

Para citar este artigo:

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

Metodologia Dialética em Sala de Aula

Celso dos S. Vasconcellos¹

I-Crítica à Metodologia Expositiva

1-Importância da Crítica

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.

Pesquisas pedagógicas demonstram cientificamente aquilo que percebemos pela nossa observação atenta no cotidiano da escola: a situação atual 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"*,² já que a concepção "escolanovista" 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"*.³

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.

Frente a isto, há necessidade da Educação Tradicional ser bem analisada - tarefa que não faremos aqui em função do limite do artigo-, 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.

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.

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

¹.Filósofo, Pedagogo, Pós-graduado em Educação e responsável pelo *Libertad*-Centro de Formação e Assessoria Pedagógica.

².J.C. LIBÂNEO, *Democratização da Escola Pública*, p. 25.

³.J.C. LIBÂNEO, op. cit., p. 26.

- 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 entendeu, 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. 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 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).

3-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. 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.).

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).

II-Metodologia Dialética de Conhecimento em Sala de Aula

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 sujeito (concepção espontaneísta), 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.

A teoria dialética do conhecimento nos aponta que o conhecimento se dá basicamente em três grandes momentos: a **Síncrise**, a **Análise** e a **Síntese**. Ora, sendo essa dinâmica de conhecimento universal, vale também para a situação pedagógica. 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 situação, 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 freqüentemente 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.

Uma metodologia dialética 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 da metodologia tradicional, exige-se pois:

- Mobilização para o Conhecimento
- Construção do Conhecimento
- Elaboração da Síntese 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 supõe o interesse do sujeito em conhecer. De modo geral, na situação pedagógica este interesse tem que ser provocado. Visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre sujeito e o objeto ("*approche*"), provocar, 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 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 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.⁴

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.⁵

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.⁶

Para que assim ocorra, esse objeto deve ter um significado, ainda que mínimo num primeiro momento, para o sujeito. Aqui se encontra a 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.⁷

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...

Até que ponto essa preocupação toda com o caminho para a abordagem do conteúdo não pode significar uma manutenção de um certo infantilismo do sujeito, um certo mimetismo pedagógico, que leva a trabalhar apenas com aquilo que o educando quer 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

⁴.J.C. LIBÂNEO, *Democratização da Escola Pública*, p. 145.

⁵.K. MARX, *Contribuição à Crítica da Economia Política*, p. 219.

⁶.K. KOSIK, *Dialética do Concreto*, p. 22.

⁷.J.C. LIBÂNEO, *Democratização da Escola Pública*, p. 145.

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, 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 cômodo 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 pseudo-formação 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.

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;
- 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, então, 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 imediatista 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.⁸

A significação é função da realidade do sujeito de conhecimento. 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 (inserida no contexto social de sua época)-.

O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem, deverá ser no sentido de conhecer sua realidade, ou seja,

⁸.Ibidem.

conhecer a realidade com a qual vai trabalhar. Para isto, inicialmente o professor tem que **aprender** com seus alunos.

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 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. Com relação aos alunos, é importante 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.

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, "síncrese"). 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.

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.

O desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos tem que possuir todos os traços peculiares ao pensamento da criança em cada nível do desenvolvimento (...).⁹

Por aí se entende por que em diferentes etapas devem existir diferentes ênfases no currículo (psico-motor, psicológico, histórico, lógico, etc.). Não adianta o educador derramar um mundo de coisas sobre os educandos se eles não têm estruturas de conhecimento apropriadas. 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.

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. Esta parece ser uma exigência tão óbvia que nem precisaria ser mencionada; no entanto, na prática, a falta de clareza da finalidade 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.-,¹⁰ ao invés de seu trabalho ser a expressão de convicções,

⁹.L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 74.

¹⁰.Por incrível que pareça, encontramos educadores que ficam indignados diante das perguntas dos alunos pelo sentido do que estão aprendendo...

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?¹¹

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, 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. Dialecticamente, *realidade* e *objetivo* devem se confrontar e dar possibilidade de realização de uma *prática* consciente, ativa e transformadora, que supere o viés reprodutivista (fazer a-criticamente o que sempre se fez) ou idealista (ficar nas idéias e não alterar a realidade).

