

# *Crítica à Metodologia Expositiva*

## 1 — RELEVÂNCIA DA ANÁLISE CRÍTICA DA METODOLOGIA EXPOSITIVA

Faremos, de início, algumas considerações sobre a Metodologia Expositiva. Por quê? Basicamente, por dois fatores: pelo fato de sua presença ser ainda muito atuante, e pelo obstáculo que pode representar para o educador na construção de uma nova concepção metodológica.

### *a) Presença*

As pesquisas pedagógicas demonstram cientificamente — através de amostragens, de coleta estatística de dados — aquilo que percebemos pela nossa observação atenta no cotidiano da escola: a situação atual em sala de aula, em grandes linhas, pode ser caracterizada como baseada numa metodologia “tradicional”, de cunho acadêmico, uma vez que “a pedagogia liberal tradicional é viva e atuante em nossas escolas (...) sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em nossa história educacional”<sup>1</sup>.

Apesar de no discurso haver rejeição a essa postura, no cotidiano da escola verifica-se que é a mais presente..., talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma prática diferente: “A gente acaba caindo na aula expositiva...”.

Vivemos hoje um momento de forte crise na educação; diante de tantos questionamentos, observa-se em muitos professores uma ten-

*O Pombo Real  
Nasruddin se tornou o Primeiro Ministro do Rei.  
Certo dia, ao vagar pelo palácio, pela primeira  
vez, em sua vida, viu um falcão real.  
Acontece que o nosso Nasruddin não tinha visto  
nunca um pombo assim... Tomando, pois, depressa,  
uma tesoura, cortou as garras e aparou as  
asas e o próprio bico adunco do falcão.  
E disse: “Agora sim você é um pombo, um pássaro  
decente, pois seu dono não estava cuidando de  
você”.*

1. J. C. LIBÂNEO, *Democratização da Escola Pública*, p. 25.

dência de defesa explícita do ensino tradicional, uma verdadeira onda neoconservadora. Temos que estar atentos, pois nossa crítica deve caminhar para a frente, para a superação das contradições presentes num novo patamar, e não nos levar ao saudosismo. Argumentam estes professores que “não se pode jogar tudo fora” (no que há um fundo de verdade), e, para não jogar tudo fora, fica tudo como dantes...

### **b) Obstáculo Epistemológico**

O que frequentemente se observa é que o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade. Assim, é muito comum vermos as pessoas atuando na base do “piloto automático”, qual seja, fazendo as coisas de forma mecânica, cumprindo rituais e rotinas institucionais. Tudo isto, por certo, não é um processo voluntário, consciente; há toda uma rede de significações alienadas que é fornecida — de forma até muito sofisticada — pela ideologia dominante.

Frente a esta realidade, há necessidade da Educação Tradicional ser bem analisada, pois pode significar um *obstáculo epistemológico* (cf. Bachelard) em relação à incorporação de uma nova concepção de educação, uma vez que é muito presente e faz parte das rotinas escolares. O educador deve ter clareza dos limites e problemas da metodologia expositiva, para ajudar a não recorrer a este caminho tão comum na escola.

Precisamos, pois, estar muito atentos à questão da educação tradicional, já que sua crítica começa há pelo menos 200 anos e até hoje ela está tão presente entre nós... Devemos recorrer não apenas à sua crítica teórica, mas, sobretudo, à sua crítica prática, qual seja, superando suas contradições através da construção de novas práticas.

## **2 — EDUCAÇÃO COMO TRANSMISSÃO**

Observando a estrutura de funcionamento da metodologia expositiva, verificamos que o grande trabalho do professor se concentra na

exposição, o mais clara e precisa possível, a respeito do objeto de estudo, onde procura trazer para os alunos os elementos mais importantes para a compreensão do mesmo, recuperando o conhecimento acumulado pela humanidade.

*O processo ensino-aprendizagem pode ser assim sintetizado: o professor passa para o aluno, através do método de exposição verbal da matéria, bem como de exercícios de fixação e memorização, os conteúdos acumulados culturalmente pelo homem, considerados como verdades absolutas. Nesse processo predomina a autoridade do professor enquanto o aluno é reduzido a um mero agente passivo. Os conteúdos, por sua vez, pouco têm a ver com a realidade concreta dos alunos, com sua vivência. Os alunos menos capazes devem lutar para superar as suas dificuldades, para conquistar o seu lugar junto aos mais capazes.<sup>2</sup>*

Originalmente, na concepção teórica da educação tradicional, existiam os passos didáticos, como, por exemplo, os de Herbart: *Preparação, Apresentação, Assimilação, Generalização e Aplicação*<sup>3</sup>. Na prática pedagógica atual, no entanto, podemos verificar que com frequência a aula acaba se resumindo no seguinte:

- Apresentação do ponto;
- Resolução de um ou mais exercícios modelo;
- Proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem.

