

## IMPLICAÇÕES SOCIAIS INERENTES AO USO DOS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS: UM EXEMPLO

*Betty Oliveira*

Da Universidade Federal de São Carlos — SP

O presente texto foi elaborado com base na exposição da autora, por ocasião dos debates promovidos pela Fundação para o Livro Escolar (São Paulo) sobre o projeto "Alfabetizar com o quê?", em 26/6/84. Foram acrescentados alguns esclarecimentos, tanto no corpo do texto como em notas de rodapé, considerados necessários para a compreensão do atual texto, já que será lido fora do contexto em que se deu a exposição.

### EM QUE CONSISTE A QUESTÃO

A questão "Alfabetizar com o quê?", a meu ver, só pode ser respondida adequadamente, se for antes compreendida na sua relação com outras questões, tais como: "alfabetizar por quê?", "para que?", "para

quem?", "como?", "em função de que interesses?", etc., questões estas inerentes a todo e qualquer planejamento da prática educativa.

Essa afirmação pode soar aos ouvidos de muitos como óbvia, principalmente, por dois motivos: primeiro, porque esse conjunto de questões é apresentado (de uma forma ou de outra) na literatura que trata do processo ensino-aprendizagem; segundo, porque, para atender às exigências das Secretarias de Educação, os professores da rede escolar têm que elaborar regularmente seus planos de ensino, onde (também, de uma forma ou de outra) essas questões são tratadas. Pelo menos, chega-se a elaborar enunciados que estariam correspondendo (ou deveriam corresponder) a respostas a tais questões. Considero importante fazer aqui uma observação: o que se pode facilmente constatar (tanto naquela literatura quanto nesses planos) é que tais questões são, em geral tratadas como elementos estanques, mesmo sendo apresentados como parte de um conjunto maior. É um conjunto, porém, de partes justapostas e não um conjunto orgânico. Essas partes não são percebidas, nesses casos, em suas relações recíprocas entre si e muito menos em relação aos objetivos propostos. Quando muito são consideradas algumas dessas relações nos seus aspectos mais imediatos, facilmente perceptíveis.

Aquela afirmação feita no início desse texto, no entanto, começa a não soar tão óbvia assim, quando procuramos verificar, como essas questões estão sendo, *de fato*, "respondidas" na nossa prática diária, isto é, como essas questões estão sendo concretizadas efetivamente no nosso fazer-pedagógico do dia-a-dia, nesta realidade tão diferente daquela que se infere da leitura da literatura específica e dos planos de ensino.

Um primeiro nível dessa verificação é feito com relativa frequência. Constata-se que o que se explicita nos planos, não é necessariamente aquilo em que o que-fazer cotidiano se fundamenta. Chega-se a afirmar (corretamente) que a explicitação (por mais bem elaborada que seja) dos objetivos, fundamentos, etc., embora necessária, não é suficiente para se efetivar uma prática cotidiana que lhe seja correspondente. Conclui-se em geral que "na prática a teoria é outra". Raramente, porém, se está indo além dessas constatações.

Para responder, no entanto, de modo consciente à questão "Alfabetizar com o quê?" é necessário identificar e caracterizar a "teoria" (a concepção de mundo e os reais interesses) que, subliminarmente, poderá estar baseando essa e as demais questões citadas, para que não só se saiba ensinar bem, mas para que se saiba ensinar bem sabendo se, de fato, esse bem é bom ou mau em relação aos interesses aos quais se pretende estar servindo. Nesse momento se esclarece o real compromisso político do educador inclusive daquele que proclama (muitas vezes através de um discurso progressista bem elaborado) querer "usar bem" o material que elabora e/ou recebe. E com isso se esclarece também em que realmente consiste a postura desse educador frente à realidade educacional, na qual atua, apesar do seu bem elaborado discurso.

É comum ouvir-se dizer que "o professor ensina como ele foi ensinado e não como foi ensinado a ensinar". Na relação professor-aluno verifica-se algo semelhante: o aluno, através do que-fazer do professor, acaba aprendendo muito mais atitudes e outras "maneiras-de-ser" do que "o que" o professor ensina. O modo como o

professor desenvolve o seu dia-a-dia em sala de aula (independentemente ou não do discurso que proclama) contribui em muito (sabendo-se disso ou não) para a formação da postura do aluno (tanto no que diz respeito ao seu pensamento como à sua ação), dentro e fora da escola, em relação a si mesmo, aos demais membros de grupos dos quais faz parte, enfim, em relação à prática social na qual se insere.

