

CONHECIMENTO ESCOLAR, CONHECIMENTO COTIDIANO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Salete Campus de Moraes - saletemoraes4@hotmail.com
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS

Resumo: A proposta deste texto é *discutir* a relação entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano. O que se pretende é trazer para o debate alguns questionamentos, algumas dúvidas, enfim, mexer com algumas “verdades” consolidadas nas práticas pedagógicas, dentre elas o uso das tecnologias na escola. Discute-se a aplicação técnica e a aplicação ética do conhecimento e, a guiza de conclusão, indica-se que é possível estabelecer um diálogo entre “o mundo da escola” e o “mundo de fora da escola”, um diálogo mediado pela tecnologia. Diálogo onde o *know-how* técnico é imprescindível, mas o seu uso é conferido pelo *know-how* ético. O diálogo entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano é, sem dúvida, um desafio permanente às velhas e às novas práticas pedagógicas, mas acreditamos que se este desafio tiver como horizonte (norte ou sul) a *aplicação ética do conhecimento*, indubitavelmente será um diálogo fecundo.

Palavras-chave: conhecimento escolar; conhecimento cotidiano; aplicação técnica do conhecimento; aplicação ética do conhecimento; práticas pedagógicas.

Abstract: This paper aims at *discussing* the relationship between school and day-by-day knowledge. It intends to debate about some issues, about some doubts, arguing some consolidated "truths" within pedagogic practices, one of them being the use of technologies in school. Technical and ethical application of knowledge is discussed, concluding the possible dialogue between “the school world” and the “out-of-school world”, which is mediated by technology. In this dialogue, technical *know-how* is indispensable, but its use is assessed by the ethical *know-how*. Undoubtedly, the dialogue between school knowledge and day-by-day knowledge is a permanent challenge to old and new pedagogic practices, but we believe if this challenge has the *ethical application of knowledge* as an horizon (north or south), it will be an unquestionably fertile dialogue.

Keywords: school knowledge; day-by-day knowledge; technical application of knowledge; ethical application of knowledge, pedagogic practices.

A proposta deste texto é discutir a relação entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano. O que se pretende é trazer para o debate alguns questionamentos, algumas dúvidas, enfim, mexer com algumas “verdades” consolidadas nas práticas escolares, dentre elas o uso das tecnologias na escola.

Assim, parece-nos que há pelo menos dois conjuntos de questões a serem abordadas, o primeiro deles: há incompatibilidade entre conhecimentos escolares e cotidianos? Qual conhecimento deve ser trabalhado na escola?

As respostas a estas questões revelam concepções de conhecimento e podemos, a grosso modo, conceber o conhecimento de duas formas: como algo que está pronto ou como construção. A cada uma destas concepções correspondem práticas pedagógicas, ou seja, as dinâmicas de sala de aula, os recursos utilizados, a forma como é organizado o ensino, etc., são expressões de concepções de conhecimento (MORAES, 2002).

Expressões estas que têm consequências práticas, pois interferem diretamente na perspectiva do processo pedagógico. A prática pedagógica pode ser informativa/reprodutiva ou formativa/emancipatória, correspondendo a cada uma delas uma concepção de conhecimento (idem).

Se concebemos o conhecimento como algo pronto, vemos o conhecimento escolar como transmissão de informações. Supomos então que a nós professores caberia tão somente reproduzir o que os grandes pensadores já “descobriram”. Precisariamos, então, nos instrumentalizarmos com os conhecimentos ditos “científicos” e transmiti-los aos nossos alunos. Estes, por sua vez, deveriam memorizar as informações recebidas e, naturalmente, “devolvê-las” corretamente nas provas escolares.

Os alunos seriam vistos na mesma ótica indicada por Emile Durkheim no século XIX: a cada nova geração nos encontramos como que diante de uma tábula rasa, sobre a qual é necessário inscrever tudo... Nesta perspectiva a prática pedagógica é do tipo informativa/reprodutiva.

