

A questão da produção e da distribuição do conhecimento*

Oder José dos Santos **

* Texto produzido a partir de aula proferida para os professores-alunos do Curso de Especialização de Docentes e Especialistas da Escola Normal – FAE – UFMG, setembro de 1984. Agradeço, na oportunidade, a colaboração da Prof^a Maria de Lourdes Rocha, que, com suas anotações e sugestões, permitiu dar forma a esta aula.

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

A escola, como sempre, vem cumprindo fielmente o papel que lhe é imposto pelas classes dominantes: apresenta-se objetivamente seletiva e obnubila a exclusão que perpetra contra as classes trabalhadoras. Segundo dados oficiais, existem, hoje, no Estado de Minas Gerais, aproximadamente, dois milhões e duzentos mil analfabetos, além de 23% da população em idade escolar — na faixa etária de 7 aos 14 anos — fora da escola. A par disso, o baixo índice de aproveitamento verificado especialmente na 1ª série do 1º grau — em torno de 50% — restringe ainda mais a possibilidade de atendimento às crianças pela inexistência das vagas ociosas nas séries subseqüentes. Se, de um lado, as classes trabalhadoras, através de suas lutas, conseguiram ampliar e expandir a rede escolar, colocando os seus filhos na escola, por outro lado, não conseguiram ainda romper com os processos e as práticas pedagógicas vigentes no aparelho escolar e que são, em última instância, os reais responsáveis por sua exclusão. Em outros termos, não há fracasso escolar, há uma prática pedagógica contra a permanência dessas classes no interior das escolas.

Entretanto, ultimamente, em decorrência de recomposições de forças no interior das classes dominantes — ascensão da classe dos gestores¹ — vem-se propalando, de novo, que todos os cidadãos têm direito à educação básica e, dessa forma, atinge-se a almejada democratização do ensino. Observa-se, assim um retorno ao objetivo educacional proposto pela burguesia revolucionária: formação da cidadania, através de educação para todos. Não há dúvida de que, hoje, não se preocupa apenas em ampliar o número de escolas, o número de vagas, mas também se preocupa com a distribuição do saber.

Se antes a abertura de vagas significava democratizar a escola, hoje isto não é suficiente; há de se socializar, de distribuir o saber sistematizado para todos. A função social da escola é agora socializar o saber sistematizado e, para o cumprimento dessa função, todas as suas atividades internas devem ser estruturadas e organizadas a partir dessa questão básica: como possibilitar a todos o acesso ao saber elaborado?

A “nova” problemática não é, contudo, tão nova quanto aparenta ser: a preocupação cinge-se ainda, e simplesmente, ao “como” transmitir eficientemente o conhecimento. O eixo básico ainda é o de como tornar eficiente a transmissão do saber sistematizado para se obter uma boa assimilação.

O processo ensino-aprendizagem resume-se numa metodologia do ensino. E retorna-se, com outra roupagem, a uma velha questão: a culpa é do professor. Ele não é tecnicamente competente para desempenhar sua função.

Assim, deixa-se de questionar, de um lado, as relações de trabalho em que o professor se acha inserido, e, de outro lado, o saber que ele deve distribuir. Concebe-se o professor como um profissional liberal, com atividade autônoma e responsabilidade direta pelo seu trabalho; por isto mesmo,

é ele o culpado. Esquece-se de que ele se encontra no interior de um complexo de relações sociais, estruturado de tal forma que não lhe possibilita determinar o “quê” e o “como” trabalhar. O que realmente está em jogo não é a competência técnica, mas as estruturas de relações existentes entre as atividades, os objetos e os meios que definem o seu processo de trabalho. Quanto à questão do saber, pela mesma forma, escondem-se os seus reais determinantes. Considerado de forma objetivada, pronta, acabada, o saber é o que já está sistematizado e consubstanciado no livro didático ou nos conteúdos programáticos. O conhecimento deixa de ser um produto social e transforma-se em algo “metafísico”, que só os “gênios” são capazes de produzir. Resta, assim, aos professores dominá-lo e transmiti-lo de forma eficiente, assegurando-se, dessa forma, não só a separação entre os que o “produzem” e os que o distribuem, mas também, a dominação dos primeiros sobre os segundos e a dependência dos segundos em relação aos primeiros.

