

378
E24cm

Copyright © Editora Universitária

Maria Emilse Lucatelli
REVISÃO DE LINGUAGEM

Luis A. Hofmann Jr.
Margarete T. B. De Cesaro
Maria Goretti B. Bettencourt
PRODUÇÃO DA CAPA

Charles Pimentel da Silva
EDITORAÇÃO E COMPOSIÇÃO ELETRÔNICA

Paulo Becker
COORDENADOR DE TEXTOS

E25 Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem
a Elli Benincá / organizado por Telmo Marcon. - Passo Fundo:
Ediup, 1998.
398 p.

1. Educação 2. Universidade 3. Ensino superior 4. Universidade-
Passo Fundo 5. Benincá, Elli I. Marcon, Telmo (org.) II. Título

CDU 378 (816.5)

Catálogo na Fonte: Bibliotecária: Sandra M. Milbrath Vieira CRB 08/97

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito dos autores ou da editora. O infrator estará sujeito às penas da lei.

Primeira edição: 1998

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Editora Universitária
Campus I, bairro São José
Fone (054) 316-8374
99001-970 Passo Fundo - RS - Brasil
<http://www.lci.upf.tche.br/Editora/>

APRESENTAÇÃO

A presente publicação é resultante de um esforço coletivo e vem sendo pensada desde meados de 1996, quando um grupo de professores da Universidade de Passo Fundo, das áreas da filosofia e da educação, iniciou uma discussão a respeito da viabilidade de um livro em homenagem a Elli Benincá pelos seus sessenta anos, trinta deles dedicados à Faculdade de Educação e ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. A proposta ganhou consistência e recebeu apoio de outros professores, que contribuíram diretamente na elaboração dos textos ou, indiretamente, com idéias, sugestões e apoio.

A publicação do presente livro tem, portanto, duas motivações básicas: a primeira é de prestar uma homenagem à pessoa de Elli Benincá em reconhecimento às suas contribuições teórico-metodológicas sobre questões educacionais, e a segunda, a necessidade de avançar no sentido de refletir sobre questões e temas envolvendo a educação, a universidade, o ensino e a pesquisa. Essas duas motivações estiveram presentes na escolha dos temas e das pessoas que colaborariam com os textos. Nesse sentido, mesmo que envolvam distintos aspectos, os textos refletem questões teóricas, metodológicas, experiências, vivências e convivências tanto na universidade quanto fora dela. Há uma diversidade de temas e questões presentes nos textos, alguns dos quais apresentam um caráter mais de depoimento, de entrevistas; outros são de cunho mais especificamente acadêmico.

Não há como não ver, nessa última afirmação, uma sutil estocada dirigida por Elli Benincá ao regime da força instaurado no Brasil pelo golpe de 1964. Um gesto de coragem, sem dúvida.

Referências bibliográficas

- BENINCÁ, Elli. *A prática pedagógica da sala de aula*. 4. ed., Passo Fundo: Gráfica e Editora da UPF, 1985.
- _____. *Introdução à Filosofia*. 6. ed., Passo Fundo: Berthier, 1977.
- CAPALBO, Creusa. A fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e de Edmund Husserl. *RBF*. IBF, Vol. XXXV, Fasc. 141, jan/fev/mar. 1986.
- DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. 11. ed., São Paulo: Nacional, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 2. ed., Porto: José Ribeiro (editor), 1973.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*, Petrópolis: Vozes, 1995.
- HEIDEGGER, M. *Sobre a essência da verdade / A tese de Kant sobre o ser*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.
- HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. 7. ed., Coimbra-Portugal: Arménio Amado, 1980.
- HISTÓRIA DO PENSAMENTO (v. 4): Cultura contemporânea. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen*. 3. ed., São Paulo: Busca Vida, 1987.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, Marco A. et alli. *Aprendizagem: perspectivas teóricas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade / Pades / Ufrgs / Prograd, 1985.
- PAVLOV, Ivan. P. *Reflexos condicionados, inibição e outros textos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976 / São Paulo: Mandacaru, 1990.
- SKINNER, B. F. *O mito da liberdade*. 3. ed., Rio de Janeiro: Block, 1977.
- SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder/Edusp, 1972.
- SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- STEIN, Ernildo. Problemas do conceito de mundo vivido em Husserl. *RBF*, IBF, v. XXXIX, Fasc. 157, jan/fev/mar. 1990.

