

# FUNDAMENTOS PARA UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Dra. Lígia Regina Klein

## INTRODUÇÃO

### **Concepção de Educação**

Uma proposta de Educação não pode prescindir de uma concepção de Educação, porque esta última norteia e condiciona a primeira. De fato, ainda que não tenhamos uma noção cuidadosa e extensamente refletida sobre a realidade, a teia formada por nossos conhecimentos, impressões, opiniões, e mesmo os mitos, credences e superstições que acumulamos ao longo da nossa existência, constitui uma “concepção de mundo” que vai, de forma mais, ou menos, espontânea, orientar nossas decisões e nossa atividade prática.

Por esta razão, e sendo a educação uma prática das mais relevantes para a sociedade, é importante que ela seja alvo de uma reflexão metódica, científica e crítica que busque tornar claro o seu objeto, os seus fundamentos, o método, estratégias, procedimentos e meios mais adequados e possíveis em determinado contexto histórico, coerentemente com o fim proposto, a fim de que nossa ação não seja irrefletida e pouco adequada aos nossos objetivos.

Esta coerência entre o processo e o produto da prática educacional pede que se definam os objetivos ou fins da educação. Assim, uma tentativa de exposição de uma concepção de educação poder-se-ia iniciar pela indicação de seus fins. Em uma perspectiva trans-histórica (isto é, presente ao longo da história, comum às mais distintas sociedades) a finalidade mais ampla da educação é a “produção da condição humana adulta”. A formação do ser humano adulto é o fulcro do processo educacional. Então, todas as ações educativas que incidem sobre o ser humano, desde o seu nascimento, visam transformá-lo em um determinado tipo de sujeito adulto: com tal ou qual desenvolvimento físico, com tais ou quais valores morais, com tais ou quais comportamentos sociais, com tais ou quais conhecimentos e habilidades.

Entretanto, esses caracteres visados pela educação variam a cada época histórica, a cada sociedade, indicando que o modelo de adulto a que cada sociedade aspira não é um fenômeno natural, mas marcado pelo desenvolvimento histórico da humanidade. Então, em um sentido concreto, relativo a cada sociedade concreta, a educação é diferente, não por razão de ter outro objetivo geral (constituir o tipo de adulto

requerido), mas porque as características da adultidade podem ser diferentes, de sociedade para sociedade, de época para época.

Cabe, aqui, um breve parêntese para que sejam tecidas algumas considerações acerca dessa “condição humana adulta”. Isto é necessário porque, no conceito de educação acima, introduzimos duas categorias importantes: humano e adulto. Assim, **uma concepção de educação requer, por sua vez, uma concepção de humanidade.**

### ***Concepção de humanidade***

É muito comum que o homem – a humanidade – seja considerada em perspectivas dicotômicas, excludentes: ou como ser natural ou como ser social. A concepção que aqui expomos parte do pressuposto de uma unidade indissolúvel entre natureza e sociedade, ambas condicionando-se e determinando-se reciprocamente. Assim, o homem não seria nem exclusivamente fruto da natureza (e que, meramente sofreria “influências” da sociedade), nem exclusivamente social (que paira acima da natureza, sem dela depender em nenhum grau). Em outros termos, o homem, na concepção aqui adotada, é um ser que estabelece relações de interdependência com outros sujeitos humanos em um esforço comum de produção de condições de existência. Nesse esforço – ou seja, o trabalho – o homem age sobre a própria natureza, criando um mundo propriamente humano, onde se articulam elementos naturais e não naturais (estes últimos, produzidos, criados, inventados pelo homem).

No desenvolvimento da própria natureza, a espécie animal da qual derivou o homem atingiu um determinado nível que lhe propiciou reagir sobre as próprias condições naturais. Essa ação do homem sobre a natureza – que denominamos trabalho -, transformando-a conforme as conveniências de sua própria existência, foi o primeiro ato propriamente humano. A humanidade passa, assim, a ser marcada por uma natureza que já é fruto de processos de transformação histórica, uma natureza já afetada pelas modificações produzidas pelos homens. Nesse sentido se diz que a condição humana é histórica, pois ela não está dada e nem é imutável. Antes, a cada momento histórico, em cada sociedade, ela adquire a forma e o conteúdo próprio das condições materiais e sociais de existência ali produzidas.

Assim, a estrutura bio-psíquica do sujeito é marcada, portanto, pelo acúmulo das transformações a que o homem, organizado socialmente, submeteu a natureza (inclusive

sua própria estrutura biológica) ao longo da história. De fato, ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo, uma vez que seu vínculo com a natureza é indestrutível. Deste modo, não é possível o entendimento das necessidades humanas fora do quadro dessa conformação histórico-social. Dizendo de outro modo, a ação sobre os sujeitos deve levar em consideração não uma estrutura bio-psicológica natural, dada, mas uma condição humana, historicamente situada, que produz, ao mesmo tempo, certas demandas e certas condições de atendimento a tais demandas. Isto quer dizer que a nossa estrutura biológica e psicológica não são barreiras fixas diante das quais temos que nos deter e silenciar. Muito ao contrário, a vida humana nos pede cotidianamente que possamos transpor os limites dessa estrutura inata, transformando-a em uma estrutura mais adequada ao enfrentamento da realidade concreta contemporânea.

Mas, o que, exatamente, isto quer dizer? Imaginemos, por exemplo, a capacidade biológica, natural, de visão dos indivíduos. Imaginemos esta capacidade sem o apoio dos recursos produzidos pelo conjunto da sociedade, ao longo da história humana. Veremos que essa capacidade pode ser mais ou menos mensurável e é, também, mais ou menos igual para a média dos sujeitos. Veremos que essa capacidade, em cada indivíduo, é fixa, é "X". No entanto, se acompanharmos esse indivíduo na sua experiência prático-social, poderemos ver como essa capacidade natural sofre modificações, conforme as demandas e os recursos que essa experiência ou os recursos criados pelos homens, ao longo da história, lhe proporcionarem. Os esquimós, que vivem permanentemente cercados de neve e precisam reconhecer as suas variações de densidade por uma questão de sobrevivência, identificam tonalidades de branco que são imperceptíveis para quem não vive na região ártica e não precisa exercitar-se cotidianamente nessa identificação. Essa capacidade visual decorre das condições cotidianas de vida. A experiência prático-social confere, ao esquimó, essa especialização da visão. Ela é, portanto, aprendida em face de uma experiência concreta reiterada e consiste em uma ampliação daquela capacidade biológica inicial. Por outro lado, também podemos transformar nossa capacidade biológica pelo concurso de instrumentos. De fato, com o uso de microscópios e telescópios, a humanidade aumentou significativamente a capacidade de ver. Ver microscopicamente ou ver a longas distâncias é uma capacidade real da humanidade, a qual, entretanto, não advém de uma mutação genética, biológica, mas da invenção e construção de um recurso que amplia a capacidade dita "natural". Podemos dizer, então, que a capacidade humana de visão, hoje, é microscópica e telescópica. Há, ainda, recursos que não somente podem potencializar uma capacidade originalmente biológica, como criar, no homem,