Diferentemente da visão exposta acima, nossa concepção de conhecimento é de construção, e de construção na interação. Assim, altera-se a perspectiva do processo pedagógico. E, nesse sentido, concorda-se com Hickel (2009) quando nos diz que “Ao longo dos séculos uma série de rupturas nos discursos e nas práticas de conhecimento contribuiu para os deslocamentos que vivenciamos hoje, que colocam em questão preciosas ideias e ideais do mundo ocidental.”(HICKEL 2009, p.132).

Dentre essas rupturas entende-se que, no campo da educação escolar, uma das mais significativas refere-se à organização dos programas escolares. Acredita-se que a organização do programa escolar deva ser feita tendo como referência a construção de conceitos e entendemos que os conceitos são construções culturais. Assim, é no grupo cultural onde vivem que os indivíduos constroem os conceitos, e a escola, como elemento integrante desta cultura, tem o papel de possibilitar aos alunos acesso à produção cultural construída pela humanidade. Entende-se que é uma questão de eticidade possibilitar aos estudantes a aquisição dos “conceitos científicos”.

A aquisição de conceitos baseia-se na aprendizagem significativa, que tem, dentre suas características, uma orientação voltada para aprendizagens relacionadas a experiências, fatos ou objetos, ela é voltada para o estabelecimento de relações, para a compreensão (POZO, 1998; REGO, 2008). O que não apenas vai muito além da repetição/memorização de informações, como traz implícito de que não há um único caminho a seguir, que diferentes sujeitos constroem diferentes raciocínios para equacionar uma mesma questão. Nesta perspectiva a prática pedagógica é do tipo formativa/emancipatória o que, necessariamente, encaminha para outro tipo de ação educativa, para outra pedagogia. Assim,

(...) é necessário revisar e construir novas propostas pedagógicas. As ações sociais, culturais e educativas encaminham para a construção de uma pedagogia que questione o etnocentrismo, os diversos processos de colonização e

dominação que existem nas instituições educacionais (BARBOSA, 2008, p. 84).

A partir da indicação de algumas das respostas possíveis as questões propostas acima, podemos encaminhar o segundo bloco de questionamentos, que se refere à aplicação do conhecimento: a escola deve trabalhar com a aplicação técnica ou com a aplicação edificante do conhecimento?

O conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante de conhecimentos é discutida por Sousa Santos (1996) em texto onde apresenta características dos dois tipos de aplicação. Na perspectiva do autor os sistemas educativos da modernidade ocidental foram moldados pelo conhecimento científico e por um tipo único de aplicação, a aplicação técnica.

Originariamente, este modelo procurou converter todos os problemas sociais e políticos em problemas técnicos e resolvê-los de modo científico, ou seja, com eficácia e com total neutralidade social e política. Desagregavam-se os problemas sociais e políticos em seus diversos componentes técnicos e aplicavam-se soluções. Este instrumental estava à disposição das decisões políticas.

As consequências deste modelo de aplicação da ciência moderna são, hoje, bem conhecidos; este instrumental não resolveu os problemas do século XIX e, provavelmente, contribuiu para aumentá-los. Este modelo até hoje, subjaz o sistema educativo (SOUSA SANTOS, 1996).

Por isto, é necessário que se crie um campo epistemológico que o modelo da aplicação técnica da ciência seja posto em conflito com um modelo alternativo. O modelo alternativo proposto pelo autor é o modelo da aplicação edificante da ciência.

O segundo conflito de conhecimento a construir no campo pedagógico, segundo Sousa Santos (*op. cit.*), parte da ideia da transição paradigmática, mas, em vez de proceder a uma análise prospectiva do paradigma emergente, procede a uma arqueologia da modernidade com o objetivo de reconstruir um conflito epistemológico matricial.

