

## O conhecimento nas instituições de ensino – uma revisão de literatura e reflexões para os docentes

### *Knowledge in teaching institutions – a review of scholarship and reflections for teachers.*

Maria da Conceição Vinciprova Fonseca <sup>1</sup>

#### **Resumo**

Este trabalho parte de uma compilação teórica, feita por Douglas Barnes (1988), e de reflexões de outros estudiosos, todos visando a refletir criticamente sobre o conhecimento de que tratam as instituições de ensino. Tais considerações são importantes quando são pensados os currículos que devem orientar os cursos nos vários níveis escolares, do fundamental à pós-graduação. Os diversos teóricos observam que o conhecimento, quando apresentado de maneira mais tradicional, parece estar dissociado da realidade, levando os alunos ao desinteresse por se verem repetindo o pensamento alheio, sem espaço para se afirmarem como sujeitos de seu aprendizado. Por outro lado, há uma forte política de estímulo à profissionalização, em que o conhecimento é afinado e direcionado para o mercado de trabalho. Há ainda o conhecimento cujo objeto é ele mesmo: o caso da preparação para exames e provas. O que se pretende discutir aqui é a que as necessidades humanas vão além de um cargo numa firma e da memorização de conteúdos. O conhecimento deve ser traduzido em ação afirmativa que promova a autonomia do aluno, que deve ouvir e fazer-se ouvir, num diálogo respeitoso e permanente, tomando para si a responsabilidade por seu aprendizado. Com esse foco, o conhecimento deve servir para a vida, além do trabalho, e manterá o valor quando uma nova técnica substituir a que o aluno já domina, pois ele deverá estar apto a buscar o que ainda não conhece.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Instituições de Ensino. Reflexão.

#### **Abstract**

*This work starts from a theoretical compilation by Douglas Barnes (1988) and from reflections by other scholars, all aiming to think critically on the kind of knowledge found in teaching institutions. Such considerations are important when one plans the curriculums which should guide courses in the various learning levels, from primary school to post-graduation. The theorists note that knowledge presented in a more traditional manner seems to be severed from the real world, which leads students to lose interest as they see themselves repeating what other people have thought, with no room to assert themselves as subjects of their own learning. On the other hand, there is a strong policy towards professionalization, in which knowledge is narrowed and directed to the work market. There is still the knowledge valued per se: the one which prepares for tests and exams. The purpose here is to emphasize that human needs go beyond a position in a firm and the memorization of contents. Knowledge should be translated in affirmative action, thus promoting the students autonomy and their ability to listen and have themselves listened to, in a respectful and continuous dialogue, taking into their hands the responsibility for their own learning. With that focus, knowledge should serve not just work, but life, and its value will remain when a new technology replaces the one the students already know, because they should be able to look for what they still have to learn.*

**Keywords:** Knowledge. Teaching Institutions. Reflection.

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Professora da Associação Educacional Dom Bosco / AEDB- Resende. Professora do Centro Universitário de Volta Redonda / UniFOA- Volta Redonda. Pesquisadora colaboradora da Universidade Federal Fluminense- UFF- Niterói

Os conteúdos que devem constituir as matrizes curriculares das instituições de ensino têm sido objeto de constantes questionamentos. Há uma tensão entre, por um lado, pensar o currículo mais de acordo com as necessidades do mercado, enquanto há também uma preocupação em manter o currículo acadêmico tradicional. O fato é que, enquanto o educando está, efetiva e compreensivelmente, buscando ser preparado para sua vida fora da escola, para aprender a desempenhar uma tarefa e qualificar-se profissionalmente, consistiria um triste empobrecimento banir da escola tópicos que discutem valores humanos, assuntos de relevância para a sua formação pessoal e, portanto, de cidadão inserido no contexto sócio-profissional. Dessa tensão provêm as críticas. Critica-se o que se aprende nas instituições de ensino como não tendo ligação com a vida; que o próprio discurso dessas instituições dificilmente se repete fora delas. Questiona-se, assim, a validade do conhecimento possibilitado pela escola. Barnes (1988, p.15), indagando se a epistemologia presente nos currículos escolares é adequada à compreensão e às competências relevantes para a vida dos jovens, compila um considerável número de argumentos contra aquele conhecimento. À guisa de ilustração, seguem alguns exemplos: o conhecimento é descritivo, analítico e passivo, em vez de ser engajado e orientado para a ação (YOUNG, 1971; SAUNDERS, 1982); o trabalho feito por alunos nas escolas tem pouca relevância em relação ao que aqueles alunos consideram importante (NEISSER, 1976, apud BARNES, op.cit.; WAGNER e STEINBERG, 1986; YOUNG, 1971); na pré-escola, a conversa trata de uma faixa de tópicos mais estreita do que a que é tratada em casa, e mais ainda, a conversa na escola é tão dominada por adultos que as crianças não conseguem tomar parte ativa. Além disso, as metas do professor não consideram as perspectivas e prioridades das crianças (TIZARD e HUGHES, 1984, apud Barnes, op.cit.); aprende-se na escola a “responder à questão,” ou seja, buscar uma resposta que seja adequada às expectativas não declaradas do professor (EDWARDS e MERCER, 1986, apud BARNES, op.cit.); as tarefas escolares são bem definidas – há critérios sem ambiguidade para que sejam concluídas com sucesso: toda a informação é dada e há uma única resposta (WAGNER e STEINBERG, 1986); alunos aprendem que na escola não podem usar o seu conhecimento do mundo, mas que devem agir como se apenas a informação dada pelo professor fosse válida (EDWARDS e MERCER, 1987, apud BARNES, op.cit.; HAMMERSLEY, 1974, apud BARNES, op. cit.).