capacidades para as quais não contava com nenhum aparato biológico: o avião, por exemplo, transforma a humanidade em uma “espécie” voadora.

Os exemplos acima referem-se a capacidades físicas. Porém, também no que diz respeito ao psiquismo é possível ampliar ou criar novas capacidades. A invenção da linguagem, por exemplo, resultou na criação de mecanismos psíquicos superiores, que permitiram aos homens superar os limites da atividade animal, meramente instintiva, pela atividade consciente. A invenção da escrita modificou radicalmente não só o processo psíquico de memória, mas também deu-lhe um suporte material que amplia, enormemente, sua duração no tempo. A contínua produção de conhecimentos sobre a realidade (a natureza e a sociedade) constitui um recurso extraordinário para o êxito das atividades práticas, nos processos de produção das condições de existência.

É importante destacar que não é porque se apóiam em um instrumento exterior ao corpo que essas capacidades deixam de ser capacidades humanas. A capacidade é essencialmente humana porque foi produzida pelos homens, está posta na sociedade e o indivíduo só é privado dela se lhe for impedido o acesso a esse recurso.

É nesse sentido que se afirma que o homem é um ser histórico, que não está dado naturalmente, que se produz a si mesmo. Ao produzir suas condições de existência, uma dada sociedade produz uma forma de ser própria. É nesse sentido, também, que se diz que o homem é um ser social, pois sua existência, sua forma de ser, resulta das possibilidades concretas que o trabalho humano, socialmente realizado, disponibiliza para ele. A sociabilidade humana não é expressão de mero convívio grupal, mas da interdependência dos sujeitos na produção dos meios e bens necessários à sobrevivência.

Vemos, aqui, porque e quanto a exclusão é limitadora das possibilidades de desenvolvimento pleno dos sujeitos, na medida em que lhes retira a posse e o uso de recursos e instrumentos que caracterizam as condições de existência humana em determinado momento histórico.

### ***Retomando a concepção de educação***

Levando em consideração o tópico acima, evidencia-se que embora no processo educativo seja obviamente necessário levar em conta a estrutura bio-psíquica – que pode, inclusive, impor transitoriamente alguns limites a determinadas atividades físicas e

mentais dos sujeitos -, não cabe considerar a educação como algo natural, no sentido de espontâneo, mas como uma ação transformadora intencional e sistemática que incide sobre sujeitos que se situam em determinado grau de desenvolvimento do processo civilizatório. Vale dizer, cujo tempo histórico conta com determinados recursos e apresenta determinadas demandas.

De fato, a educação constitui exatamente um processo de transformação da conformação e inclinações naturais do sujeito, face àquilo que cada sociedade já constituiu como propriamente humano, isto é, como cultura. Isto impõe, à educação, a compreensão de que o homem não é uma justaposição de características biológicas, psicológicas e sociais, mas uma unidade socialmente constituída de características biológicas e psicológicas. Em outros termos, diz-se que as dimensões biológica e psicológica não são apenas “influenciadas” pela vida social, mas condicionadas, determinadas pelo grau de desenvolvimento da sociedade, ao mesmo tempo que impõem, também, suas determinações à condição social dos homens. Esta concepção de homem não pode, portanto, comungar com uma concepção de educação espontaneísta, em que a criança seria considerada como uma planta que, sendo adequadamente regada, desenvolveria espontaneamente inclinações e tendências inatas. Ao contrário, esta concepção de homem somente pode articular-se, coerentemente, com uma concepção transformadora, em que a criança é objeto de um cuidado especial – o trabalho educativo - que visa produzir, nela, os elementos e recursos necessários a uma existência profícua em uma dada sociedade humana, historicamente situada. A produção desses recursos supõe um certo tipo de trabalho humano: a ação educativa intencional e sistemática que objetiva dotar o sujeito de um conjunto de recursos teóricos e práticos requeridos pela sua condição humana, conforme dada sociedade concreta.

O modelo de adulto desejado pela sociedade – historicamente situada - orienta as ações educativas a que serão submetidas todas as crianças e jovens. Cabe lembrar que essas ações não cessam na vida adulta, mas se estendem indefinidamente ao longo da existência dos sujeitos, uma vez que a realidade encontra-se em permanente transformação, exigindo, assim, essa continuidade do processo educativo. Entretanto, é evidente que ocorre uma ênfase das ações educativas nos períodos de formação dos sujeitos, ou seja, na infância, adolescência e juventude.

Dado modelo de adulto define os parâmetros para uma prática geral de educação a que serão submetidos todos os sujeitos e a sociedade deve, inclusive, esforçar-se para

prover a todos com iguais condições de formação. Postula-se, assim, uma educação igual para todos, considerando-se que formar os indivíduos de forma diferenciada em relação a esse ideal de adulto, constitui uma prática de fortalecimento da desigualdade.

Essa concepção de educação, entretanto, suscita questionamentos que convém analisar: Não se violentarão os indivíduos ao adotar-se um único modelo de adultidade para todos? Não se violentará a condição infantil e juvenil, ao tomar a condição de adultidade como modelo? Que concepção de adultidade se há de tomar como referência?

