

ESBOÇO PARA UMA PEDAGOGIA DA PRÁTICA

ODER JOSÉ DOS SANTOS*



Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso, Bairro Céu Azul, B. Horizonte.

* Professor-Adjunto do Departamento de Ciências Aplicadas à
Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Educ. Rev., Belo Horizonte (1): 19-23, jul. 1985.

Ultimamente, algumas questões de natureza essencialmente política passaram a ser consideradas de "senso comum", no âmbito educacional. Não mais se efetiva a visão da educação separada da política. Questões como: fazer educação para quê?, a favor de quem ou contra quem?, com que conteúdo?, mediante que processo? são, entre outras, perguntas que se colocam hoje, no dia-a-dia de professores, especialistas e outros educadores.

A presença dessas questões evidencia a falta de "consenso" dos educadores com relação a elas e, em decorrência disso, a necessidade de sua problematização.

As inúmeras discussões, debates e polêmicas que se travam a respeito daquelas questões, por si só, mostram que as mesmas têm adquirido relevância teórica e prática.

Tais fatos, porém, não são exclusivos da época atual. À guisa de ilustração, valemo-nos da seguinte citação de E. Hoernle, extraída de *Die Kommunistische Schule*, redigido em 1919:

"A forma da economia capitalista exige uma massa de escravos assalariados que tenham freqüentado ou escolas primárias, ou de aperfeiçoamento ou da armada. Assim, o jovem proletário deve estar apto a trabalhar com técnicas modernas e adquirir o saber elementar necessário à sua qualificação. Mas, por outro lado, este saber deve-se opor a ele, impedindo-o de pensar e desviando-o de seus interesses de classe. Esta contradição obriga a sociedade burguesa a utilizar métodos de ensino embrutecedores, a sobrecarregar a memória dos alunos com noções aprendidas mecanicamente, inculcando-lhes a ideologia da classe dominante e exercendo sobre a criança proletária uma insuportável pressão intelectual e física.

Quanto aos filhos da burguesia, esses são preparados para desempenhar o papel de futuros dominadores, pela aquisição metódica de uma visão de conjunto do saber e pelo exercício sistemático do pensamento lógico. Enquanto os jovens burgueses são afastados de todo o contato com a vida do trabalho e, por isso mesmo, do conhecimento das condições sociais ali existentes, enquanto os seus interesses estejam estreitamente ligados aos interesses da sociedade burguesa, os jovens proletários, assim que suas forças permitam, são arrastados para a produção e devorados pela exploração capitalista".¹

O que se pretende afirmar e enfatizar é que agora, e somente agora, essas questões passaram a ser do "senso comum" na sociedade brasileira. Agora, já contextualizadas, deixaram de ser expressões vazias, adquiriram vida e procuraram o seu verdadeiro significado.

¹ Apud LINDENBERG, Daniel. *L'internationale communiste et l'école de classe*. Paris, Maspero, 1972. p. 163.

Ora, isso se deve ao fato de a escola não estar alheia ao acontecer social. Ela está na sociedade. E a característica da sociedade brasileira atual é a pluralidade, o conflito de diferentes atores sociais que se embatem na luta política, em todas as dimensões do social.

A mesma situação que permitiu a acumulação, a concentração e a centralização do capital gerou o seu contrário — o anverso da medalha: o aumento do número de assalariados, a formação e a concentração da classe operária, o aparecimento da classe trabalhadora com posições, interesses e uma lógica específica radicalmente oposta à lógica do capital.

Essas afirmações explicam o porquê da falta de "consenso" entre os educadores antes mencionada. Sua raiz encontra-se no entrelaçamento de forças sociais que se configuram e se afirmam, no nível político, pela primeira vez na história social do País, como classes sociais propriamente ditas. Esse entrelaçamento não se restringe ao mundo do trabalho, mas perpassa todas as esferas do social; conseqüentemente, a escola não poderia ficar alheia a ele.

Assiste-se, então, de forma transparente, ao embate político. A dimensão política do ato pedagógico torna-se clara. Não é mais possível a neutralidade: de um lado, teorias pedagógicas se colocam, com seus pressupostos epistemológicos, suas metodologias, seus procedimentos didáticos e princípios organizacionais, a serviço de uma classe; de outro lado, outras teorias também se colocam, com outros pressupostos epistemológicos, outras metodologias, outros procedimentos didáticos e outros princípios organizacionais, a serviço de outra classe.

