente foi a crescente fragmentação do saber desenvolvido na escola, sendo que, atualmente, compreende-se que essa fragmentação não é acidental, mas proposital, ou seja, é uma forma de tornar inócua o que lá se aprende, já que não se estabelece relação de uma coisa com a outra, e o educando não sabe o que fazer com aquilo que lhe foi ensinado. Objetivamente, portanto, o educando não tem condições de compreender a realidade para poder intervir nela, uma vez que qualquer intervenção, para ser eficaz, demanda uma visão mais abrangente, na medida que os problemas são relacionados.

"Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação compreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão de conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. Foi o que Hegel sublinhou quando escreveu: 'A verdade é o todo'. Se não enxergamos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral".¹

Na sua gênese, o conhecimento está vinculado à totalidade, uma vez que advém do enfrentamento de alguma situação concreta, de algum problema da realidade, para o que se busca dar conta de suas múltiplas relações. Todo processo de produção de conhecimento demanda um vínculo estreito com a totalidade -seja ela mais abrangente ou restrita ao nível necessário para o problema em questão-, já que o que se busca com o conhecimento é justamente o estabelecimento de relações

¹ L. KONDER, *O Que é Dialética*, p. 37.

concernentes ao objeto de investigação. No entanto, no processo de transmissão do conhecimento, do qual a escola participa, esse vínculo com a totalidade pode ser rompido, seja por ingenuidade -não estar atento a esse vínculo no momento da transmissão- ou por opção ideológica -ocultar conscientemente esse vínculo-.

É necessário compreendermos que existem níveis de totalidade, ou seja, totalidades mais abrangentes e totalidades menos abrangentes.

"Para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, é muito importante sabermos qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas com que estamos nos defrontando".²

A educação na perspectiva da totalidade busca a inserção da experiência de aprendizagem num quadro mais geral da realidade e do saber, uma abordagem interdisciplinar. Procura, portanto, superar a fragmentação do conhecimento, o reducionismo, o maniqueísmo, o mecanicismo.

Quando nos referimos à perspectiva da totalidade no processo educacional, não estamos limitando-a ao objeto de conhecimento; a totalidade deve ser levada em conta nas várias dimensões do conhecimento, ou seja, com relação ao sujeito de conhecimento, ao objeto de conhecimento e ao contexto do conhecimento. A única via que pode recuperar o sentido do conhecimento e da escola é a da totalidade, na medida em que a escola não se limita a ser simplesmente transmissora de determinados conteúdos culturais, mas se abre à concretude da existência, em todas as suas dimensões.

I-Totalidade do Sujeito de Conhecimento

Inicialmente, apontamos a necessidade de se resgatar a dimensão de totalidade relativa ao sujeito, ou seja, o educando deve ser visto na sua totalidade, como sujeito concreto (nas suas várias dimensões, rompendo com uma possível visão intimista ou psicologizante do ensino -cf. Escola Nova).

2.L. KONDER, *O Que é Dialética*, p. 39.

A compreensão da totalidade do sujeito passa pela apreensão do caráter social de sua constituição, qual seja, o indivíduo não se constitui isoladamente, mas na trama da totalidade social, pois "o indivíduo é o *ser social*".³

"Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, etc., uma atividade que raramente posso levar a cabo em direta associação com outros, sou *social*, porque é enquanto *homem* que realizo tal atividade".⁴

"O homem - muito embora se revele assim como indivíduo particular, e é precisamente esta particularidade que dele faz um indivíduo e um ser comunal individual - e de igual modo a totalidade. (...) Ele existe (...) como uma totalidade da manifestação humana da vida".⁵

Esta dimensão é tão fundamental que define sua própria essência:

"A essência humana não é abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais".⁶

Os educadores precisam dessa compreensão de totalidade dos educandos, pois, como vimos anteriormente, "Os educadores nunca se encontram com 'uma criança em si', mas com uma criança de uma classe determinada, com uma criança que cresce sob determinadas relações sociais".⁷

A forma de organização das relações de produção no capitalismo, baseada na divisão social do trabalho e na propriedade privada,

"Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, (...). Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalhado parcial".⁸

A tarefa, pois, que se coloca para a classe trabalhadora é transformar essas relações, buscando

"Substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade".⁹

3.K. MARX, *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, p. 195.

4.K. MARX, *Manuscritos*, p. 195.

5.K. MARX, *Manuscritos*, p. 196.

6.K. MARX, 68 Tese Contra Feuerbach, *Pensadores*, p. 52.

7.B. SUCHOBOLSKI, *Teoria Marxista da Educação*, v. 1, p. 75.

8.K. MARX, *O Capital*, livro I, v. 1, p. 412.

9.K. MARX, *O Capital*, livro I, v. 1, p. 559.

Diante da atual fragmentação da formação do sujeito, que nada mais é que reflexo da fragmentação do mundo da produção objetiva da existência, coloca-se o desafio de uma formação omnidimensional. Considerando que um dos pontos básicos de sustentação da divisão social do trabalho é a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, uma educação transformadora deve procurar superar esta divisão.

"Do sistema fabril, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos".¹⁰

Realizar uma articulação deste nível é extremamente complexa (como apontamos anteriormente-*Praxis*), pois, de um lado, este tipo de educação não interessa, evidentemente, à classe dirigente e, por outro, as próprias condições de existência atuais dificultam sua realização.

"Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições económicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho".¹¹

Temos que buscar as transformações históricas viáveis, dentro de uma determinada direção para o processo societário. Nesta medida, o conhecimento trabalhado pela escola deve ser abrangente, buscando atingir as várias dimensões do homem e da vida.

"Não temos de inculcar as noções artísticas para formar especialistas, senão para educar indivíduos realmente sensíveis, com uma rica imaginação e uma grande sensibilidade para com o mundo e a maior solicitude para com os homens; não ensinamos economia e sociologia para formar experts, senão para educar homens capazes de compreender racionalmente o mundo em que vivem e em cuja direção devem participar com toda responsabilidade".¹²

II-Totalidade do Objeto de Conhecimento

Devemos buscar a superação da fragmentação do saber e da realidade, tal qual se encontra hoje, recuperando a integração das matérias. Cada disciplina, com a contribuição que dá ao conhecimento,

10.K. MARX, *O Capital*, livro I, v. 1, p. 554.

11.K. MARX, *O Capital*, livro I, v. 1, p. 559.

12.B. SUCHODOLSKI, *La educación humana del hombre*, in J. PALACIOS, *La Cuestión Escolar*, p. 502.