### **O modelo de adultidade e as diferenças individuais**

O tema das diferenças individuais tem sido objeto de inúmeras discussões, no campo educacional, havendo consenso de que essas diferenças precisam ser respeitadas. Entretanto, esse tema não é simples e exige uma reflexão mais profunda. Em termos gerais, as diferenças individuais precisam ser consideradas no processo pedagógico. Porém, o trato que se dará às diferenças – ignorá-las, respeitá-las, superá-las, combatê-las - , vai depender da natureza dessas diferenças. De fato, as diferenças individuais podem ser de natureza distinta. Há diferenças que não resultam em nenhuma limitação aos sujeitos nem interferem no seu desenvolvimento ou na sua inclusão social. Estas podem e via de regra são ignoradas. Entretanto, quando essas diferenças são impeditivas da plena realização do sujeito, por certo devem ser superadas ou, até mesmo, se for o caso, combatidas – o que não quer dizer, esclareça-se enfaticamente, combater o sujeito, mas combater aquilo que constitui uma limitação para ele. Por muito tempo, por exemplo, os cegos ficaram à margem do mundo letrado, porque a sociedade não buscou ou não conseguiu produzir meios de superar as limitações desses sujeitos quanto ao letramento. Entretanto, homens e mulheres que se insurgiram contra as limitações derivadas da cegueira conseguiram produzir recursos (entre eles, destaca-se o sistema braile) que tornaram os cegos perfeitamente capazes de acesso à cultura letrada, propiciando-lhes melhores condições de atingirem um desenvolvimento pleno. Da mesma forma, sabemos que hoje, no Brasil, há uma proposta de exibição de legenda para filmes e programas de TV, o que significa um grande avanço no processo inclusivo dos surdos. Nestes exemplos, o que se verifica não é uma atitude passiva em relação à limitação: o respeito aos sujeitos, nestes casos, implica um combate às limitações, uma superação dessas limitações, através da produção de recursos, técnicas, instrumentos, métodos, etc. Com esses exemplos queremos dizer que o respeito aos indivíduos, em suas diferenças,

significa não impor-lhes atividades que não podem, efetivamente realizar, mas também e sobretudo, significa produzir meios e recursos que lhes possibilitem realizar todas as atividades e necessidades que plenificam o ser humano.

Há, entretanto, diferenças que devem ser vigorosamente combatidas: são aquelas resultantes das desigualdades sociais, o que equivale a dizer que se deve combater essas desigualdades. Propostas aparentemente progressistas têm cometido o grave equívoco de acobertar a origem dessas diferenças, sob o pretexto de se estar “respeitando” as diferenças individuais. Na escola, isto tem sido feito sob a forma de mudanças curriculares que oferecem um conteúdo pobre aos filhos dos pobres, sob o argumento de que eles apresentam “dificuldades de aprendizagem” e, portanto, a escola deve adequar-se a essas dificuldades. Veja-se que, nesse caso, “adequar-se” significa acomodar-se a elas, oferecendo um ensino muito mais ralo e superficial aos filhos da classe trabalhadora. O que defendemos é exatamente o contrário: não se trata de ignorar essas dificuldades, mas de eliminar suas causas, de enfrentá-las, de não acomodar-se a elas.

Outras diferenças há que precisam ser levadas em conta de forma afirmativa. De fato, várias determinações incidem sobre a vida adulta e, conseqüentemente, incidem também sobre esse perfil de adulto que se visa. As pessoas não têm, necessariamente, os mesmos interesses e necessidades. A depender daquilo que lhes interessa realizar na condição de adultos, requerem um ou outro tipo de especificidade na sua formação.

Em uma sociedade igualitária, por exemplo, os sujeitos podem pretender dedicar-se a atividades laborais diferentes, que exigem determinadas condições específicas e, por isso, determinadas ênfases específicas no processo educacional. Exemplifiquemos: um atleta cuja modalidade seja lançamento de pesos precisa ter uma compleição física distinta da de um jóquei, cujo peso fica entre 48 e 58 quilos, no máximo – embora ambos requeiram um físico saudável. Suas habilidades apresentam, igualmente, aspectos distintos e deverão ser, também, em certo nível distintos os conhecimentos específicos que cada um necessita para bem desempenhar sua atividade. É justo que o processo educacional leve em conta esses distintos interesses e promova a realização do sujeito na especificidade pretendida, em harmonia com os preceitos da vida social. Há, entretanto, um enorme conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que são requeridos de ambos: é justo, igualmente, que o processo educacional garanta a ambos sua aquisição.

Como se vê, a educação compreende elementos comuns – necessários a todos os sujeitos - e elementos específicos, requeridos em distinta medida por todos ou, ainda, requeridos apenas por alguns, conforme a função ou atividade principal que aspirem desempenhar no seio da sociedade, conforme a inclinação que se lhes vai constituindo ao longo de sua formação. Assim, em tese, numa sociedade igualitária, as especificidades e distinções presentes no processo educacional (requeridas pelos indivíduos – a partir de seus interesses e inclinações particulares) não são obstáculos para o desenvolvimento igualitário e pleno de cada um, pois os interesses sociais, comuns, não conflitam com os interesses individuais, podendo ser, as duas esferas, objeto de igual respeito e atenção.

Por outro lado, em uma sociedade desigual, uma sociedade de classes, esses interesses individuais distintos – a princípio perfeitamente legítimos - encontram-se subordinados a interesses classistas e, por isso, perdem sua legitimidade. Ao invés de interesses individuais, manifestam-se ou como opressão ou como interesse individualista. Como opressão, por exemplo, quando se julga que sujeitos aos quais faltaram oportunidades e que, por isso, apresentam-se bastante desprovido de recursos intelectuais, são “naturalmente” vocacionados para tarefas manuais, pesadas e grosseiras. Recentemente, um programa televisivo nacional veiculou as imagens de uma criança, filha de catadores de papel, que, perguntada sobre sua expectativa de futuro, respondeu que seu sonho era poder ter uma “gaiota”<sup>1</sup> para ser, também ela, catadora. É evidente que essa criança não está manifestando uma “vocaçãõ” para esse trabalho, nem tem limitações bio-psíquicas que a impeçam de desenvolver outras funções. Ela apenas está respondendo de acordo com a realidade de suas limitações sociais. Com uma visão realista, ela não almeja nada além do que seu universo lhe pode oferecer. Mas almeja aquilo que de mais importante, no momento, esse universo lhe oferece: um recurso para a sobrevivência. Seu maior interesse, então, resume-se a uma “gaiota” e à possibilidade de encontrar uma colocação no mercado, como catadora de papel, o que lhe garantiria, na pior das hipóteses, reproduzir, com seus filhos, a mesma existência miserável que tem com seus pais. O interesse dessa criança é legítimo: luta pela sobrevivência. Mas será um interesse legítimo socialmente falando? Limitarmo-nos a atender a esse interesse (deixando de criar condições de superação desses limites de existência postos a essa criança), não seria conformarmo-nos com a exploração econômica, com a desigualdade

---

<sup>1</sup> Pequeno veículo de carga, de tração humana.



social e toda a rédua de crimes sociais que advém dessa desigualdade? Vemos, pois, que há “interesses e interesses”, e é preciso distingui-los e tratá-los de forma distinta.