A QUESTÃO DOS CURRÍCULOS

Um exemplo claro dessa problemática, no nível escolar, é o que se refere à questão dos currículos de cursos. Diante da crítica sobre os atuais currículos, especialistas procuram alterá-los, simplesmente incluindo ou retirando algumas disciplinas. Cingem-se ao que poderíamos denominar a "reforma do modo de distribuição do saber". Mudam, ou adaptam a forma de "listar" as disciplinas. Restringem-se à forma, partem de um método teórico-dedutivo, em que o conhecimento é essencialmente teórico e visto como guia para a aplicação prática: não só se separam teoria e prática, mas são organizadas de modo a se oporem, e, mais ainda, de uma forma segundo a qual a teoria se sobrepõe à prática e a domina.

Parte-se do pressuposto de que o conhecimento não se dá pela prática do educando. E mais, a experiência prática é maculada por um pecado original: ela é produzida pela vida. E esta não pode entrar na escola, pois aqui predomina o trabalho morto, consubstanciado na teoria. Aos alunos, cabe, passivamente, receber e aprender um saber morto; aos professores, também passivamente, cabe agir como correias de transmissão, numa linha de produção, para transportarem o que receberam de certos centros de produção do sa-

ber até os seus alunos. Este processo deve dar-se com o máximo de eficiência, com a maior eficácia, com grande produtividade, a custos reduzidos, sendo racionalmente organizado e alheio ao que se passa fora das janelas da escola.

Ressalve-se, entretanto, o caráter ilusório desses pressupostos. Entre o proclamado e o real, há uma enorme defasagem. São bem conhecidos o baixo nível teórico atingido pelas nossas escolas e a sua pouca eficiência.²

Em última análise, verifica-se uma forma de produção e reprodução do saber específica, mostrando-se esse aspecto irrelevante para as reformas curriculares. Esses princípios são inquestionáveis, à medida que predomina, na escola, uma identidade de classe, em que se configura o homogêneo. Com o acesso de alunos de outras classes à escola, instaura-se a heterogeneidade, perde-se a identidade e o conflito se torna transparente.

Isso é mais evidente se observarmos que, em nossa sociedade, as classes sociais, especialmente as subalternas, já demonstraram que existem outras formas de produção do saber. Essas classes, diária e quotidianamente, evidenciam, diante de nós, a auto-educação obtida pelo seu próprio fazer. Aprendem-no pelo trabalho, que é elemento definidor, organizador e gerador de um saber derivado de uma prática social específica. Ou, como diria Hegel, "só o trabalho educa e o homem educado é o escravo".

Eis, aqui, um outro pressuposto para estruturação dos currículos: voltar-se primordialmente para o "modo de produção do saber". Assim, o currículo deixa de ser um simples rol de disciplinas, para se transformar num processo de busca e de produção do conhecimento a partir do trabalho, da prática social. Delineiam-se, assim, os princípios de uma teoria pedagógica com outros pressupostos epistemológicos que têm, como precedência lógica, a prática social. É o que se observa na busca de metodologias alternativas, em experimentação em várias partes do País. Detenhamos, mais especificamente, nesta questão.

A QUESTÃO DOS MÉTODOS

Uma das características mais notórias da pedagogia atual é a "fetichização" dos métodos e processos de ensino. A tendência de reordenar o processo de ensino, no intento de torná-lo "objetivo" e operacional e, portanto, "racional", provocou a "taylorização" da organização do trabalho na escola e sua objetivação em forma de planos de ensino.³

Aquilo que, na origem, foi produzido pelo gênio humano para atender a uma necessidade prática, objetiva-se e autonomiza-se, tornando-se independente, dissimulando sua origem e voltando-se como dominador de seus produ-

tores. Nessa organização do trabalho escolar, professores e alunos não têm controle sobre o processo e o produto de seus trabalhos. A definição do "quê", do "como" e do "quando" é dada pelo processo previamente objetivado. A "fetichização" leva à ideologia da "neutralidade" do método, do processo de ensino, da ciência. Esquece-se do sentido teleológico da prática educativa, e preocupa-se, estritamente, com o método pelo método. A causa da ineficiência é vista, então, como má utilização do método.

