

FUNDAMENTOS DO CONHECIMENTO E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM

Sidinei Pithan da Silva¹ (mediador)

A abordagem feita pelo professor Dr. José Clóvis de Azevedo, acerca dos Desafios do Conhecimento e da Aprendizagem, foi discutida na 36ª CRE em Ijuí-Rs, de forma a valorizar as diferentes interpretações do grupo de professores. Na tematização, investigou-se inicialmente quais eram as principais leituras que os professores fizeram da intervenção. Ou seja, buscou-se compreender no grupo as preferências temáticas e as formas de produção de sentido sobre os temas em questão para em seguida aprofundar a análise conceitual. Foram selecionados pelo grupo quatro temáticas inter-relacionadas para discussão: a) Recriação do Conhecimento; b) Sujeito e Objeto do Conhecimento; c) Função Social da Escola; d) O Problema do Método².

1. Recriação do Conhecimento

Fala A – “O professor não apenas transmite conhecimento. Ele sempre recria. Como vamos recriar em outra situação? Penso que há a necessidade de recriar conforme realidade e contexto”.

Nesta temática, buscou-se problematizar acerca do significado do termo “recriação do conhecimento”. A busca por situar e caracterizar as diferenças entre transmissão e recriação pautou parte do debate. Os professores destacaram este ponto porque consideraram importante passar de um momento conceptual em que a educação é concebida como uma forma de transmissão mecânica de informações para uma forma de construção social do conhecimento. Como marco de problematização tentou-se avançar na compreensão dos significados implicados na passagem de um paradigma positivista para um paradigma crítico-social em termos da questão do conhecimento e da aprendizagem. A explicitação acerca do conceito de que as relações educativas são sempre constituídas em contextos histórico-sociais e que ocorrem sempre na interface do encontro entre diferentes sujeitos sociais marcados por experiências de mundo

¹ Doutor em Educação e Trabalho (UFPR-PR). Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI-RS). Professor do Departamento de Humanidades e Educação (UNIJUI-RS). e-mail:sidinei.pithan@unijui.edu.br

²Esta última não foi possível aprofundar em função do tempo, mas as três primeiras temáticas, de certa forma, criaram as condições para entender as questões de método no universo não apenas de uma perspectiva metodológica (prática), mas fundamentalmente conceptual/teórico-prática (práxica), que permite repensar a experiência histórica e organizar/construir conhecimento novo.

diferentes assinala um primeiro ponto do debate. Por que a noção de recriação do conhecimento possibilita pensar diferente a prática pedagógica e o que constitui o ato educativo? A resposta dos professores parece ser a de que a prática pedagógica só é possível porque realizada por sujeitos. O sentido do termo “sujeito” adquire força, tanto para pensar na condição daquele que ensina, quanto para pensar na condição daquele que aprende.

A aceleração da temporalidade social subverte, no princípio educativo da pesquisa, a noção de conhecimento como algo dado de vez para sempre e imutável e algo transmitido pronto e acabado de geração a geração. Transforma-se na pesquisa a verticalidade do ensino na transversalidade horizontal das relações pedagógicas e da interlocução de saberes onde as aprendizagens se orientam desde as experiências vividas pelos educandos e pelos educadores. Em vez de o professor transmitir aos alunos o que sabe e julga oportuno, os educandos buscam a reconstrução de seus prévios saberes apelando aos saberes do professor transformado em orientador de estudos, ao mesmo passo que fiador da validação social dos saberes reconstruídos nas efetivas aprendizagens escolares (MARQUES, 2001, p.25).