ACEPÇÃO E FUNÇÃO DA AULA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Oswaldo Alonso Rays¹

... a aula é um tempo dispendido na correlação dos fatos, dando-lhes ordem e forma lógica, isto é, tomando deles consciência, fazendo deles experiência, atribuindo-lhes significado (Elli Benincá).

Aula, escola e educação são palavras que, entre outras, compõem o repertório da linguagem cotidiana de professores e de alunos. Quando pronunciamos a palavra *aula*, logo nos lembramos da escola e, quando nos referimos à escola e/ou à educação, logo pensamos no vocábulo *aula* ou no espaço onde ela freqüentemente ocorre. *Aula, escola e educação escolar* nos remetem, quase sempre, ao consenso de que os conhecimentos, os hábitos, as habilidades e os valores transmitidos pelos sistemas escolares tornam as relações do homem com a natureza e com a cultura mais qualitativas, incisivas e críticas. No entanto, em suas origens, e em alguns momentos de seus desdobramentos, a educação escolar nem sempre teve como finalidade contribuir para a formação plena do cidadão emancipado, com o desenvolvi-

¹ Professor da Universidade de Passo Fundo e da Universidade Federal de Santa Maria; mestre e doutor em Educação.

mento do homem independente, do homem crítico-criativo, como nem sempre esteve preocupada em lhe propiciar condições de crescimento político-científico para a melhoria de sua qualidade de vida.

Historicamente, como assinala Manacorda (1991),

a escola, como local específico para a educação dos jovens, nasce nas cortes dos primeiros estados históricos da Mesopotâmia e do vale do Nilo e se difunde pelas ilhas do Mediterrâneo e, dali, para a Grécia e Roma, desenvolvendo-se, com diversas diferenciações históricas, a partir das instituições de educação no interior da família (e, ainda desta vez, é óbvio também, e até mais do que ocorre com a escola, o emprego desta palavra é anacrônico; designa, de maneira alusiva, uma instituição que muito pouco tem a ver com a família moderna concreta; refere-se mais ao conjunto da propriedade - natural, animal e humana - do pater ou patrão). Uma família em que a divisão do trabalho cria a figura social da ama (feminina ou masculina, como no Egito, ou, como é, manifestamente, Fênix para Aquiles, em Homero) e é esta a primeira figura histórica do educador.

Acredita-se, assim, que a aula, como forma organizada e intencional de transmitir conhecimentos sistematizados, tenha nascido juntamente com a escola, embora a transmissão de conhecimentos e de habilidades, de forma geral, tenha surgido com o próprio homem.

Em suas origens, no entanto, o objetivo da escola foi o de oficializar o ócio digno dos nobres com atividades igualmente dignas, ou seja, dignificar as atividades praticadas por aqueles que viviam sem trabalhar. Com o surgimento da escola, os nobres passam a ter o privilégio de aprender a ler e a escrever, o que lhes possibilitará ir além do saber desinteressado, uma vez que o domínio dessas habilidades os colocará em condições de assumir, ainda que burocraticamente, a direção política da sociedade, guiada, conforme atesta a história, a partir de seus interesses individuais. Em seu primórdio, a educação escolarizada não surge, pois, para assegurar a escolarização para todos, mas, sim, para

satisfazer as necessidades imediatistas da classe proprietária, que se auto-atribui a função e o direito de dominar e explorar a classe dos trabalhadores, a classe dominada.

À medida, porém, que cresce quantitativamente o poder burocrático da nobreza, a classe proprietária sente a necessidade de ter em seu corpo burocrático trabalhadores advindos das classes dominadas, para manter em funcionamento suas atividades cartoriais. Para tanto, era preciso, conseqüentemente, abrir a escola para esses funcionários que necessitavam ao menos dominar os rudimentos da escrita e da leitura para o exercício de suas funções.

Com essas necessidades imediatas, surge, assim, a escola da escrita e da leitura, com finalidades especiais de justificar o ócio digno da classe dominante e instrumentalizar funcionários para atividades cartoriais da administração estatal, dando vida à produção e reprodução de sua burocracia. Até então, a escola respondia, prioritariamente, às finalidades políticas, religiosas e militares da classe dominante.