Embora a objetivação seja produto do gênio humano, através de seu trabalho, nem todos participam ativamente dessa produção. Separa-se a produção imediata da mediata. O processo de trabalho pedagógico é, agora, dividido entre grupos e locais distintos: poucos coordenam, supervisionam, concebem; muitos, desapropriados da condição de professores, transformam-se em "dadores de aulas", pois sua tarefa é executar aquilo que foi previamente objetivado no plano de curso ou no livro didático. Ou, como previa Taylor, a atual organização do trabalho gera a "necessidade" de um "departamento de planejamento para fazer o pensamento dos homens e uma quantidade de chefes para supervisionar e dirigir cada homem em seu trabalho, com base em que isso não tende a promover a independência, autoconfiança e criatividade do indivíduo"⁴, pois essas características são prejudiciais à produção e ao controle.

A consequência lógica dessa organização do processo de trabalho é o seu efeito degradador sobre a competência do professor. Define-se a competência do professor pela sua capacidade de seguir o programa, de cumprir normas, de executar. Deve-se induzi-lo e treiná-lo para que se consiga capacitá-lo a ajustar-se e a cooperar com o novo processo de organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o bom professor não é o que pensa e faz, mas o que faz e não pensa, o que cumpre integral e fielmente os planos de curso. Se os alunos não conseguem acompanhar o plano tal como previsto, isso se deve às diferenças individuais, a ritmos de aprendizagem diversos. E, para resolver esse problema, há mecanismos individualizados de recuperação, de auto-regulação, que conduzem ao "equilíbrio do sistema".

Resulta daí, uma organização racional bem planejada, eficaz e eficiente, que permite ampliar o tempo e o ritmo do trabalho, e, conseqüentemente, reduzir os seus custos. Essa é a lógica subjacente à atual organização do trabalho escolar, a lógica do capital.

Reduzem-se, dessa forma, professores e alunos a simples instrumentos subordinados ao processo pedagógico, o qual passa a ser dirigido em outro local, por outras pessoas, de acordo com aquela lógica.

Há, no entanto, de se considerar também o anverso da medalha. Há de se procurar a lógica do trabalho. Há de se procurar a pedagogia da prática. Não nos podemos contentar mais com os processos de ensino que se centram no professor (pedagogia tradicional), ou nos alunos (pedagogia nova), ou nos "meios" ou "processos" (pedagogia tecnicis-

² Veja-se, especialmente para este último aspecto, MELLO, G. N. de. *Magistério de 1.º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982.

³ Uma excelente análise desse processo encontra-se em SAVIANI, Dermeval. *As Teorias da Educação e o problema da marginalização na América Latina. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (42):8-18, ago. 1982.

⁴ TAYLOR, F. W. *Shop Management*, em *Scientific Management*. Apud BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1977, p. 115.

ta).⁵ O processo de ensino não deve exaurir-se em si próprio: ele é socialmente condicionado, e seu verdadeiro significado está no seu sentido teleológico. Em decorrência disso, a centralização do processo de ensino não ficará apenas no interior da escola, mas se volta para a prática social. Não se pretende “apagar o quadro-negro da educação”, pretende-se ir além, ou mesmo, como afirma Saviani:

*“a pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes”*⁶,

ou seja, pretende-se uma pedagogia vinculada ao social, uma metodologia referida ao social e em que se considerem professores e alunos como agentes sociais. Para tanto,

“se fosse possível traduzir os métodos de ensino que estou propondo na forma de passos, à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, eu diria que o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional) nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social (1.º passo), que é comum a professor e alunos”.⁷

E prossegue o autor, expondo os momentos do método de ensino de modo simétrico aos esquemas de Herbart e Dewey. Assim, no 2.º passo, chamado “problematização”, caberia “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em conseqüência, que conhecimentos é necessário dominar”. O 3.º passo – a “instrumentalização” – seria caracterizado pela “apropriação, pelas camadas populares, das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Já o 4.º passo, a que o autor chama “catarse”, é entendido de acordo com a “acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’”. Por fim, o 5.º passo retomaria, num outro nível, a prática social que constituía o ponto de partida do processo pedagógico. Aqui, “ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor, no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica”.⁸

Ressalte-se que esses passos devem ser vistos como momentos articulados num mesmo movimento único e orgânico.

5. Para a distinção dessas pedagogias, veja-se, especialmente, SAVIANI, Dermeval: *Escola e Democracia. I – a teoria da curvatura da vara*. In: ———. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983, em que o autor demonstra magistralmente a sua maturidade e a sua capacidade de reflexão no trato das teorias da educação.