Luckman (1973, apud Soloman, 1983) também é citado em Barnes (1988), pela distinção que faz entre “estruturas do mundo da vida” (life-world structures) e “estruturas de universos simbólicos” (symbolic universe structures). As primeiras, ainda que sejam tipificações generalizadas, são fortes porque são compartilhadas com outras pessoas.

Já as segundas referem-se a assuntos escolares, separados da vida real. O sucesso na escola vai depender de compreender os sentidos, as expectativas, enfim de estar entrosado no discurso daquela instituição. Fica claro que os alunos, percebendo essa distância, esse afastamento entre a escola e o mundo, buscam estratégias para conseguir sucesso dentro das demandas acadêmicas, mas seu envolvimento com esses assuntos é certamente menor do que seria se os percebessem – ou se as questões tratadas efetivamente fossem – ligados a suas vidas, e não apenas ao mundo de trabalho, mas ao mundo em geral, em que devem viver e atuar.

Se as questões da escola, ou os problemas nela colocados, são feitos visando a *uma determinada* solução, isto também pode ser explicado pela necessidade de preparar alunos para serem aprovados em exames ou testes. O professor é enormemente pressionado – pela escola, pelos pais, pelos alunos, enfim, por todo o sistema, para trabalhar nesse sentido: educar é preparar o aluno para fazer testes, com a máxima chance de sucesso e a mínima possibilidade de erro. Esse modo de tratar problemas será válido, quando for preciso lidar com outros, ou novos, desafios? Aquilo que pode, aparentemente, simplificar um dado conhecimento, será, sim, útil para resolver questões que tratem de problema igual; mas não prepara para novos raciocínios necessários diante de um novo problema, para a verdadeira autonomia. Daí a necessidade de os professores buscarem, com seus alunos, conhecimentos mais profundos. As possibilidades abertas por essa ação são de que os alunos efetivamente possam pensar por si, usar sua bagagem de vida ou conhecimento do mundo, questionar, criticar – enfim, construir seu conhecimento e se transformar através dessa construção.

Currículos organizados com o pensamento exclusivamente na colocação do profissional no mercado de trabalho são inadequados. Sabe-se que as exigências desse mercado não são estáveis, de modo que, por exemplo, se hoje é muito importante conhecer um avançadíssimo programa de computador, amanhã tal programa estará obsoleto. O mesmo se pode dizer de tudo: técnicas de cirurgia, nutrição ideal para crianças de certa idade, cuidados com pacientes na UTI, formas de energia, e poder-se-ia continuar listando exemplos indefinidamente. O saber indagar, pensar, ler, ouvir, pesquisar, comunicar oralmente e por escrito, aperfeiçoar ou mudar um conceito diante de evidências novas, esses são valores que permanecem e, portanto, é preciso que as maneiras de conseguir desenvolver tais atitudes, ou práticas, sejam incorporadas na prática docente.

Barnes (1988, op. cit.) alerta que uma educação descontextualizada é favorecida em nossa sociedade, que busca habilidade de produção e valoriza as inovações técnicas, sem considerar seriamente as implicações que possam acarretar. Há, porém, um preço a pagar por isso. A tragédia recente do Japão

– terremoto seguido de *tsunami* e vazamento em usina nuclear – pode servir como triste, ainda que extremo, exemplo.