1.2. Motivação

Faz parte do novo senso comum pedagógico 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. Para aprender, a pessoa precisa querer, sentir 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. Pela nossa prática de educadores, sabemos que conseguir a motivação do aluno é conseguir uma ampla possibilidade de interação.

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: **assunto** a ser tratado; **forma** como é trabalhado; **relações inter-pessoais** (professor-aluno, aluno-aluno). 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.).

-Relação com as Necessidades

¹¹.D. SAVIANI, op. cit., p. 19.

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.

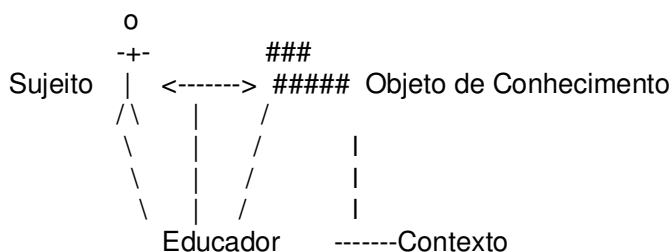
Precisamos entender aqui 'necessidade do sujeito' no sentido bem amplo e radical, qual seja, relacionada a qualquer uma das suas dimensões enquanto ser humano, a saber: intelectual, afetiva, ética, física, lúdica, estética, espiritual, econômica, política, social, cultural. As necessidades podem ser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

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.

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? O específico do educador o 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.



-Esquema: frentes de atuação do educador 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").

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 de sala de aula).

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. A partir da 'representação' originária começa sua ação -produtiva de conhecimento- a abstração, como momento do conhecimento cotidiano, pré-científico, pré-dialético.¹²

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 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.¹³

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,

¹². E. DUSSEL, *La Producción Teórica de Marx*, p. 50 e 51.

¹³. C.F. de Medeiros, *Educação Matemática*, p. 35.

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.¹⁴

2-Construção do Conhecimento

A etapa didática 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 do

... desenvolvimento operacional: é o momento da atividade do aluno (pesquisa, estudo individual, seminários, exercícios).¹⁵

O processo de conhecer é o estabelecimento de relações significativas entre as representações/idéias/conceitos do sujeito e o objeto, num determinado contexto. Neste momento da construção do conhecimento, a preocupação do educador estará voltada para 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.¹⁶

Por que nos preocupamos com a questão da construção do conhecimento em sala de aula? Não seria suficiente a motivação do educando? Evidentemente que não, pois, apesar da motivação ser condição necessária para a aprendizagem, ela não é suficiente, ou seja, para que a aprendizagem seja eficaz há necessidade da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. O educador deve orientar quanto ao processo de conhecimento, revelar ao aluno como deve ser a abordagem do objeto para que se possibilite o melhor conhecimento.

Este é o momento do aprofundamento no tema em estudo para estabelecer as suas relações. Pode ser feito 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. Análise e síntese constituem um grande momento. É difícil dizer a partir de que momento parou a análise e começou a síntese.

2.1. Categorias/Critérios para a Construção do Conhecimento

a) Significação

A primeira categoria que apontamos no sentido de orientar a construção do conhecimento em sala de aula é a significação. A proposta de trabalho do professor deverá ser significativa para o educando, sendo esta uma condição para a elaboração do conhecimento. Já nos referimos à significação anteriormente, quando abordamos a

¹⁴. B. SUCHODOLSKI, *Tratado de Pedagogia*, p. 224.

¹⁵. J.C. LIBÁNEO, *Democratização da Escola Pública*, p. 146.

¹⁶. K. MARX, *Contribuição*, p. 218.

mobilização para o conhecimento; vimos que ela é necessária em todo o processo de construção do conhecimento.

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; para que haja a construção do sentido é necessário que haja uma elaboração da *representação*, do conhecimento, portanto.

Desenvolver uma educação significativa implica em atividades que tenham significado para o educando -e para o educador-, vinculadas à alguma *necessidade*, *finalidade*, *plano de ação* do educando. 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": "dar o que tem de ser dado".

b) Praxis

O conhecimento acontece no sujeito como resultado de sua ação *sobre o mundo*, seja esta ação *motora*, *perceptiva* ou *reflexiva*. 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.