O que se quer destacar, aqui, é que o discurso do respeito às diferenças pode estar ocultando diferenças fundamentais: as diferentes causas das diferentes diferenças; bem como as diferentes conseqüências das diferentes diferenças.

Como já afirmamos, há diferenças que são irrelevantes e podem/devem ser ignoradas, assim como há diferenças que devem ser combatidas e superadas. Há diferenças que requerem cuidados pedagógicos especiais. Há cuidados pedagógicos especiais que têm buscado superar diferenças limitadoras do pleno desenvolvimento dos indivíduos e também há “cuidados pedagógicos especiais” que têm sido usados para legitimar essas diferenças limitadoras, acomodando-se a elas. Além do modelo dito tradicional de educação, francamente organizado de forma classista, também encontramos, entre as próprias correntes progressistas em educação, algumas vertentes de propostas de organização curricular por ciclos, educação do campo, entre outras, que recolocam, sob nova forma, aquela velha lógica da acomodação aos limites classistas. Este fenômeno nos deve servir de alerta para a complexidade do problema e a necessidade de uma análise mais consistente da questão das diferenças.

Sobretudo, deve servir para desautorizar qualquer encaminhamento que se valha do tema do respeito às diferenças para legitimar práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo, bem como currículos aligeirados, pretensamente voltados à “realidade do aluno”.

### **O modelo de adultidade e a questão de classes**

Como já se pôde vislumbrar acima, a partir de suas condições concretas de existência, as classes sociais têm, historicamente, interesses distintos. Daí que cada classe tem um ideal distinto, e até oposto, de adultidade para si mesma, enquanto classe. Grosso modo, aos vários segmentos da classe dominante, interessa formar seus filhos com todas as condições para dar continuidade ao processo de direção, de gestão da sociedade, em harmonia com seus interesses de classe e, ao mesmo tempo, interessa à classe dominante formar os filhos da classe trabalhadora nos limites do que é estritamente necessário para o desempenho de suas atividades laborais, e em harmonia com os interesses da classe dirigente (e não com os interesses da própria classe trabalhadora). À classe trabalhadora interessa formar seus filhos com condições de bem desempenhar suas atividades laborais, garantindo sua sobrevivência e o desenvolvimento

das condições materiais da sociedade, mas também com condições de desempenhar um processo político capaz de romper com a divisão social de classes e produzir uma sociedade igualitária. Nessas condições, manifestam-se conflitos tanto em relação aos interesses gerais das classes entre si, como em relação aos interesses particulares de cada sujeito. No caso da classe trabalhadora, o indivíduo pode estar em conflito com os próprios interesses gerais de sua classe em razão das limitações concretas que lhe são impostas. A necessidade de lutar pela sobrevivência cotidiana pode fazê-lo privilegiar interesses particulares imediatos, em detrimento de interesses mais amplos da própria classe. De fato, não é incomum que os pais da classe trabalhadora manifestem, na escola, o desejo de que seus filhos aprendam “coisas práticas” e, com isto, assinalam um limite de conhecimento: o horizonte técnico que lhes garanta a inserção rápida no mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humanística que alie teoria e prática, ciência e técnica e lhes garanta uma compreensão sócio-econômico-política capaz de orientá-los na transformação de sua condição de classe.

Muitas correntes pedagógicas conservadoras têm se valido desse interesse imediato – e limitado – dos pais para fazerem apologia de uma educação “concreta”, voltada à “realidade do aluno”. Em uma perspectiva intencional ou ingenuamente limitada, fundam-se apenas nos elementos mais imediatos dessa realidade, sem efetivamente procederem a uma análise das determinações mais amplas que incidem sobre esse “concreto sensível”. Abandonam as teorizações mais fecundas e amplas e limitam-se à reprodução de práticas alienadas, à descrição de dados empíricos, abandonando a formação científica, filosófica, artística e política dos alunos.

A realidade concreta se faz por múltiplas determinações, por relações de interdependência entre os inúmeros elementos particulares. Esses elementos articulam-se em uma grande totalidade em que o geral se assenta no particular e vice-versa. Assim, pretender compreender e agir sobre a realidade somente a partir dos dados particulares, é tão limitado quando pretender partir de regras gerais, abstratas, sem confrontá-las com os elementos particulares da realidade concreta, desde que devidamente inseridos na rede de conexões que unifica em uma totalidade social os elementos particulares.

A presença desses conflitos de interesses nos obriga a assumir uma determinada perspectiva de adultidade e, a partir dela, uma perspectiva educacional que lhe seja coerente.

Considerando que o emperramento do desenvolvimento sócio-econômico constitui um problema geral da sociedade, atingindo, a longo prazo, parcelas cada vez maiores de sujeitos, entende-se que novas formas de organização social interessam, em última análise, ao conjunto da humanidade e, assim, postula-se uma perspectiva educacional transformadora, voltada para uma formação igualitária e abrangente para todos e, ao mesmo tempo e harmoniosamente, capaz de contemplar as diferenças individuais relevantes para a educação.

Em um sentido mais imediato, essa perspectiva implica romper com as limitações de ensino/aprendizagem da classe trabalhadora, proporcionando-lhes uma formação que articule conteúdos teórico-práticos, os mais desenvolvidos, visando a formação plena dos sujeitos. Isto é, proporcionando-lhes uma educação que os torne capazes de pensar e de agir de forma radical, ou seja, indo à raiz dos problemas, e logrando produzir as transformações que a sua condição de classe e o mundo contemporâneo exigem.