## UM EXEMPLO

Na tentativa de tornar mais claro o que estou tentando dizer, darei um exemplo. Há tempos atrás recebi o material didático de um grupo que elabora este tipo de material para alfabetização de adultos. Tive interesse em analisar o material com certo empenho, por várias razões, inclusive porque também trabalho nessa área específica da Educação. Nessa análise, fui procurando identificar o mais claramente possível a concepção de mundo que, *de fato*, teria orientado a sua elaboração. Com a análise que fizemos de uma de nossas experiências na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), já estava alertada para uma série de aspectos quanto a isso. Não será possível apresentar aqui toda a análise feita. No entanto, é possível, através da exposição de um de seus aspectos, esclarecer o que se pretende exemplificar, isto é, qual a concepção de mundo que está dirigindo, de fato, a elaboração do material didático e seu uso, para então poder responder à questão "Alfabetizar com o quê?". Esse aspecto a ser exposto agora refere-se ao trabalho a ser desenvolvido com as vogais, proposto no material mencionado. Verifiquei que nesse material recebido, as vogais surgem (sozinhas ou nas "famílias silábicas") sempre na ordem tradicionalmente conhecida. No *Caderno do Monitor*, o procedimento sugerido é que os educandos leiam "em ordem e desordem". Os objetivos da alfabetização enunciados nesse *Caderno* são aqueles que falam do aprendizado da leitura, escrita e matemática como ferramenta de luta pela libertação, uma ferramenta que possibilite ao educando adulto o desenvolvimento da consciência de si mesmo como agente de sua própria história e da necessidade de construção de uma nova sociedade.

Vejam os que poderá ocorrer com o alfabetizador que utiliza aquele material, tentando atingir aqueles objetivos, através daqueles procedimentos; bem como o possível resultado disso no processo de aprendizagem do alfabetizando.

Antes, porém, gostaria de esclarecer alguns dados: em algumas apresentações que fiz do nosso trabalho na UFSCar<sup>1</sup>, tive a oportunidade de explicitar concretamente o que entendo por dimensão política da técnica,

<sup>1</sup> O Programa de Educação de Adultos (PEA) faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. O PEA desenvolve pesquisa sobre Educação de Adultos como também experiências de ensino necessárias a essas pesquisas. Sua origem remonta à realização do PAF (Projeto de Alfabetização de Funcionários da UFSCar - setores do campo, zeladoria e obras) de junho/80 a julho/81. Sobre alguns aspectos da análise do PAF vide Betty OLIVEIRA, 1983.

contando de modo detalhado a discussão (realizada com alguns alfabetizandos), surgida a partir da rejeição de um deles, ao ato de se ter escrito as vogais na lousa em ordem diferente daquela tradicionalmente escrita. É preciso esclarecer aqui que o fato de se escolher a questão de uso das vogais nessas apresentações não quer dizer (como alguns chegaram a pensar) que nós estamos começando a alfabetização de adultos com a apresentação das vogais. De modo algum! A identificação das vogais surge num determinado momento do processo de alfabetização por força do uso das famílias silábicas nesse processo, as quais são apresentadas pelos próprios alfabetizandos adultos como produto de um saber que vão adquirindo durante sua vida cotidiana dentro de uma sociedade letrada. Voltando ao caso do desagrado de um de nossos alfabetizandos adultos quanto à ordem das vogais utilizada naquele dia: o alfabetizador tentou explicar, de várias maneiras, que qualquer ordem podia ser usada. O alfabetizando pediu para o alfabetizador escrevesse as vogais na lousa, na ordem tradicionalmente conhecida, e retrucou exaltado: "existe só uma ordem sim, e é essa ordem aí. Essa ordem é a verdadeira. Tanto é assim, que foi sempre a ordem usada, sempre valeu. Está em todos as cartilhas. Pode abrir qualquer uma e você não vai encontrar outra ordem, não. Essa é a ordem certa".

No presente trabalho apresentarei apenas os aspectos, da discussão daí surgida, que dizem respeito às funções do uso de diferentes ordens das vogais, no processo do educando adulto tornar-se sujeito do seu processo de alfabetizar-se. O mesmo alfabetizando que no início rejeitou veementemente a troca de ordens das vogais, após algumas semanas, explicou o porquê dessa troca ao colega da outra turma que naquele dia participou das atividades de sua turma: "a musiquinha da ordem a-e-i-o-u me ajuda a guardar todas as cinco letras e fico certo que não esqueci de nenhuma; mas a coisa que mais me atrapalha na hora que eu preciso esforçar a idéia é essa musiquinha". O alfabetizador perguntou o que queria dizer "esforçar a idéia". "Esforçar a idéia", explicaram os alfabetizandos "é quando a gente usa a idéia com uma direção, para poder saber e entender como são as coisas de verdade, até o fundo. Sem esforçar a idéia, a gente faz o que os outros mandam sem nem imaginar por quê. Esforçando a idéia, a gente vai entendendo o que não se vê até entender o que está aí na nossa frente e aí dá para decidir para onde se quer ir e dirigir os próprios passos". E aquele educando, continuou: "o que acontece é que eu preciso saber muito bem a hora que uso a ordem a-e-i-o-u e também quando uso outra ordem diferente. Se quero ter certeza que estou me lembrando de todas as letras, canto a musiquinha na idéia; mas se quero esforçar a idéia uso outra ordem. E com essa outra ordem aí a gente se obriga a pensar direto no o ou em qualquer outra das cinco letras. Se uso só a musiquinha e quero saber qual daquelas letras é o o, preciso cantar desde o a. Eu, então, não conheço aí o o, mas só a musiquinha. Ela não me deixa esforçar a idéia. E aí é que eu fico cativo da musiquinha. E isso eu não quero!". Em outra ocasião já tinham explicado o que é "ser cativo": cativo vem de cativoiro, você sabe, né? O cativoiro é a escravidão onde os donos usavam as mãos, os pés e as idéias dos escravos para beneficiar as idéias deles, as idéias do dono, idéias

de poder e de riqueza. Hoje se vive também muito na escravidão. De várias maneiras. Até no modo de ensinar, a gente está vendo como podem fazer a gente ser cativo ou não".

