

ENSINAR E APRENDER: DO UNIVERSAL AO ÚNICO

Cristina Maria d'Ávila Teixeira

Profa. Assistente Universidade do Estado da Bahia

Profa. Assistente FAGED/UFBA

“ É justamente no tomar posse do que já temos, que reside o modo de ser e todo o rigor de ensinar e aprender. Assim, em sua essência de formação, ensinar e aprender não são outra coisa além do que tomar conhecimento da realidade enquanto já a temos e a sabemos. Conhecer, na dinâmica originária de formar, é um nascer com, um reconhecer, do amor à amorosidade, da vida à vitalidade, das diferenças à identidade’.

(Leão, 1975)

Ensinar e aprender, desde os gregos, são uma unidade designada por um único radical: “Mantheno”. Assim, constituem-se como pólos indissociáveis de uma única práxis, a práxis pedagógica. Não há, pois, dicotomia possível entre o ato de ensinar e aprender.

O ensino participa da natureza do fenômeno educativo, embora a educação não se reduza a esse aspecto. O seu objetivo consiste na “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. (Saviani, 1991)

O conceito de educação se expande à compreensão do processo de transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, ou seja, daquelas técnicas de uso, de produção e de comportamento, indispensáveis à satisfação das necessidades humanas. Com efeito, uma sociedade não sobrevive se sua cultura não é transmitida de geração a geração, e as formas ou modalidades que podem viabilizar essa transmissão não se configuram no ato educativo.

Inicialmente, na sociedade primitiva (Sociedade Comunal) educar significava viver. Viver o dia-a-dia, as histórias dos antepassados escutadas da boca dos mais velhos, as crenças e os costumes, bem como participar coletivamente da produção da existência através do trabalho. Plantava-se, colhia-se, repartia-se os frutos do labor, aprendido na convivência diária com os antigos. Além da aquisição dos instrumentos do trabalho, a educação consistia na interiorização de valores e comportamentos num contexto essencialmente formativo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho. Assim nascia o mundo da cultura, vez que os homens, diferentemente dos outros animais, ajustavam a natureza a si, adaptando-a, transformando-a a partir de suas necessidades. O conhecimento tem na cotidianidade a sua origem e o seu retorno contínuos.

Quando esse modo de produção assume a forma de apropriação privada (apropriação da terra) surgem a classe dos proprietários e a classe servil, constituída daqueles que trabalham a terra para usufruto dos primeiros. O modelo escravista na antiguidade, e o modelo feudal na Idade Média, conviveram com essas duas categorias.

A educação nessa perspectiva assume um caráter complementar, dirigindo-se primordialmente às elites ou à classe ociosa. Por isso, para os Gregos, escola significa ócio, ou o lugar do ócio, para onde se dirigiam os grupos sociais privilegiados. Na Idade Média, “**otium cum dignitate**”, ou o tempo destinado ao ócio empreendido de modo nobre e digno (Saviani, Op. cit.).

Quando na Idade Moderna, mormente na Europa, as atividades mercantis se desenvolvem e os meios de produção assumem a forma de capital, surge uma nova classe dominante - a burguesia - e a ciência converte-se em potência material (necessária à reprodução incessante do capital). As atividades produtivas deslocam-se do campo para a cidade. A agricultura, posteriormente, cede lugar à indústria.

A escola, nesse momento histórico, surge como instrumento formal, cuja responsabilidade repousa na transmissão da cultura, mais precisamente, dos elementos culturais necessários à educação dos homens. A universalização da escola básica torna-se uma necessidade, dadas as condições de vida na cidade.

Contudo, este ideal, até os nossos dias, parece ainda restrito a um grupo social privilegiado, ainda que as lutas pelo acesso à escolarização básica não tenham arrefecido os ânimos dos grupos majoritários. Desse ponto de vista, o domínio dos elementos da cultura, do saber sistematizado, são a base na qual deve-se constituir a luta incessante por uma nova ordem social, justa e igualitária.

A posse do saber sistematizado pode instrumentalizar as camadas populares para as lutas sociais necessárias à transformação. Embora saibamos que a prática pedagógica não assegura essa transformação, poderá, ao elucidar as contradições estruturais que se afiguram na dinâmica das relações sociais, contribuir para significativas mudanças.

A escola existe, portanto, para garantir a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber sistematizado, elaborado, não espontâneo, posto que este último é aprendido na vida, nas demais instâncias e situações onde o homem produz cultura. O conhecimento sistematizado é, pois, a matéria prima do trabalho pedagógico, desde os mais rudimentares, como ler, escrever e contar, até a linguagem da natureza e da sociedade, e é esse o argumento sustentado pelo presente artigo.