é uma parte da verdade, da totalidade, devendo, portanto, convergir e dialogar com as demais, numa abordagem interdisciplinar da realidade. A própria concepção de conhecimento implica na totalidade, já que o movimento do pensamento na busca da compreensão da realidade visa a "rica totalidade de determinações e relações diversas".¹³ No entanto, é preciso ficar claro que

"A integração da educação não significa que se tenha que apagar as diferenças que há e haverá entre os diversos tipos ou orientações pedagógicas. A integração significa que cada um desses tipos ou orientações tem que englobar toda a personalidade do educando e não só algumas de suas 'partes' ou 'faculdades'".¹⁴

Conhecimento na perspectiva da totalidade não significa conhecer tudo de tudo; evidentemente, dado o volume de conhecimento acumulado hoje pela humanidade, esta seria uma tarefa irrealizável por um sujeito. Não queremos com isto dizer que não seja possível conhecer de tudo, no sentido de qualquer objeto de conhecimento: há a possibilidade de se conhecer qualquer objeto, só não há condições de conhecer todos os objetos. Considerando, no entanto, esta perspectiva de totalidade, o desafio que se coloca é conhecer adequadamente, ou seja, na essência, determinados objetos de conhecimento que são mais relevantes, pois, como dizia Tolstói, "conhecer bem minha aldeia é conhecer o mundo", uma vez que as realidades não são totalmente independentes entre si, mas tem certas estruturas básicas comuns.

O domínio da relação do objeto com a totalidade permite tanto a efetiva apropriação como o avanço no desenvolvimento do conhecimento pelo sujeito.

"Através do estabelecimento das múltiplas relações, o objeto (que pode ser uma situação-problema) inicialmente "ad-mirado" como se fosse um todo isolado, vai-se "entregando" aos sujeitos cognoscentes como um subtudo que, por sua vez, é parte de uma totalidade maior. Passo a passo, portanto, os sujeitos cognoscentes vão perseguindo a solidariedade entre as partes constituintes da totalidade - esforço totalizador".¹⁵

A perspectiva da totalidade repercute também na metodologia de trabalho em sala de aula. Aliás, coloca-se aqui o fundamento da união

13.K. MARX, Introdução à Crítica da Economia Política, in *Pensadores*, p. 116.

14.J. PALACIOS, *La Cuestión Escolar*, p. 501.

15. P. FREIRE, *op. cit.*, p. 85.

entre conteúdo e metodologia que destacamos em vários momentos anteriores. Há, portanto, a necessidade de se articular as diferentes matérias, mas não só do ponto de vista do conteúdo programático, mas também da forma de abordagem.

No ensino tradicional é comum a visão de que se deve ir "da parte para o todo"; acontece que sem uma perspectiva de totalidade -ainda que sincrética- o conhecimento carece de sentido para o aluno; se tira-se o objeto do contexto, perde-se o sentido; só no conjunto se pode articular o sentido.

"Na educação bancária, o educador aparece como indiscutível agente, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se enquadram e em cuja visão ganhariam significação".¹⁶

A Totalidade está colocada no ponto de partida -Síncrese: totalidade caótica- e no ponto de chegada do conhecimento -Síntese: rica totalidade de determinações.

III-Totalidade do Contexto de Conhecimento

A totalidade deve ser analisada também no nível do contexto em que ocorre o conhecimento, seja o da escola, bem como o da comunidade ou da sociedade em geral. Deve-se compreender a totalidade com relação à própria instituição onde o ensino é ministrado: suas práticas são coerentes com os princípios trabalhados em sala de aula? O ensino, tal como é normalmente feito, perdeu sua vinculação com a existência dos educandos, havendo aí um grande problema a ser superado.

"Um tipo de integração que deve ser realizado pela pedagogia socialista se refere à superação do divórcio entre a educação escolarizada e a vida".¹⁷

São comuns as reclamações entre os professores de na própria escola existe uma fragmentação entre as séries e os cursos. Ao que parece, pela prática dos professores, o aluno não frequenta um curso, mas uma superposição de séries: cada coisa numa série determinada; cada série ou curso teria uma finalidade em si, ao invés de estar

16. P. FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, p. 65.

17. J. PALACIOS, *La Cuestión Escolar*, p. 504.

articulada a um conjunto. Este fato fica claro, por exemplo, na questão das regras gramaticais, onde desde a 1ª série o professor quer que o aluno escreva com plena desenvoltura, esquecendo-se que o aluno tem oito anos (1º grau) para adquirir o domínio da norma culta...

Na escola, a educação não se dá só na sala de aula, nem só através dos conteúdos vinculados. As estruturas, as formas de organização, os relacionamentos também são fatores educativos. Mais recentemente, sociólogos da educação têm apontado para a necessidade de uma análise mais ampla da educação e do currículo, ou seja, que se esteja atento ao currículo que efetivamente o aluno cursa, o que significa muito mais que os discursos feitos; significa também o que é exigido e passado para o aluno sem ser explicitado. É o chamado "currículo oculto", para o qual devemos estar atentos sob o risco de termos uma contradição muito grande entre aquilo que proclamamos e aquilo que realmente fazemos. Num certo sentido podemos afirmar que a educação é feita por "osmose", na qual participam todos os elementos com os quais os educandos têm contato. A relação da criança com o meio tem uma profundidade que poderíamos chamar de estruturação epistemológica, indo além de valores, informações ou hábitos; por isso o "espaço" também tem função educativa.

A partir desse enfoque ganha importância tudo aquilo que ocorre na escola, dentro e fora de sala de aula, aquilo que é programado e aquilo que não é; observando por exemplo, a entrada das crianças do primário, vemos que as brincadeiras que fazem entre eles (corre-corre, pega-pega, futebol) podem estar desenvolvendo muito mais o raciocínio, as operações mentais, a observação, a capacidade criativa, o controle motor, do que muitas das aulas que têm.

Na própria sala de aula, poderíamos nos perguntar (como faz R. Barthes) o que é que fica do contato do educando com o educador? "A coisa fundamental que se aprende na relação professor/aluno é esta própria relação: os conteúdos são residuais". Mesmo que o professor não considere suas atitudes (e a dos alunos) nos seus objetivos, eles

estarão influenciando. Aqui podemos encontrar fundamentos para criticar aquelas posições pedagógicas que valorizam em demasia os conteúdos; senão vejamos: do conteúdo dado, o que é realmente importante? O que fica? O que é mais importante: os conteúdos passados ou as estruturas mentais formadas (apesar de que não existem estruturas vazias, sem conteúdo, muitas vezes perde-se a estrutura devido ao massacre do conteúdo). Ou ainda, a própria relação? Não se pode conceber que a conscientização venha pelo recebimento de conteúdos; a consciência interage dialeticamente com a teoria, mas se forma numa prática social, a partir do engajamento em práticas concretas e da reflexão crítica sobre elas. Como afirma também M.Gadotti "o conteúdo na escola capitalista é a sua forma, ou a forma é o conteúdo da escola, qual seja, a disciplina e não a possível preparação para o trabalho". Deveriam se criadas na escola frentes de transformação através do trabalho com educandos e educadores (representantes, jornal, teatro, clube de ciências, grêmio, reuniões pedagógicas, etc.) onde fosse se rompendo o círculo da alienação nos vários níveis: escolar, familiar, social, lazer, política, cultural, etc.