Nas ocasiões em que apresentei esse exemplo analisei rapidamente as conseqüências do uso de uma só ordem (a tradicional) e o uso de diferentes ordens das vogais (sendo uma delas a tradicional), na formação das operações mentais e na formação das atitudes do alfabetizando dentro da sala de aula e fora dela (no sindicato, no partido, etc.), isto é, em todas as instâncias de sua prática social. A primeira conseqüência se refere à formação de uma atitude meramente "cativa" que leva a uma postura submissa frente a "verdades eternas", que alguém lhe ensina e ele as repete. A segunda é aquela em que o alfabetizando "esforça sua idéia", isto é, vai se tornando sujeito de suas decisões (a partir da identificação das necessidades concretas da prática que está realizando, inclusive as necessidades da própria prática de aprender) em função de objetivos conscientes. Um outro exemplo poderia ter sido escolhido para aquelas apresentações. No entanto, escolheu-se o exemplo da discussão (com alfabetizandos) sobre o uso de vogais, por ser aquele um dos principais momentos da experiência do PAF, onde mais claro se visualizou (no nosso próprio que-fazer concreto do dia-a-dia) vários aspectos da ação pedagógica, raramente considerados: 1) como a ideologia dominante, de um lado, é reproduzida no que-fazer pedagógico e, de outro lado, como essa mesma ideologia é negada nesse que-fazer, por contradição ao proclamado por ela mesma. Note-se que esse proclamado não é necessariamente desejado; 2) como se pode *intencionalmente* utilizar este segundo resultado de modo a desenvolver conscientemente um que-fazer que possa servir ao compromisso político de contribuir para a transformação das estruturas, sem que se precise estar, necessariamente, falando sobre política.

#### UMA PEQUENA ANÁLISE DO EXEMPLO

De posse desses dados, passemos agora à caracterização de algumas questões que precisariam ser consideradas pelo alfabetizador que estaria utilizando aquele material que apresenta as vogais sempre na ordem já conhecida e propõe que a leitura delas seja feita "em ordem e desordem", bem como a função e o resultado disso em relação aos objetivos propostos.

Vejamos, primeiramente: o que poderá estar subjacente ao ato de escolher o "em ordem", sem intencionalidade. O "em ordem", na verdade, é legitimado em todo o material como "a ordem". Isto é: o material sempre segue "a ordem", embora os educandos (reza o material) possam ler as vogais "em ordem e desordem". Relembramos aqui o que disse aquele alfabetizando anteriormente citado: "Não há outra ordem. Foi sempre assim. Essa é a ordem". O não questionamento de algo considerado tão simples (como a ordem de apresentação de cinco letras) leva também à confirmação do estabelecido. É assim que as "verdades eternas" são cada vez mais legitimadas. Usa-se isso ou aquilo "assim, desse jeito, porque é assim, porque todo mundo usa assim, porque sempre foi assim". E desse modo o material

escolar, sem necessariamente falar do assunto, pode estar sendo um instrumento de transmissão, perpetuação e legitimação de uma determinada ordem e, conseqüentemente, de uma determinada postura frente às decisões a serem tomadas e realizadas.

O uso daquela ordem das vogais feita sem este questionamento vai criando a idéia de que a ordem apresentada no material é "a ordem certa". Em conseqüência disso, as demais ordens (apesar de se poder usá-las) não são a certa. Mas como se pretende que o educando seja livre, ele pode usá-las também "em desordem". Sem se perceber leva-se o educando a, subliminarmente, ir identificando que ser livre é não ter ordem, é fazer desordem; leva-se o educando a ir fazendo escolhas sem saber "por que", "para que", etc. Isso vai contribuindo (junto a outras condições análogas) para criar a mentalidade de que o ato de fazer escolhas não segue uma certa ordem de idéias e uma reflexão sobre elas em função de fins, em função de algo que ainda não é, mas precisa ser, a fim de superar a necessidade que gerou esse ato de escolha.

Há ainda outros aspectos a esclarecer: ao se usar simplesmente "a ordem" e a "desordem" na leitura das vogais, acredita-se estar possibilitando, aos alfabetizados, condições de serem livres. Isso contribui também para criar a mentalidade de que se pode "ser livre" sendo "ordeiro" ou "desordeiro". Ao acreditar-se livre para escolher "a ordem" (mas sem saber que precisa questionar o "porquê" e o "para que" dessa ordem em função do que está fazendo naquele momento), o educando exercita-se na atitude de pensar que está dirigindo seus próprios passos "porque quis assim", "porque acho que é assim". Suas conjecturas param aí. O educador, por seu lado, pensa estar desenvolvendo com isso uma educação libertadora, já que levou o educando a "escolher por si mesmo o que ele acha que quer escolher".