O professor dá o ponto e pode até perguntar: “Alguna dúvida?”, “Vocês entenderam, né?”, antes de passar para os exercícios de aplicação e dar a lição de casa. Mas os alunos nem se dispõem a apresentar as dúvidas, pois já sabem, por experiências anteriores, que essa pergunta é mera formalidade, ou seja, de modo geral, o professor não está interessado na dúvida do aluno, nem disposto a explicar de novo<sup>4</sup>. Abre a

2. MEC/CENAFOR. Reinventando a prática do orientador educacional e do supervisor escolar: a prática em questão, p. 15. Na prática, sabemos o que acontece com os alunos que têm dificuldades: os pobres vão para o portal da reprovação e evasão; os mais abastados entram no circuito da aula particular, fono, psicólogo, etc.

3. Cf. J. S. BRUBACHER, *A Importância da Teoria em Educação*, p. 24.

4. “Sou a favor do silêncio na sala de aula”; “Até ‘dout’ ao aluno oportunidade para perguntar”; “Gosto muito de participação, mas em silêncio”. Se questionados, os professores argumentam que não proíbem a participação dos alunos. A questão que precisamos colocar é a seguinte: na relação pedagógica, trata-se de “deixar” a criança participar ou, na verdade, de provocar a participação?

participação para esclarecimentos quase que só em termos do código (ex.: tendões x tensões). Ainda encontramos professores com a seguinte postura: "Não pergunte, que eu quero seguir a aula"; é claro, se preparou a aula baseado na metodologia expositiva, a dúvida não é bem vinda, pois foge do seu esquema. No caso de haver dúvida, a tendência é o professor atribuí-la a problemas do aluno, quando não sentir-se ofendido em sua capacidade de explicar. Se explica mais uma vez, o faz da mesma forma, apenas repetindo. O educando, portanto, não tem campo psicológico para se expressar, já que o que importa é a exposição do professor. São comuns frases do tipo: "Não gosto de ser interrompido quando estou falando!" "O aluno perguntar, corta a idéia, o pensamento"; "Preste atenção que eu explico uma vez só". Quando o professor pede para que as perguntas sejam feitas depois da sua explicação, já sabemos o que ocorre: deixa-se para lá a dúvida que se tinha, pois, mais tarde, ficará até fora de contexto; poucos alunos são fiéis às suas dúvidas, e o professor parece não se incomodar muito com isto (na verdade, acaba gostando, pois "ganha tempo" para cumprir o programa).

Nem sempre, no entanto, a aula expositiva apresenta-se de forma tão clara, explícita. Precisamos estar atentos para as pseudo-superfícies que têm surgido; tratam-se de manifestações dissimuladas, *camufladas*, como por exemplo:

- Justaposição Aluno x Professor ou Professor x Aluno
- Falas (Fala do professor-fala do aluno)
- Técnicas (Pesquisa x Exposição; Exposição x Dramatização)

Neste caso, há mera justaposição de discursos: para ser "inovador" o professor começa a aula perguntando aos alunos o que sabem sobre o assunto (até manda fazer antes uma pesquisa em casa, ou ainda pede uma dramatização); depois que os alunos apresentam, solicita a atenção para o ponto que vai dar ("Muito bem, fizeram a parte de vocês, agora é minha vez"), simplesmente não levando em consideração o que foi colocado pelos alunos... Muitos professores se confundem aqui, pois acham que dando tempo para os alunos falarem, já significa uma metodologia nova; o problema, em si, não está no aluno falar, mas em haver interação entre as falas (aluno-professor, professor-aluno, aluno-aluno).

— Moderosa: substituição da exposição do professor pela exposição de um vídeo (ou do programa do computador)...

— Aparência: cadeiras em círculo e manutenção do monopólio da palavra com o professor...

— Novidade: utiliza-se uma série de técnicas, mais para "variar a aula" que para se produzir melhor em sala; como não são trabalhadas dentro de um princípio metodológico, não são eficazes. É uma maneira do professor se justificar, mostrar uma "nova" imagem...

— Professor não adota livro didático, mas vive enchendo a lousa de matéria para alunos copiarem...

— Aula expositiva do aluno no lugar do professor (os famigerados "seminários")...

— Esvaziamento do conteúdo: aula muito "gostosa", "descontraída", "criativa", mas onde não se aprende nada...

Na metodologia expositiva o aluno recebe tudo pronto, não problematiza, não é solicitado a fazer relação com aquilo que já conhece ou a questionar a lógica interna do que está recebendo, e acaba se acomodando. A prática tradicional é caracterizada pelo ensino "blá-blá-blante", salivante, sem sentido para o educando, meramente transmissora, passiva, acrílica, desvinculada da realidade<sup>5</sup>, descontextualizada.

### 3 — PRESSUPOSTOS

Existem diferentes formas de se organizar o processo de construção do conhecimento em sala de aula. Estas diferentes formas, implícita ou explicitamente, justificam-se a partir de diferentes concepções sobre o processo de conhecer, que, por sua vez, são decorrentes de determinação da visão de homem e de mundo.

A pedagogia tradicional tinha por objetivo formar o homem de acordo com um modelo ideal. Para tanto, procurava de todas as formas afastar dos "perigos do mundo" a criança, que era concebida como de natureza essencialmente corruptível:

5. Caso do aluno, de 8ª série, que estava com medo de segurar uma pilha de 1,5 V, em função de possível choque... Outro que avaliou o comprimento da sala de aula em 130 m...