Não obstante, a escola como "locus" do conhecimento sistemático, por excelência, tem cedido espaço a atividades que em muito pouco servem à aquisição de tais instrumentos. São atividades pedagógicas que apontam para o trabalho com conteúdos oriundos exclusivamente da experiência individual e da realidade social dos educandos. São práticas que vêm no interesse espontâneo destes a mola propulsora do processo ensino-aprendizagem. Pretendem a substituição dos conteúdos escolares pelo ativismo pedagógico estéril.

É preciso, pois, superar a visão espontaneísta e pretensamente inovadora da prática pedagógica que entende o educando como único responsável pela construção do saber. O acento nas noções pedagógicas de cunho particularista, regionalista, "provincianista", em nome do respeito à realidade social dos educandos, é uma forma de segregar ainda mais as crianças provindas do meio social economicamente pobre. Isto porque a compreensão, a visão de mundo desses indivíduos é ainda restrita à sua cultura de origem.

O saber informal trazido à escola pelo sujeito aluno constitui-se como elemento importante para o processo pedagógico no sentido da sua articulação com o saber elaborado. Uma ação pedagógica crítica entende o senso comum como o ponto indispensável à elevação cultural dos educandos. Senso comum entendido como um sistema de opiniões, de sentimentos e idéias vividos pelos homens, formados pela experiência cotidiana e em conexão com as lutas sociais. É nesse ponto que se inscreve uma pedagogia progressista, a que seja capaz de embasar uma ação pedagógica voltada para o respeito ao sistema de valores próprio dos grupos sociais que têm acesso à escola pública. O professor, então,

deve partir do senso comum, buscando a superação do seu caráter fragmentário, para chegar ao conhecimento elaborado.

A perspectiva pedagógica assumida aqui prevê a aprendizagem ativa de conteúdos significativos. Considera-se fundamental, para seus efeitos, a ação pedagógica que permite a apropriação do conhecimento elaborado e o desenvolvimento de capacidades cognitivas pelos educandos. Não gratuitamente, o desenvolvimento da cognição, de hábitos sociais e do exercício político fazem parte implícita e ou explicitamente do processo pedagógico que deve apontar, fundamentalmente, para a formação do espírito crítico e criativo do alunado. Não há pois, qualquer vislumbre de isenção ideológica nessa arena.

O professor não deve, pois, colocar-se na posição de tão-somente confirmar as concepções de mundo trazidas pelo aluno. A esse respeito, esclarece Snyders:

“A escola é o local onde a criança irá passar da representação aproximativa e mágica do mundo (...) para uma certa objetividade, a compreensão que ele tem das leis da natureza e da sociedade, resumindo as premissas do espírito científico”.

(Snyders, 1981 : 283)

A ação pedagógica que dilui essa dimensão em nome de atividades educativas secundárias se esvazia do seu sentido primário. Saviani comenta:

“Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar (...) É a exigência da apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”.

(Saviani, 1991: 23)

O conhecimento não é neutro em si mesmo. Traz consigo implicações ideológicas e a metodologia própria que o produziu e produz continuamente, pois que não há saber acabado. A exemplo, os livros didáticos (tão largamente utilizados pelos professores na escola), veiculam conteúdos que em muito pouco contribuem para a formação crítica dos educandos. Na maior parte das vezes, tais conteúdos se revestem de meias "verdades" que ocultam a realidade social e restringem as mentes trabalhadas à alienação e deformação dessa realidade. São, muitas vezes, leituras de enganos que levam os alunos a interiorizarem o silêncio e a submissão à ordem. Cabe ao professor progressista proceder a uma interpretação crítica desse material, numa ação conjunta com os educandos, para que este se configure como elemento importante à compreensão da natureza e da sociedade.

O processo ensino e aprendizagem, nessa perspectiva, é obra construída pelos sujeitos do ato educativo: professores e alunos envolvidos na maravilhosa e permanente atitude de aprender.

Para tanto, o processo de ensino e aprendizagem deve ser pensado e propiciado intencionalmente. Cabe ao professor a proposição de conteúdos sócio-culturais em situações didáticas que estimulem a assimilação ativa por parte dos educandos, bem como o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, constituindo o suporte para a produção de novas idéias.

O ensino, então, deve ser organizado e planejado sistematicamente, de modo que a aprendizagem, superando o caráter mecanicista tão em voga nas escolas tradicionais, seja ativa e inteligível ao nível dos educandos. Significa propor os conteúdos de modo desafiador, exigindo do educando a apropriação significativa do novo. Os conteúdos sócio-culturais de caráter universal devem ser suficientemente difíceis para que o educando possa compreender o novo a partir do que já sabem, mas não tão difíceis e herméticos a ponto de inviabilizar a sua compreensão.

Os estudos de Piaget trazem importantes contribuições, nesta área. Para ele, a inteligência humana se desenvolve continuamente ao longo da vida por assimilações e acomodações sucessivas, reguladas pela tendência ao equilíbrio. O processo do conhecimento, então, não é algo estático e mecânico; supõe sempre, na compreensão da realidade, a transformação dos nossos esquemas cognitivos, na medida em que transformamos também a realidade. Piaget entende, pois, inteligentemente, que "as transformações possuem a chave do saber". Logo, a escola não pode operar massivamente com reproduções e repetições mecânicas, mas com transformações.