Não há tempo agora de se discutir aqui em que consiste, de fato, esse "ser livre", esse "ser espontâneo". É preciso, porém, enfatizar que "ser livre", "ser espontâneo" não são atos a-históricos. Eles só podem ser compreendidos em seus reais significados, quando caracterizados a partir de seus condicionantes contextuais. Se os condicionantes contextuais determinam uma ordem como a ordem e a disseminam através de todos os momentos da vida da sociedade, será essa a ordem que fará o indivíduo sentir, subliminarmente, que a escolheu livremente, espontaneamente. Há que se considerar aqui os resultados que podem surgir por contradição e que poderão ser utilizados intencionalmente pelo educador que já está conseguindo dirigir seu que-fazer em função dos objetivos que proclama. Voltarei a esse assunto mais adiante.

Pois bem, se o educando escolheu "ser ordeiro" (e "ser ordeiro" é seguir aquela ordem considerada "a ordem certa"), utilizou-se nada mais, nada menos, que a ordem estabelecida, sem questioná-la, em função de seu aprendizado. E com essa pseudo-escolha o educador retira do educando a oportunidade de exercitar-se no ato de escolher algo conscientemente em função de objetivos que, por sua vez são determinados a partir da identificação das necessidades que precisam ser superadas; retira, portanto, do educando a oportunidade de exercitar-se

(no próprio processo ensino-aprendizagem) no processo de ir se tornando sujeito de sua decisão, de seu aprender e demais atitudes e, portanto, tornando-se realmente livre.

A não percepção desse mecanismo faz com que o educador, mesmo não desejando isso, vá servindo, pouco a pouco, através dos procedimentos utilizados, ao que está determinado pela estrutura social vigente. Sendo este mecanismo subliminar, inconsciente, não chega a ser percebido como algo existente que, *de fato*, está dirigindo o dia-a-dia do indivíduo. E porque esse mecanismo não "aparece" de imediato, não é percebido de imediato, dá a impressão de não existir. O indivíduo então pensa "ser livre" e que "ser espontâneo" nada tem a ver com algo que o determina.

Um dos possíveis resultados disso é que o educando que escolheu "ser ordeiro" escolheu, como vimos antes, a ordem vigente. E se esta ordem vigente é aquela que o explora, o educando teria escolhido, sem saber (e em nome de "ser livre"), a situação de "continuar a ser explorado", de "ser cativo". Como explicar isso em relação a propostas de tornar o "saber escolar" uma ferramenta de luta pela libertação, possibilitando ao educando, já no decorrer da ação pedagógica, algumas das condições para desenvolver a consciência de si, como agente de sua própria história, e da necessidade de construção de uma nova sociedade?

Antes de entrar nessa questão, vejamos o que poderá estar subjacente ao ato de escolher a "desordem", sem intencionalidade. A "desordem" das vogais não é nunca utilizada no material em questão. E isso acaba confirmando (quer se queira ou não) que a ordem tradicional é a ordem. A ordem "em desordem", com isso, passa a ser aquilo que não é estabelecido, aquilo que, inclusive não é o que deveria ser, mas que se permite ser. Ora, o ato de "ser livre" ao escolher a "desordem" acaba levando, em muitos casos, a se fazer a confusão e identificação de "ser livre" com "ser desordeiro", isto é, o indivíduo sente-se livre porque não se prende a ordens, à sistematização, à organização, etc. Sem se perceber, contribui-se, com isso, para que o educando vá formando o conceito de liberdade como "fazer o que se quer, o que bem se entende", sem fins conscientes, sem organização e, portanto, retira-se do alfabetizando a condição de ensino que lhe possibilita ir percebendo, pouco a pouco (mesmo no que se chama de pequenas coisas, como a de escolher uma determinada ordem de vogais), o que é ser sujeito de sua história, o que é desenvolver uma ação intencionalizada, uma ação consciente que sirva a objetivos de uma nova ordem social. O propósito de desenvolver um fazer-pedagógico que sirva de modo consciente e organizado aos reais interesses das camadas exploradas vai sendo negado pela própria prática realizada, através do próprio uso (não questionado) dos procedimentos pedagógicos.

Vejamos agora, em síntese, algumas das possíveis implicações sociais do uso daquele material, através daquele procedimento proposto para o trabalho com as vogais. As duas escolhas, realizadas sem o devido questionamento, na verdade, se constituem variações de uma pseudo-escolha, isto é: só existe a possibilidade de manter a ordem vigente. O que quer dizer isso? É o seguinte:

a escolha inconseqüente daquele "em desordem" (levando o educando a confundir "ser livre" com "não seguir a ordem" e, portanto, ser "desordeiro" e, como tal, agir "em desordem") e a escolha inconseqüente daquele "em ordem" (levando o educando a "seguir a ordem"), contribuem para que essas posturas sejam, possivelmente, as posturas que o educando terá na prática social. Quer dizer: 1) na sua prática social poderá vir a ser "ordeiro", seguindo sem questionar a ordem vigente, e como tal, poderá vir a tornar-se agente da manutenção do regime de exploração, sendo ele mesmo um dos explorados. Veja-se que até mesmo a condição de ensino, que o levou a uma pseudo-escolha, já é uma situação que o confirma como explorado, como disse aquele alfabetizando mencionado; 2) ou poderá vir a ser "desordeiro", (sem perceber seus reais objetivos e conseqüências) dando motivos para o acirramento do poder de opressão/exploração. Porque isso? Ora, as duas "escolhas" poderão estar contribuindo (em conjunto com outras situações análogas) para que o educando não desenvolva uma postura adequada à construção de uma nova ordem (a qual só é "desordem" em função daquela ordem vigente que serve à exploração). Aquelas duas "escolhas" não contribuem intencionalmente para uma nova ordem que sirva aos objetivos reais emergentes das camadas sociais exploradas. Esta nova ordem (em função desses objetivos) não é, portanto, "desordem". O que é preciso é saber o que quer dizer negar conscientemente uma ordem estabelecida (ordem esta que, na nossa sociedade, está servindo aos interesses de tão poucos) que precisa ser ultrapassada, para que se construa, a partir das condições existentes, uma nova ordem que assegure a transformação das estruturas sociais.

Quando digo que essas duas "escolhas" não contribuem intencionalmente para aqueles objetivos acima expostos, tenho como pressuposto o seguinte: a prática educativa não é algo existente fora da prática social global. Ela é uma das partes desta prática mais ampla. Isto é: ela é uma das muitas modalidades da prática social global. A postura do indivíduo (frente a si mesmo, frente aos demais e frente às necessidades que precisa superar no seu dia-a-dia) é determinada pelas múltiplas circunstâncias da prática social global em que se acha envolvido. É preciso lembrar, porém, que essa determinação não pode ser entendida de modo absoluto, na medida em que o indivíduo mantém uma certa autonomia relativa em relação a essas circunstâncias, reagindo a elas. Pois bem, sendo a prática educativa (como disse acima) uma das modalidades daquela prática mais ampla, não pode garantir por si só, que o educando, na sua prática social, tenha a mesma postura vivenciada na sua prática educativa. Essa não garantia se refere tanto à prática educativa dirigida pelo senso comum, como à prática educativa fundada em bases teóricas sólidas que garantam a democratização do saber sistematizado, quanto ainda à prática educativa que, além de ter essas bases sólidas que garantam essa democratização, utilize intencionalmente o fim último da prática social global (comprometida com a transformação da sociedade) como fio condutor de todo o processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado.

Em outras palavras: qualquer que seja a prática

educativa, ela pode contribuir tanto para a manutenção do poder como para a transformação dessa situação de poder, na medida em que sendo uma das modalidades da prática social global, não pode garantir por si só que o processo nela desenvolvido seja utilizado pelo educando na sua prática social. As interferências das demais modalidades desta prática social do indivíduo também atuam no seu posicionamento, em qualquer momento desta sua prática.

Alguém, então, poderia pensar que não havendo aquela garantia, com nenhuma das práticas educativas aqui mencionadas, não tem sentido gastar-se tempo com tanta análise, com tantas considerações sobre os procedimentos pedagógicos e suas implicações sociais. Bastaria utilizá-los e os dois efeitos (tanto aquele à favor do poder instituído como aquele a favor das transformações sociais) acabariam se dando independentemente da proposta da prática educativa realizada.

Ora, o que se quer evidenciar com as colocações feitas nesse texto é o seguinte: o terceiro tipo de prática educativa (anteriormente mencionado) é aquele que busca exaurir ao máximo, de modo intencional, as possibilidades do próprio processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado na sala-de-aula a fim de contribuir o mais possível com esse máximo de possibilidades para a efetivação do fim último da prática social global, comprometida com as transformações sociais. Sendo esse fim último o fio condutor do processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado, já se vai garantindo, dentro da própria sala-de-aula (levando-se em consideração a especificidade desse processo), alguns aspectos básicos, que são comuns tanto à especificidade da prática educativa quanto à prática mais ampla, e que são imprescindíveis a esta, para que nela se concretize de modo efetivo a transformação da situação da exploração na sociedade. Dito de outro modo: se a prática educativa é parte integrante da prática social global e aí se dá a luta pela transformação das estruturas, alguns aspectos dessas transformações, que também fazem parte do processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, já se efetivam nesse processo, considerando-se os limites de sua especificidade, isto é, já se dão na própria prática educativa.

Como fazer da alfabetização um "com o quê", isto é, uma ferramenta de luta contra a exploração, se o processo de aprender o ler e o escrever desenvolve posturas que, subliminarmente, não criam condições adequadas para que o educando já possa usar no seu próprio aprendizado escolar (e, possivelmente, na sua prática social) de modo consciente, esse "saber escolar" como instrumento para a construção de uma nova ordem que assegure a transformação da estrutura social?