... a criança é de tal modo fraca e o mal, para ela, de tal modo atraente, que qualquer encontro, por breve que seja, com a tentação, pode vir a ter efeito catastrófico.<sup>6</sup>

Bom colégio era aquele que se separava do mundo e que estabelecia uma vigilância constante sobre a criança.

*Aquilo que a estrutura do internato realiza no plano material, o conteúdo do ensino, essencialmente constituído pelo mundo antigo, vai edificar espiritualmente, no íntimo de cada aluno: um universo puramente pedagógico, definido pela separação do mundo ambiente. (...) O mundo escolar é outro mundo.<sup>7</sup>*

Não se tratava de ignorar que a criança tinha interesses e necessidades. Tratava-se, isto sim, de reprimir estes interesses, considerados perigosos para sua formação.

A concepção de conhecimento que estava presente na metodologia expositiva era aquela do aluno como uma *tábula rasa* (cf. Aristóteles, Locke), na qual, desde que prestasse atenção e o discurso fosse claro e lógico, o professor ia escrevendo à medida que ia falando e, portanto, quando menos perceber o aluno já teria aprendido, pois o professor transferira o saber para o seu cérebro. O homem era concebido como um ser passivo. A teoria do conhecimento da época estava baseada na convicção de que a melhor forma de aprender era pela memorização: a impregnação da idéia/imagem no cérebro (influência empirista-sensualista). Confundia-se, portanto, consequência com causa, ou seja, como sabemos hoje o sujeito memoriza porque aprendeu e não aprende porque memorizou.

#### 4 — PESO HISTÓRICO

Há que se considerar que toda a formação das novas gerações de professores se deu também nestes moldes, seja nos remotos bancos

6. G. SNYDERS, A Pedagogia em França nos Séculos XVII e XVIII. In M. DEBESSE e G. MIALARET, *Tratado das Ciências Pedagógicas — História da Pedagogia*, p. 271.

7. G. SNYDERS, *op. cit.*, p. 272.

escolares, seja na formação universitária<sup>8</sup>; trata-se, portanto, de uma tradição pessoal que está inserida numa longa tradição cultural, que se remete aos primórdios da escola. A metodologia expositiva tem inspiração teórica na chamada “concepção tradicional” de educação, que por sua vez tem suas raízes na concepção clássica (Antigüidade) ou escolástica (Idade Média). Lembremos que a tradição oral é uma das mais antigas formas de transmissão cultural da humanidade (ex.: beduínos no deserto)<sup>9</sup>.

Precisamos ter em mente ainda que, até o século XVII, a criança era considerada um adulto em miniatura, não havendo nenhuma pedagogia adaptada à sua idade; sua situação era simplesmente a de alguém que sabia menos que o adulto. Com Rousseau (1712-1778) é que teremos, de forma especial, uma preocupação com o modo de ser da criança: “a criança tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias”. Começa-se a ter, então, uma crítica mais elaborada da educação tradicional.

#### 5 — PROBLEMAS BÁSICOS DA METODOLOGIA EXPOSITIVA

Diante destes fatos, não deixa de vir à mente uma questão — que aliás é muitas vezes utilizada pelos professores e pais —, qual seja: se o método expositivo está tão intimamente ligado à tradição escolar, por que agora teríamos que deixá-lo de lado, por que deveríamos procurar formas de superação?

Essa metodologia não leva em consideração uma série de fatores que as ciências pedagógicas contemporâneas nos revelam, como por exemplo:

— O aluno é um ser concreto (e não o ideal dos manuais pedagógicos);

— Há necessidade de motivação para a aprendizagem (esta não pode ser ignorada ou suposta);

8. Há aqui um agravante de ordem afetiva: de um modo geral, o autoconceito do professor (e de muitos pais) é ainda pouco crítico, considerando que o ensino que tiveram foi bom, pois, afinal, “são o que são hoje”: “Eu aprendi assim e hoje estou aqui...”

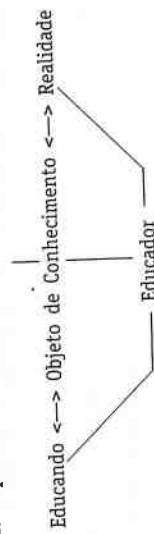
9. Haveria, no entanto, necessidade de se recuperar o contexto em que ela aconteceu, para ter idéia do porquê de sua repercussão na vida daquelas comunidades.

- O conhecimento se dá na relação sujeito-objeto-realidade, com a mediação do professor (e não pela simples transmissão);
- O conhecimento se dá pela ação do educando sobre o objeto de estudo (e não pela ação do professor);
- Existem diferentes estágios de desenvolvimento (o aluno não é um adulto em miniatura);
- O aluno traz uma bagagem cultural (o novo conhecimento não se dá a não ser a partir do anterior);
- O trabalho em sala de aula tem uma dimensão coletiva (não é uma justaposição de individualidades).