### **O respeito à condição infanto-juvenil**

O outro questionamento que nos propusemos, acima, refere-se ao respeito à condição infanto-juvenil. A violência contra a criança e o jovem, sob sociedades onde o pátrio poder era absoluto e, portanto, os sujeitos nessa condição não tinham nenhuma autonomia, tem sido alvo de legítimas críticas na nossa sociedade. Essas críticas emergem, sobretudo, do reconhecimento das diferenças entre os sujeitos, em distintas fases da vida produtiva.

É indiscutível que o processo pedagógico deve levar em conta tais fases do desenvolvimento e organizar-se de acordo com os limites e possibilidades de cada uma delas. Trata-se, aqui, do reconhecimento das relações existentes entre desenvolvimento e aprendizagem.

Entretanto, é necessário destacar que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem tem recebido diferentes interpretações, a depender da perspectiva filosófica que orienta a reflexão do pesquisador. Do conjunto de teorizações a respeito desta temática, pode-se apontar duas tendências principais: a) aquela que pressupõe que o desenvolvimento psíquico antecede a aprendizagem; b) aquela que pressupõe que a aprendizagem é promotora do desenvolvimento psíquico.

Em ambas as tendências encontramos a obra de renomados cientistas. Entre eles, destacam-se contemporaneamente, pela influência que exercem nas propostas

pedagógicas, as obras de Jean Piaget e seus seguidores, que se posicionam na primeira tendência e defendem que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, e Vigostki e os demais autores da chamada psicologia soviética, cuja obra pauta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem alavanca o desenvolvimento.

Embora ambas as perspectivas levem em conta as fases de desenvolvimento dos sujeitos, cada uma delas, como é óbvio, apresenta distintas conseqüências para o processo pedagógico. Sem entrar no mérito das contribuições da perspectiva piagetiana à pedagogia, ressaltamos, aqui, o fato indiscutível de que a assunção da premissa da anterioridade do desenvolvimento em relação à aprendizagem tem levado a práticas pedagógicas espontaneístas e produzido efeitos bastante negativos no processo de escolarização dos filhos da classe trabalhadora, uma vez que, para essas crianças, as oportunidades e recursos concretos para aprendizagem são, via de regra, muito mais limitados.

Estão em jogo, portanto, duas questões importantes: por um lado, o entendimento de que não há de se exigir da criança condutas e capacidades próprias do adulto. Por outro lado, há de se entender que jamais ela atingirá essa condição de adultidade se não for submetida a um processo contínuo, intencional e sistemático de ensino-aprendizagem. Este último aspecto relaciona-se diretamente com o papel docente e a adequada compreensão da relação ensino-aprendizagem no contexto escolar.

### **Algumas palavras sobre ensino-aprendizagem no contexto escolar**

A aprendizagem, no cotidiano, faz-se de forma mais espontânea, onde o ensino, embora presente, aparece de forma mais diluída, dando a impressão de que o sujeito “aprende sozinho”. Integrado em um contexto familiar, de vizinhança, de trabalho, etc., o sujeito aprende através dos processos de interação que se dão na dinâmica desses contextos, em razão do partilhamento de situações reiteradas de determinadas práticas cujos mecanismos são explícitos. A criança aprende a falar, por exemplo, na medida em que partilha situações de uso da linguagem por aqueles que já a dominam. Ao partilhar situações constantes em que os mais velhos fazem uso da linguagem, em situações concretas, a criança vai percebendo as relações entre a linguagem e as coisas, as situações, as intenções, etc., ao mesmo tempo em que faz tentativas de uso da linguagem, nas quais é apoiada pelo outro que a ouve, seja esforçando-se para compreender seus balbucios, seja fornecendo-lhe elementos para completar sua tentativa

de comunicação, seja explicitando os mecanismos próprios de linguagem oral. Para isso, contribui enormemente o caráter material da linguagem. Ao externalizar-se, explicita seus elementos e mecanismos, permitindo que a criança a aprenda.

Uma vez que se aprende na prática cotidiana, cabe perguntar: por que existe a escola? A resposta a essa pergunta - que já nos adianta esclarecimentos sobre as aproximações e diferenças necessárias entre o cotidiano e o contexto escolar - assenta-se no tipo e densidade dos conteúdos de conhecimento que estão em jogo. Determinados conhecimentos, embora presentes na prática cotidiana, nem sempre se manifestam exteriormente de maneira tal que permitam a apreensão de seus mecanismos e, por isso, requerem situações especiais de ensino-aprendizagem. É o caso, por exemplo, da escrita. Para aprender a escrever, não basta que a criança partilhe situações em que outros se comunicam pela escrita. Se assim fosse, não haveria analfabetos. Ocorre que essa prática implica elementos, regras e relações, por vezes arbitrárias, que não são facilmente apreensíveis. Por esta razão, além de partilhar situações de uso da escrita, fazendo, também, tentativas de leitura e de escrita, é necessário que alguém forneça, ao aprendiz, condições especiais de refletir sobre os mecanismos e recursos da escrita.

Como essas condições especiais de reflexão sobre um dado objeto de conhecimento nem sempre estão acessíveis no cotidiano extra-escolar, produzem-se situações específicas para garantir sua realização e produz-se uma instituição que delas se encarrega: a escola. Atente-se que as situações pedagógicas específicas, e não a escola, é que são imprescindíveis para o aprendizado. Ou seja, essas situações podem ocorrer independentemente da escola (quem não conhece alguém que foi alfabetizado em casa?). Mas, como constituem situações especiais, não corriqueiras, não espontâneas na vida cotidiana, requerem uma sistematização própria. E a escola é uma instituição fundamental porque sua função é garantir a realização dessas condições. No interior da escola, essas condições, raras em outro lugar, tornam-se cotidianas. É esse caráter específico das práticas escolares que faz aparecer com mais nitidez a dimensão do ensino que, embora igualmente presente nas demais práticas cotidianas, nelas aparecia diluído. Observamos, então, que não há um processo de ensino ou um processo de aprendizagem, mas um processo de ensino-aprendizagem, tanto no cotidiano extra-escolar como no cotidiano escolar.