É importante lembrar aqui que o simples fato de se dizer inconseqüentemente "em ordem e em desordem" já deixa explícita a concepção de mundo aí subjacente — a ordem que serve ao já estabelecido. E para esclarecer isso, basta ver que a designação inconsciente de "desordem" para as demais ordens que não sejam "a ordem" é um preconceito (contra uma determinada coisa) claramente expresso por quem já definiu o lado pelo qual luta (quer se queira aceitar isso ou não). No caso da nossa sociedade, esse lado é aquele de quem explora.

Consideremos agora o seguinte: primeiro, não há ordem ou desordem em si e por si, mas para aquele que já determinou o lado pelo qual luta, *de fato*, mesmo que inconscientemente (apesar do seu discurso poder estar dizendo diferente); segundo, na verdade, há várias ordens. Cada uma serve para um fim específico da ação. Cada ordem é um instrumento que pode ser usado para objetivos determinados. As várias ordens, com seus respectivos objetivos específicos, quando utilizadas conscientemente, são instrumentos apropriados para a superação de necessidades (específicas). E a relação desses vários usos também tem um objetivo que precisa ser conscientizado: a de que o indivíduo que utiliza as várias ordens (inclusive a tradicionalmente apresentada), vá se tornando sujeito do seu processo de conhecer a realidade e de atuar sobre ela; em síntese, vá se tornando sujeito da sua História.

Uma observação imprescindível: não se pode confundir isso que acabamos de explicitar com ecletismo na utilização de ordens diferentes das vogais. Isso seria um simplismo de raciocínio (tão freqüente) inerente ao modo de pensar do modo de produção capitalista.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE

Gostaria ainda de ressaltar algumas pontos, embora, de certa maneira, já tenham sido mencionados. Em primeiro lugar, acredito que tanto o professor que usa só "a ordem" das vogais quanto o outro que usa as vogais "em ordem e desordem" possam ser professores que "ensinam bem", na medida em que alfabetizam seus alunos. No entanto, se se pergunta a quem poderá estar servindo esse "bem" (nos dois casos acima), verifica-se que esse "bem" poderá estar servindo, já no momento da prática educativa (e mesmo fora dela, nas demais instâncias da prática social global) a determinados interesses (e a uma concepção de mundo que fundamenta esses interesses), os quais podem estar se opondo à transformação das estruturas, a que os homens sejam sujeitos de sua História. Esses interesses são contrários ao próprio discurso daquele professor que, não querendo ser neutro, proclama querer essa transformação. Mas esse professor não percebe essa oposição a nível do seu fazer cotidiano. Este professor pode estar servindo ao poder instituído tanto quanto aquele professor que pensa ser neutro. Ou mais ainda que este. Por que? Com esse seu discurso progressista, mascara (inclusive para si mesmo) a real função de agente do *status quo* que desempenha, assegurada de maneira *bem* eficiente no seu fazer cotidiano.

O que se precisa identificar, urgentemente, (de maneira a mais profunda que já nos é possível) é: como a concepção de mundo inerente ao modo de produção capitalista dependente está orientando, sem freios (porque nem é percebido como algo a ser questionado incessantemente), o fazer cotidiano, o dia-a-dia do professor e também o fazer-cotidiano do pesquisador em educação, que analisa o fazer-cotidiano do professor. Vê-se freqüentemente, nas análises que estão sendo feitas sobre o cotidiano da escola, o quanto os autores dessas análises, em geral, não percebem essa necessidade urgente no que se refere ao seu próprio modo de levantar os dados,

de analisá-los, de fazer considerações sobre eles, etc.

E como essa concepção de mundo, inerente ao modo de produção capitalista dependente pode estar orientando esse fazer-cotidiano? Através do uso que se faz do conhecimento humano, através do modo de transmiti-lo, através do material didático, da relação professor-aluno, do simples ato de apresentar as vogais, etc. Em outras palavras: o que se tem que identificar muito bem é a "teoria" que, "*de fato*", orienta o que-fazer do educador, "teoria" essa que ele, no mais das vezes, não chega nem a imaginar que possa estar existindo, que possa estar dirigindo seus atos e pensamentos, a todo instante, apesar da teoria que diz estar fundamentando sua prática.

Em segundo lugar, quero lembrar que, é comum ouvir-se que "na prática a teoria é outra". Sim! É outra que aquela que se pensa estar seguindo. Na verdade, o que se verifica é que não existe a teoria proclamada de um lado e a prática realizada de outro. O que acontece é que existe a proclamação de uma teoria e aquela "teoria" que, *de fato*, orienta a prática realizada. Não há, portanto, dicotomia entre "teoria" e prática realizada, como se poderia inferir daquela afirmação acima. Mas há aí duas relações entre teoria e prática que precisam ser identificadas para se discutir concretamente o vir-a-ser das coisas: a primeira é aquela onde, de um lado, está a teoria proclamada (e não necessariamente desejada) e, do outro lado, estaria a prática que lhe seria correspondente, mas não é realizada; a segunda é aquela onde a prática realizada está em consonância com uma "teoria" que não é proclamada (e, por vezes, não é, por uns, desejada), mas é altamente atuante porque realmente dirige a prática realizada no dia-a-dia. A discussão (tão freqüentemente feita) que não ultrapassa um primeiro nível de constatação da prática, isto é, a diferença entre o proclamado e o realizado, serve em muito ao poder instituído. O poder apresenta seus planos onde os princípios e as diretrizes de uma educação democrática são proclamados das mais variadas maneiras e ênfases. A realização do fazer-pedagógico, porém, cabe aos professores. Isto é: o poder proclama os princípios e diretrizes — a teoria; e os professores são responsáveis pelo fazer — a prática. E o raciocínio continua: logo, se a prática não estão sendo coerente com o que foi previsto, a "culpa" é de quem a realiza. Assim é que a discussão, que não ultrapassa essa primeira constatação de que há diferença entre o proclamado (seja pelo poder ou pelo próprio professor) e o realizado, serve ao poder. O poder instituído elabora os planos onde são proclamados os princípios e as diretrizes. A culpa, portanto, não lhe caberia, mas caberia àqueles que deveriam tê-los concretizado, àqueles que desenvolvem a prática pedagógica propriamente dita — os professores. Com isso se mascara as verdadeiras raízes do problema da prática pedagógica.