6 *Idem, ibidem*, p. 69.

7 *Idem, ibidem*, p. 73.

8 *Idem, ibidem*, p. 74-5.

Não resta a menor dúvida de que o autor, através de uma judiciosa análise dialética, consegue elaborar uma síntese para uma pedagogia revolucionária que pretende estar articulada com os interesses populares. E por crer realmente que essa proposta visa a atingir a direção pretendida pelo autor é que intervenho nesse debate. E o faço baseado em reflexões calcadas numa experiência de grupo⁹ (através de uma leitura pessoal dessa experiência), em que alunos e professores têm, basicamente, a mesma posição do referido autor. Isto é, pretendo tecer algumas considerações, no intuito de também pensar e fazer pensar a outros que tenham o mesmo objetivo para a sua prática pedagógica.

Reportemo-nos ao primeiro passo – o ponto de partida – a prática social. Mas o que é prática social? Ao se referir, por exemplo, à necessidade de alfabetização, o autor afirma que ela é “um problema posto pela prática social, não sendo necessária a mediação da escola para detectá-lo”, pois, para o autor, a própria capacidade de problematizar dos analfabetos depende de certos instrumentos, já que as crianças captam a relação entre alfabetização e prática social de modo sincrético. Ou seja, a instrumentalização se impõe, para passar à condição de alfabetizado. E, aqui, “o momento catártico é fixado em nitidez. . . isto é, a assimilação subjetiva da estrutura objetiva da língua”.¹⁰ Ora, numa sociedade dividida em classes, e com interesses opostos, fato, aliás, tão conhecido pelo autor, é de fundamental importância detectar os interesses, os problemas colocados pela prática social da classe para a qual essa pedagogia se destina: em outras palavras, devem-se detectar as necessidades concretas vivenciadas e sentidas pelas classes populares, surgidas de sua situação existencial. As necessidades práticas dos camponeses, que vêm as suas terras sendo espoliadas pelos latifundiários, ou dos operários, que são ludibriados quando têm de apor suas assinaturas em determinados contratos de trabalho, ou das crianças, que desde tenra idade já trabalham para contribuir com o orçamento familiar, constituem “problemas” específicos de determinadas classes sociais. Aqui não basta ler e escrever “Eva viu a uva”, já que a situação vivenciada por essas classes exige um instrumento teórico-prático capaz de responder às suas necessidades práticas. De outro lado, concebendo a linguagem como concretização do pensamento e este como “produto” das condições reais de existência, a assimilação subjetiva da estrutura objetiva da língua só poderá ser feita se referida a uma situação concreta.

Decorrem, daí, os pontos de partida e de chegada: detectar os problemas e as necessidades práticas surgidos da situação existencial dessas classes, e captar o “saber” que possuem, e que também é gerado dessa situação, no intuito de tê-los como matéria-prima para a produção de instrumentos teórico-práticos capazes de negar a situação em que essas classes se encontram, dando conta de seus problemas imediatos. Essas necessidades aflorariam, num

9 Trata-se da experiência pedagógica realizada no Curso de Mestrado em Educação da UFMG.

10 SAVIANI, Dermeval. *op. cit.* p. 78.

primeiro momento, de forma imediata, espontânea e opaca. E o importante é que se propicie o “espaço” para que elas sejam apresentadas. Dessa forma, inverte-se o papel do professor: ao invés de abrir a boca, ele deve abrir os ouvidos. Não para se restringir a ouvir passivamente os alunos apresentarem suas preferências, mas, sobretudo, para ouvir o que fazem, já que o fazer dessas camadas é o trabalho — elemento organizador e definidor das suas vidas, constituindo, também, o elemento educativo por excelência. Educação aprendida no trabalho e pelo trabalho.

É esse “saber”, gerado na prática social, que é relegado pela escola (é específico da ideologia e da teoria do conhecimento burguês separar a teoria da prática), que deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino.