A possibilidade dialética de compreender que não há ensino sem aprendizagem, tampouco aprendizagem sem ensino, logo possibilita pensar que só há sentido na prática pedagógica quando se reconhecem os sujeitos em contexto de interação. É no contexto da emergência das relações/interações entre os sujeitos que emergem as possibilidades para pensar na “construção social do conhecimento”. Há na relação pedagógica escolar uma anterioridade no saber por parte daquele que ensina e isso funda o horizonte em que se dão as relações educativas escolares. De outra parte esta anterioridade não estabelece e nem garante o processo educativo em todo o seu ciclo, porque pressupõe a capacidade de produção de sentido, que o sujeito que ensina provoca no sujeito que aprende e vice-versa. Isso, como nos ensinou Kant, Freud e Castoriadis, evidencia o porquê “a educação é um ato impossível”, na medida em que nos permite entender que no ato de educar o educador lida sempre com os outros e estes não se conformam e nem reproduzem o conteúdo tal qual fora ensinado. Sempre o horizonte de contexto em que o sujeito aprendente assume/interpreta uma proposição no mundo se dá a partir de suas condições de mediação. Portanto, a mediação é a forma em que nós humanos lidamos com as coisas externas a nós e as internalizamos. Se o aprendido fosse cópia fiel do ensinado poderíamos falar de transmissão de conhecimento. Mas, o aprendido, refere-se

sempre a um sujeito, que em uma relação social, em um contexto interativo e comunicativo recriou ou reelaborou em perspectiva própria o conteúdo ensinado³.

2. Sujeito e Objeto do Conhecimento

Fala B - “Há uma mudança do sujeito que conhece. Há uma mudança que ocorre no comportamento do sujeito. O sujeito que brinca passa para o universo do sujeito que pensa. Mas, porque o objeto se modifica?”

Fala C - “É importante ao educador pensar a eficácia de sua intervenção”.

Nesta temática, evidenciou-se o problema, ou o corte epistemológico necessário para pensar a questão do conhecimento escolar numa perspectiva crítica. Com a noção de que não apenas o sujeito muda, mas a natureza do objeto percebido, os professores refletiram sobre o permanente fluir não somente das coisas do mundo externo, mas também de nossas representações/mediações sobre ele. Outrossim, discutiu-se o significado do termo sujeito e do termo objeto na produção do conhecimento. Os objetos do conhecimento não são “iguais” aos objetos do mundo, porque são “construções categoriais” sobre ele. Estas construções categoriais, feitas no interior da ciência, da filosofia, das artes se diferenciam dos objetos reais e se tornam objetos abstratos. Entretanto, os próprios objetos categoriais só são possíveis porque são construções de sujeitos histórico-sociais. Em suma, está em questão não somente o sujeito epistêmico isolado que produz conhecimento sobre objetos no mundo, mas a própria sociedade que historicamente muda suas formas de se relacionar concretamente com o mundo (natural, produtivo, político, individual) e que influencia a ciência e a filosofia a repensar suas ferramentas conceituais e mediacionais.

No momento em que os indivíduos atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (FREIRE, 2000, p.50).

A noção de recriação do conhecimento por parte dos sujeitos é retomada aqui para discutir o problema das relações entre sujeito e objeto. O conceito assume uma

³ Marques compreende que (2002, p.108): “Não se pode adequadamente pensar a ciência pedagógica sem pensar a pedagogia das ciências, ou seja, não se pode pensar o ensino de ciências senão de forma colada ao movimento de constituição delas. Se o fazer da ciência é já um fazer pedagógico em processo descontínuo e através de rupturas, pode, no entanto, o ensino de ciências adquirir fórmulas acabadas e dogmáticas, distanciando-se, assim, do processo reconstrutivo delas, sempre em sucessivas aproximações. Contra essas recaídas epistêmicas precisamos os educadores estar alertas”.