Este conflito matricial é concebido como um conflito entre o conhecimento-corno-regulação e o conhecimento-corno-emancipação. A ideia defendida é a de que não há conhecimento em geral, nem ignorância em geral: cada forma de conhecimento conhece em relação a um certo tipo de ignorância e vice-versa, cada forma de ignorância é ignorância de um certo tipo de conhecimento. Entendemos que a escola ressignificada deva pautar-se pelo conhecimento-corno-emancipação.

Para o autor citado, o terceiro conflito epistemológico é mais amplo que os anteriores, pois, enquanto o conflito entre modelo técnico e o edificante da aplicação da ciência e o conflito entre conhecimento-corno-regulação e conhecimento-corno-emancipação ocorrem dentro dos limites da modernidade eurocêntrica, o terceiro conflito ultrapassa estes limites e, portanto, está além de ser um conflito epistemológico: ele é, acima de tudo, um conflito cultural.

Propõe ainda, que o conflito seja definido como um conflito entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo. Mais do que um conflito de culturas, trata-

se de um meta-conflito de culturas, trata-se de um conflito entre duas maneiras distintas de conceber o conflito entre culturas, dois modelos de interculturalidade. O campo pedagógico tem de criar espaços pedagógicos para o multiculturalismo, modelo emergente da interculturalidade.

A partir da caracterização feita por Sousa Santos (1996), procurar-se-á trazer algumas práticas pedagógicas que exemplificam as diferentes posições.

Não esperem, porém, os eventuais leitores destas reflexões, que a exemplificação trate dos tradicionais livros didáticos, das listagens de conteúdos, dos planos de ensino que se repetem *ad infinitum* (ou quem sabe seria mais adequado dizer *ad nauseum*?), enfim, das tradicionais práticas pedagógicas da –com perdão da redundância – escola tradicional. Não serão estas as exemplificações. Seria muito mais fácil (e talvez se angariasse mais simpatia) discorrer sobre o equívoco pedagógico que é, por exemplo, em uma aula de geografia trabalhar hidrografia exigindo que os alunos decorem todos os afluentes da margem direita e/ou da margem esquerda do rio Amazonas. Seria fácil argumentar e “demonstrar” que se trata de uma concepção de conhecimento como algo pronto, que reflete uma prática pedagógica do tipo informativa/reprodutiva, que exemplifica, com clareza, uma aplicação técnica do conhecimento. Seria fácil, fundamentalmente, porque se trataria de bater em um “inimigo” que já está batido, que já está no chão.

No fundo, o que se está discutindo é, basicamente, a questão da separação entre “mundo da escola” e “mundo de fora da escola”. Por este motivo, traremos alguns exemplos de práticas pedagógicas que procuram incorporar à escola recursos que, originariamente, não foram criados para a escola, como a TV e o computador.

Incorporar ao trabalho escolar a televisão e o computador parece ser, em um primeiro momento, uma tentativa da escola de trazer para o seu interior o “mundo lá de fora”, procurando, assim, romper – ou ao menos minimizar – a cisão existente, o que sem dúvida, é uma atitude louvável. Entretanto, a incorporação de elementos que permeiam o cotidiano extraescolar dos alunos é, no nosso entendimento, condição necessária para uma aplicação edificante do conhecimento, porém não é suficiente.

A incorporação da televisão e do computador como recursos pedagógicos expressam uma concepção de conhecimento, de homem e de sociedade. É, portanto, uma questão que vai além da discussão do “uso” da TV e do computador na escola.

O papel da informática educativa pode ser visto de diferentes formas. Há os que a veem como mais um recurso disponível para ilustrar as aulas, como um instrumento para fazer (de forma mais bonita e mais rápida) o mesmo que faziam com as folhas mimeografadas, com os exercícios de completar lacunas, com os exercícios dos tradicionais livros didáticos, etc. Há ainda os que a veem como importante na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, ou seja, à escola competiria ensinar seus alunos a utilizarem o computador. Aqui podemos nos remeter aos anúncios de escolas que apontam, em seus materiais promocionais, que são oferecidas “aulas de computação” (MORAES, 2002).