Basicamente, então, poderíamos dizer que o grande problema da metodologia expositiva, *do ponto de vista pedagógico*, é seu **alto risco de não aprendizagem**, em função do **baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade** (o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo). Pode acontecer do aluno ouvir uma exposição e de fato aprender? Sim, mas a probabilidade é muito pequena. Alguns manuais pedagógicos, diante do fato da metodologia expositiva estar tão presente, dizem o seguinte: ela é aconselhada quando existe um nível de interesse muito grande, quando há um código comum entre educador-educando, mesmo quadro de significação, etc., ou seja, ela é recomendada em condições ideais... Só que na sala de aula, no dia-a-dia, não temos as condições ideais...

Didaticamente, podemos representar estes limites pelo esquema:

Metodologia Expositiva  $\Rightarrow$  Baixo Nível de Interação  $\Rightarrow$  Alto Risco de Não Aprendizagem



— Esquema: Limite da Metodologia Expositiva —

Este baixo nível de interação entre educador-educando-objeto de conhecimento-realidade, ocorre tanto na **interação objetiva** (contato com objeto, manipulação, experimentação, forma de organização da coletividade de sala de aula, etc.), quanto na **interação subjetiva** (refle-

xão do sujeito, problematização, estabelecimento de relações mentais, análise, síntese, etc.)<sup>10</sup>.

*Do ponto de vista político*, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (em especial a classe dominante, acostumada ao tipo de discurso levado pela escola: verbalista, distante da realidade, etc.).

## 6 — TRABALHO NÃO SIGNIFICATIVO

Trata-se, assim, de uma atividade mecânica, desprovida de sentido, já que o significado do conhecimento, sua vinculação com a realidade, não é trabalhada.

*Certa ocasião, Dewey estava visitando uma escola e fez a seguinte pergunta a um grupo de alunos: 'O que vocês encontrariam se cavassem um buraco muito profundo dentro da terra?' Como não recebesse resposta repetiu a pergunta, mas o que obteve foi um grande silêncio e olhares perplexos. A professora então advertiu a Dewey, dizendo que ele tinha formulado mal a pergunta. Ela, então, dirigiu-se às crianças e perguntou: 'Qual é o estado do centro da terra?' Imediatamente os alunos responderam em coro: 'Estado de fusão ígnea'. Este fato mostra claramente que para as crianças, não houve aprendizagem significativa mas, sim, uma aquisição mecânica de uma seqüência de palavras.'<sup>11</sup>*

Muitas vezes, **os próprios educadores**, por incrível que pareça, também vítimas de uma formação alienante, não sabem o porquê daquilo que dão, **não sabem o significado daquilo que ensinam** e quando interrogados dão respostas evasivas: "é pré-requisito para as séries seguintes", "cai no vestibular", "hoje você não entende, mas daqui a dez anos vai entender" ...<sup>12</sup> Muitos alunos acabam acreditando que

10. Como veremos mais adiante, não se trata do professor não falar mais em sala de aula; trata-se de uma fala que se dá num contexto interativo e, portanto, significativo.

11. A. C. C. RONCA, in PENTEADO, Wilma M. A. (org.) *Psicologia e Ensino*, p. 64.

12. "Não me pergunte o porquê". "Professor, para que serve isto?" "Serve para que você seja aprovado se não estudar!"

aquilo que se aprende na escola não é para entender mesmo, que só entenderão quando forem adultos, etc., ou seja, acabam se conformando com o ensino desprovido de sentido. Embora não seja *suficiente* para estabelecer o vínculo significativo no aluno, a significação do objeto de conhecimento para o professor é condição *necessária*.

## 7 — POR QUE PERDURA TANTO?

Com tantos limites e problemas, por que ainda persiste o seu uso? Entendemos que a Metodologia Expositiva ainda perdura em função de uma série de fatores objetivos e subjetivos, como apontamos a seguir:

### a) *Legitimação Social*

Quando se pratica a educação tradicional, sendo um método conhecido universalmente, os pais não ousam questionar; qualquer eventual dificuldade é atribuída ao aluno, tanto por parte do professor, quanto por parte dos pais. Trata-se, portanto, de uma situação muito confortável, uma vez que não há questionamentos à prática do professor e da escola. Sempre existem alguns alunos que acompanham e estes são tomados como referência para os demais: “se eles acompanham, por que os outros não? É uma questão de prestar mais atenção, fazer direitinho o que o professor determina, que chegarão lá”. Socialmente o professor está justificado, na medida em que cumpre o que se espera dele: manter a disciplina e dar os conteúdos. Já o professor que tenta inovar, pode “ter problemas de disciplina” e ainda “não cumprir o programa”.

Os alunos e os pais normalmente compactuam com esse tipo de ensino, desde que tenham o seu objetivo alcançado: o certificado! Elaboram até racionalizações para tentar justificar tal omissão: “sempre foi assim”, “não tem como mudar mesmo”, “eu não quero prejudicar o meu filho”, etc.