No que se refere à relação ensino-aprendizagem, o debate pedagógico tem oscilado entre concepções que ora privilegiam o professor, ora o aluno. Firmam-se

posições que acentuam o papel do aluno, afirmando-o como sujeito do processo, na medida em que lhe outorgam a função de “construir seu próprio conhecimento”, contra o modelo tradicional que se caracterizava por uma inculcação mecânica de informações fragmentadas. Ambas as perspectivas ignoram a unidade ensino-aprendizagem, ora polarizando a aprendizagem (no primeiro caso), ora o ensino (no segundo).

Partindo-se do pressuposto de que o conhecimento científico é uma produção social (e, portanto, envolve uma ampla teia de sujeitos e relações e resulta de uma complexa base de conhecimentos já elaborados ao longo da história) parece evidente a dificuldade de o aluno, individualmente, como fruto de sua própria subjetividade, construir conhecimentos. A produção de novos conhecimentos requer, não só a interação entre sujeitos, como o domínio prévio de uma significativa bagagem de conhecimentos já disponíveis na sociedade. Assim, quando se diz que o aluno vai “*produzir seu próprio conhecimento*”, deve-se entender que o aluno está, neste caso, produzindo sua elaboração subjetiva acerca do real, a partir dos elementos (experiência empírica, teorias, explicações, etc.) que o professor, como mediador, disponibiliza para ele. Por outro lado, a prática pedagógica não deve se configurar como uma inculcação mecânica e acrítica de descrições, classificações, regras e dados isolados, pois não há aprendizagem sem uma participação ativa, cognitiva e prática, do aluno. Entende-se, assim, que ao isolar um dos elementos do processo, dando-lhe primazia sobre o outro, ambas as perspectivas são problemáticas.

A relação ensino-aprendizagem se expressa como relação entre sujeitos. Com efeito, o processo pedagógico constitui uma relação entre dois sujeitos, com características específicas - o professor<sup>2</sup> e o aluno -, e a relação que se estabelece entre eles é de ensino-aprendizagem. Assim, tal como não se pode negar ao aluno o caráter de sujeito do processo, da mesma forma não se nega igual caráter ao professor. Ou seja, ambos são sujeitos do mesmo processo, entretanto, com participações diferenciadas. Ao professor, enquanto detentor dos fundamentos do conhecimento científico, cabe o papel de mediador, ou seja, de desenvolver procedimentos adequados para viabilizar a apropriação desse conhecimento pelos alunos. A estes cabe o esforço teórico-prático dessa apropriação.

O conceito de mediação relaciona-se à idéia de interação e, na prática pedagógica, a construção de significados articula as experiências do aluno e do professor,

---

<sup>2</sup> Entenda-se professor, aqui, como todo sujeito que, por já dominar um conteúdo prático-teórico, atua como mediador entre esse conhecimento e o outro sujeito.

bem como os procedimentos e recursos materiais e discursivos utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o processo pedagógico não deve restringir-se à organização de um ambiente estimulador, no qual o aluno tem um papel central e o professor é mero coadjuvante, nem, tampouco, constituir-se como um cansativo exercício discursivo e abstrato do professor para alunos apáticos.

O fato de tornar as aulas mais ativas e interessantes para os alunos, não garante, por si só, uma pedagogia mais conseqüente. É preciso que o professor domine consistentemente os fundamentos explicativos dos objetos de conhecimento, inclusive os fundamentos da própria prática pedagógica, e apoiado neste domínio consiga viabilizar o método e as estratégias mais pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem e que melhor promovam a participação ativa dos alunos.

### **Método, processo e estratégias**

A relação ensino-aprendizagem implica a referência a método, processo e estratégias, tema que vem sendo alvo de uma verdadeira querela entre os educadores, ora defendendo a necessidade do método, ora reclamando um caráter processual para o ensino, ora confundindo método e estratégias. Esse debate está carregado de positividade uma vez que elabora a crítica ao modelo tradicional, cuja abordagem está marcada pelo etapismo e conseqüente fragmentação do conteúdo. Entretanto, contém também um certo grau de negatividade, posto que supõe um caráter de excludência entre processo e método, levando os educadores a se orientarem por práticas mais espontaneístas e menos sistematizadas.

É, nesse sentido, importante lembrar que o processo de ensino-aprendizagem não pressupõe a inexistência do método – uma vez que exige sistematização -, mas requer uma rica variedade de estratégias, consoantes com a objetividade do conteúdo estudado. Deste modo, o problema do ensino dito tradicional não consiste no seu caráter metódico, mas na concentração em uma única estratégia (marcadamente a verbalização-memorização), idêntica para todos os conteúdos - ou seja, independentemente do objeto em estudo. Essa exclusividade no que tange às estratégias, ao não adequar-se a vários objetos, inviabiliza o processo de aprendizagem de ampla gama de conhecimentos.

Um outro aspecto importante desta questão se refere a desvios resultantes da equivocada identificação de dois binôminos cujos elementos são distintos, embora

mantenham uma relação de unidade. São eles: processo/progressão e ensino/aprendizagem.

Pressupondo a unidade, mas não identidade entre ensino e aprendizagem, bem como entre processo e progressão, defende-se, aqui, a idéia de que o ensino deverá desenvolver-se em uma perspectiva de totalidade, enquanto a aprendizagem assume um caráter progressivo. Ou seja, no ensino, determinado objeto do conhecimento deverá ser abordado na sua totalidade, o que implica sua não fragmentação, bem como a não disposição etapista dos conteúdos que lhe dizem respeito. Abordar um conteúdo em uma perspectiva de totalidade significa desenvolvê-lo a partir de seus fundamentos, explicitando as relações e mecanismos que articulam seus elementos particulares. Não se trata, pois, de “ir da parte ao todo”, nem tampouco de “ir do todo à parte”, mas de explicitar, no todo, como é que as partes se articulam de modo a constituir aquela totalidade e não outra.

Por outro lado, a aprendizagem dessa totalidade e dos conteúdos que a compõem vai se dando progressivamente, em sucessivos graus de apropriação que vão desde a simples constatação e tentativa aleatória de aplicação, até o domínio dos fundamentos dessa totalidade e de aplicação adequada pelo aluno.