A discussão que precisa ser desenvolvida é aquela que parte da prática cotidiana pedagógica, vai até suas raízes, para entendê-la em suas origens, e volta à prática cotidiana, para, a partir da caracterização de sua problemática (na relação recíproca de sua aparência e essência), elaborar os procedimentos possíveis em função do que precisa ser e ainda não é. Para isso é preciso ultrapassar a primeira constatação da realidade educacional: a constatação da incoerência entre o proclamado (a teoria) e o

realizado (a prática). Esse é o primeiro nível da aparência do fenômeno, isto é, o primeiro nível (perceptível, visível, facilmente constatável) do processo de verificação a ser feita. Não adianta permanecer na discussão de que se realiza uma prática diferente da teoria proclamada. Esse é o primeiro passo do ato de constatar as manifestações fenomênicas, constatar como o problema aparece. É necessário, então, a partir daí: — delimitar a “teoria” que, na verdade, subjaz à prática e que a orienta (quer se queira ou não), para perceber como, *de fato*, se age na prática coerentemente com uma “teoria” que não se conhece, como, *de fato*, aí não existe dicotomia entre teoria e prática; — delimitar inclusive os próprios mecanismos e procedimentos que nós professores usamos eficientemente (sem o sabermos) para concretizar a coerência de nossa prática com uma “teoria” que não queremos seguir; — delimitar como se dá esse “que-fazer coerente” para se orientar essa coerência numa outra relação entre teoria e prática, isto é, entre a teoria (que se proclama servir aos interesses das camadas sociais alijadas da escolarização) e a prática que lhe seja correspondente, uma prática que a concretize.

A discussão que permanece ao nível entre a teoria proclamada e a prática realizada, serve, portanto, ao poder. Essa discussão não identifica os dois reais pólos da questão a ser analisada, mas confunde duas questões aparentemente iguais: uma questão se refere à relação entre a teoria proclamada e a prática que deveria ser realizada (de acordo com essa teoria) e ainda não foi; e a outra questão se refere à relação entre “teoria” (não necessariamente conscientizada, que na realidade orienta a prática em realização) e essa prática. É esta a questão a ser discutida e analisada. Repetindo: a real discussão, embora parta das evidências imediatas (a incoerência entre o proclamado e o realizado), precisa ir além dessa evidência para compreendê-la em relação às raízes que a geram, que não são (de modo algum) facialmente vistas, nem percebidas. São de difícil delimitação. E também não se pode ficar nesse outro nível da verificação que é a análise das raízes. Esse nível é imprescindível, é necessário, mas ainda não é suficiente. Não se pode parar na delimitação das raízes, da real teoria que está dirigindo a prática pedagógica. O objetivo final da análise não é meramente este, mas é de reorientar o que-fazer do dia-a-dia de todos nós que somos professores e que pretendemos ser educadores conscientes e conseqüentes.

Hoje em dia são comuns as discussões que permanecem nas explicações sobre “a contradição fundamental do capitalismo”, sobre a “luta de classes”, “capital versus trabalho”, etc., como se essas explicações por si mesmas explicassem a especificidade de todo e qualquer fato social. Não percebem que precisam ultrapassar aquele momento imprescindível de explicitação para chegar ao momento decisivo de caracterizar os elementos mediadores que esclarecem como a contradição fundamental, como a luta de classes, etc., permeiam toda a escola, no que-fazer cotidiano de sala-de-aula, inclusive naqueles procedimentos chamados simples, como ler as vogais em várias ordens. O criticismo vazio imobiliza muitos. E também falar sobre a prática pedagógica por ela mesma (coisa que está se tornando novamente freqüente, por oposição ao criticismo) tem levado a muitos ao imobilis-