### b) *Legitimação pela Avaliação*

Comumente, nesta metodologia, o que o aluno apreende é um conjunto de informações que devem ser reproduzidas e devolvidas ao

professor quando solicitadas. Aqui entra a relação avaliação-metodologia de trabalho. É comum o aluno estar preocupado com o seu desempenho na avaliação e não com a efetiva aprendizagem. O professor, por sua vez, com frequência não trabalha com a metodologia significativa e dá muita ênfase à avaliação. Esta dinâmica de sala de aula fecha-se sobre si mesma, formando o círculo vicioso da alienação do trabalho pedagógico: do livro ao exame, do exame ao livro. A aula é dada numa dinâmica decorativa, meramente expositiva e a avaliação cobra isto, e o aluno responde isto: logo, vai tudo bem...<sup>13</sup>

### c) *Legitimação pela Tarefa a Cumprir*

#### — *Preocupação do Professor: Cumprir o Programa*

Os programas colocam-se como verdadeiros dogmas que precisam ser cumpridos; raríssimas vezes o professor se questiona sobre a validade daquilo que está ensinando. No cotidiano da escola, observa-se que uma das maiores preocupações do professor é “cumprir o programa”. Esta preocupação, muitas vezes, está enraizada, por um lado, na crença de que o programa foi elaborado por pessoas competentes, bem intencionadas, e que é uma coisa boa “em si”; por outro, nas cobranças que recebe seja por parte dos pais, da direção ou mesmo dos colegas (da mesma série ou das séries seguintes). No imaginário escolar, o professor “competente”, o “bom” professor é o que cumpre o programa.

*O professor se vê obrigado a cumprir os objetivos e conteúdos programáticos que lhe são impostos, mesmo quando parecem não ter sentido para o aluno, para não ser rotulado de fraco, incompetente ou desinteressado.*<sup>14</sup>

A preocupação que muitos educadores têm no sentido de cumprir o programa, pode revelar um aspecto positivo dos mesmos: o compromisso com seus alunos, já que consideram que estarão ajudando, se derem aqueles elementos da cultura acumulados historicamente. Nestes casos, percebe-se um compromisso ingênuo do educador: acredita

13. Para maiores detalhes, consultar C. S. VASCONCELLOS, *Avaliação: Concepção Didática-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*.

14. P. L. O. MARTINS, *Didática Teórica/Didática Prática*, p. 60.

que aquele programa que recebe é bom para o aluno e faz o máximo esforço para transmiti-lo integralmente (mesmo que para isto tenha que passar por cima das necessidades e interesses dos educandos — como de fato ocorre); assim, o nível de inculcação ideológica é maior ainda, pois o professor nem consegue diferenciar-se da tarefa imposta, assumindo-a como válida. A questão que precisaria ser colocada é: a tarefa fundamental do educador é **cumprir o programa**<sup>15</sup> ou **propiciar a aprendizagem**<sup>16</sup> dos educandos?

### — Didática do “Atalho”

Uma das vertentes mais comuns da atual metodologia de trabalho nas escolas, é a didática do “atalho”: o professor querendo “ganhar tempo”, “dá” logo o resultado, a síntese, a conclusão, o modelo, a fórmula, o algoritmo, afinal, “tem que ser dado, então vamos dar logo de uma vez”, “o aluno vai ter que conhecer mesmo, então já dou tudo pronto”. Dessa forma, deixa de lado a preocupação com o tempo de reflexão necessário para a reapropriação do conhecimento pelo educando, bem como com a fundamentação e a significação.

*A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.*<sup>17</sup>

Para o aluno, de início, o “atalho” parece ótimo, pois também economiza tempo e “fosfato”. Mais tarde é que percebe o engodo, pois, voltando a olhar o que foi dado, não compreende como se deu a construção daquele conhecimento, que passos foram dados para chegar àquela conclusão.

15. Existem muitos professores que acreditam que estes conteúdos “são determinados pelo MEC”, que são obrigatórios. Há também, no pólo oposto, aquele professor que acaba abrindo mão de qualquer programação, “enrola”, fica nas “vivências” e não trabalha os conteúdos essenciais, necessários para a formação da cidadania.

16. Tendo em vista a compreensão e intervenção na realidade. Esta perspectiva, com certeza, não dispensa um programa, mas como meio e não como fim em si mesmo.

17. L. S. VYGOTSKY, *Pensamento e Linguagem*, p. 72.

Vem, então, a perplexidade do aluno, que é logo associada à incapacidade para a aprendizagem, introjetando uma sensação de impotência, de dependência, principalmente em se tratando de crianças oriundas das classes trabalhadoras, uma vez que estão ainda mais distantes da postura da escola, que, como sabemos, tem sido “imagem e semelhança” da classe dominante.

Para sair desse embaraço, os alunos encontram também um atalho: decorar o ponto, a fórmula, o questionário, o resumo, etc. (sem contar os que recorrem a subterfúgios tipo cola, etc.). Muitos professores, por sua vez, ficam perplexos diante dos resultados tão ruins nas avaliações.

### — “Perder” Tempo

No entanto, se questionados, dizem os professores que fazem isto porque “não têm tempo a perder”, já que há toda uma programação a ser cumprida... E justamente para “não perder tempo”, **perdem todo o tempo**, pois, de fato, não ensinam, não propiciam a aprendizagem, a construção do conhecimento, mas sim apenas uma memorização grosseira, um mimetismo, um treinamento para dar respostas mecânicas a situações estereotipadas, travando o desenvolvimento da inteligência, alienando os educandos.