É nesse sentido que entendemos a prática pedagógica progressista: trata-se do trabalho em que os desafios cognitivos sejam condição para a aprendizagem por parte dos educandos, sujeitos ativos na apropriação e na construção do conhecimento. Esta abordagem não despreza o trabalho do professor, ao contrário, aproxima-o do trabalho de educador, uma vez que o considera como sujeito mediador entre o conhecimento sistematizado, de caráter universal, e o conhecimento inicial, ainda sincrético, dos alunos. A fim de poder empreender esta articulação, o professor-educador não despreza o modo de ser e de pensar dos educandos. Uma vez conhecendo esses processos, o educador deverá organizar didaticamente as situações de ensino e aprendizagem, possibilitando a elevação cultural dos alunos e o desenvolvimento de sua inteligência.

A operacionalização do processo ensino-aprendizagem pressupõe a organização de situações didáticas, inicialmente de modo problematizador. Então, a aproximação primeira entre sujeito cognoscente e objeto de conhecimento deve se dar de modo reflexivo, analítico.

O desafio assim criado pressupõe a postura reflexiva, crítica do educando diante do objeto de conhecimento. Pressupõe transformações no modo de pensar dos educandos e, numa relação dialética, transformações na própria realidade desses sujeitos.

O desenvolvimento desse processo considera também outro momento (que pode ser simultâneo ao primeiro) referente à articulação do saber elaborado com o saber provindo das experiências vividas pelos alunos. Devem ser organizadas situações que favoreçam a reflexão do aluno sobre a sua realidade a partir do saber metódico das ciências, interligando desde sempre o seu ponto de vista com o ponto de vista científico, no sentido da superação da visão de mundo inicial ainda confusa e sincrética. Esse aspecto prevê a transmissão ativa e crítica da matéria de ensino pelo professor, bem como a criação de outros expedientes metodológicos interessantes, como investigações, pesquisas, experimentos e até mesmo exercícios escolares que sejam intrigantes, visando o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Dessa forma, eles terão possibilidade de generalizar o conhecimento para outras situações, podendo entender a realidade sob a ótica científica, superando, então, a ótica inicial fragmentária e difusa.

A apropriação ativa de novos conhecimentos, a consolidação de conceitos e o desvelamento do mundo a partir dessa intrigante e apaixonante relação com os objetos de conhecimento, deverão possibilitar, a partir de uma terceira situação

didática, a construção de novas versões acerca da realidade. Importante aqui é criar um repertório de procedimentos metodológicos que visem à produção do conhecimento pelo educando. A práxis pedagógica progressista deve, pois, considerar a criatividade, o desenvolvimento do espírito inventivo como fundamental à educação dos alunos. Assim, a produção de estudos, concepções e teorias sobre o mundo da natureza e da sociedade se constituem como o momento mais precioso do ato educativo. Significa, pelos educandos, a superação, por incorporação, dos conceitos primeiros, a partir da apropriação ativa do saber elaborado e da produção de novas abordagens constituídas por estes, em aliança com o professor-educador.

Vale salientar que estas situações didáticas não pretendem alijar o professor da sua tarefa de transmitir o conhecimento elaborado. Sabe-se que ensino não é pesquisa e que, portanto, a transmissão desse conhecimento é vital para o processo de produção de novos conhecimentos, até porque uma nova idéia nasce das idéias e concepções mais antigas.

Damos ênfase, antes de mais nada, à transmissão também ativa do saber, não mecânica, não reprodutivista. Essa tarefa considera o discurso desafiador do professor e não a simples repetição do saber enciclopédico (às vezes tão superficial e equivocada quanto as noções mais rudimentares provindas do senso comum). Por isso, entende-se o professor como sujeito também criativo. Ao invés do livro didático e da prática tradicional e empirista de muitos ditarem a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, deve ser o professor o sujeito que, nesse processo, cria, inventa, constrói as situações didáticas mais pertinentes à sua classe e à sua matéria de ensino.

Assim, ensinar e aprender não são ações isoladas no contexto educativo. São, antes, a unidade que deve gerar o universal e o único, nascida da atitude cúmplice daquele que ensina e aprende com aquele que aprende e ensina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Crise, experiência e pensamento**. In: Existência e Psicanálise. Ed. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1975.

LUCKESI, Cipriano. **Prática docente e avaliação**. ABT, São Paulo, 1990.

PIAGET, Jean e Col. (1981). **O possível e o necessário**, Vol. I: **Evolução dos possíveis na criança**. Trad. Bernardina Machado de Albuquerque. Artes Médicas, Porto Alegre, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. Ed. Moraes, Lisboa, 1981.