Assim, ao se preocupar exclusivamente com os processos de transmissão do saber sistematizado, e ao se conceber a escola simplesmente como um processo de socialização, nada mais se faz que contribuir para a manutenção e a reprodução da atual divisão social do trabalho existente na sociedade. Não se contribui para o processo de democratização do ensino e não se atacam os reais determinantes que levam à exclusão das classes trabalhadoras do interior da escola, uma vez que o cerne do problema reside no fato de que a injustiça que se observa na “distribuição dos bens educacionais” tem seu fundamento, não apenas nos mecanismos de distribuição, mas no próprio processo de “produção” destes bens.

Configura-se, portanto, a necessidade de questionarmos esses aspectos. Começamos pelo saber. Se este saber é sistematizado, quem o sistematizou? Em que lógica se baseia esta sistematização? Quais são os seus parâmetros? Qual a finalidade desse saber? Atende a quais interesses? Ele se presta a todos os usos e a todas as necessidades? Algumas “pistas” poderão orientar-nos na procura das respostas para essas questões. Uma primeira é que não podemos supor que o saber sistematizado seja algo “metafísico” e que tenha caído do céu ou que paire sobre a terra. Não existe conhecimento pelo conhecimento, como também não existe arte pela arte, ou ciência pela ciência. O conhecimento consiste, isto sim, em produtos de práticas humanas no seio das relações sociais de uma formação social concreta e responde a necessidades humanas práticas. Ou seja, o conhecimento é produto social, determinado socialmente e, em decorrência disso, o seu real significado encontra-se em sua finalidade. O seu verdadeiro sentido acha-se não nele mesmo (no interior do conhecimento ou no interior da ciência), mas fora dele: no seu sentido teleológico. Se o processo de produção de um determinado conhecimento toma como lógica, ou como princípio norteador de sua ação, a necessidade da redução de custos ou o aumento de produtividade, o seu curso e o seu produto assumirão uma forma e atenderão a certos interesses específicos. Se, pelo contrário, este mesmo processo de produção do conhecimento partir de uma lógica ou de um princípio

1) BERNARDO, 1985. p. 85-104.

voltado para a redução do esforço físico no processo de trabalho, o seu curso e o seu produto assumirão uma outra forma e atenderão a outros interesses específicos.

Quanto à escola, diríamos que ela se preocupa, quase exclusivamente, com o eixo da transmissão (há pouca preocupação com o “como” aprender), tal como a economia política, que, de forma análoga, volta-se para distribuição de bens. Ora, a distribuição é uma esfera que não exclui outras; pelo contrário, implica, necessariamente, na esfera da produção. Para que haja distribuição, é necessário que haja produção. E quando há produção, há trabalho humano; os homens estabelecem relações técnicas e sociais de diferentes formas, de acordo com os diferentes modos de produção. Mas, na área da educação, nossa atenção volta-se, como afirmei antes, para a distribuição, para a transmissão. São as diferentes teorias pedagógicas que nos informam dos diferentes processos dessa distribuição. Ao referir-se à Teoria Pedagógica, conforme a sistematização apresentada por SAVIANI (1983), teríamos no “mercado pedagógico” três teorias básicas: Tradicional, Nova e Tecnista.

A teoria tradicional esclarece-nos que o saber deve ser sistematizado de forma lógica, dentro de uma seqüência racional, cabendo ao professor, transmiti-lo àqueles que ainda não o possuem — os alunos. De acordo com esta teoria, o processo de ensino-aprendizagem centra-se na figura do professor ao qual cabe iniciar e controlar todo o processo.

Já a teoria da Escola Nova vai nos dizer que o processo de ensino-aprendizagem deve ser centrado no aluno, a partir dos seus próprios interesses. Enfatiza-se não o conteúdo, mas o processo para alcançá-lo. Deve-se aprender a aprender. Cabe ao professor assumir o papel de “facilitador” do processo. Ressalve-se, entretanto, que o professor, apesar de respeitar os “interesses” dos alunos, tem o controle sobre os “meios” e direciona o processo para o fim desejado: o saber sistematizado que ele domina.