### d) Baixo Custo

Esta metodologia é de baixo custo, pois comporta elevado número de alunos por classe, não requer melhor formação acadêmica do educador, não requer formação na ação, não requer atualização das fontes de pesquisa, das instalações e do material didático. Isto acaba sendo um grande atrativo para muitas mantenedoras (públicas ou privadas) não comprometidas com a educação de qualidade.

### e) Comodidade para o Professor

Há que se tocar numa questão delicada: objetivamente, a metodologia expositiva é a mais fácil de ser colocada em prática; seu uso conspiciente, portanto, não deixa de revelar o comodismo do professor (da escola, da família). Alia-se a isto a falta de fundamentação científica por parte dos professores com relação à atividade pedagógica.

## f) Reprodução Social

Não se percebe por parte de muitos órgãos governamentais qualquer preocupação séria com esta realidade, o que tem sua lógica, já que nosso modelo econômico é de dependência com relação ao do primeiro mundo: não precisamos de cérebros pensantes, envolvidos com as questões nacionais e sim quadros servís à lógica do capital internacional. Na verdade, ganha terreno a tese de que o que interessa, de fato, à escola não é a apropriação cultural, mas a domesticação dos futuros trabalhadores ou a alienação das novas gerações de consumidores.

## 8 — CONSEQÜÊNCIAS

### a) O Aluno não aprende

O que acaba acontecendo, em decorrência de toda essa situação, é que, com efeito, o aluno não aprende, pois não tem oportunidade para construir o conhecimento. Esse problema se manifesta, por exemplo, na chamada "falta de base" que os professores das séries mais adiantadas sempre reclamam; "falta base" por que o conteúdo não foi dado ou por que, de fato, da maneira como foi "dado" os alunos não aprenderam? É comum também o aluno afirmar que não teve determinada matéria, às vezes no mesmo ano, e o professor encontrar no caderno o ponto dado. As pesquisas pedagógicas comprovam que o índice de aproveitamento daquilo que foi ensinado por mera exposição, um ano depois, é de apenas **10% a 20%**<sup>18</sup>. Um dos objetivos que se espera da educação escolar é o desenvolvimento de conhecimentos duradouros por parte dos educandos. Ora, este atual baixo índice de aproveitamento demonstra a grande parcela de trabalho inútil que está se realizando na escola, o que representa um custo social elevadíssimo. Quando nos referimos a aproveitamento, não estamos falando de memorização pura e simples, mas de aprendizagem, uma vez que "o importante não é o esquecimento, e sim a incapacidade para restituir o conteúdo

esquecido"<sup>19</sup>, o que significa dizer que se o sujeito efetivamente aprendeu, se apropriou os mecanismos de produção, será capaz de reconstruir o conhecimento tempos depois, fato que não está ocorrendo.

### b) O Professor não ensina

Pesquisa pedagógica<sup>20</sup> demonstra que grande parte do tempo da aula é usado pelo professor para articular "estratégias de sobrevivência" (artifícios que o professor recorre para tentar dar conta da tarefa educativa: chamar a atenção de alunos, dar "sermão" na classe, elogiar a turma para ver se os "ganha" para o trabalho, fazer trabalho de grupo para "ocupar" os alunos e poder "respirar" um pouco, pedir para prestar atenção, ameaçar, gritar, pedir silêncio, etc.), ao invés de estar interagindo construtivamente com o conhecimento e com os alunos.

### c) O Aluno pobre é expulso da Escola

Considerando a prática formal de avaliação que vigora no sistema educacional brasileiro, ou o aluno acaba se submetendo a uma aprendizagem mecânica, só para conseguir reproduzir na prova o que foi "dado" pelo professor, ou vai fazer parte do enorme contingente de reprovados e evadidos. São alarmantes os índices de evasão e repetência logo nas primeiras séries do ensino fundamental e mais alarmantes se analisados por segmento social: o grande contingente encontra-se nos setores mais pobres da população escolar, ou seja, a escola expulsa de seus bancos os filhos dos trabalhadores<sup>21</sup>, os que mais precisam dela. É comum buscar-se até uma justificativa para esse fato, alegando tratam-se de alunos "problema". No entanto, numa pesquisa feita pelo Laboratório de Funções Corticais do Hospital das Clínicas de São Paulo, constatou-se que 80% dos casos de 'fracasso escolar' estão relaci-

19. E. FERREIRO e A. TEBEROSKY, *Psicogênese da Língua Escrita*, p. 31.

20. M. B. OTT, Desempenho do Professor, in ETGES, Norberto. *Avanço progressivo nas escolas de 1o grau do Estado de Santa Catarina*.

21. Enquanto na rede privada o índice de reprovação na 1a série do 1o grau é 5%, na rede pública este índice chega a 50%, cf. Maria Laura P. B. FRANCO, 'Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional', in *Cadernos de Pesquisa* (74). São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1990, p. 63.



onados à falta de adaptação do aluno ao método de ensino das escolas — na verdade falta de adaptação da escola à realidade do aluno — e a problemas emocionais, sendo de apenas 20% a possível incidência de problemas neurológicos<sup>22</sup>.

Não há preocupação com o resgate e aproveitamento do universo cultural das crianças, pois, na concepção tradicional de educação, a tarefa que o professor se propõe é a simples transmissão de determinados conteúdos.