A educação das massas, por sua vez, ocorria na relação do homem com o trabalho e na relação espontânea com as pessoas de seu mundo cotidiano. Para a maioria da população, a educação se desenvolvia, efetivamente, por meio da aprendizagem de habilidades relacionadas ao trabalho e à própria vida social. As pessoas aprendiam, portanto, a trabalhar, trabalhando; a assimilar os valores e habilidades da época, respeitando-os e utilizando-os na vida cotidiana para a produção dos meios de sua existência e da preservação de suas vidas.

O deslocamento do centro da organização social da agricultura para a indústria e a passagem não acidental da economia de subsistência - sociedade feudal (onde o trabalho é indissociável de seus fins educativos e da vida em seu conjunto; onde o homem, a partir de sua própria força e potencialidade, decide o que produzir e como produzir) - para a economia de mercado - sociedade capitalista (onde a maioria dos trabalhadores perde a liberdade de decidir sobre a forma, o ritmo, o tempo e o produto de seu trabalho, imperan-

do a produção para a troca) - podem ser considerados como os pontos de ruptura que provocaram novos encaminhamentos para a educação e o ensino e, conseqüentemente, para a escola.

Assim, é no momento em que ocorre a transição do trabalho livre para o trabalho alienado, ou seja, da produção de subsistência para a do trabalho assalariado, que surge a necessidade da escola de massas (tal como a entendemos hoje) para substituir a auto-educação do homem que ocorria pelo trabalho, pela educação formal, objetivando, por meio dessa, educar o novo homem para a nova ordem social e econômica que será regida pelo modo de produção capitalista.

A aula, como forma de organização do processo de ensino-aprendizagem, surge, assim, juntamente com a escola, como a principal promotora de educação formalizada. Essa será a encarregada de promover a formação das novas gerações para a vida adulta e para o mundo do trabalho (Enguita, 1989; Gadotti, 1993; Manacorda, 1989; Saviani, 1991).

Se o cotidiano do ser humano constitui-se na fonte informal de conhecimentos, valores, habilidades e convicções, por sua vez, o espaço físico e social que denominamos *escola* está entre as principais fontes formais para a assimilação da ciência, da cultura sistematizada e, de modo geral, dos valores axiológicos que regem grande parte das instituições sociais, que objetivam a promoção da formação socio-científica dos homens.

A aula comporta, assim, espaços político, social, cultural e comunicativo, cujo eixo nuclear é mediado por ações pedagógicas e educativas que envolvem, de forma correlacional, o ensino e a aprendizagem, visando proporcionar ao educando condições de conhecer e sentir o mundo da cultura e o mundo da natureza, no sentido de apreendê-los criticamente, com o intuito de intervir criticamente - via prática social - na história concreta do desenvolvimento da sociedade.

Na perspectiva da didática escolar crítica, a aula é um momento de encontro e de ruptura entre o cotidiano do aluno e o contexto social concreto, entre tudo aquilo que o aluno já conhece e tudo aquilo que ele ainda não conhece e que pode provocar seu crescimento e seu entendimento do mundo em que vive. É, por assim dizer, a busca de caminhos novos para a superação dos caminhos vigentes, apesar de o atual processo de escolarização apresentar limites quanto às possibilidades de formação completa do ser humano.

A aula, no entanto, na perspectiva aqui preconizada, é entendida como *aula* quando a *aula supera a aula*, ou seja, quando a aula *esforça-se* ao máximo para superar os seus limites. Com isso, é preciso ir além da etimologia do conceito de *aula* que predomina atualmente na instituição escolar: aula é igual a lição; aula é o lugar onde se ensina. Com isso, a etimologia do conceito de *aula* tem, ao longo dos anos, levado o educador e o educando a entenderem que aprender em situações escolarizadas significa, simplesmente, reproduzir os conteúdos programáticos das matérias escolares com perfeição, ou seja, tal qual foi transmitido durante as aulas. Esse significado de aula está agora em questão. A aula está sendo reconhecida para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais qualitativo e com um propósito que ultrapasse a simples transmissão do saber acumulado pela humanidade.

Nesse sentido, é preciso analisar criticamente o conceito predominante de aula face ao mundo atual e realizar sobre o mesmo uma revisão não saudosista, em razão de a aula não poder mais se caracterizar como um momento exclusivamente pedagógico do ato de ensinar e de aprender. A aula, como sabemos, tem um propósito político que pode levar o educando a uma formação alienada ou a uma formação crítica.