Já na teoria tecnista, a questão torna-se mais problemática. Nela, o processo de ensino-aprendizagem não se centra nem no professor nem no aluno, mas no “meio”. Volta-se para a racionalização do processo, com o intuito de reduzir custos e aumentar a produtividade. Sua lógica é a lógica da fábrica. E para isso recorre aos mesmos expedientes utilizados na fábrica para obter esta “racionalização”: análise do processo de trabalho, divisão de tarefas, normas de realização, etc. . Em suma, assiste-se à taylorização da organização escolar. Procura-se reordenar o processo do ensino no intento de torná-lo objetivo, operacional e lucrativo. E, por outro lado, elimina-se a participação de professores e alunos na definição do “que”, do “como” e do “quando” deve ser ensinado algum conteúdo. Todo o processo passa a ser objetivado em um manual instrucional facilmente controlável. É a lógica do lucro, cujo corolário é a necessidade do controle. Esta é a forma de organização do trabalho pedagógico das grandes “organizações”, dos grandes “sistemas”, dos conglomerados de ensino.

Nessa organização do trabalho selecionam-se dentro do conjunto dos professores, aqueles que devem “conceber” os planos e manuais e aqueles que devem “executar” as normas e as tarefas prescritas nos manuais. Estes últimos

já não mais “professam”; por outro lado, transformaram-se em “dadores de aulas”. Descaracterizada a figura do professor — o professor neste contexto não “cria” a aula — antes é mero repetidor das instruções contidas nos compêndios, poderá portanto a tarefa de ensinar ficar a cargo de qualquer um que saiba ler e repetir o que já está pronto nos manuais. E mais eficiente ainda será o controle do processo de ensino se se consegue avaliá-lo independente do professor, através da aplicação de provas únicas, destinadas a conjuntos de turmas da mesma série, provas essas elaboradas e avaliadas por outros.

Decorre ainda deste tipo de organização, a crescente desqualificação do corpo docente, uma vez que o “bom” professor, nesta situação, será não o que cria, o que pensa, mas o que faz, o que cumpre ordens, o que obedece. E, paralelamente, tal como no “fetiche da mercadoria”, o feitiço vira-se contra o feiticeiro: o produto do trabalho humano volta-se sobre ele e o domina. O plano de trabalho concebido por poucos professores, já agora objetivado, passa a dominar todos os professores e até mesmo seus próprios autores, no decorrer de todo o ano letivo. Já não podem mais “criar”, “produzir”; estão submetidos e dominados pelas tarefas previstas no plano de aula.

No entanto, se estas teorias são diferentes formas do processo de transmissão do saber sistematizado, elas têm em comum um eixo único: refletem no plano pedagógico a divisão social do trabalho, ao partirem do pressuposto de que uns detêm o saber e outros não, e, que para alcançá-lo, teriam de assimilar o que o outro transmitiu. A única forma de aprender é através do ensino de outrem e do esforço individual. E mais ainda, este saber sistematizado é percebido como único, absoluto, inquestionável. Ele é o parâmetro e o nicho organizador de todo o processo escolar. Pois ele foi lógica e racionalmente organizado e cabe aos pobres mortais subir, pacientemente e com denodo, os degraus da escada escolar para atingi-lo, pois é a partir dele, já absolutizado, que poderemos caracterizar os que ainda não o detêm. E se não aprendem é porque não têm base, são carentes, imaturos. Testemunhada, assim, a incapacidade desses alunos para atingir o “saber”, só resta uma alternativa: adaptar ou reduzir os conteúdos, em função dos atributos anteriormente apontados. Ele é, em suma, o padrão ou o parâmetro para todas as definições ou comparações possíveis. Esquecem, entretanto, que essas mesmas crianças possuem maturidade para ingressar com tenra idade no mercado de trabalho, que essas mesmas crianças possuem coordenação motora fina para ágil e delicadamente “bater uma carteira”, mas não para aprender a escrever; que essas mesmas crianças somam, subtraem e calculam a arrecadação do dia, o custo da condução, mas não têm “base” para aprender o conteúdo ministrado na escola.

Ora, essa é a lógica que interessa a uma minoria. Estamos em presença de uma escola de classe onde o “normal” e o “padrão” é dado em função dos privilegiados, enquanto a maioria, constituída pelas classes populares, é considerada como “anormal” ou “patológica”. É a escola articulada aos interesses do capital. Não se pode aceitar assim, de acordo com este prisma, que a simples distribuição do saber siste-