Por outro lado, uma “educação liberal” entende que deve desenvolver cidadãos capazes de formular suas próprias metas e de buscar atingi-las (BAILEY, 1986, apud BARNES, op. cit. p. 20). Esses objetivos são perfeitamente desejáveis. O que se pergunta é se a escola liberal, entendida aqui como a mais tradicional, ou a que não se preocupa em aplicações particulares, mas com conhecimentos gerais que tenham valor intrínseco, propicia o desenvolvimento desse tipo de pensamento. Na verdade, o que parece é que aquela escola encoraja em alguns alunos a aceitação passiva do *status quo*. O que se está chamando de educação tradicional, portanto, é aquela na qual os alunos são receptores passivos de conhecimento feito por outros e por razões alheias à sua compreensão.

Não se sabe bem se isso ocorre porque o que se estuda é divorciado das preocupações da vida real ou se é porque o nível de sucesso dos alunos, como já dito acima, é aferido por testes que basicamente medem sua capacidade de recapitular informações recebidas. Conforme Hammersley:

*Pupils are [...] encouraged to take classroom knowledge at face value rather than think critically. They are being socialised into a world in which knowledge is something external and beyond their control rather than being shown that knowledge is always produced by particular men [sic] in particular circumstances for particular purposes [...] It denies pupils access to the means of producing knowledge, the means by which to challenge teacher authority.* (HAMMERSLEY, 1977, apud BARNES, op. cit., p. 20)<sup>1</sup>

Essa falta de pensamento crítico, ou tendência para entender o conhecimento como absoluto e inquestionável, pode estar ligada aos meios usados para manutenção de controle imediato dos alunos na sala de aula (ATKINSON e DELAMONT, 1976, apud BARNES, op. cit.). Associar, porém, tal característica da epistemologia da sala de aula unicamente à necessidade do professor de controlar a classe pode ser incorreto, uma vez que idealizar e simplificar o conhecimento, mostrando o mundo como um lugar mais simples e homogêneo, é um ato político. (POSTMAN e WEINGARTNER, 1966, apud BARNES, op. cit., p. 21).

Há ainda a crença, amplamente compartilhada entre alunos e professores, de que estes últimos são os detentores do conhecimento, o qual devem passar para as mãos (ou mentes) dos alunos como um bem de consumo. É a visão bancária da educação, denunciada por Freire (2001).

Gough (1985, apud BARNES, op. cit. p. 22) modifica as distinções feitas por Aristóteles entre *teoria*, *prática* e *técnica*. Ele chama de *teóricas*, operações que se ocupam de generalizações sobre o conhecimento: de *técnicas*, opera-

ções devotadas à produção de produtos específicos; *práticas*, operações que visam a ações que incluem escolhas baseadas em critérios sócio-morais. Schwab (1970, apud BARNES, op. cit. p. 22 / 23) dá como exemplo o caso de alguém que busca, sem sucesso, resolver problemas de dinheiro aumentando sua renda ou remanejando recursos, mas que acaba tendo que modificar seus desejos. O que começou como problema técnico tornou-se um problema sócio-moral.

Delamont (1983, apud BARNES, op. cit. p. 23) faz distinção entre “ciência quente” (*hot science*), que envolve raciocínio genuíno, observação e experimentação, e “ciência fria,” que refere-se à recepção acrítica de declarações de autoridade. A educação prática, no sentido de Gough, envolveria os alunos em julgamento, deliberação e escolha. Seria “quente.” Como na escola os alunos têm que demonstrar seu aprendizado e o conhecimento frio é mais fácil de ensinar, aprender e, principalmente, testar, “*parents’ and students’ urgent demands for negotiable qualifications are likely once again to push schools back upon cold knowledge and upon ‘technical’ rather than ‘practical’ activities*”. (DORE, 1976, apud BARNES, op. cit. p. 25).<sup>2</sup>

O que os teóricos citados entendem, e neste trabalho se defende, é que o conhecimento puramente teórico ou técnico não constitui educação, e seu valor seria talvez como meio de controle social (BARNES, op. cit., p. 25) É pertinente aqui a comparação com a visão de Paulo Freire:

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem para mim sua significação. (FREIRE, op. cit. p.147)