Em sociedades cujo modo de produção é o capitalista, a aula não pode se reduzir, única e exclusivamente, a seu momento pedagógico, uma vez que esse reducionismo leva o educando a uma formação unilateral, incompleta, deformada e, conseqüentemente, a uma formação alienada. A

aula preconizada pela didática crítica não comporta apenas um momento pedagógico, como ocorre atualmente na maioria das escolas, mas também um momento político, em que os pólos pedagógico e social, existentes em toda e qualquer situação de aula, transformam-se num ato relacional. A aula assume, assim, as características de um momento político-pedagógico do ato de ensinar e do ato de aprender. Dessa forma, a aula é planejada e desenvolvida no sentido de eliminar desse espaço político e pedagógico a idéia de homem-objeto/aluno-objeto (submisso, obediente, acrítico) e buscar os meios e condições necessários para a formação do homem-sujeito/aluno-sujeito (independente, crítico, criativo).

A concepção de *aula como lição*, como *lugar onde exclusivamente se ensina*, deve ser complementada, ampliada e superada para que cumpra a sua verdadeira função no processo educativo. Essa superação é urgente uma vez que a aula, em seu desenvolvimento histórico, tem-se pautado quase sempre pela concepção de ensino reprodutivo e pela concepção de aprendizagem memorística, variando, na maioria das vezes, apenas e exclusivamente em sua forma didática.

A aula: um processo relacional crítico

No mundo contemporâneo, é preciso entender e assumir a aula como um processo relacional entre o político, o pedagógico, o científico e o sociocultural. É necessário, pois, pensar e desenvolver a aula como um processo relacional crítico. Como processo relacional crítico, a aula comporta a análise historicizada do conhecimento sistematizado e das diferentes convicções de variados autores, professores e educandos frente à realidade - natural e cultural - produzida historicamente pelo trabalho do ser humano. Existe hoje, portanto, a necessidade político-pedagógica de pensar a aula como um espaço que envolve, a um só tempo, as contradições do social e do educacional de forma concreta.

A aula como mediação entre o pólo teórico e o pólo prático, ou seja, entre o pensamento e a ação, o pensamento e a realidade concreta, contém momentos específicos, próprios de uma correta acepção de aula, cujos momentos são inter e multidependentes. Essa acepção de aula se contrapõe, obviamente, àquela acepção que caracteriza a aula como apenas um momento em que se dá a transmissão do saber. Na acepção crítica, a aula é um momento de múltiplas determinações, que envolve não apenas a transmissão do saber, mas a reprodução crítica do saber, quando esse é questionado e confrontado com a realidade concreta, objetivando a reelaboração do saber.

Na acepção aqui proposta, a aula passa a constituir-se em um projeto coletivo de apropriação crítica do conhecimento científico, envolvendo, simultaneamente, o educador e o educando. Na elaboração-reelaboração desse projeto coletivo de apropriação crítica do mundo, não é mais possível ignorar a correlação intrínseca entre o saber já sistematizado, científico e o saber cotidiano, presentes em todos os momentos da vida do ser humano e que, com maior ou menor intensidade, são perpassados pelos problemas reais contidos na realidade sociocultural construída historicamente pela humanidade.

A aula, na acepção crítica, não pode, assim, ser unilateralizada. A aula, para o mundo contemporâneo, ultrapassa dialeticamente (supera por incorporação) a especificidade do *tema da aula*, ou seja, o *tema da aula* é trabalhado visando à possibilidade de apropriação crítica de seu conteúdo e possíveis correlações com os problemas concretos da realidade social, visando também, com esse procedimento, superar-se a si mesmo.

É nesse sentido que afirmamos anteriormente que a aula, na perspectiva crítica, é reconhecida como aula quando vai além da aula, ou seja, quando atinge a superação das atividades planejadas para a aula.

A aula, como um momento privilegiado em que se processa conjuntamente o ensino e a aprendizagem, é um ato de confronto, de perspectivas inacabadas, que provoca

a passagem de um lugar para outro; de um lugar, a princípio, distante do concreto para um lugar que se aproxima cada vez mais do concreto. Dessa forma, a aula transforma-se em vivência concreta, em experiência que provoca o crescimento - em todos os sentidos possíveis - aliado à busca e ao aprimoramento do saber e da própria experiência, de forma radical. Essa concepção de aula requer, tanto do educador como do educando, uma atitude de não-subserviência às proposições políticas e pedagógicas estabelecidas de modo arbitrário por quem quer que seja.