forma que tenta retirar o aprendiz da condição de receptáculo ou de objeto na relação pedagógica. Introduce, outrossim, a problemática de que os sujeitos aprendem entre si, como ensinou Freire, mediados pelo mundo, e que o fundamental é não apenas o professor pensar o objeto, mas fundamentalmente permitir e autorizar o sujeito a pensar os objetos. A historicidade do mundo implica na mudança dos objetos do mundo, e também, na própria mediação feita pelos sujeitos em relação ao mundo social e histórico. Antes de tornar-se prática mecânica e automática, o ensino mediado por esta abordagem, é compreendido na interface da aprendizagem e dos contextos sociais e culturais em que é realizado. Isso autoriza o educador a recriar permanentemente as práticas e as formas de ensinar a fim de gerar novas formas de aprender e pensar. Outrossim, cria uma condição para o próprio educador tornar-se mais autônomo na relação pedagógica recriando e repensando as formas de conhecimento historicamente necessárias e relevantes para serem educadas. Enfim, o reconhecimento do caráter histórico, interacional e comunicativo retira o caráter “metafísico”, “positivista” e “mecanicista” da educação. Abre a possibilidade para outros horizontes na prática pedagógica. Freire chamara isso de prática pedagógica situada. Em outro momento, entendi que:

Assim, entende-se que uma prática pedagógica e investigativa coerente e rigorosa sustenta-se numa teoria consistente e rigorosa e, que esta é capaz de iluminar e orientar a prática pedagógica e investigativa em todas as instâncias. Uma teoria, portanto, não é o conhecimento, mas possibilita o conhecimento. “O pensamento na atividade teórica, luta por alcançar o conhecimento da atividade prática, o mundo da vida (*Lebenswelt*)” (BUZZI 2004, p.16). Sob este prisma, toda teoria possui fundamentos (pressupostos ontológicos), os quais devem ser compreendidos e explicitados (epistemologia) a fim de que a prática pedagógica e investigativa não seja incoerente com os pressupostos e fundamentos teóricos. A este processo de relação permanente entre o pensar e ao agir na educação, ou entre a teoria e a prática, denominamos de pedagogia da práxis. A prática social-histórica concreta e mutante estaria exigindo da universidade/escola uma matriz teórica / científica consistente, unitária e suficiente para dar conta de seus diferentes problemas. A prática social torna-se ponto de partida e ponto de chegada do processo educacional e de conhecimento gestado na universidade/escola. A prática social está como que questão basilar que integra, orienta e justifica a produção de conhecimento no interior da universidade. A dissociação das instâncias da pedagogia da práxis⁴, neste âmbito, produz óticas fragmentárias e duais na construção do conhecimento.

⁴“Idealistas seríamos se, dicotomizando a ação da reflexão, entendêssemos ou afirmássemos que a simples reflexão sobre realidade opressora, que levasse os homens ao descobrimento de seu estado de objetos, já significasse serem eles sujeitos”. (...) Falsamente realistas seremos se acreditarmos que o ativismo, que não é ação verdadeira, é o caminho para a revolução. (...) Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade” (FREIRE, 2001a, p.127-8).

Estar atento e vigilante quanto às conexões e articulações ontológicas, epistemológicas e praxiológicas que estruturam e organizam a pesquisa como princípio educativo constitui-se, portanto, tarefa de uma pedagogia crítica. Ela deve orientar a construção do conhecimento sempre em perspectiva histórica e cultural, nunca encobrindo relações de poder e práticas de dominação (PITHAN da SILVA, 2009, p.51).

A especificidade de lidar com o conhecimento, com os significados, implica aos educadores um estado de vigília em relação aos critérios de validade dos seus saberes, dos seus limites, de suas dimensões e possibilidades reais. O estatuto da docência, em seus vínculos identitários mais íntimos, pressupõe que só pode ensinar algo a alguém quem sabe mais. Saber, pois, é condição específica para ensinar. A autoridade e legitimidade da docência estariam, pois, concentradas no poder do seu saber. Não há como pressupor escola sem saberes “específicos a ela”. Não há como pressupor docência, pedagogia e educação sem saberes, nem saberes sem docência, história, cultura, filosofia, ciência e linguagem. Não há como pressupor docência, sem teorias que a sustentem e sem capacidade para repensar estas teorias à luz das necessidades históricas e contextuais.

3. Função social da Escola

Fala D – “A palestra reforçou a idéia da função social da escola e o significado dela para ao aluno. O sujeito aluno se dá no trabalho do professor. No trabalho deste o aluno reconstrói-se como profissional e cidadão. O destaque aparece em torno de que a noção de pesquisa é importante para pensar na formação do aluno e na função social da escola”.