Uma outra dimensão a ser desenvolvida pela escola é relativa à inserção dos educandos no meio social onde vive. É comum o educando não conhecer minimamente a forma de organização da vida econômica, política, cultural de seu bairro ou cidade. Daí a tarefa da escola de

"Promover e facilitar os contatos dos alunos com o meio social, ligando as atividades dos jovens com as necessidades objetivas da sociedade".¹⁸

VI-Totalidade das Categorias de Conhecimento

As categorias de construção de conhecimento em sala de aula também devem ser tomadas no seu conjunto, para que o trabalho possa se desenvolver a contento. Deve-se procurar superar a tendência dos professores de absolutizar uma dimensão do trabalho pedagógico em detrimento das demais.

18.J. PALACIOS, *La Cuestión Escolar*, p. 509.

CONCLUSÃO

A partir do que foi desenvolvido até aqui, ficam algumas questões de ordem mais práticas que precisariam ser referenciadas à proposta da metodologia dialética de conhecimento em sala de aula.

I-Organização do Currículo

1-Questão do Programa

Todo processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica na elaboração e desenvolvimento (incluindo aí a avaliação) de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula.

1.1.Relação Conhecimento-Realidade

Faremos a seguir algumas considerações sobre o princípio organizativo do currículo, ou, mais precisamente, sobre o tipo de relação entre o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula e a realidade. Grosso modo, podemos classificar essa relação em duas grandes tendências, com duas subdivisões cada.

a)Tendências Não-Dialéticas

Nessas tendências, está rompido o vínculo dialético entre o conhecimento e a realidade, no sentido de que a realidade seja a referência do conhecimento e este, por sua vez, vise a transformação dessa realidade.

O "academicismo" é uma das formas mais comuns de se organizar o currículo da escola, ou seja, o que determina sua estruturação são os "programas de ensino", o rol de 'conteúdos programáticos' que devem

ser cumpridos. Dessa maneira, os conteúdos passam a ser autonomizados com relação à realidade, tendo valor por si próprios; boa escola é aquela que "dá", de forma mais completa possível, os conteúdos socialmente esperados. Há uma certa concepção enviesada de iluminismo por trás dessa prática, como se o conhecimento por si iluminasse o sujeito, independentemente da realidade que o cerca; revela-se também um substrato metafísico-idealista, na medida que o que importa são as ideias e não a realidade. Já o "basismo", é uma tendência que surgiu como reação à primeira, opondo-se radicalmente à sua visão, ou seja, aqui o que importa absolutamente é a realidade e qualquer elaboração teórica é vista como perda de tempo, já que 'a prática é a teoria dela mesma'. O currículo é organizado com base nas vivências, na experiência imediata e não se vê necessidade do recurso ao saber sistematizado. Objetivamente tem pouca ocorrência na escola, estando mais ligada a certas concepções de movimentos populares de educação.

1) Tendências Dialéticas

Nessas tendências buscam-se o vínculo dialético entre o conhecimento e a realidade, havendo, no entanto, diferença entre elas com relação ao ponto de partida.

"Da realidade ao conhecimento" é a tendência que, na vinculação conhecimento-realidade, privilegia a realidade como *ponto de partida*, ou seja, a partir do conhecimento da realidade, da percepção de seus problemas e contradições, é que se vai organizar o currículo, a relação de temas que precisam ser discutidos, para se elevar o nível de consciência, possibilitando a compreensão e a transformação da realidade. Evidentemente, se a forma de estruturação do currículo parte da problematização da realidade, o objeto de conhecimento tem uma afinidade muito grande com o sujeito, pois surgiu da própria análise da realidade dos sujeitos. Encontramos uma expressão concreta dessa tendência na concepção freiriana de educação.

A tendência "do conhecimento à realidade", é aquela que, na vinculação conhecimento-realidade, privilegia o conhecimento como

ponto de partida, ou seja, a partir dos conhecimentos acumulados pela humanidade, no seu processo de enfrentamento da realidade, é que vai se organizar o currículo. Evidentemente, não se trata aqui de qualquer conhecimento, mas daqueles considerados fundamentais para se dar conta da compreensão da realidade e da capacitação dos sujeitos para sua transformação. Tendo como referência, então, esses conhecimentos, se faz um percurso em direção à realidade do aluno e da comunidade, no sentido de se buscar as mediações significativas entre o conhecimento a ser desenvolvido e a realidade de trabalho. Encontramos freqüentemente essa tendência entre os educadores que rompem com concepções tradicionais e estão buscando realizar um trabalho mais significativo e transformador, dentro de uma estrutura ainda burocrática, desarticulada e alienada da maioria das escolas. Enquanto expressão teórica, essa perspectiva de trabalho pode ser encontrada na concepção crítico-social dos conteúdos (cf. Libâneo) ou histórico-crítica (cf. Saviani).

A metodologia dialética de conhecimento, obviamente, só encontra condições de ser utilizada em contextos nos quais a relação conhecimento-realidade não está sendo rompida na prática educacional.

2-Alteração do Programa

O professor deve levar em conta os limites da escola e saber organizar as atividades (selecionar, criar, graduar) de acordo com os objetivos mais gerais, dando, em função disso ênfases diferenciadas a aspectos diferenciados do conhecimento. Deve saber, como organizador, equacionar o espaço, o tempo, a realidade e os recursos que tem com os objetivos que tem em vista.

O fato de se trabalhar numa perspectiva dialética, não significa que os conteúdos que normalmente fazem parte do programa não serão ensinados. É claro que, antes de mais nada, estes conteúdos deverão passar por uma análise crítica, tanto no que diz respeito à sua carga

ideológico, quanto à adequação à faixa de desenvolvimento¹ dos educandos. Em princípio, o que muda é a forma de se trabalhar. No entanto, a mudança na forma pode solicitar mudança nos conteúdos. O que queremos dizer é que os tópicos relevantes do programa não deixarão de ser dados, mas, além da mudança da forma, exigir-se-á certos conteúdos que normalmente não são dados. Por exemplo, ao trabalhar Equação do 2º. grau, tópico básico no ensino da matemática, na perspectiva dialética o educador precisará recorrer a conteúdos complementares, como a história do conceito, sua relação com o cotidiano, etc.

O educador pode, portanto, alterar tanto a proposta como a organização do programa (seja na série que trabalha, como nas outras séries):

- na proposta de Programa: tirar conteúdos que não considera relevantes, incluir os que considera, etc. (flexibilidade e abertura na organização do conteúdo);

- na organização desse Programa: alterar ordem, ritmo, ênfase, tipo de trabalho, etc. (articulação coerente com metodologia de trabalho em sala);

II-Questão do Tempo

Já constatamos, enfaticamente, que a maior preocupação do professor em sala de aula tem estado em torno do "passar", "desenvolver", "dar" certos conteúdos, "cumprir o programa".² Acontece que, por um lado, os alunos não aprendem e, por outro, cada vez vai ficando mais fácil obter-se "conteúdos" em livros didáticos, bibliotecas, vídeos, banco de dados, etc. O professor deveria se colocar seriamente o questionamento: afinal qual sua tarefa: dar o conteúdo previsto ou propiciar a construção do conhecimento? Enquanto o professor não perceber que sua real tarefa não é simplesmente

1. Uma mesma temática pode ser trabalhada em diferentes níveis de complexidade e abrangência, em função do estágio de desenvolvimento dos sujeitos a quem se dirige.