Nessa perspectiva de entendimento, é preciso não nos esquecermos de que, na prática pedagógica, a aula não tem apenas o educando como interlocutor. A aula tem interlocutores que se colocam no mesmo nível de importância do educando: a ciência, o saber cotidiano, a prática social e a realidade sociocultural, para citar apenas os interlocutores que mais se aproximam da prática pedagógica.

Na medida em que entendermos que toda aula possui interlocutores que colaboram na orientação de sua organização e processamento, seu ponto de partida não pode ser outro senão a ciência, representada na escola pelos conteúdos programáticos, pelo educando e sua experiência sociocultural e pelas contradições sociais que envolvem o contexto em que vivemos. Seu ponto de chegada será, também, a ciência, o educando e as contradições sociais, porém com um novo sentido, um sentido concreto que foi desvelado pelo confronto de idéias e de experiências, de proposições e de ações, tanto do educador como dos educandos, produzidos na interdependência do processo relacional educação-sociedade.

Para compreendermos adequadamente o sentido que estamos dando a esse ato político-pedagógico denominado de *aula*, devemos entendê-la como uma atividade humana de troca de convicções, de experiências e de conhecimentos. Essas ações tanto promovem a formação integral de qualidade como propiciam condições epistemológicas para a reivindicação e criação de condições objetivas (materiais, psicológicas e pedagógicas) para a intervenção consciente nas

contradições sociais postas pela realidade concreta. Cabe aqui destacar a observação apurada de Gramsci (1978) sobre as condições objetivas: "... a existência das condições objetivas - ou possibilidade, ou liberdade - ainda não é suficiente: é necessário 'conhecê-las' e saber utilizá-las. Querer utilizá-las." A aula, portanto, passa a ser, também, sinônimo de concepções políticas, possíveis e conscientes, que, ao lado de intenções-intervenções pedagógico-científicas, sociais e culturais, contribuem para a formação unilateral dos educandos. A aula, portanto, que transporta alunos e professores para além da transmissão e aprendizagem de conteúdos formais, afasta-se do entendimento tradicional do que a caracteriza como aula.

A aula, em seu sentido tradicional, não faz mais sentido no mundo dinâmico e científico da atualidade, uma vez que as informações advindas das novas e constantes descobertas das ciências renovam-se e ampliam-se a cada instante. A visão tradicional de aula, que a confunde como transmissão pura e simples de conhecimentos, é uma visão político-pedagógica equivocada tanto do ponto de vista didático como do ponto de vista científico. A aula, na acepção aqui proposta, correlaciona (com suas mediações) as vicissitudes humanas e sociais, superando-as nas mais variadas circunstâncias sociais, em razão das vicissitudes humanas (em seu constante movimento de superação por incorporação) serem confrontadas pedagogicamente com as *vicissitudes* do contexto didático e do contexto social. Essas, por sua vez, também necessitam ser assimiladas criticamente pelos educadores e pelos educandos, para que o processo de superação que leva ao crescimento das múltiplas potencialidades do ser humano não fique estacionado no âmbito da sala de aula. A aula, ao mesmo tempo em que prepara os educandos para os desafios do presente e do futuro, deve proporcionar também condições para a assimilação das ferramentas teórico-práticas para a intervenção no real.

A aula, queiramos ou não, tem como pano de fundo uma ancoragem política. Essa premissa não pode, pois, ser esquecida porque, a partir do momento em que ocorre a op-

ção por uma linha filosófica, pedagógica e psicológica, que leva a uma determinada forma ou estilo de aula, ocorre também a opção por uma linha político-metodológica de ensino-aprendizagem.

Apesar de a aula ser apenas *um* dos meios, entre outros, de acesso ao saber sistematizado, é preciso insistir na sua função de transmiti-lo criticamente, no sentido de subsidiar, em seus mais variados momentos, a aprendizagem crítica das potencialidades que o saber elaborado apresenta na atualidade.

Desse delineamento, vale ainda lembrar que o processo e o produto da aula, como unidade dialética, têm, necessariamente, de mover e envolver o interesse e a satisfação pessoal de alunos e professores. As situações de aula não podem, portanto, continuar abafando e reprimindo a imaginação e o espírito crítico-criador, próprios do ser humano. A prática da inibição e da repressão impede, como se sabe, o desenvolvimento das potencialidades do homem e condiciona, radicalmente, a atitude social consciente do mesmo. Hoje sabemos, também, que as atividades pedagógicas de sala de aula não podem mais colocar em segundo plano as potencialidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos educandos. A aula, pois, no mundo atual, possui, entre seus objetivos principais, o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos nela envolvidos, com vistas a um autêntico processo de emancipação intelectual e social, que, coletivamente buscado, poderá contribuir com a construção de uma sociedade justa.