#### d) O Aluno que fica é educado para a Submissão

Os alunos que conseguem resistir e permanecer, acabam fazendo a aprendizagem da submissão, da desvalia diante de um conhecimento que lhes é passado como absoluto, inquestionável e inatingível. São submetidos a um verdadeiro processo de inculcação ideológica. Fazem parte do contingente dos *bem-sucedidos mal preparados*<sup>23</sup>, qual seja, alunos que alcançam até os mais altos níveis universitários, mas têm uma formação bastante comprometida. São, por exemplo, racistas, a favor da tortura policial e da pena de morte; estão despreparados para a vida: basta ver o índice de divórcios, de úlceras, de necessidade de tratamento psicológico, de fanatismo político ou religioso, de viciados em drogas, sem contar os inúmeros casos de suicídio.

Este tipo de educação, conservadora e elitista, atende os interesses das classes dominantes, no sentido da não elevação do nível de consciência crítica do conjunto da população.

#### e) Há um embrutecimento

Esta metodologia de trabalho, sendo utilizado por anos seguidos, acaba deformando os educandos (e os educadores), levando à acomodação e à resistência a propostas mais inovadoras<sup>24</sup>. Estabelece-se um

22. Método de Ensino é a maior causa de fracasso', in *Revista Nova Escola*, n. 42 — set. 1990. São Paulo, Fundação Victor Civita, p. 55.

23. Cf. J. M. LEMBO. *Porque falham os professores*.

24. Chega a haver recusa por parte de alunos e até de pais de qualquer tentativa de inovação, especialmente quando se solicita a reflexão e se deixa de apresentar tudo pronto para os alunos.

o grau de saturação do educando com relação à escola, que ele acaba rejeitando em bloco tudo aquilo que é proposto, perdendo, portanto, a sensibilidade para perceber uma proposta alternativa, significativa.

*Para alguns estudantes, parece mais fácil criar a falsa impressão de haver entendido, guardando na memória algumas palavras do que realmente tentar entender o significado.*<sup>25</sup>

#### f) O Professor é levado à Doença

Diante de todo esse quadro, o educador que ainda tenta resistir e fazer um trabalho sério, acaba chegando ao ponto de adoecer:

— Mundialmente, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta que, em termos de doença ocupacional — doença adquirida com decorrência do exercício da profissão —, os professores só perdem para os mineiros, enquanto categoria profissional, incluindo aí desde alergia a giz, calos nas cordas vocais, varizes, gastrite, labirintite, reumatismo, estafa até esquizofrenia<sup>26</sup>.

— Dados do serviço de atendimento médico e hospitalar do Estado de São Paulo indicam que a Secretaria de Educação é, em relação ao número de funcionários que tem, uma das que mais se utilizam desses serviços. Há, no Hospital do Servidor Público de São Paulo, toda uma fila com professores com quadros clínicos irreversíveis.

*A neurose e a depressão — ante-salas da loucura clínica — têm afetado, em média, 33 professores, por dia letivo, das salas de aula no Estado de São Paulo, segundo dados compilados pela PRODESP. Nos últimos 15 meses deram entrada 8.868 licenças médicas para tratamento de doenças mentais. Em primeiro lugar vem os neuróticos (6.271), depois os que têm dificuldade de ajustamento (807), seguidos pelas vítimas de stress (599) e finalmente, os depressivos (284).*<sup>27</sup>

— Levantamento feito nos manicômios da grande Porto Alegre, por categoria profissional, revela que os professores estão em segundo lugar (só perdendo para os bancários).

25. A. C. C. RONCA, in PENTEADO, Wilma M.A. (org.) *Psicologia e Ensino*, p. 63.

26. Cf. OIT, *Encyclopaedia of Occupational Health and Safety*. Third edition, 1983.

27. APEOESP em *Notícias*, Jun. 1988, p. 10.

Essa falta de domínio no seu fazer específico, somada à falta de condições materiais adequadas e ao não ver os resultados de seu trabalho, vai levando, portanto, o educador a uma situação muito preocupante com relação à sua saúde, seja física ou mental. Haveria melhor motivo — a própria saúde — para que os professores se interessassem pela ciência da educação?<sup>28</sup>

## 9 — A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO MODERNA

A concepção escolanovista despertou o ânimo de muitos educadores, como possível superação da educação tradicional, mas não conseguiu concretizar-se de forma mais efetiva. Vários foram os problemas na aplicação desta proposta, a começar pelas condições materiais que existem e que pouquíssimas escolas podiam atender (pequeno número de alunos por sala, laboratórios e bibliotecas muito bem equipados, deslocamento do aluno para estudo do meio, etc.). De maneira análoga à metodologia expositiva, pode funcionar como obstáculo epistemológico para a apreensão dialética do processo de conhecimento. Suas idéias podem levar ao esvaziamento, ao reducionismo psicologizante das propostas pedagógicas. Ocorre, no entanto, que sua repercussão é diferente, em relação à tradicional, pela falta de aplicação. Ela representa uma força enquanto ideário pedagógico, mas tem pouca influência na prática em sala de aula: "sua aplicação é reduzidíssima, não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática pedagógica basicamente tradicional"<sup>29</sup>.

