
DIFERENTES MODOS DE APROPRIAÇÃO DOS SABERES: Desafios para o diálogo entre experiências dos estudantes e os saberes escolares

Rosemeire Reis

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre desafios enfrentados pelas instituições escolares para propiciar o diálogo entre os saberes escolares e as experiências dos estudantes, a partir de elementos teóricos contidos na tese de doutorado que investigou a relação de jovens/alunos com o saber e com os saberes escolares (2002-2006)¹.

Compreendemos por “diálogo” a capacidade dos sujeitos de reconhecer outros modos de pensar, de compreender e de analisar o mundo. O diálogo resulta de uma inteiração com outros sujeitos, em um espaço compartilhado no qual cada qual possa expressar seus pontos de vista, reconhecer a existência de outras perspectivas de análise para os mesmos assuntos. O diálogo pressupõe ainda uma pré-disposição para refletir sobre o que o outro pensa.

Na instituição escolar é necessário que os saberes escolares possam interagir, dialogar, com os saberes pessoais dos estudantes, mediante um trabalho específico. Esta concepção de diálogo aproxima-se daquela apresentada por Paulo Freire: “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (1987, p. 83). Em razão da complexidade que envolve a investigação sobre diálogo com os saberes no espaço escolar, nos aproximaremos da questão a partir de alguns estudos, sem pretensão de abarcá-la em sua totalidade. Dentre eles, destacamos o trabalho de Heller (1987) sobre os saberes cotidianos e os saberes não cotidianos; os de Duarte (2001) sobre a relação entre os saberes cotidianos e os saberes escolares; ao conceito de Polanyi de “conhecimento tácito”; e às análises de Biarnès (1999) sobre as diferentes inteligências para a compreensão do mundo e os conceitos de secundarização e reconfiguração dos saberes, apresentados por Rochex e Bautier (2004).

¹ Utilizamos o conceito “relação com os saberes” para designar as relações com os saberes-objeto como o próprio saber objetivado, isso é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento e “relação com o saber” para investigar a relação com o “aprender”, qualquer que seja a figura do aprender e não apenas a relação com um saber-objeto, que representa apenas uma figura do aprender. (CHARLOT, 2000, p. 86).

POSSÍVEIS EXPLICAÇÕES PARA OS MODOS COMO OS SUJEITOS APROPRIAM OS SABERES

Primeiramente recorreremos ao conceito de “relação com o saber”. Utilizamos o conceito no sentido empregado pela equipe ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais - Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris VIII, Saint Denis). Esta equipe procurou compreender as diversas relações dos indivíduos com o aprender e, de modo específico, com os processos pelos quais o sujeito aprende e atribui sentido ao(s) saber(es). “A relação com o saber é uma relação de sentido, de valor, portanto, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber”. (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992). Para compreender esta relação de sentido é necessário analisar como se opera a conexão entre sujeito-saber, compreender este sujeito como ser desejante e social, tratar essa conexão a partir de uma perspectiva dialética entre sentido e eficácia, porque o sujeito se apropria de um saber que lhe é exterior, que lhe faz sentido, o que exige determinadas atividades (LOMÔNACO, 2003) e ele reelabora este saber, internamente, de acordo com suas referências anteriores.

Conforme Charlot (2001, 2005) e Lomônaco (2003), para cada tipo de saber existem formas diferentes de apropriação e, portanto, se apresentam para o sujeito figuras do aprender, às vezes, contraditórias e, outras, concorrentes.

A relação com o saber pode ser definida como uma relação com os processos (o ato de aprender), uma relação com os produtos (os saberes como competências adquiridas e como objetos institucionais, culturais e sociais) e com as situações de aprendizagem. Ela é uma relação de sentido e de valor. Os indivíduos valorizam ou não valorizam os saberes e as atividades que realizam em função do sentido que lhes conferem. A relação com saber se inscreve em dois registros inter-relacionados: o registro identitário e o registro epistêmico. Estes registros estão presentes nos alunos sob formas diferentes, diferenciadas e diferenciadoras. Na relação identitária ou subjetiva o saber relaciona-se com modelos, com expectativas, com um eventual, ou imaginário, projeto ou imaginário profissional, com a antecipação de sua vida futura. A relação de sentido entre o indivíduo e o saber se enraíza na história do sujeito. A relação epistêmica se define em relação ao sentido que o sujeito atribui ao ato de aprender e, também, ao fato de saber. As duas dimensões da relação com o saber permitem descrever processos que entram em jogo na elaboração de relações diferentes com o saber, com as aprendizagens e com a escolaridade. (BAUTIER; CHARLOT; ROCHEX, 2000, p.181)