... porque os conceitos não-espontâneos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança.¹⁷

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.¹⁸

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.¹⁹

¹⁷.L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 74.

¹⁸.K. KOSIK, op. cit., p. 206.

¹⁹.TOLSTOI, in L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 72.

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.

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.²⁰

Uma outra dimensão da praxis enquanto critério de construção de conhecimento é a articulação, ou melhor, o não rompimento do conhecimento em relação à *prática social* que lhe deu origem.

c) Problematização

Para a construção do conhecimento, a metodologia na perspectiva dialética vai buscar sua orientação no resgate do próprio processo de construção de conhecimento da humanidade. Ao analisarmos esse processo, percebemos que a produção do conhecimento é resultado da **ação do homem por sentir-se problematizado**, desafiado pela natureza e pela sociedade, na produção e reprodução da existência. Na origem do conhecimento, está colocado um problema.

Do ponto de vista pedagógico, quanto mais próximo for o processo de direção, por parte do educador, do processo de elaboração do conhecimento, maiores serão as probabilidades de uma assimilação eficaz. Mais próximo não significa, necessariamente, "mais concreto", no sentido vulgar (como empírico, palpável) e sim, mais concreto no sentido filosófico (síntese de múltiplas determinações). A situação pedagógica deve, tanto quanto possível, recuperar a situação de elaboração original de conhecimento, onde há uma disposição integral do sujeito (afeto e razão) para conhecer, buscar, procurar, investigar, resolver o problema, decifrar o objeto em estudo. Exige-se esforço, dedicação, atenção, abertura, levando a um prazer, a uma alegria quando se compreende, por se estar conseguindo dominar a realidade.

... a natureza intrínseca do conhecimento, a essência lógica que exprime a sua realidade como fato objetivo, é sempre a mesma: é a capacidade que o ser vivo possui de representar para si o estado do mundo em que se encontra, de reagir a ele conforme a qualidade das percepções que tem, e sempre no sentido de superar os obstáculos, de solucionar as situações problemáticas, que se opõem à finalidade, a princípio inconsciente, de sua sobrevivência como indivíduo e como espécie, mais tarde tornada plenamente consciente na representação do mais desenvolvido dos seres vivos, o homem.²¹

Percebemos, portanto, que o desafio, a **problematização**, é fundamental para desencadear a ação de constituição do conhecimento no sujeito.

A educação dialética, apropriando-se dessa percepção, procura traduzí-la pedagogicamente para a situação de sala de aula, onde também se coloca a necessidade de construção do conhecimento, respeitadas as devidas diferenças. Pela problematização o educador estabelece *contradição* com o conhecimento parcial, equivocado, que o aluno traz, possibilitando a superação deste estágio de conhecimento.

d) Continuidade-Ruptura

²⁰. H. WALLON, *Psicologia e Educação da Criança*, p. 11.

²¹. Olvaro Vieira PINTO, *Ciência e Existência*, p. 20.

O conhecimento novo se constrói a partir do antigo. O educador tem uma tarefa muito exigente: estabelecer a dialética entre a continuidade e ruptura em relação aos educandos. Se fica só na continuidade, não ajuda a crescer; se vai apenas pela ruptura, pode avançar sozinho. Deve partir de onde o educando se encontra (senso comum, visão fragmentada, parcial, sincrética) e, através de sua mediação, propiciar a análise e síntese do educando, de forma a que chegue ao conhecimento mais elaborado.

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. É, 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.

e)Críticidade

O conhecimento na perspectiva libertadora deve estar articulado a uma visão crítica da realidade. Visão crítica não significa "falar mal de tudo"; ser crítico significa buscar as verdadeiras causas das coisas, superando a aparência, buscando a essência dos processos, sejam naturais ou sociais. O conhecimento não é neutro; por detrás de sua veiculação estão interesses de classe. A questão que deve ser colocada é: a serviço de quem estamos trabalhando?