2. O que acaba servindo de alibi para não efetuar mudança alguma...

cumprir um programa, mas por em prática um projeto educativo, uma proposta de educação, ficará muito limitado em sua ação pedagógica.

O que se vislumbra aqui é, entre outras coisas, a superação do "dogma" do educador ter um programa a cumprir, "custe o que custar". Ora, na medida que o professor tiver como maior objetivo o "cumprimento do programa", sua tendência é de acomodação na melhor fórmula para isto: o aluno quieto e o professor falando. Se, ao contrário, tiver uma proposta de trabalho a desenvolver, se sua preocupação não estiver no ensino em si, mas na relação ensino-aprendizagem, seu empenho não estará centrado na transmissão do programa, mas na assimilação crítica e participativa por parte dos educandos, dentro de um horizonte de referência maior, que é a formação do novo dirigente, com vistas à transformação da realidade.

A questão fundamental que se coloca aqui é a necessária recusa do educador em fazer um trabalho sem sentido.

Em decorrência dessa perspectiva de atuação pedagógica, emerge a questão do 'tempo'. O argumento que os professores logo colocam é que, em se fazendo o trabalho nesta linha dialética, significativa, problematizadora, etc., haverá demanda de mais tempo e, conseqüentemente, não haverá possibilidade de se cumprir todo o programa (cf. "Didática do Atalho").

"Poder-se-á dizer, uma vez mais, que tudo isto requer tempo. Que não há tempo a perder, visto que existe um programa que deve ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do tempo que 'não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre exclusivamente verbalistas. Narrações cujo conteúdo 'dado' deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido".³

Neste momento, mais uma vez, exige-se um posicionamento firme e lúcido dos educadores e da escola: se os educadores e a escola forem se submeter a todas as exigências do sistema educacional, que via de regra é reflexo do sistema social dominante, não se poderá alterar nada, pois a estrutura está organizada para a reiteração do mesmo,

3.P. FREIRE, *Extensão ou Comunicação*, p. 53.

para a reprodução da ordem dominante; neste caso, melhor seria nem se cogitar a transformação da prática, pois faltaria o elemento fundamental, que é o compromisso político com essa transformação. Se, por outro lado, se deseja realmente transformar a prática, deverá haver disposição para se enfrentar certos conflitos, e para isto, além de coragem, precisar-se-á estar capacitado teórica e metodologicamente.

Como apontamos anteriormente, há necessidade de se demonstrar a comunidade a farsa que se vive atualmente na educação: na verdade, "dando" os conteúdos não ensinamos coisa alguma, ou muito pouco, às crianças, e o que elas aprendem é muito mais por mérito delas do que da própria escola. Como vimos, as pesquisas pedagógicas demonstram que, daquilo que foi "dado", um ano após, o aprendizado que efetivamente se realizou é, em média, de 10 a 20%. Este fato, sabemos, é de difícil aceitação, pois vai contra toda estrutura de aparente sucesso do sistema de ensino, o que envolve de-de os pais, professores até o governo.

Com relação à questão do tempo e do cumprimento do programa, temos as seguintes considerações a fazer:

1ª-Aumento da Produtividade

Há que se considerar que trabalhando com uma metodologia mais adequada, aumenta-se a produtividade em sala de aula, ou seja, o tempo passa ser melhor aproveitado pelo coletivo dos alunos, pois, como apontamos anteriormente, há um grande desperdício do tempo no espaço de sala de aula. Só um exemplo desse aumento de produtividade, é o tempo que se "ganha", em relação ao ensino tradicional, com a melhoria da disciplina da classe, em função do maior envolvimento dos alunos nas atividades pedagógicas.

2º-Dialética: Qualidade-Quantidade

Há que se considerar o dinamismo da aprendizagem humana, onde há uma transferência da qualidade para a quantidade, ou seja, o ritmo inicial pode ser mais lento em função de uma prática mais participativa e significativa, mas depois essa base permite um deslanchar mais rápido nos conteúdos seguintes.

Há uma tendência de se fazer uma divisão dos conteúdos em partes iguais pelo tempo; por exemplo: se há oito unidades a serem trabalhadas, "é claro" que se deve dar duas por bimestre. Nem sempre esta é a melhor forma de se organizar o trabalho, pois consideramos que inicialmente, além do entrosamento afetivo e do estabelecimento das formas de trabalho da classe, há necessidade de se construir uma estrutura de pensamento relativa àquele estágio do desenvolvimento e àquela área do conhecimento. Assim, pode haver inicialmente uma ênfase maior na qualidade da aprendizagem, construindo estruturas, categorias, conceitos, de tal forma que, posteriormente, essa qualidade se transfere para quantidade, sem perder o seu nível.

O educador precisa levar em conta essa dialética qualidade-quantidade; evidentemente, não existe qualidade sem quantidade, mas, por outro lado, sabemos perfeitamente que essa ênfase que a escola tradicional dá à quantidade é meramente formal, uma vez que não é acompanhada da devida qualidade. Podemos explicitar melhor como se dá esta dialética na situação pedagógica: há um movimento interno pertinente à própria quantidade: num primeiro momento, é mais relevante uma *maior* quantidade de *experiências* em torno de uma *menor* quantidade de *assuntos*, sendo que em seguida é possível uma *menor* quantidade de *experiências* relativamente a uma *maior* quantidade de *assuntos*, mantendo-se um elevado nível de qualidade.

3º-Racionalização do Tempo

-Priorizar: tirar elementos do programa que não são fundamentais;

- Conservar o mesmo coletivo de sala de aula. Conhecimento da turma; possibilitar o acompanhamento dos mesmos professores para as mesmas turmas (se isto não for possível, ao menos se passar o conhecimento acumulado pelo professor em relação ao grupo, não em termos de "alunos bons e ruins", de preconceitos, mas em termos de necessidades, interesses, dinâmica do grupo);

- Integração de matérias: evitar repetições desnecessárias de conteúdo. Integração série a série: ensinar o conteúdo certo no momento certo. Normalmente há um enorme desperdício de tempo por se trabalhar determinados conteúdos no momento errado e de forma errada (ex: "Dígrafos" na 2ª série). O que ocorre é que o aluno não aprende naquele ano, nem no outro quando é repetido o conteúdo e quando chega a hora que poderia aprender, já perdeu todo interesse, dadas as experiências negativas anteriores. Quando não, como apontamos anteriormente, ocorre o fenômeno do "eu já sei" (x "já ouviu falar").

- Planejamento da aula (saber o que se quer, o que se vai fazer, propicia o uso mais racional do tempo);

- Aulas duplas (quando houver proposta apropriada, senão podem ser muito improdutivas);

- A avaliação contínua, não demandando dias especiais para provas.