matizado para todos corrija as injustiças provocadas pelo fracasso escolar. A questão não se resume simplesmente na justiça distributiva. Ela é, fundamentalmente, uma forma de exploração no próprio processo de produção. E mais, a produção de uns, dentro desta forma de organização do trabalho, significa o prejuízo e a desqualificação dos outros. Lembrem-se, a propósito, do manual ou do livro didático cujos capítulos se transformam em programas de aulas e cujas respostas já vêm prontas, cabendo ao professor apenas recitá-las. É esta organização do trabalho que obriga os professores a não mais criarem, mas a transformarem-se em “correia de transmissão” para, mecanicamente, transportarem o saber sistematizado para os alunos. Entre o saber sistematizado, produzido por um professor-coordenador, e os alunos, há a mediação do professor que se vê obrigado a assumir um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Como superar esta problemática? Cremos que esta superação passa necessariamente pelo compromisso político do conjunto dos professores, a partir das contradições geradas entre suas próprias condições materiais de existência e sua prática pedagógica atual. Passa pelo compromisso com os alunos que freqüentam nossas escolas, os quais, pela própria posição e situação de classe, e, principalmente, pelo seu destino de classe, constituirão as classes trabalhadoras de amanhã. Passa, ainda, pelo compromisso de reconhecer que nossos alunos já possuem um “conhecimento” sobre sua própria situação existencial. E que este “conhecimento” não resulta de uma aquisição mecânica, mas é extremamente vivo, pois foi gerado no cotidiano da prática social destas classes e que se produziu independentemente da escola. É um “conhecimento” vivo e globalizante do real. Refere-se à situação existencial destas classes e decorre de seus interesses e necessidades práticas. E é justamente este “conhecimento” que a escola não valoriza e nem mesmo reconhece. Faz-se necessário então reconhecê-lo, valorizá-lo e permitir que ele penetre na escola. É preciso que nos treinemos e nos capacitemos para ouvi-lo, pois fomos preparados apenas para falar, recitar, transmitir, dar aula.

Ora, se o nosso compromisso é com essas classes, teremos de orientar a aprendizagem a partir do que elas já possuem. Teremos de detectar: Qual o tipo de conhecimento que têm? Como foi produzido? Quais as suas formas de raciocínio? Quais as suas formas de ver e estruturar o mundo? Quais as suas necessidades práticas e seus interesses?

Esta é a nossa matéria-prima. Este é o ponto de partida. E este será também o ponto de chegada. Entre os dois pontos dá-se a mediação do processo escolar, pois este não tem um fim em si mesmo, mas deve-se voltar para uma necessidade prática. Este processo não pode exaurir-se em si mesmo e nem deve centrar-se nos seus elementos internos — professor, aluno, “meios” — mas direcionar-se para fora da escola: para a prática social dessas classes. A finalidade da escola não é apenas ensinar a ler e escrever, mas fornecer condições para que os alunos possam ler e escrever sobre a sua própria realidade existencial. Entre o primeiro conhecimento da realidade e o segundo, que permite a compreensão científica da realidade, insere-se o processo educativo.

Ou seja, o sentido teleológico do processo educativo deve-se voltar para a compreensão do porquê desta situação existencial, pois só assim teremos condições de transformá-la. Ação e pensamento constituem elementos de um só processo. Se o saber sistematizado pode ser apropriado para a consecução deste objetivo, ótimo! Aproveitemo-lo! Se não está de acordo com esta finalidade e não atende os interesses destas classes, desprezemo-lo, vamos trabalhar para sistematizar outros que atendam aos nossos objetivos. E, para tanto, temos que lutar para a criação das condições materiais e da organização do trabalho pedagógico que propiciem este desiderato. Que cada escola se transforme em uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados aos reais interesses da maioria da população brasileira.

Em suma, diríamos que temos de alterar radicalmente o eixo “transmissão-assimilação” em que se assenta o atual sistema de ensino. Impõe-se, portanto, que professores e alunos rompam com a atual organização do processo de trabalho pedagógico e com a atual “disciplina” da escola, e passem a organizar-se em relações sociais novas, para, conjuntamente, trabalharem sob a forma de “produtores associados”. Esta nova organização do processo de trabalho pedagógico — germe destruidor da atual divisão social do trabalho — permitirá uma estrutura de relações onde, no próprio processo de trabalho, os agentes sociais se eduquem e se qualifiquem e tenham como objetivo, “negar dialeticamente” os atuais conteúdos programáticos das diferentes disciplinas, para gerarem, coletivamente, novos conhecimentos que atendam aos reais interesses das classes trabalhadoras. A forma social dessa luta é que indicará o seu verdadeiro conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 — BERNARDO, João. Gestores, estado e capitalismo de Estado: *Revista Ensaio*, São Paulo (14): 85-104, 1985.
- 2 — SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*: São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1983.