Estas duas posições não são excludentes, ao contrário, frequentemente as encontramos associadas, podendo delas decorrer outras formas de encarar o papel da informática educativa, seja na combinação de ambas, ou em “variações sobre o mesmo

tema”, que seria o caso, por exemplo, do uso de softwares educativos que não permitem a interação, criação e nenhum pensamento mais complexo (MORAES, *op. cit.*).

São posições que podem resumir-se em uma perspectiva de instrumentalização. Seja instrumentalização para o domínio da máquina e de programas, seja instrumentalização para adequação à estrutura do mercado de trabalho vigente. São práticas pedagógicas do tipo informativo/reprodutiva, assentadas em uma racionalidade cognitiva-instrumental que trazem consigo uma visão de homem, de mundo e de sociedade igualmente voltada para a reprodução (*idem*).

Com relação à TV, outro recurso considerado pertencente ao “mundo de fora da escola”, acontece algo bastante semelhante. O que temos observado em relação ao uso da TV na escola, é a sua subutilização, na medida em que, ou a televisão não é usada – porque os professores a consideram apenas um meio de entretenimento, pertencente ao mundo ‘lá de fora’, alijando-a do processo escolar – ou os professores fazem uso da TV exclusivamente acoplada ao DVD player, como instrumento de motivação, ilustração e reforço das próprias aulas (MORAES & CÔRTEZ, 2002).

Assim como a informática, a TV na escola pode ser percebida de diferentes formas e, via de regra, também é vista como mais um recurso disponível para ilustrar as aulas. Nesse caso, usam-na para enriquecer os conteúdos com que trabalham – um documentário da National Geographic, na aula de Geografia; um filme de época na de História, por exemplo. Sem dúvida, essa proposta avança consideravelmente em relação a recursos como mapas, fotografias, figuras de livros, etc., porque dá “vida”, “concretude”, “realidade” aos conteúdos trabalhados pelo professor. (MORAES & CÔRTEZ, *op. cit.*)

O que se questiona aqui, é a passividade diante da “concretude”, da “realidade” apresentada, pois o documentário, o filme etc, expressam um ponto de vista, uma visão de mundo. O mundo em que vivemos é, como explicita Côrtes (2003),

(...) o mundo que a mídia nos propõe viver. Uma realidade atravessada pelos meios de comunicação é uma realidade “editada”, isto é, construída a partir dos acréscimos e supressões, ênfases ou desconsiderações que esses meios conferem às informações e fatos por eles veiculados, (re)produzindo significados e (re)configurando a realidade, numa (re)significação do mundo (CÔRTEZ, 2003, p. 28).

Um filme sobre o Egito antigo, ou um documentário sobre a vida dos grupos tribais em países africanos, contêm uma visão de mundo e de sociedade, a visão dos realizadores do filme. Portanto, eles não são a expressão da realidade, da verdade sobre o Egito antigo ou os grupos tribais africanos. Ilustrar os conteúdos escolares reproduzindo em sala de aula um filme ou documentário significa trabalhar com o que foi produzido pelo diretor, pelo roteirista, enfim, por uma equipe que tem sua visão sobre a temática em questão (MORAES & CÔRTEZ, *op. cit.*).

Estas visões do uso da informática e da televisão na escola são o que poderíamos chamar de visão estratégica de “como efetivar mudanças para que tudo permaneça igual”. São posições que podem se resumir a uma perspectiva de instrumentalização: seja, no caso da informática na escola, instrumentalização para o domínio da máquina e de programas, seja instrumentalização para adequação à estrutura

do mercado de trabalho vigente. No caso da TV na escola, a instrumentalização para o domínio específico de operação da máquina (como gravar, como interromper o vídeo, como explorar os efeitos de ‘avançar’ e ‘retroceder’ etc.), seja instrumentalização para adequação à estrutura de um planejamento de ensino ‘atualizado’ ou ‘transformador’, que é rico porque explora um recurso ‘tecnológico’ (sic). Essas são, na verdade, práticas pedagógicas do tipo informativa/reprodutiva, assentadas em uma racionalidade cognitivo-instrumental, que trazem consigo uma visão de homem, de mundo e de sociedade igualmente voltada para a reprodução. (MORAES, 2002; MORAES & CÔRTEZ, 2002)