4ª- Capacitação para a pesquisa

Há que se lutar para superar essas exigências formais, burocráticas, desprovidas de sentido. Fundamentalmente, o compromisso do educador é ajudar a que os educandos aprendam a pensar, a refletir, adquiram estruturas mentais e aprendam os conceitos básicos daquela área de conhecimento, até porque, como sabemos, os conhecimentos se desenvolvem cada dia, sendo impossível a apreensão de todo saber na escola, o que reforça a perspectiva de capacitação em estruturas de pensamento que permitirá a aprendizagem autônoma, a pesquisa. É claro que não se aprende pensar no vazio; não podemos nos confundir com uma certa concepção escolanovista de que o que importa é 'aprender a

aprender', mas pressupõe que se pode aprender sem se remeter a conteúdos concretos. O educador precisa ter claro para si e deixar claro para os alunos que o fundamental do programa está sendo trabalhado, está sendo levado em conta, ou seja, que está garantida a estrutura básica de conhecimento daquela área. Os educandos perceberão que estão fazendo um trabalho significativo em sala de aula, o que os capacita para o enfrentamento de novos problemas, para a aplicação e o desenvolvimento do conhecimento em outras situações. Estão, portanto, capacitados a desenvolverem pesquisa, no caso de eventual necessidade de complementação dos conhecimentos fora da sala de aula (oferecer roteiro de estudo ou deixar claro no caso de algum conteúdo que não será dado, mas é socialmente esperado).

Numa metodologia participativa, o aluno é mobilizado a buscar respostas para seus questionamentos:

"Na medida que o aluno é sujeito da construção do conhecimento há possibilidade que ele resolva suas perguntas e dúvidas (através da pesquisa, do diálogo), coisa que, sem isso, a escola não disporia de tempo para fazer".⁴

III-Formação do Educador

"...o próprio educador precisa ser educado".⁵

Se até aqui houve a preocupação com o processo de construção do conhecimento dos educandos, neste momento queremos retomar a preocupação com a construção do conhecimento por parte do educador, para que possa coordenar eficazmente o trabalho em sala de aula.

"Não se pode fazer uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda (...). Apesar de tudo, existe algo que pode mudar, ainda que não se tenha produzido a mudança global e profunda da sociedade e da escola: é o modo de agir dos professores, sua maneira de relacionar-se com os pais e as crianças, os objetivos do trabalho, a maneira de enfocar os conteúdos".⁶

O educador precisa ser formado, precisa de um referencial teórico para poder desenvolver seu trabalho de forma mais científica e

4.Cf. Educação Matemática, p. 30.

5.K. MARX, 3ª Tese Contra Feuerbach, in Pensadores, p. 51.

6.H.T. WIDELCOFF, Uma Escola para o Povo, p. 19.

produtiva. A maioria dos cursos de formação de professores dá ênfase totalmente descompensada ao conhecimento enquanto conteúdos programáticos, em detrimento ao conhecimento enquanto teoria do conhecimento, levando o educador a uma situação de despreparo com relação à prática, pois domina os conteúdos quando domina-los, mas não sabe como organizá-los,⁷ articulá-los e desenvolvê-los de forma significativa para os educandos, não dominando a totalidade da tarefa educativa.

Normalmente, em nível superior, a "formação pedagógica" fica totalmente descaracterizada com relação à formação específica: a começar por pertencerem a departamentos diferentes dentro da Universidade. Assim, uma disciplina como "Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º graus" se reduz a um conjunto de leis que não motivam ninguém; "Didática" acaba por ser confundida com recursos audiovisuais ou pequenas receitas de como fazer uma coisa ou outra; "Prática de Ensino" se ocupa com preenchimento de relatórios de estágio (que geralmente são cumpridos só nos papéis mesmo). "Psicologia do Desenvolvimento" muitas vezes se reduz a uma série de seminários ("para ser mais participativo"), desconexos e pseudocientíficos, e "Psicologia da Aprendizagem" torna-se uma colcha de retalhos de várias teorias ou o estudo de uma teoria, ao arbítrio do professor, sem nenhuma articulação com a prática pedagógica. Quando se tratam das disciplinas da formação específica, há uma série de cuidados e toda uma dedicação. As disciplinas pedagógicas são desenvolvidas sem articulação com as específicas e ficam mesmo como uma "perda de tempo", que os alunos tentam superar pelas faltas e pelos "trabalhos em grupo".

Não se trata, evidentemente, de enfraquecer a formação específica (que, aliás, freqüentemente deixa muito a desejar quanto à qualidade), mas de fortalecer e significar a formação pedagógica. O educador

7. Nem se fala do não domínio da capacidade de produzi-los (domínio da metodologia de investigação da área de conhecimento).

precisa dominar muito bem o conteúdo que ira desenvolver (e deve aprimorá-los cada vez mais), mas para ser educador não basta isto. Há todo um posicionamento pedagógico que tem que ser desenvolvido. Assim, por exemplo, por que não se estar atento ao aspecto pedagógico presente na prática das várias disciplinas específicas? Num curso que forma educadores, toda relação educativa deveria ser colocada em questão, ser refletida, e não apenas os conteúdos, como acontece normalmente. No caso da formação de outros profissionais, não interessa tanto por em questão a própria relação educativa; assim, para um engenheiro e para um futuro professor de matemática, são diferentes os interesses e as necessidades na aprendizagem de um mesmo conteúdo de "Cálculo", por exemplo; para o primeiro basta dominar a matéria; para o segundo, além de dominar, deve estar atento à forma como o professor ensina e como ele aprende. Seria muito importante na formação do futuro professor que o mestre falasse sobre a metodologia que desenvolve, sobre outras possibilidades, enfim que colocasse em questão a própria relação que estivesse estabelecendo com o conhecimento. Efetivamente, a não explicitação da relação pedagógica estabelecida, significa a afirmação de uma determinada concepção de conhecimento, qual seja, aquela que entende a educação como sendo pura transmissão de conhecimento.

Se no período de formação específica como educador não houver a abertura para novas concepções, a tendência é a contínua reprodução daquilo que ele sempre viveu, seja nos bancos escolares, seja nos bancos da universidade; o professor será induzido a um contínuo mimetismo, a uma contínua repetição, achando tudo muito "natural", pois, afinal, "sempre foi assim".

Num sentido mais amplo, a formação do educador não deve se restringir ao período de formação acadêmica e deveria ser oportunizada também no seu trabalho, através de estruturas mínimas que possibilitassem a formação permanente. A escola deve estar comprometida com a formação do professor, com sua sensibilização à uma

causa maior, precisando, para isto, criar condições, empregar recursos (humanos e financeiros) e principalmente estar atenta para que possa apoiar os professores que estão fazendo um trabalho sério e bem posicionado.