Poderíamos enumerar algumas idéias fortes, que foram "assimiladas" pelos professores: trabalho de grupo, interesse da criança, partir do concreto, criança como centro, individualidade da criança, recursos audiovisuais, criatividade, descoberta, afetividade na relação professor-aluno, não-diretividade, pesquisa, etc. Estas idéias fazem parte do novo senso comum pedagógico; no entanto, quase todas poderiam ser colocadas entre aspas, em função do tipo de entendimento e aplicação

28. Sobre problemas de saúde mental dos alunos, ver, por exemplo, W. D. WALL, *Education and Mental Health*, Paris, UNESCO, 1960.

29. J. C. LIBÂNEO, *Democratização da Escola Pública*, p. 26.

deficitária e distorcida que tiveram (ex.: interesse = interesse imediato; individualidade = individualismo; grupo = sociedade em miniatura; concreto = empírico; etc.). De um modo geral, ficaram como idéias bonitas, distorcidas na prática, seja por falta de preparo, seja por falta de condições objetivas, seja ainda pelos próprios limites teóricos<sup>30</sup>.

Segundo esta perspectiva de educação, o professor deve estabelecer as condições para que o aluno faça, por si mesmo, a redescoberta das relações de constituição da realidade. Dessa forma, espera-se um envolvimento muito grande por parte dos alunos, por serem eles mesmos os autores de seus conhecimentos. Ocorre que objetivamente, não há tempo na escola para o aluno redescobrir tudo (ou mesmo fazer a experiência concreta de tudo). Em decorrência disto, incorreu-se num erro de conceito, quando se chegou valorizar o *aprender a aprender* em detrimento do próprio conhecimento acumulado. Entendemos que devemos formar o aluno com capacidade de pesquisar (aprender a aprender), mas aprende-se a pesquisar em cima de situações, conteúdos concretos, que devem abrigar os conceitos básicos do processo histórico-social; imaginemos um aluno que tenha saído da escola sem saber o que foi a Revolução Francesa; por mais que esteja capacitado a pesquisar — até em documentos históricos — estará com uma séria defasagem em sua visão de mundo.

Tanto na metodologia expositiva, quanto na escolanovista, há um fechamento no pedagógico, não se abrindo para o essencial que é a transformação da realidade.

*Os métodos tradicionais assim como os novos implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade. Os métodos que prezam não mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. Enquanto no primeiro caso, professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais.*<sup>31</sup>

30. A este respeito, existem inúmeros estudos, como por exemplo: B. CHARLOT, *A Missificação Pedagógica*; M. GADOTTI, *Pensamento Pedagógico Brasileiro*; J. C. LIBÂNEO, *Democratização da Escola Pública*; M. G. N. MIZUKAMI, *Ensino: as Abordagens do Processo*; J. PALACIOS, *La Cuestión Escolar — críticas y alternativas*; D. SAVIANI, *Escola e Democracia*; D. SAVIANI, T. DURMEVAL, e A. BOSI, *Filosofia da Educação Brasileira*; G. SNYDERS, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*; G. SNYDERS, *Pedagogia Progressista*; B. SUCHODOLSKI, *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*.

31. D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 73.

Não há saída para uma pedagogia que fica fechada em si mesma, na sua estruturação e organização lógica. Na metodologia dialética, a significação, por exemplo, abre-se às necessidades do sujeito, que estão relacionadas às necessidades de classe; a praxis pedagógica abre-se à praxis social. Não dá para pensar a construção do conhecimento fora da relação com o concreto social. O pedagógico, para ser eficaz, pede esta articulação com a concretude do sujeito e do real.

Há, portanto, a necessidade de estabelecer a superação dialética, que subsume a positividade existente naquilo que está sendo negado. Uma prática que se quer superadora busca métodos eficazes.

*Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão porém da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sob sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.*<sup>32</sup>

## II

# Necessidade de Superação

## I — EM BUSCA DA SUPERAÇÃO

### a) O que fazer?

Diante de tantas questões, dificuldades, críticas, idéias novas, mais do que nunca o professor se questiona: "Sou professor, o que fazer em sala de aula?"

Como vimos, existem uma série de demandas sociais com relação à escola. Uma delas — senão uma das mais específicas — é propiciar às novas gerações uma compreensão científica, filosófica, estética da realidade em que vivem. Trata-se da **construção do conhecimento**. O professor almeja que seus alunos possam aprender aquilo que está ensinando — que considera relevante —, que realmente elaborem o conhecimento. Deve, portanto, procurar garantir a construção do conhecimento por parte dos mesmos. Veja que procurar garantir é bem diferente do simples "transmitir" (ainda que com competência).

### b) O que se deseja?

O trabalho do professor em sala de aula, evidentemente, depende da concepção que se tenha da tarefa social da escola. O que se espera da escola? Quais suas funções sociais? A questão do **que fazer** passa, portanto, antes de mais nada, pela postura do professor (e da escola), pela maneira como o professor entende seu papel social. Não dá para falar em metodologia separada de uma concepção de educação (e de sociedade).

32. D. SAVIANI, *Escola e Democracia*, p. 73.