Para Charlot, um jovem em condição não favorável pode ser resistente ou passivo em relação aos saberes escolares e adotar fora da escola “comportamentos que apresentam certa

complexidade e que supõem aprendizagens aprofundadas”. Acrescenta que somente “há saber em certa relação com o saber, só há aprender em certa relação com o aprender” (2001, p. 17). Explica, ainda, que o sujeito será educado se investir pessoalmente no processo que o educa e, ao mesmo tempo, apenas pode educar-se se tiver a possibilidade de trocar saberes com os outros e com o mundo, a partir da mediação do outro. Consideramos, portanto, que essa “relação com o saber” é construída a partir dos desafios com os quais os sujeitos se confrontam, de encontros que tiveram com os diferentes tipos de saberes e da mediação dos “outros” para apropriação de tais saberes. Os sujeitos trazem para a escola uma maneira de compreender o mundo, os outros e a si mesmos e precisam se confrontar com um tipo específico de relação com o saber propiciado por esta instituição. A relação com o saber privilegiada pelas atividades escolares podem se aproximar ou se afastar daquela que os estudantes possuem, implicando em maiores ou menores desafios para a apropriação dos saberes escolares.

Compartilhamos com Forquin a ideia de que toda educação e, em particular, toda a educação do tipo escolar, supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos destinados a serem transmitidos às novas gerações (1993, p. 14). Esses saberes são selecionados a partir do que é vislumbrado com a educação escolar, em relação ao tipo de sujeito que se pretende formar. Em outras palavras, a formação proposta pela escola pressupõe uma intencionalidade, um projeto de formação dos sujeitos para uma determinada sociedade, a partir da legitimação de certos valores, de determinadas capacidades cognitivas, relacionais, estéticas, reflexivas e de saber-fazer. “Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente”. (1993, p.15). Estes saberes interpretados nas diferentes áreas do conhecimento, com sua sistematização própria, produzem modos específicos de ensino, com suas concepções, com escolhas do que e como ensinar em determinado momento histórico.

A seleção dos saberes se relaciona, ainda, com a questão da violência da escola que é inerente à instituição educativa. Esta instituição faz parte de uma sociedade com grupos em disputa, buscando legitimar, em um determinado momento histórico, suas representações sobre os saberes que devem ser mais valorizados para formar os sujeitos.

Em geral, esse processo é traduzido por meio de práticas discriminatórias, preconceito ou violência simbólica que, geralmente, não são percebidos como tais pelos sujeitos envolvidos. Bourdieu define a violência simbólica como

[...] a principal força de imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima e do reconhecimento correlativo da ilegitimidade do arbitrário cultural

dos grupos ou classes dominados [...] que por si só adquire força simbólica, quando toma a aparência de autoexclusão. (BOURDIEU, 1992, p. 52-53).

Forquin (1993) enfatiza os limites da cultura transmitida pela escola; a relação entre a seleção dos saberes escolares; os modos específicos como cada área disciplinar interpreta o que deve ser ensinado; as disputas de grupos na sociedade para legitimar seu projeto, em detrimento de outros. No entanto, o autor também destaca a especificidade da instituição escolar no que se refere à cultura escolar e sua inevitável tensão com a vida cotidiana. Para Forquin a escola

[...] é um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos em grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que elas teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas. (FORQUIN, 1993, p. 169)

Nesse sentido, consideramos pertinente o conceito de “atividade”, formulado por Vigotski e Leontiev, autores russos ligados à Psicologia do começo do século passado. Esta perspectiva teórica reconhece o lugar da escola como mediadora entre os saberes construídos em um processo histórico, social e cultural e o processo singular de apropriação destes saberes, mediante a atividade do sujeito.