Fala E – “Que movimentos fazer para a democratização do conhecimento? A Sociedade da Informação monopoliza o conhecimento”.

Fala F – “Não podemos abrir mão da ciência. Precisamos de conceitos e categorias mínimos para pensar. Muitos professores tem medo de inovar porque vão ficar de mãos vazias”.

O debate reflete e analisa os desafios para a democratização do conhecimento. Importante papel que cabe à escola numa sociedade marcada pela exclusão. De outra parte o debate percorre o caminho que problematiza as formas que historicamente tem sido assumidas para pensar a produção da inclusão escolar e a construção do conhecimento. A dimensão de que é preciso ir além do acesso e colocar a escola no patamar de criar práticas pedagógicas que possibilitem às maiorias possibilidades de entrar no universo escolar do conhecimento (ou do espírito científico e filosófico) surge

como desafio. Outro entorno do assunto ainda busca pensar o lugar que os educadores assumem nesta forma de compreender a função social da escola. Há, relata uma professora, na acepção de muitos professores uma vontade de imobilismo e não participação na construção de práticas pedagógicas inovadoras que avancem para outros patamares. Segundo ela torna-se importante assumir não apenas outra metodologia de ensino, mas outra concepção de educação.

Compreendemos que esta educação, concebida enquanto “prática da liberdade”, isto é, “compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas” (PALUDO, 2001, p.82), funda-se numa relação profundamente marcada pelo respeito, humildade, reciprocidade e escuta para com o outro; valorizando, portanto, os sujeitos sonhadores/reais que dialogam, criticam, interrogam-se sobre o mundo, sobre a vida e sobre os seus sentidos. Desta forma, a relação educativa que está entendida numa ação cultural com o outro, de caráter popular, é sempre processual, histórica, dinâmica, democrática, não se esgotando na pura convivência, desvinculada dos sentidos, valores, e significados deste outro⁵. Pelo contrário, ela se estabelece numa espécie de comunhão e compromisso recíproco, em que um diálogo verdadeiro se estabelece, orientando-se para a transformação e superação das relações sociais de caráter opressivo⁶.

A Educação Popular, enquanto concepção de educação/mundo diferenciada, emerge, no Brasil, justamente com essa idéia esperançosa de que há possibilidades de busca de um mundo melhor, principalmente para as classes populares, sendo o seu interesse, portanto, contribuir para a emancipação das classes subalternas e contribuir para a sua entrada no cenário político.

⁵“O que justifica a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber... Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador. (...) A educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo. Pelo que foi exposto antes, o fato é que se a educação popular pode ser entendida como uma atividade específica (não é toda ação assistencial, de trabalho social ou de política educativa) ela, por outro lado, não requer ser realizada no interior do sistema educativo formal, separada do conjunto de práticas sociais dos indivíduos. Muito ao contrário, a educação popular vem sendo desenvolvida no interior de práticas sociais e políticas e é aí precisamente onde podem residir a sua força e a sua incidência (La Educación Popular Hoy en Chile: Elementos para Definirla, ECO, Educación y Solidariedad - sem indicação de autor, p.9 apud BRANDÃO, 1986, p. 68-69).

⁶Em sua obra, Educação e Mudança (2001b), Freire interpretara este aspecto anunciando que o verdadeiro compromisso “é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em ‘coisas’”.

A emergência da concepção de Educação Popular pode e deve se associada ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida; às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; ao movimento internacional dos trabalhadores; às idéias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político (PALUDO, 2001, p.85).

A orientação e a diretividade do movimento de Educação Popular no sentido da emancipação, interpreta Freire (2001d, p.29), ocorrem de forma a “superar o saber de senso comum pelo saber de senso crítico”. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura, explica Freire (2001f, p.30), e necessariamente pela escuta, é o “de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível”. Nesse processo, é necessário que se construa e se viva uma nova concepção de história, que permita compreender o “tempo como possibilidade”, “o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História” (2001d, p.29). Conforme Freire (2000c, p.82), a afirmação ‘as coisas são assim porque não podem ser de outra maneira’ “é um dos muitos instrumentos dos dominantes com que tentam abortar a resistência dos dominados”. A função social da escola neste contexto é possibilitar uma capacidade reflexiva aos sujeitos que possibilite aos mesmos não apenas viver num determinado tempo, mas compreender e explicar dimensões complexas e contraditórias da própria vida social.