O uso da informática e da televisão nas escolas, sob a perspectiva acima apontada, exemplifica uma aplicação técnica do conhecimento, na qual a aplicação do know-how técnico torna dispensável (e até absurda) qualquer discussão sobre o know-how ético. E, assim como Sousa Santos (1996), entendemos que a naturalização técnica das relações sociais obscurece e reforça os desequilíbrios de poder que a constituem. Assume-se e reforça-se a definição da realidade dada pelo grupo dominante.

Entretanto, é possível pensar em uma visão da informática educativa e da TV na escola, para além da instrumentalização, para além da aplicação técnica. É possível pensá-las sob a ótica da aplicação ética, edificante do conhecimento.

A organização de um projeto pedagógico que se pautar pela aplicação edificante, se caracterizará pela clareza de que “a aplicação tem sempre lugar uma situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação” (SOUSA SANTOS, 1996 p.20). Este autor coloca ainda que o cientista – e também o educador dizemos nós – deve envolver-se na luta pelo equilíbrio de poder nos vários contextos de aplicação e, para isso, terá de posicionar-se ao lado daqueles que têm menos poder.

Um projeto com essas características organizará seu programa escolar tendo como referência a realidade da comunidade na qual a escola está inserida. É a partir dela que se definirão os conceitos sobre os quais os educadores trabalharão.

Ora, se a proposta é de trabalhar com conceitos, o uso da informática tem, necessariamente, que estar a serviço da construção de conceitos e, neste sentido, a entendemos como uma ferramenta importante, pois nos possibilita que, com a mediação do professor, o aluno experimente seu próprio caminho, estabeleça suas próprias relações (MORAES, 2002).

O uso do computador permite que, para uma mesma proposta de trabalho feita pelo professor, surjam inúmeras possibilidades. A não unicidade, não linearidade do pensamento explicita-se, por exemplo, quando o aluno abre várias “janelas”, do mesmo, ou de diferentes programas, e “importa” delas o que necessita para seu trabalho. Esta atividade, aparentemente simples, demonstra que houve reflexão, estabelecimento de relações, avaliação, tomada de decisão, etc. Mostra-nos que houve um esforço deliberado para estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os anteriormente construídos, o que caracteriza claramente uma aprendizagem assentada em conceitos. Inúmeros exemplos poderiam ser dados para deixar claras as possibilidades de se utilizar a combinação de informações com o raciocínio construtivo, ao invés do reprodutivo (MORAES, *op cit*).

Sob essa mesma perspectiva, é possível pensar em uma visão da televisão no ensino para além da instrumentalização, para além da aplicação técnica. A utilização da

televisão como recurso pedagógico parte, em primeiro lugar, da consideração de sua força como veículo de comunicação de massa, isto é, uma mídia poderosa que forma e (de)forma a opinião pública, educa e (des)educa crianças e adolescentes, constrói ideais e (des)constrói ideias. Assim, precisa ser encarada sob esse enfoque, se quisermos usá-la para educar. (MORAES & CÔRTEZ, 2002)

A apropriação crítica do veículo tem que ser a finalidade a ser perseguida, quando educamos – usamos a TV para educar *com* ela e *para* ela, e não podemos fazê-lo sozinhos. Daí a importância de um trabalho escolar coletivo, articulado a essa visão e articulando a ação de alunos e professores. Como indica Ferrés (in Sancho, 1998), há que se distinguir entre uma *'pedagogia com meios'* e uma *'pedagogia dos meios'*. Se é importante usar a TV como meio de ilustração e enriquecimento didático, integrando-a cada vez mais ao cotidiano escolar como um *recurso de ensino*, é mais importante ainda compreender seu modo de operar, sua linguagem de comunicação, sua capacidade de nos sensibilizar e abafar nosso raciocínio, percebendo-a como um *objeto a ser estudado* (MORAES & CÔRTEZ, *op. cit.*).