### ***Os conteúdos: questão chave***

Sem prejuízo de outros elementos que também incidem sobre o quadro das questões analisadas nos tópicos anteriores, queremos crer que essas se articulam em torno de um eixo comum: a abordagem dos conteúdos de ensino. De fato, a forma como se concebem os conteúdos é determinante para a organização do currículo, de sua relação com os interesses e necessidades discentes, para a definição dos papéis do professor e do aluno, para a definição do método, etc.

Por esta razão, a presente proposta entende de fundamental importância definir claramente sua concepção de conteúdo e, a partir daí, sua abordagem quer enquanto ensino-aprendizagem, quer enquanto avaliação.

Nesse sentido, entendemos que os conteúdos que são objeto dos processos formais de ensino-aprendizagem se caracterizam, em primeiro lugar, pela sua natureza científica. Ou seja, são os conhecimentos mais avançados sobre a natureza e a sociedade (bem como sobre todos os produtos resultantes das relações dos homens com a natureza e dos homens entre si); são conhecimentos que resultam de práticas sistemáticas de pesquisa; caracterizam-se por uma natureza social, isto é, são



constituídos a partir do grau de desenvolvimento do própria massa de conhecimentos produzidos no interior da sociedade, o que sempre pressupõe a integração da produção de uma gama imensa de sujeitos; constituem fundamentos explicativos da realidade (da natureza e da sociedade).

Dois outros aspectos do conhecimento científico têm importância capital para a pedagogia, como veremos mais adiante, e merecem ser destacados aqui. Um deles é o fato de que tais conhecimentos, resultantes de um complexo processo de produção, encontram-se, via de regra, divulgados ou publicados na forma de sínteses (definições gerais, regras, fórmulas, etc.). A título de exemplo, lembremos a teoria da relatividade, desenvolvida por Einstein, a qual é extremamente complexa e, no entanto, está expressa numa fórmula bastante sintética:  $E=Mc^2$ . Ora, memorizar esta fórmula e mesmo identificar o significado de seus elementos, isoladamente, não é suficiente para configurar seu conhecimento. Este, pelo contrário, exige a compreensão de todos os fundamentos e relações nela implicados.

O outro aspecto diz respeito ao fato de que o estabelecimento de certos conceitos possibilita generalizações, classificações e descrições. Ora, uma vez que a generalização, a classificação e a descrição se apóiam em determinado conceito, sua mera apresentação perde completamente o sentido se não for apoiada numa explicação suficiente dos seus fundamentos explicativos.

Em outros termos, em ambos os aspectos, são os fundamentos explicativos que dão sentido às descrições, classificações, leis, regras, fórmulas, ou seja às formas expositivas do conhecimento científico sobre o funcionamento da natureza e da sociedade.

Partindo-se desta concepção de conteúdo, pode-se apontar algumas perspectivas para o ensino-aprendizagem, fazendo a crítica, ao mesmo tempo, da pedagogia tradicional e das novas pedagogias que pretendem superar aquela tendência. Antes, entretanto, é necessário definir a função do ensino fundamental: é um nível de escolarização que objetiva proporcionar o domínio básico das condutas, habilidades físicas e psíquicas e conhecimentos científicos já produzidos. Nesse sentido, embora seu objetivo a longo prazo seja criar as condições para que o aluno torne-se alguém capaz de criar novas possibilidades, não constitui uma instância em que o objetivo imediato seja a construção de novos conhecimentos pelo aluno. Assim, este nível se caracteriza pela apropriação das práticas e dos conhecimentos já produzidos. É essa apropriação, justamente, que contribui para a constituição daquilo que é o fim mais almejado do

ensino: tornar o aluno alguém capaz de criar novas práticas e novas teorizações sobre o real.

Cabe, aqui, refletir sobre o conteúdo e a forma do conhecimento veiculado pela escola. Quanto ao conteúdo, temos um duplo problema: por um lado, o caráter ideológico do conteúdo transmitido, sobretudo no que se refere aos conhecimentos relativos à sociedade; por outro, a abordagem dos conteúdos, que se faz, via de regra, a partir das formas de exposição do objeto (definições gerais, regras, fórmulas, descrições, classificações) e não de seus fundamentos explicativos.

Assim, os conhecimentos em geral, mas sobretudo aqueles que dizem respeito à explicação do funcionamento da sociedade, são fundados na perspectiva da classe dominante e veiculam idéias conservadoras, cujo intuito é justificar as mazelas sociais, culpando a classe trabalhadora pelas mesmas. Essas idéias estão atravessadas ora por uma visão idealista, ora por uma concepção naturalizante da realidade. Cabe aos educadores buscar, na produção científica já elaborada, através de uma análise crítica de seu conteúdo, as categorias explicativas necessárias para uma compreensão mais consistente dos mecanismos e fatos sociais, em uma perspectiva de transformação da sociedade.

No que tange ao ensino propriamente dito, a pedagogia tradicional apresenta-se problemática, por um lado, quando aborda os conteúdos sob um ponto de vista conservador, reacionário, objetivando conformar os sujeitos ao modelo social vigente; por outro lado, quando toma como conteúdo as generalizações ou as descrições, classificações, regras, leis, fórmulas, etc., ao invés de buscá-los nos fundamentos elucidadores dos objetos de conhecimento. Destituída desses fundamentos, a estratégia de ensino se ocupa exclusivamente da exposição das sínteses do conhecimento produzido, restringindo-se, do ponto de vista metodológico, à prática da verbalização, pelo professor, e da memorização, pelo aluno. Resumindo-se, substitui-se a explicação, a compreensão da realidade, pela sua mera descrição.

Por outro lado, certas tendências pedagógicas atuais, que fazem a crítica do ensino tradicional, propõem encaminhamentos que não solucionam a questão. Com o objetivo de superar a inculcação mecânica, assumem duas características marcantes, igualmente limitadoras: por um lado, exacerbam as possibilidades individuais dos alunos e, nesse sentido, ao invés de fortalecerem a relação professor-aluno, apenas invertem o pólo dessa relação (relativamente ao ensino dito tradicional), centrando neste último toda a ênfase do processo pedagógico. Por outro lado, ao esvaziar, assim, a relação ensino-

aprendizagem - e afirmá-la, desde o ensino fundamental, como processo exclusivamente de produção de conhecimento, acabam por negar a apropriação de conteúdos já elaborados, abandonando o acervo científico e privilegiando discussões não raro limitadas ao senso comum.