IV-Condições Objetivas para o Trabalho

A efetiva formação do educador só se dá pela praxis, quando pode articular dialeticamente a reflexão e a ação. Entretanto, como afirma Marx, não se trata de qualquer ação, mas da ação que quer transformar o estado de coisas presentes, uma ação que traz em seu bojo um novo projeto de homem e sociedade, portanto, no limite, uma ação revolucionária:

"A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como *praxis revolucionária*".⁸

Para que tal prática possa ocorrer, há necessidade de simultaneamente se articularem tanto condições subjetivas -clareza de proposta, necessidade, motivação, etc.-, como temos enfatizado, quanto condições objetivas -certas disposições concretas da realidade a ser trabalhada. Assim, por exemplo, são frentes de luta dos educadores comprometidos com uma educação transformadora o empenho para que se tenha melhor remuneração para os professores, de forma a que possa dar menos aulas (não sobrecarregar jornada de trabalho), classes com menor número de alunos, elasticidade na programação, tempo para leitura, pesquisa, realizar trabalho coletivo, não se ficar na base do "cada um tem que se transformar", "cada um tem que mudar a sua prática". Além dessas questões mais de fundo, uma série de outras pequenas iniciativas podem ser tomadas pelos educadores e pela escola, no sentido de colaborar com uma educação mais significativa, como por exemplo: o professor continuar com as mesmas classes para possibilitar maior conhecimento e interação, fazer-se horário com aulas duplas, de forma a poder desenvolver um trabalho mais profundo, material

8.K. MARX, 3ª Tese Contra Feuerbach, in *Pensadores*, p. 51.

didático, instalações, luminosidade, temperatura, ventilação, silêncio externo, condições de saúde e alimentação dos alunos e professores, etc.

Dentre as várias condições objetivas para o trabalho do educador, desejaríamos destacar uma, por considerarmos muito relevante neste momento histórico da escola brasileira; trata-se do espaço freqüente de reunião pedagógica. A educação verdadeira se dá pelo grupo, pela coletividade e não pelo individualismo. Enquanto não houver uma mudança mais radical na forma de organização da sociedade, não podemos sair totalmente da alienação, mas podemos lutar contra ela, criar espaços de desalienação, onde as pessoas possam tomar consciência e ter uma experiência de uma forma alternativa de relacionamento (ainda que limitada). As pessoas vão sendo despertadas para uma nova consciência pela convivência e isto vai permitindo a cada um assumir uma tarefa num certo nível, mais ou menos profundo. Este trabalho vai minando a corrente da alienação e prepara um movimento maior de transformação. Uma nova estrutura de escola deve permitir o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade, numa práxis libertadora. Vivemos numa sociedade que desagrega o homem nas suas várias dimensões: trabalho, relacionamento afetivo, consciência, religião, etc. A transformação educacional deverá partir de um processo de reagregação deste homem. Para isto é fundamental criarem-se estruturas que possibilitem este trabalho.

Ninguém aguenta lutar por um mundo novo sem viver um pouco este novo. Temos que ter condições de ensinar uma convivência democrática, alicerçada na justiça e na participação. Temos que resgatar o valor do trabalho, já que a dimensão do trabalho humano vai desde a realização pessoal até a realização do bem comum. Devemos lutar por este espaço revolucionário que é o encontro, a reunião, a possibilidade de reflexão crítica e coletiva sobre a prática, pois desta forma vai sendo criado uma nova prática e um novo relacionamento.

Neste processo devemos ir por passos, não querendo transformar tudo de uma só vez (mesmo por que não é possível); podemos ir progressivamente: sala de aula, curso, escola, comunidade, etc. Devemos procurar ir arrebitando um a um dos problemas, a começar pelos mais próximos; a escola deve se organizar a partir de dentro, articulando-se com a luta mais geral por uma sociedade mais justa e livre.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Mestre Jou, 1970.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de Ensinar*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.
- ALVES, Rubem. *O que é Religião*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- ALVITE, Maria Mercedes Capelo. *Didática e Psicologia-crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo, Loyola, 1981. ✓
- ANDERY, Maria Amélia e outros. *Para Compreender a Ciência*. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1988.
- ARANHA, Maria J.L.A. & MARTINS, Maria H.P. *Filosofando-introdução à filosofia*. São Paulo, Moderna, 1987. ✓
- ARRUDA, Marcos. *Metodologia da Praxis e Educação Popular Libertadora na Nicarágua Sandinista*. São Leopoldo, CECA, 1986.
- AZANHA, José P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo, Nacional, 1987.
- BAZARIAN, Jacob. *O Problema da Verdade-teoria do conhecimento*, 2ª ed. São Paulo, Alfa-Omega, 1985. ✓
- BETTI, G. *Escuela, educación y pedagogia en Gramsci*. Barcelona, Martinez Roca, 1981.
- BICUDO, Maria A.V. (org.). *Educação Matemática*. São Paulo, Moraes, s/d.
- BLANCHE, Robert. *A Epistemologia*, 4ª ed. Lisboa, Editorial Presença, 1988. ✓
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.
- BRANDAO, C.R. (org.). *Lições da Nicarágua - experiência da esperança*, 2ª ed. Campinas, Papirus, 1985.
- BRANDAO, C.R. *O Que é Educação*, 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BRUNER, Jerome S. *O Processo da Educação*, 7ª ed. São Paulo, Nacional, 1978.
- BUZZI, Arcangelo. *Introdução ao Pensar*, 16ª ed. Petrópolis, Vozes, 1987.
- CANDAU, Vera M. (org.). *Rumo a uma Nova Didática*. Petrópolis, Vozes, 1988.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *A Periodização e a Ciência da História-observações preliminares*. Rio de Janeiro, PUC-RJ, 1977.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do Desenvolvimento -Brasil: JK-JG*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *La Construcción de Conocimientos*. México, Ediciones Era, 1977.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *O Mito do Método*. Rio de Janeiro, PUC, Coord. Ensino Estatística-Depto de Economia, 1971.
- CARONE, Iray. *A Dialética Marxista: uma leitura Epistemológica*, in *Psicologia Social- o homem em movimento*, 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- CARRAHER, Terezinha M. (org.) *Aprender Pensando-contribuições da psicologia cognitiva para a educação*, 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 1987. ✓
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto, Afrontamento, 1988. ✓
- CHARLOT, B. *A Mistificação Pedagógica*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- CHATELET, Francois. *Logos e Praxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
- CHAU, N., TRAGTENBERG, M. e outros. *Descaminhos da Educação pós-68*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- CHAU, Marilena S. *Ideologia e Educação*. *Revista Educação e Sociedade*, nº 5. São Paulo, Cortez, 1980.