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...).

f)Historicidade

Uma outra perspectiva que pode ajudar o professor no processo de construção do conhecimento é a historicidade. Em primeiro lugar, é importante que o aluno perceba que os conhecimentos não surgiram prontos e acabados, como fazem crer muitos professores e livros didáticos. Resgatar a história do conhecimento ajuda a re-significá-lo, na medida em que se entende em que contexto surgiu, que tipo de problema veio resolver, etc. Mas, para o professor, existe uma dimensão ainda mais importante 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.

g)Totalidade

O conhecimento tem origem num todo social; para recuperar seu significado, o educador deve articulá-lo com a totalidade. Muitas vezes, na expectativa de tornar o conteúdo mais simples, o professor acaba retirando-o de seu contexto, o que acaba dificultando sua compreensão por parte do educando. O sujeito deve construir o conhecimento, num nível de relação o mais totalizante possível.

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.²²

2.2. Forma de trabalho

Na metodologia dialética, há uma ação interativa e não uma ação por "revezamento", ou seja, há uma interação constante entre o professor e o aluno, 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. 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 professor propõe o objeto de conhecimento, seja pela sua fala, por textos ou pelo contato direto com o objeto. 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.

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.

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, pesquisa, seminário, experimentação, debate, jogos educativos, dramatização, 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). 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

²². L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 66.

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 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. É 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 (...).²³

Este momento metodológico refere-se à elaboração sintética do conhecimento, à aplicação, à transferência.

... Integração: é o momento da síntese, da conclusão, generalização, consolidação de conceitos.²⁴

Trata-se da "materialização e objetivação"²⁵ 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.²⁶

Essa etapa poderá ocorrer, por exemplo, através de uma pequena redação 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.

²³.K. MARX, *Contribuição*, p. 218.

²⁴.J.C. LIBÂNEO, *Democratização da Escola Pública*, p. 146.

²⁵.Cf. L. S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 113.

²⁶.K. KOSIK, op. cit., p. 29.

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.²⁷

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 -síncrese--> 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).

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 freqüentemente 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.

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.

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.²⁸

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.

²⁷ L.S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 49.

²⁸ A.S. VÁZQUEZ, *Filosofia da Praxis*, p. 206.

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.²⁹

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.

Bibliografia de Referência

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de Ensinar*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.
- CANDAU, Vera M. (org.). *Rumo a uma Nova Didática*. Petrópolis, Vozes, 1988.
- CHARLOT, B. *A Mistificação Pedagógica*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*. São Paulo, Cortez, 1985.
- DUSSEL, Enrique. *La Producción Teórica de Marx-un comentario a los Grundrisse*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1985.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.
- FRANKL, Viktor. *Um sentido para a vida-Psicoterapia e Humanismo*. Aparecida, Ed. Santuário, 1989.
- 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.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, 4ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- INSTITUTO Pichon-Rivière de São Paulo. *O Processo Educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- KOPNIN, P. V. *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*, 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- LA TAILLE, Yves. *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).
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal/Lógica Dialética*, 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991.
- LIBÂNIO, João Batista. *Formação da Consciência Crítica*, 3v. Petrópolis, Vozes, 1978.
- 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.
- MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*, 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- NIDELCOFF, Maria T. *Uma Escola para o Povo*, 8ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- OTT, Margot B. *Desempenho do professor*, in ETGES, Norberto. *Avanço progressivo nas escolas de 1º grau do Estado de Santa Catarina*. Porto Alegre, INEP/UFRGS, 1983.
- PALACIOS, Jesús. *La Cuestión Escolar-críticas y alternativas*, 5ª ed. Barcelona, Laia, 1984.

²⁹.D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 76.

- PETROVSKI, A. *Psicologia Evolutiva y Pedagógica*. Moscou, Editorial Progreso, 1979.
- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1980.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência*, 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- PINTO, João Bosco. *Educación Liberadora - dimensión teórica y metodológica*. Buenos Aires, Ediciones Busqueda, 1976.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, in *Revista ANDE* n.11. São Paulo, 1986.
- 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. *Tratado de Pedagogía*, 3ª ed. Barcelona, Ediciones Península, 1975.
- VASCONCELLOS, C. S. *Metodologia Dialética-Libertadora de Construção do Conhecimento em Sala de Aula* (Série Cadernos Pedagógicos do *Libertad*, n. 2). São Paulo, Libertad. 1991.
- VÁZQUEZ, 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.
- WALLON, H. *Psicologia e Educação da Criança*. Lisboa, Vega, 1979.