mo, porque “já estão cansados das lamentações do cotidiano”. Ajunta-se aí dados das manifestações observáveis do dia-a-dia escolar, faz-se algumas considerações a respeito e chega-se à pergunta “e daí?”. O criticismo de um lado e a mera descrição da prática, de outro, servem, portanto, ao poder instituído — produzem, em muitos casos, o imobilismo e não permitem uma reorientação do que fazer cotidiano.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Voltemos então à questão: “Alfabetizar com o quê?”. Para responder a essa questão, como foi dito, acredito ser fundamental questionar<sup>2</sup> o “para que”, o “como”, o “para quem”, etc., identificando com isso, a concepção de mundo e os interesses que estão, *de fato*, orientando a elaboração e uso do “com o quê” do fazer-pedagógico da alfabetização. Pode parecer a alguns que o “com o quê” seria entendido aí como neutro. Respondendo incisivamente que não. É preciso não confundir neutralidade com objetividade do conhecimento humano e de seu instrumental. O conhecimento e seu instrumental são elementos objetivos do saber já acumulado pela humanidade<sup>3</sup>. As vogais são parte desse saber. A própria ordem tradicionalmente utilizada, seguindo a ordenação do abecedário e também as demais ordens, fazem parte desse saber. É indiscutível a necessidade dessa parte do saber humano para se poder ler e escrever.

Mas para que o processo de transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado não se concretize através de um qualquer “ensinar bem”, mas esteja orientado (desde seus micro-procedimentos) para as reais necessidades das crianças de periferia e adultos (até então alijados da escolarização), isto é, para que se esteja instrumentalizando *bem* esses indivíduos, é preciso “mergulhar” até os recônditos da prática e do material aí utilizado para que a partir dela e nela, realizando-a, se delimite sua real “teoria” e se reorienta essa prática com base na teoria que sirva aos reais interesses das camadas sociais aos quais aqueles citados educandos pertencem.

Enunciar fins educacionais e seus princípios teóricos já se está conseguindo fazer (mal ou bem), a nível de explicitações escritas ou em falas. Mas identificar os reais objetivos que estão guiando o nosso que-fazer cotidiano, a nossa escolha diária do “com o quê”, etc., é algo muito descuidado e ainda pouco percebido (por uma grande maioria) como problema a ser assumido. É que se pensa que ao se ter explicitado fins, princípios, procedimentos, etc., nos planos de ensino ou em falas, se tem assegurada a sua concretização na prática cotidiana.

Como se pode verificar na explicitação do exemplo dado (sobre a proposta daquele material analisado quanto ao trabalho com as vogais), o professor, através da sua prática cotidiana, pode contribuir para que o educando

<sup>2</sup> Espero ter (através das explicitações aqui feitas), pelo menos, fornecido alguns dados para esse questionamento.

<sup>3</sup> Vide sobre objetividade x neutralidade do saber in: Saviani, 1983a, p. 135 e seguintes.

assuma uma postura de submissão ou para que se torne sujeito de suas decisões e ações em função de fins conscientes, mesmo no seu próprio modo de aprender. A postura aí exercitada pelo educando poderá vir a influenciar a postura que terá na sua prática social mais ampla. Como já foi dito, a prática educativa é uma das modalidades da prática social global, e como tal, não pode pro si só garantir a formação de agentes sociais críticos. Mas, por outro lado, sendo uma parte integrante da prática mais ampla, pode contribuir da maneira mais adequada que lhe é possível para essa formação.

Não se pode dizer que o simples modo de se usar as vogais numa determinada forma ou formas, de se usar um determinado material didático, etc., crie e assegure imediatamente uma postura específica. Isso seria um raciocínio por demais simplista. O que se tentou explicar é como o que-fazer cotidiano pedagógico (incluindo-se aí todos os aspectos desse fazer) contribui (e muito!) para a formação do educando frente a sua prática social. Para, então, se ensinar bem, elaborar *bem* o material para esse ensinar, etc., é imprescindível "ler" no nosso cotidiano a "teoria" que nos impõe uma orientação, sem que queiramos, já que não estamos, como professores, isentos do mesmo processo (do que estou chamando) de "sublimaridade" que qualquer outro indivíduo dessa sociedade capitalista dependente (na qual vivemos) está exposto. O educador que pretende desenvolver uma ação pedagógica intencional comprometida com o objetivo de contribuir para a transformação da sociedade,

não só precisa estar alerta para esses mecanismos subliminares, como também subjugá-los, compreendendo de forma sintética o processo da ação pedagógica coerentemente com aquele objetivo acima mencionado.

As palavras de Saviani no seu texto *Escola e Democracia: para além da curvatura da vara* (1983b, p. 81-82), embora tratando de outra questão do processo educativo, são também apropriadas para o caso aqui tratado. Ele escreve que "... o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada (do processo educativo) sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa."

Antes de terminar, é preciso acrescentar ainda mais um dado importante: o modo de produção da sociedade produz/determina também o modo de pensar e agir de qualquer indivíduo. No entanto, essa determinação não é absoluta. E, com isto, pode-se desenvolver, dentro dessa mesma sociedade, um que-fazer cotidiano pedagógico que possa contribuir para a transformação dessa sociedade, desde que se esteja construindo um novo cotidiano com os próprios elementos já existentes nessa sociedade que se quer ver um dia transformada.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- OLIVEIRA, Betty. Aprendendo a ser educador técnico + político. *Educação e Sociedade*. 15 : 20-31, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educação e Sociedade*. 15 : 111-143, 1983a.
- Escola e democracia*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983 b.