A passagem progressiva de um ensino centrado no *dizer a palavra sabida* para uma aprendizagem fundada no *buscarmos juntos a palavra que nos diga algo*, por meio de uma alternativa qualquer de investigação partilhada, transforma uma turma passiva de alunos em uma comunidade ativa de criação de aprendizados. Ela funda a comunidade aprendente, não tanto pelos conteúdos disciplinares que articula, mas pelos processos interativos por meio dos quais o “ensino de” se funde na “aprendizagem através de” e gera, passo a passo, experiências de vivências dialógicas de saber (BRANDÃO, 2003, p.167).

“A concepção de que a função social da escola é apenas um momento de transmissão da cultura e de formação técnica, produtiva e valorativa conduz o processo educativo por métodos passivos em que apenas o educador investiga e problematiza a realidade, sendo o educando apenas receptáculo para o mundo da cultura. Esta concepção, embora muito útil em outros momentos da história da humanidade, não condiz com as necessidades sociais exigidas no atual momento histórico, uma vez que a velocidade da transformação social e dos processos produtivos exige sujeitos capazes de

não apenas receberem informações e dados prontos, mas fundamentalmente construirão dados e informações. Acenar com esta possibilidade é criar um espaço dialógico de ensino, em que se compartilhem as responsabilidades pela compreensão profunda dos problemas que atingem a humanidade como um todo e, ao mesmo tempo, os lugares particulares em que se desenvolve a vida, sem perder o rigor e a criatividade que a construção do conhecimento exige”⁷ (PITHAN da SILVA, 2009).

Referências Bibliográficas

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

BRANDÃO, C. R. **A Pergunta a Várias Mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTORIADIS, C. **As Encruzilhadas do Labirinto III**: o mundo fragmentado. Trad. Rosa maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, C. **As Encruzilhadas do Labirinto I**. Trad. Carmem Sylvia Guedes, Rosa Maria Boaventura; revisão técnica Denis Rosenfield. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000d.

_____, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

_____, P. **À Sombra Desta Mangueira**. São Paulo: editora Olho d'Água, 2000c.

⁷“A ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à opinião. Se, em determinada questão, ela legitima a opinião, é por motivos diversos daqueles que dão origem à opinião; de modo que a opinião está, de direito, sempre errada. A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. Não basta, por exemplo, corrigi-la em determinados pontos, mantendo como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório. O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E digam o que disserem, na vida científica, os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo o conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído” (BACHELARD, 2001, p.18).

- _____, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.
- _____, P. **Educação e Mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.
- _____, P. **A Importância do Ato de Ler**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001c.
- _____, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001d.
- _____, P; NOGUEIRA, A. **Que Fazer: teoria e prática em educação popular**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001e.
- FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho dá Água, 2001f.
- _____, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: editora UNESP, 2003.
- _____, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003b.
- KANT, I. **Textos Seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- _____, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 3.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2.ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1990.
- _____, M. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- _____, M. **Educação nas Ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí, Ed. Unijuí, 2002.
- PITHAN da Silva, S. A Educação e o Processo de Construção da autonomia humana: reflexões acerca do papel da memória. VI Anped Sul. Santa Maria-RS, 2006. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Teoria_e_processo_Pedagogico/Painel/07_02_39_PA306.pdf
- _____, S.; GREZZANA, J. F. **Pesquisa como princípio educativo**. Curitiba, IBPEX, 2009.
- _____, S. Modernidade, Pós-Modernidade e Educação no Contexto do Capitalismo Tardio. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR, 2010.
- Disponível:http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/D10_Sidinei%20Pitan%20da%20Silva.pdf