Como proposta de enfrentamento dos entraves acima apontados, defende-se. Aqui, a importância da definição consistente dos conteúdos, em uma perspectiva que promova a superação de suas marcas negativamente ideológicas, bem como uma abordagem que se apóie nos fundamentos (categorias e conceitos) explicativos como eixo do processo pedagógico, pois, somente a partir deles é possível proceder-se às generalizações, bem como apreender o sentido mais profundo das variadas formas de exposição do conhecimento científico (descrições, classificações, regras, leis, fórmulas, etc.).

A compreensão dos fundamentos requer do aluno um intenso exercício de reflexão, colocando-o como sujeito ativo do processo. Assim, o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir dos fundamentos do conhecimento, ao mesmo tempo em que exige a atuação competente do docente permitirá que o aluno, de posse desses fundamentos, possa proceder a generalizações, desenvolvendo de forma cada vez mais autônoma a compreensão das formas diferenciadas de exposição de conhecimentos (descrições, classificações, regras, leis, fórmulas, etc.).

Esta abordagem altera o rol de conteúdos preconizados pelo ensino formal, uma vez que este vem se caracterizando pela fragmentação quando não pela secundarização ou mesmo ausência dos fundamentos, em favor da preferência pelas fórmulas de apresentação e pelas generalizações. Ora, como estas se apresentam muito numerosas relativamente aos fundamentos (um mesmo fundamento dá margem a inúmeras generalizações e se manifesta em formas variadas de exposição), o currículo via de regra é bastante extenso em detalhes relativos às generalizações e formas de exposição, mas bastante reduzido no que se refere à abordagem dos fundamentos. Se tomarmos como referência os livros didáticos, é fácil observar que, não raro, os conteúdos se restringem exclusivamente à apresentação de inúmeras definições gerais e classificações. Por decorrência, esse tipo de organização curricular inevitavelmente apela para a verbalização como método de ensino e a memorização como método de aprendizagem, com poucas oportunidades de exercício de atividade reflexiva pelo aluno.

A título de exemplo, lembremos como se desenvolve o ensino dos modos e tempos verbais. Via de regra, o professor expõe o quadro classificatório dos modos e tempos, sem a explicação de suas funções discursivas, e desenvolve exercícios de

memorização da denominação e suas respectivas desinências (ex. Pretérito imperfeito do indicativo: “ava”; futuro do presente: “arei”, etc.). Esta prática apresenta inúmeros desvios: desconsidera que o aluno já domina razoavelmente, na oralidade, essas formas verbais, empregando-as com acerto nos casos comuns. De fato, a repetição contínua do uso dessas formas verbais, na linguagem oral, levam à sua aquisição. Entretanto, Sua dificuldade, neste conteúdo, refere-se às formas menos corriqueiras e àquelas mais formais e eruditas. Entretanto, o que nem sempre eles dominam é a compreensão do emprego de determinado tempo em determinada situação textual. Deste modo, o que estamos chamando de fundamento explicativo, neste caso, é a compreensão das funções desses tempos para explicitar com clareza, no texto oral ou escrito, a situação temporal de um determinado acontecimento ou estado/qualidade a que se quer referir no discurso. Uma vez compreendido esse princípio, o aluno o poria em prática nas situações reais de uso da língua, recorrendo ao conhecimento, já adquirido na oralidade, das formas verbais. Como vemos, não se trata de memorização de terminações, mas de compreensão do tempo verbal adequado no contexto discursivo em que se está inserindo determinada ação ou estado/qualidade.

Destaque-se que há uma relação intrínseca entre a concepção de conteúdo, o processo de ensino-aprendizagem e o processo de avaliação; uma abordagem que privilegia as generalizações, as fórmulas e regras e as definições genéricas, em detrimento dos fundamentos explicativos, ao mesmo tempo em que concorre para empobrecer o conteúdo, aumenta quantitativa e desnecessariamente o volume de informações veiculadas; essa mesma abordagem concorre também para a inculcação mecânica de informações, uma vez que inviabiliza a compreensão dos fundamentos do conhecimento, e impede o desenvolvimento do exercício autônomo da reflexão pelo aluno; finalmente, tal encaminhamento obriga o aluno à memorização de um conjunto vasto de dados fragmentados, os quais, pela ausência de um fundamento que lhes dê sentido, esvazia-os de qualquer função prática, fazendo com que o conhecimento escolar se caracterize como um saber inútil, desvinculado da realidade do sujeito aprendiz. Por outro lado, as tentativas de superação dos desvios causados por essa abordagem, ao não enfrentarem uma questão fundamental – a da própria concepção de conhecimento – acabam incorrendo em outros desvios e, mais uma vez, subtraem as possibilidades de acesso ao conhecimento científico, em uma perspectiva transformadora.

### ***A proposta pedagógica e as áreas do conhecimento***

A complexidade das práticas sociais impõe certo grau de especialização, do que resulta, também, a especialização das teorizações, que conhecemos como disciplinas científicas ou áreas do conhecimento. As disciplinas escolares assentam-se nas disciplinas científicas e nelas vão buscar as categorias e conceitos fundamentais que serão desenvolvidos no processo pedagógico.

Mantendo a unidade e coerência com os pressupostos enunciados nesta introdução, a presente proposta contempla considerações específicas para cada disciplina ou área do conhecimento, procurando explicitar os fundamentos/conteúdos da área, encaminhamento metodológico/processual, sugestão de desenvolvimento de unidade pedagógica e avaliação.

O conjunto de elaborações constitui uma proposta e, como tal, é antes uma provocação inicial para reflexão que uma prescrição de encaminhamento pedagógico. Deve ser objeto de leitura, análise crítica e contribuição dos educadores do município. Somente após muitas reformulações, demandadas pela sua necessária ampliação, aprofundamento e possíveis depurações.