- CHEPTULIN, A. *A Dialética Materialista-categorias e leis da dialética*. São Paulo, Alfa-Omega, 1982.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo, Cortez, 1985.
- DAL PRA, Mario. *La Dialética en Marx*. Barcelona, Martínez Roca, 1971.
- DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na Educação*. São Paulo, Cortez, 1990.
- DELLA VOLPE, Galvano. *Rousseau y Marx*. Barcelona, Martínez Roca, 1969.
- DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*. São Paulo, Cortez, 1987.
- DEMO, Pedro. Qualidade da Educação-tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. In *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1990 (Jul.-Dez.).
- DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. São Paulo, Atica, 1986.
- DUSSEL, Enrique. *La Producción Teórica de Marx-un comentario a los Grundrisse*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1985.
- ENGELS, F. *Anti-Dühring*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- FAUNDEZ, Antonio. *Dialogue par le développement et le développement du dialogue*. Genève, 1986.
- FAUNDEZ, Antonio. *La participation dans le processus éducationnel*. CESCO, La Haye, 1988.
- FAZENDA, Ivani C.A. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.
- FAZENDA, Ivani C.A. Pressupostos Epistemológicos no Estudo das Metodologias de Ensino, in *Cadernos PUC* n.3. São Paulo, Educ/Cortez, 1980.
- FERNANDES, Florestan. *Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*, 2ª ed. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1967.
- FERREIRO, E. e TEREROSKY, A. *Psicoquese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.
- FRANCO, Maria Laura P.B. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, ago. 1990.
- FRANKL, Viktor. *Um sentido para a vida-Psicoterapia e Humanismo*. Aparecida, Ed. Santuário, 1989.
- FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade*, 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia-o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação*, 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FRIGOTTO, ARROYO, ARRUDA, NOSELLA. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- GADOTTI, M. *Concepção Dialética da Educação*. São Paulo, Cortez, 1983. ✓
- GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo, Atica, 1987. ✓
- GAMBOA, Silvio A.S. Alternativas metodológicas em el ejercicio de la investigación educativa: un análisis epistemológico, in *Revista Educação e Sociedade*, n.19. São Paulo, Cortez, 1984.
- GAP-Grupo Ação Pedagógica. *A história dos conceitos: caminho para o ensino da matemática*. São Paulo, GAP, set./1987, mimeo.
- GARAUDY, Roger. *Karl Marx*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- GARAUDY, Roger. *La Théorie Matérialiste de la Connaissance*. Paris, Presses Universitaires de France, 1953.

- GOLDMANN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia*, 110 ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1988.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Ciências Humanas*, vol. I. Lisboa, Editorial Presença, 1972. ✓
- GOLDMANN, Lucien. *Epistemologia e Filosofia Política*. Lisboa, Editorial Presença, 1984.
- GRAMSCI, A. *Cartas do Cárcere*, 30 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética de História*, 50 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, 50 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 40 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- GROOME, Thomas H. *Educação Religiosa Cristã-compartilhando nosso caso e visão*. São Paulo, Paulinas, 1985.
- HABERMAS, J. *Teoría y Praxis*. Madrid, Tecnos, 1987.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- HELLER, Agnes. *Teoría de las Necesidades en Marx*, 20 ed. Barcelona, Ediciones Península, 1986.
- HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*, 70 ed. Coimbra, Arzenio Amado, 1980.
- IANNI, Octávio. *Dialética & Capitalismo-ensaio sobre o pensamento de Marx*, 30 ed. Petrópolis, Vozes, 1989.
- Instituto Pichon-Riviere de S. Paulo. *O Processo Educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*, 20 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- JARA, Oscar. *Concepção Dialética da Educação Popular*. São Paulo, CEPIS, 1985.
- KONDER, Leandro. *O que é Dialética*, 20 ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- KOPNIN, P. V. *A Dialética como lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- KOPNIN, P.V. *Lógica Dialectica*. Mexico, Editorial Grijalbo, 1966.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*, 30 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- KUENZES, Acácia. *Ensino de 2º Grau-o Trabalho como Princípio Educativo*. São Paulo, Cortez, 1980.
- LA TAILLE, Yves. *Transmissão e Construção do Conhecimento*. In SÃO PAULO (Estado), Secretaria de Educação, CENP. *A Criação e o Conhecimento*. São Paulo, SE/CENP, 1990 (Projeto Ipê).
- LEFEBVRE, Henri y GUTERMAN, N. *Qué es la Dialectica*. Buenos Aires, La Pleyade, 1975.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal/lógica Dialética*, 30 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- LEFEBVRE, Henri. *O Marxismo*, 50 ed. Rio de Janeiro, Difel, 1979.
- LENIN, V.I. *Cuadernos Filosóficos*. Buenos Aires, Ediciones Estudio, 1963.
- LENIN, V.I. *Materialismo e Espirio-criticismo*. Lisboa, Avante, 1982.
- LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa, Horizonte, 1978. ✓
- LEONTIEV, A.N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires, Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- LISANED, J. C. *Democratização da Escola Pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.
- LISANED, J. C. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991.

- LIBANEO, J. C. *Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente-estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática*. PUC/SP, Tese de Doutorado, 1990.
- LIBANIO, João B. *Formação da Consciência Crítica*, 3v. Petrópolis, Vozes, 1978.
- LIMA, Lauro O. *A Escola Secundária Moderna*, 11ª ed. Rio de Janeiro, Forense, 1976.
- LINDGREEN, H.C. *Psicologia na Sala de Aula*, 2 vol. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1975.
- LOWY, Michael. *Método Dialético e Teoria Política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- LUCKESI, Cipriano C. e outros. *Fazer Universidades: uma Proposta Metodológica*. São Paulo, Cortez, 1984.
- LUCKESI, Cipriano C. Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação. In *Simpósios da III Conferência Brasileira de Educação*. São Paulo, Loyola, 1984.
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo, Cortez, 1990.
- LUKACS, G. *História e Consciência de Classe*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Elfos Ed., 1989.
- LUKACS, G. *Ontologia do Ser Social-os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.
- LURIA, A.R. *Pensamento e Linguagem-as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de (org.). *Praxis: a categoria materialista de prática social*, v. II. Lisboa, Horizonte, 1980.
- MAKARENKO, A. *La Colectividad y la Educacion de la Personalidad*. Moscou, Progreso, 1977.
- MAKARENKO, A. *O Livro dos Pais*, 2ª ed. Lisboa, Livros Horizonte, 1981.
- MAKARENKO, A. *Poema Pedagógico*, 3 vol., 2ª ed. Lisboa, Horizonte, 1980.
- MAKARENKO, A.S. *Problemas da Educação Escolar*. Moscovo, Progreso, 1985.
- MANACORDA, M.A. *El Principio Educativo en Gramsci*. Salamanca, Ediciones Sigueme, 1977.
- MANACORDA, M.A. *Marx y la Pedagogia Moderna*, 2ª ed. Barcelona, Libros Tau, 1979.
- MAO TSE TUNG. *Filosofia de Mao Tse Tung*, 2ª ed. Belém, Boitempo, 1979.
- MAREKUS, Gyorgy. *Teoria do Conhecimento no Joven Marx*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- MARQUES, Mario Osório. *Conhecimento e Educação*. Ijuí, Unijuí, 1983.
- MARTINS, Pura L.O. *Didática Teórica/Didática Prática*. São Paulo, Loyola, 1989.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*, 2 vol., 2ª ed. Lisboa, Editorial Presença, 1980.
- MARX, K. e ENGELS, F. *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- MARX, K. e ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis, Vozes,
- MARX, K. e ENGELS, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo, Editora Moraes, 1983.
- MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*, 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos-filosóficos*. Lisboa, Edições 70, 1989.
- MARX, Karl. *Niséria da Filosofia*, 2ª ed. São Paulo, Global Editora, 1989.
- MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*, 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- MARX, Karl. *O Capital-Crítica da Economia Política*, livro 1, vol. 1 e 2, 5ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