Barnes (op. cit.) teoriza o conhecimento como podendo ser superficial, aquele que não tem uma ligação com a vida do educando, e conhecimento de ação (*action knowledge*), que requer do aluno o uso de estratégias profundas, sendo este último tão integrado a nossas visões do mundo que influencia nosso comportamento. Educandos que usam estratégias profundas vão relacionar conhecimento novo com as visões de vida que já possuíam, estabelecendo ligações. Estratégias superficiais, portanto, são as que não permitem aos alunos notar ou criar relevância entre o novo e o velho. Italo Calvino ([1990] 2006) trata dessa deficiência, ilustrando com os personagens da obra de Gustave Flaubert, *Bouvard et Pécuchet*. Trata-se da saga de dois autodidatas que buscam a ciência, mas a cada livro que leem invalidam o anterior, e sua empreitada se torna um esforço patético que leva a nada. Eles não ligam conhecimento, não somam, não acrescentam: trocam, apenas.

Assim, o aprendizado superficial não afeta a visão do mundo, pela qual são baseadas as ações, sendo portanto ineficaz e rapidamente esquecido.

O aprendizado, então, precisa ser crítico, no sentido de que exija sempre justificativa para o conhecimento apresentado. Mais ainda, compartilha-se a visão de Barnes quando ele alerta que, se os alunos não veem sentido no que aprendem na escola, correm o risco de rejeitá-la, voltando-se para outros conhecimentos que percebem como úteis, no sentido de oferecer alguma vantagem imediata. Basta pensar na nossa realidade brasileira, por exemplo, nos meninos de morro e a relativa facilidade com que são seduzidos pelas possibilidades de dinheiro e poder oferecidas pelo tráfico de drogas.

A revisão feita neste trabalho deve fundamentar a crença sobre a centralidade e pertinência de buscar, ao organizar os currículos das instituições de ensino, agregar assuntos que favoreçam a construção de conhecimentos de maior valor – tão estável e perene quanto possível, sendo humano – para os alunos, desde os primeiros anos da escola até a pós-graduação, seja qual for o curso e a formação técnica procurada. Trata-se, antes de tudo, de seres humanos, que precisam trabalhar, viver e conviver neste mundo em que a informação nova de hoje será descartada como ultrapassada e esquecida amanhã.

## 1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARNES, Douglas. *Knowledge as Action*, em *The Word for Teaching is Learning- Language and Learning Today- Essays for James Britton*. Londres: Heinemann Educational Books, Inc., 1988.
2. CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, [1990] 2006.
3. FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 17ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra S/A, 2001.
4. VINCIPROVA FONSECA, Maria da Conceição. **O Texto literário: aprofundamentos de leituras e transformações na aula de Língua Inglesa. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2003.**
5. \_\_\_\_\_. Um novo enquadramento para a tradução literária: os valores segundo Italo Calvino. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2009.
6. SAUNDERS, A. "Productive Activity in the Curriculum", *British Journal of Sociology of Education* v.3, n. 1, p.26, 1982.
7. WAGNER, R.K. & STEINBERG, R.J. "Tacit Knowledge and Intelligence in the Everyday World", em R.K. Wagner and R.J. Steinberg (eds.) *Practical Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
8. YOUNG, M.F.D. "An approach to the study of curricula as socially organized knowledge", em M.F.D. Young (ed.) *Knowledge and Control*. Londres: Collier Macmillan, 1971.

### Endereço para Correspondência:

Maria da Conceição Vinciprova Fonseca

concyvf@uol.com.br

PROGRAMA DE MESTRADO EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO AMBIENTE

Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão

Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA - Campus Aterrado

Av. Lucas Evangelista, nº 862

Bairro Aterrado - Volta Redonda – RJ

CEP: 27215-630

<sup>1</sup> "Os alunos são... levados a entender o conhecimento da sala de aula pelo valor de face ao invés de pensar criticamente. Estão sendo socializados num mundo no qual o conhecimento é algo externo e além do seu controle, ao invés de serem levados a ver que o conhecimento é sempre produzido por certos homens [*sic*] em certas circunstâncias para certos propósitos...[Isso] nega aos alunos acesso aos meios de produção de conhecimento, os meios pelos quais desafiar a autoridade do professor." N.A.: essa e demais traduções neste trabalho são de sua autora.

<sup>2</sup> "As demandas urgentes de pais e filhos por qualificações negociáveis provavelmente empurrarão as escolas de volta para o conhecimento frio e para atividades técnicas ao invés de práticas."