Ressalve-se, entretanto, o caráter espontâneo desse primeiro momento, pois, aqui, as necessidades manifestar-se-ão de forma imediata, como prática individual. Mas elas têm uma “razão de ser”. Este é o segundo momento — ultrapassar o aparente, à procura de sua essência, através de suas “múltiplas determinações”, pois esta última já se encontra subsumida pela primeira. Ou seja, o “manifesto” não é um “dado”; é uma síntese de múltiplas determinações. E a determinação, em última instância, é social, é de classe. E só aqui a opacidade é desvelada e se torna transparente. Aqui se manifesta, em toda sua amplitude, o ato pedagógico com toda a sua carga política. Aqui cabe a pergunta: educação para quê? A favor de quem? Dá-se, então, a diferenciação das finalidades, dos conteúdos, dos métodos, dos processos, da organização escolar, conforme os interesses de classe. É neste segundo momento que se dá a “direção do processo” por parte do professor, não só porque os alunos têm apenas uma compreensão de caráter sincrético, e o professor a tem sob a forma de “síntese precária”, mas, sobretudo, porque o ato pedagógico é, também, um ato político.

A partir daí, os problemas colocados pela prática social tornam-se mais claros e devem ser trabalhados. E se o problema está contido no âmbito da prática social, o eixo da questão pedagógica desloca-se do interior das relações entre professores, métodos e alunos, e passa para a prática social. Volta-se para um objetivo concreto. Conseqüentemente, professores e alunos passam a trabalhar em vista da consecução de um objetivo comum. Para tanto, a colaboração de outros docentes, especialistas educacionais, servidores da escola ou outras pessoas da comunidade passa a ser uma exigência. Recupera-se, dessa forma, a dimensão criativa dos professores e dos alunos. Em função de um “produto” a ser alcançado, livre e conscientemente escolhido por “produtores associados”, estabelecem-se os métodos e os processos. Procura-se, dessa forma, ter o controle do processo e instaura-se um aprendizado autogestionário; não espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática. E, em nível pedagógico, pela apropriação dos instrumentos teórico-práticos (de forma direta ou indireta) necessários à solução dos problemas colocados pela prática social de uma classe específica. Este é o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. A prática pedagógica, politicamente articu-

lada com os interesses das camadas populares, tem de estar a seu serviço, voltar-se para a solução dos problemas colocados pela prática social dessas classes, de forma prática. Por isso é que é preciso atentar para a interpretação da afirmação segundo a qual o momento catártico (4.º passo) pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo. Não basta passar da síncrese à síntese. Importa evitar o risco de se entender a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” em sentido idealista. Com efeito, interpor entre a teoria e a prática transformadora a “educação das consciências” seria, nesse caso, separar a dialética entre teoria e prática. Seria voltar ao jovem Marx, especialmente na “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”, em que se afirma que a arma material necessita da arma espiritual e a teoria se converte em guia de ação. A prática educativa, enquanto prática social, em nada se diferencia das outras práticas sociais. A sua especificidade não anula a sua determinação e a sua finalidade. E o papel da teoria não é ser guia para a prática. O seu papel é negar dialeticamente a prática (é, portanto, uma relação de mutualidade e reciprocidade), enquanto prática imediata, para revelá-la como socialmente produzida, ou seja, por se tratar de processo histórico. E a prática nega a teoria

*“como um saber acabado, que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar este real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e de sua transformação”.*¹¹

A prática é um processo real e consciente. Transformar a realidade e conhecê-la são dois aspectos dialéticos inseparáveis. Pensa-se porque se trabalha. E só o trabalho educa. E, se este é o pressuposto epistemológico, a consequência inevitável será a necessidade de produzir, e não apenas transmitir novos conhecimentos. Impõe-se, portanto, negar dialeticamente os atuais conteúdos específicos das diferentes disciplinas, e não apenas apropriá-los, pois estes foram gerados para atender a um específico interesse de classe. Eles não estão totalmente referidos aos interesses das classes subalternas. Manifestam-se como estranhos, e funcionam como atos de violência simbólica. Decorrem, daí, a falta de sincronia, a apatia, a revolta, e a evasão, a repetência. Somente essa perspectiva permite superar a dicotomia existente entre a preocupação do conteúdo pelo conteúdo e a luta política mais ampla. Ela permite integrar esses dois aspectos, superando-os, em um só processo, de forma coerente; não só internamente à prática educativa, como também externamente, já que referida a uma prática social de classe. Assim, a pedagogia da prática far-se-á comprometida com os reais interesses das classes subalternas e se construirá não para além da experiência histórica desses sujeitos históricos, mas a partir dela e com eles. Ela é praxis.

¹¹ CHAUI, Marilena. *O que é ideologia?* 4. ed. São Paulo, Brasiliense, 1981. p. 82.