- MARX, Karl. *Os Pensadores*, 20 ed. São Paulo, Abril, 1978.
- MEC/CENAFOR. Reinventando a prática do orientador educacional e do supervisor escolar: a prática em questão. São Paulo, CENAFOR, 1983. Apud J.C. FUSARI, *Tendências Históricas do Treinamento em Educação*. In *Recursos Humanos para alfabetização*, São Paulo, FDE, 1990 (série Idéias, n. 3).
- MIALARET, G. *As Ciências da Educação*. Lisboa, Moraes, 1976.
- NIZUKAMI, Maria G.N. *Ensino: as Abordagens do Processo*. São Paulo, EPU, 1986.
- MORA, José Ferrater. *Diccionario de Filosofia*, 60 ed. Madrid, Alianza Editorial, 1986.
- MOSQUERA, Juan J.Mourino. Educação: emergência de seu Processamento Epistemológico, in *Educação e Realidade*, 6(1). Porto Alegre, UFRS, 1981.
- NETTO, José Paulo e FALCAO, M. C. *Cotidiano: conhecimento e crítica*, 20 ed. São Paulo, Cortez, 1989.
- NETTO, José Paulo. *O Método em Marx-notas de aula*. São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUC, 1990.
- NIDELCOFF, Maria T. *Uma Escola para o Povo*, 80 ed. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- NOGUEIRA, M.A. *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1990.
- OTT, Margot B. Desempenho do professor, in ETGES, Norberto. *Avanço progressivo nas escolas de 10 grau do Estado de Santa Catarina*. Porto Alegre, INEP/UFRGS, 1983.
- OTT, Margot B. e outros. *A Experiência na Escola e na famílias coerência ou contradição?* Porto Alegre, UFRGS, 1988.
- PALACIOS, Jesús. *La Cuestión Escolar-críticas y alternativas*, 50 ed. Barcelona, Laia, 1984.
- PAVIANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da Educação*. Petrópolis, Vozes, 1988.
- PENTEADO, Wilma M.A. (org.) *Psicologia e Ensino*. São Paulo, Papalivros, 1980.
- PETROVSKI, A. *Psicologia Evolutiva y Pedagógica*. Moscou, Editorial Progreso, 1979.
- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1980.
- PINTO, Alvaro Vieira. *Ciência e Existência*, 20 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- PINTO, João Bosco. *Educación Liberadora-dimensión teórica y metodológica*. Buenos Aires, Ediciones Rueda, 1976.
- PONCE, Anibal. *Educação e luta de Classes*, 90 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.
- POSTIC, Marcel. *A Relação Pedagógica*. Coimbra, Coimbra Editora, 1984.
- PRADO JR., Caio. "Teoria Marxista do Conhecimento e Método Dialético Materialista", in *Discurso-Revista do Depto de Filosofia da USP*, ano IV, n. 4, São Paulo, s/d.
- PRADO JR., Caio. *Dialética do Conhecimento*, 60 ed. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- REZENDE, A.Muniz (org.). *Iniciação Teórica e Prática às Ciências da Educação*. Petrópolis. Vozes, 1979.
- REZNIKOV, L.O. *Semiotica y Teoria del Conocimiento*. Madrid, Alberto Corazon Editor, 1970.
- RIBEIRO, M.L.S. *Educação Escolar e Práxis*. São Paulo, Iglu, 1991.
- ROMANO, Roberto. A Filosofia Marxista e a Questão Educacional, in *Escola Brasileira-Temas e Estudos*. São Paulo, Atlas, 1987.
- ROSDOLSKY, Roman. *Genesis y Estructura de El Capital de Marx*, 40 ed. México, Siglo Veintiuno, 1985.

- ROUANET, Sérgio P. *A Razão Cética*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- SANTOS, Luis Martín. *Una Epistemología para el Marxismo*. Madrid, Akal Ed., 1976.
- SARUP, Madan. *Marxismo e Educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- SAVIANI, D. "A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira", in *Revista ANDE* n.11. São Paulo, 1986.
- SAVIANI, D. *Educação Brasileira - estrutura e sistema*, 4ª ed. São Paulo, Saraiva, 1981.
- SAVIANI, D. *Educação: do Senso Comum a Consciência Filosófica*, 3ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, D. *O Método da Economia Política - notas de aula*. São Paulo, PUC, Pós-Graduação em Educação, 1o. sem 1985.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica - primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, D., BURMEVAL, T. e BOSI, A. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- SCHAFF, Adam. *História e Verdade*, 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- SCHAFF, Adam. *Linguagem e Conhecimento*. Coimbra, Almedina, 1974.
- SCHMIED-KOWARZIK, Woldemar. *Pedagogia Dialética - de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SEVE, Lucien. *Marxismo e Teoria da Personalidade*, 3 vol. Lisboa, Horizonte, 1979.
- SEVERINO, A.J. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo, EPU, 1986.
- SILVA, Jefferson Ildefonso da. *Educação e Consciência de Classes: um outro determinante na formação do educador*. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1988.
- SNYDERS, G. *A Pedagogia em França nos Séculos XVII e XVIII*. In M. DEBESSE e G. MIALARET (org.), *Tratado das Ciências Pedagógicas - história da Pedagogia*. São Paulo, Nacional, 1974.
- SNYDERS, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*, 2ª ed. Lisboa, Moraes, 1981.
- SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*, 2ª ed. Lisboa, Moraes, 1978.
- SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra, Almedina, 1974.
- SUCHODOLSKI, B. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, 2ª ed. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- SUCHODOLSKI, B. *Teoria Marxista da Educação*, 3 vol. Lisboa, Estampa, 1976.
- SUCHODOLSKI, B. *Tratado de Pedagogia*, 3ª ed. Barcelona, Ediciones Península, 1975.
- VASCONCELLOS, C. S. *Subsídios Metodológicos para uma Educação Libertadora na Escola*. São Paulo, Libertad, 1989.
- VAZQUEZ, A. Sánchez. *Filosofia da Praxis*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- WACHOWICZ, Lilian A. *O Método Dialético na Didática*. Campinas, Papirus, 1989.
- WALLON, H. *Psicologia e Educação da Criança*. Lisboa, Vega, 1979.
- WHITEHEAD, Alfred N. *Os fins da Educação e Outros Ensaios*. São Paulo, Nacional, 1969.