Por esses motivos é que estamos, neste ensaio introdutório, buscando uma nova razão de ser para a função da aula no âmbito da educação escolar, para que a mesma não se situe em desnível com as necessidades sociais do contexto atual. É preciso, assim, repensar o conceito de *aula* a fim de adequá-la ao momento histórico em que vivemos e fazer com que as atividades didáticas escolarizadas se voltem para o desenvolvimento das formas superiores de pensamento e de ação e que possam resultar para o educando numa sólida formação política e científica a respeito do mundo da natureza e do mundo da cultura.

Esses novos propósitos da aula nos levam à convicção de que o conhecimento político e o conhecimento científico do mundo necessitam, urgentemente, atingir a população como um todo e, para tanto, não podem ser transmitidos arbitrariamente.

A transmissão crítica do saber elaborado exige planejamento de tipo histórico-dialético, exige sistematização para situações didáticas específicas, para que a assimilação ocorra de forma crítica e não passiva. Não basta apenas assimilar conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, valores propostos pelo currículo escolar como essenciais para o desenvolvimento e crescimento do educando. É preciso que o aprendizado de conteúdos escolares, de habilidades, hábitos e valores ocorra historicamente, ou seja, em seu processo de transformação, para que atinja as características de uma aprendizagem crítica. Para que esse processo ocorra concretamente, é preciso que as proposições didáticas planejadas para o ensino-aprendizagem aproximem-se cientificamente da estrutura cognitiva do aluno e do seu nível de desenvolvimento potencial. Isso somente ocorrerá se o educador se preocupar permanentemente com o aluno concreto.

Desenvolver, portanto, o trabalho docente a partir da idéia de aluno concreto, nas atuais condições oferecidas pelo sistema educacional brasileiro, não é tarefa das mais fáceis. No entanto, existem hoje no cenário pedagógico proposições didáticas que exigem do educador competência psicopedagógica de qualidade, que visam ao estabelecimento de ações didáticas a partir da idéia de aluno concreto. A idéia de aluno concreto pode ser inferida do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, criado pelo psicólogo soviético L.S. Vygotski, no qual o educando não é um puro objeto da educação. O sentido que esse conceito tem para o ensino e para o princípio didático de que o educador alcançará melhores resultados de aprendizagem se desenvolver suas atividades a partir da idéia de aluno concreto é explicitado por Vygotski na seguinte passagem de sua obra:

El conocimiento de los resultados del desarrollo anterior es un momento imprescindible para enjuiciar cómo es el desarrollo en el presente y como será en el futuro. Sin embargo, no es suficiente, ni mucho menos. Cabe decir figuradamente que cuando llegamos a establecer el nivel real de desarrollo determinamos, tan sólo, sus frutos o, sea, aquello que ya está maduro y cuyo ciclo finalizó. Sabemos, sin embargo, que la ley básica del desarrollo es la diferencia en el tiempo de maduración de las diversas facetas de la personalidad, de sus distintas propiedades. Mientras que unos procesos se encuentra sólo en el estadio de maduración. Un auténtico diagnóstico del desarrollo no sólo debe abarcar los ciclos ya culminados del desarrollo, no sólo sus frutos, sino también los procesos en fase de maduración (Vygotski, 1996:266).

Essa zona de desenvolvimento futuro deve ser diagnosticada e criada pelo educador a partir do conhecimento do aluno concreto e tem por finalidade última provocar transformações positivas tanto no nível de desenvolvimento real, ou seja, no desenvolvimento já alcançado pelo aluno, como em seu estado de desenvolvimento potencial, ou seja, em processo de amadurecimento. A ação pedagógica escolar que se preocupa constantemente em planejar o ensino-aprendizagem com base na construção de *zonas de desenvolvimento proximal*, além de se preocupar com o vir-a-ser, com o futuro próximo e com a formação onilateral do educando, preocupa-se também em contribuir com o processo de minimização das relações sociais de dominação que ainda ocorrem em situações de escolarização.