Um projeto de ensino que se disponha a usar crítica e reflexivamente a televisão na escola, tomando-a também como objeto de estudo, deve ser construído de forma coletiva, retirando-se da realidade de alunos e professores – com que frequência assistem à TV, por que gostam (ou não) de assisti-la, quais os programas que preferem, quais os que rejeitam, como se sentem afetados pela publicidade televisiva, que critérios norteiam sua escolha de produtos a consumir e/ou de candidatos a eleger etc. – os elementos necessários para a discussão das questões mais relevantes a serem estudadas, em cada área do conhecimento. Se a programação da TV é vasta e diferenciada para permitir a abordagem de um sem-número de questões de interesse, também é recorrente em certos aspectos, o que, igualmente, deve ser discutido e explicitado à luz dos objetivos educacionais (*idem*).

Acreditamos que a TV e a informática na escola – na perspectiva que estamos propondo – permitem, concretamente, práticas pedagógicas formativas/emancipatórias, onde a aplicação do conhecimento reforça as definições emergentes e alternativas da realidade (SOUSA SANTOS, 1996). E, neste sentido, entendemos que o uso *educativo* da televisão e do computador na escola pode significar uma aplicação ética do conhecimento.

É possível estabelecer um diálogo entre “o mundo da escola” e o “mundo de fora da escola”, um diálogo mediado pela tecnologia. Diálogo onde o *know-how* técnico é imprescindível, mas o seu uso é conferido pelo *know-how* ético (SOUSA SANTOS, 1996).

O diálogo entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano é, sem dúvida, um desafio permanente às velhas e às novas práticas pedagógicas, mas acreditamos que se este desafio tiver como horizonte (norte ou sul) a *aplicação ética do conhecimento*, indubitavelmente será um diálogo fecundo.

Referências:

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Acolher e celebrar a diversidade na Educação Infantil. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias (Orgs.) *Inclusão Escolar: práticas e teorias*. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. p. 83-92

CÔRTEZ, Helena Sporleder. A sala de aula como espaço de vida: Educação e mídia. In: FERREIRA, Lenira Weil (Org). *Leituras, significações plurais*. Educação e mídia: o visível, o ilusório, a imagem. Porto Alegre: Edipucrs, 2003 p. 27-42

FERRÉS, Joan. Pedagogia dos Meios Audiovisuais e Pedagogia com os Meios Audiovisuais. In SANCHO, Juana (org.). *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 127-155.

HICKEL, Neusa Kern, Aspectos éticos e identitários: contribuições para a formação e o exercício profissional em psicopedagogia. In: PORTELLA, Fabiani Ortiz; CARDOSO, Marilene da Silva (orgs.). *Psicopedagogia: aprendizagem e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 123-138

MORAES, Salete Campos de. Para além da instrumentalização – a informática educativa como aplicação edificante do conhecimento. IN: SCHOLZE, Lia & MORAES, Salete Campos de (orgs.). *Caderno Temático: multimeios e informática educativa*. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, SMED 2002. p. 19-22.

MORAES, Salete Campos de & CÔRTEZ, Helena Sporleder. *Para além da ilustração – a utilização crítico-reflexiva da televisão no ensino*. Anais do IV Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação. Ponta Grossa-PR, agosto de 2002.

POZO, Juan I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: POZO, J. *et alli. Os conteúdos na reforma: ensino-aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 17-71

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 19. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. v. 1. 138 p.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para uma Pedagogia do Conflito. IN: SILVA, Luiz Heron *et. al. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina, 1996. p.15-33