Dominar, portanto, o saber escolar desenvolvido num conjunto de aulas significa ir além das cadeias de associações que se formam entre o sujeito e o objeto de conhecimento. É preciso, assim, que o sujeito do conhecimento não apenas encontre disposição para relacionar o conhecimento à sua estrutura cognitiva, mas encaminhe-se no sentido de reconstruí-lo na sua estrutura cognitiva, objetivando, com essa ação, a conquista da aprendizagem concreta do novo conhecimento. Dessa forma, o educando adquire também consciência dos conhecimentos e valores que traz dentro de si, ge-

rados, em muitos casos, no interior da *prática social não escolar*, onde o educando produz, de forma crítica ou acrítica, parte de sua existência.

Por essas razões, é preciso insistir cada vez mais no valor do saber que o educando carrega consigo e que, em muitos casos, é mesclado de saber cotidiano e de saber científico. O confronto e o domínio crítico desses saberes elevam a compreensão sobre o mundo da natureza e o mundo da cultura. É, pois, nesse sentido, que a finalidade última da aula deve implicar o domínio e a reconstrução permanente do saber. A aula torna-se, portanto, elemento imprescindível na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Essa mediação requer, obviamente, a participação concreta do educador e do educando nas atividades pedagógicas proporcionadas pela aula.

Na aula, sob a perspectiva da didática escolar crítica, o educador necessita manter estreita relação com os alunos para que possa apreender cientificamente os conhecimentos que esses já dominam. Nesse sentido, o educador precisa identificar os conhecimentos que o aluno assimilou na sua prática social não escolar e os conhecimentos apropriados durante o desenvolvimento do currículo escolar, a fim de colocá-los em estado de permanente confronto (científico-pedagógico), para que os alunos construam as contradições entre esses tipos de conhecimento e concluam sobre suas implicações na realidade concreta.

Com a proposição desse confronto, que é positivo e não negativo, o educador poderá estar criando condições didáticas para motivar o aluno ao estudo e para a necessidade de conhecer profundamente o saber culturalmente sistematizado, propiciando, com isso, condições concretas para que o educando conquiste a cidadania e assuma, na sua prática social, a função de sujeito social de seus atos.

Esse modo de trabalhar as atividades de aprendizagem requer do educador a habilidade de planejar aulas concretas, onde sejam previstas, com certo nível de flexibilidade, situações de comunicação relacional, situações-problema desafiantes e desequilibradoras, para que o educando, através do processo de abstração, entre em contato direto com o

conhecimento sistematizado, assimilando-o e reorganizando-o, fazendo uso de seu conhecimento anterior, de sua imaginação, criatividade e criticidade. Somente assim, o educando atinge a produção, a elaboração consciente do saber.

Especificidades didáticas básicas da aula

Delineada a caracterização geral da função da aula na perspectiva crítica, faz-se necessário, agora, indicar as especificidades didáticas da aula como forma básica para a organização do processo de ensino-aprendizagem.

Ao organizar o conjunto de aulas para o processo de aprendizado, o educador depara-se com a primeira condição (indispensável) exigida dos profissionais da educação: o domínio do conteúdo programático da disciplina escolar (sendo esta entendida como o conjunto específico de conhecimentos e atividades sistematizadas - unidade de interdependências - para o processo de aprendizado). Sem o domínio do conteúdo a ser ensinado pelo educador e assimilado pelos educandos, é impossível desenvolver as aulas de modo pedagógico e científico. Ao longo dessa primeira condição, encontram-se outras a ela correlacionadas e igualmente indispensáveis para a organização e desenvolvimento das aulas. Vejamos, de forma ainda geral, as mais relevantes: conhecimento dos métodos de ensino e dos métodos de assimilação adequados para a área de conhecimento objeto do ensino e condizentes com a estrutura cognitiva dos educandos; reciprocidade entre objetivos-conteúdos, métodos de ensino-assimilação e processo de avaliação de aprendizagem; mobilização permanente das estruturas cognitiva, afetiva e psicomotora dos educandos, buscando as possíveis relações e correlações interdisciplinares com a realidade sociocultural.

Em síntese, o requisito básico inicial para o planejamento e desenvolvimento de aulas está, pois, no conhecimento interdependente dos seguintes elementos: conhecimento profundo do conteúdo da disciplina e do contexto sociocultural; conhecimento da realidade biofísica, psíquica e social dos educandos; ter claro o método de conhecimento objeto do conteúdo da disciplina e emprego de metodologia