Para Vigotski (1993, 1998, 2001), a construção do psiquismo é social. Ela ocorre a partir da relação do homem com o mundo, tendo dois tipos de mediadores: os instrumentos, que regulam as ações sobre os objetos, e os signos, que organizam a ação sobre o psiquismo. A cultura humana cria o objeto e lhe atribui sua função. Ao mesmo tempo, na medida em que este objeto é transformado continuamente pelo homem, é portador de novos sentidos. A linguagem, por ser uma das formas mais elaboradas de simbolização e a principal via de interação social, realiza a mesma função do objeto em relação aos instrumentos psicológicos. A apropriação de sistemas de signos e o domínio das condutas semióticas operam-se, conforme Vigotski, do exterior ao interior pela atividade realizada em cooperação com os adultos ou com os pares. Para o autor,

[...] o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 2001, p. 114)

De acordo com o autor, os bens e a cultura são internalizados pela mediação de processos cognitivos complexos (consciência e pensamento). Nesse sentido, Pino destaca que tais processos possibilitam, de um lado, a “conversão dos significados culturais da sociedade em significados

próprios; do outro, estes não são mera reprodução daqueles, mas o resultado de uma interpretação por parte do sujeito que pode lhe dar um sentido próprio” (2005, p. 19).

Como explica Rochex (1995), recorre aos estudos de Vigotski, para explicar que a apropriação da cultura mediada pela atividade dos sujeitos é um processo de dupla existência. As significações consolidam-se sobre formas de significações verbais, de conceitos, de saberes e de saber fazer, de aquisições das práticas sociais da humanidade. Elas, sem perder sua natureza histórico-social e seu conteúdo objetivo, passam a um processo de apropriação por cada sujeito singular, o que pressupõe a atribuição de um sentido pessoal às significações.

Afirma Vigotski que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. (1998, p. 110). Acrescenta, no entanto, que este aprendizado deve ser ampliado pela instituição escolar mediante o desenvolvimento do pensamento conceitual que, conforme o autor é “algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança”. (1998, p.110). Para Vigotski, “as formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada” (1993, p. 5). O autor explica que a apropriação deste modo conceitual de compreensão pressupõe a interação entre os saberes escolares e os não escolares. Segundo ele:

O desenvolvimento dos conceitos não espontâneos tem que possuir todos os traços peculiares do pensamento da criança em cada nível do desenvolvimento, porque estes conceitos não são aprendidos mecanicamente, mas com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança. Acreditamos que os dois processos – o do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições internas e externas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não o conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. (VIGOTSKI, 1993, p. 74)²

Ao contrário de teorias e representações de que os sujeitos devem se desenvolver naturalmente, a partir de seus ritmos, para Vigotski, a aprendizagem seria inútil se pudesse utilizar somente o que o sujeito já desenvolveu. Todo conteúdo do ensino deve exigir mais do que a criança

² Conforme Rego, Vigotski denomina “conceitos cotidianos (ou espontâneos) aqueles que são adquiridos pela criança fora do contexto escolar ou qualquer instrução formal e deliberada; são os conceitos formados no curso da atividade prática e das relações comunicativas travadas em seu dia-a-dia. Já os conceitos científicos seriam aqueles desenvolvidos no processo de assimilação de conhecimentos comunicados sistematicamente à criança durante o ensino escolar”. (REGO, 2005, p. 60).

pode dar naquele momento, isto quer dizer que a criança na escola tem uma atividade que a obriga a superar seus próprios limites. (VIGOTSKI apud ROCHEX, 1995, p. 36-37).

Portanto, para o desenvolvimento intrapsíquico, os sujeitos necessitam realizar atividades de apropriação das significações culturais, que se revestirão dos sentidos pessoais atribuídos a estas significações. Esse processo não é homogêneo, depende da qualidade dos encontros com os saberes vivenciados e, mais especificamente, dos desafios propiciados. Os modos de pensamento privilegiados pela instituição escolar não são naturalmente internalizados.

Sem desconsiderar os desafios específicos enfrentados pelos estudantes na escola em cada área de conhecimento, pelas diferentes disciplinas, focalizaremos alguns estudos que procuram explicar os modos de pensamento, os tipos de saberes privilegiados pela escola e que produzem implicações para a viabilização do diálogo entre os saberes pessoais dos estudantes e os saberes veiculados ou que se pretendem que sejam veiculados pela escola.. Para tanto, recorreremos aos trabalhos dos autores: Heller (1985, 1987), Polanyi apud Scott (1995), Rochex e Bautier (2004) e Biarnès (1999).

Em nossas primeiras aproximações com o tema estavam presentes as contribuições da filósofa Agnes Heller. A autora utiliza os referenciais teóricos marxistas para compreender especificidades dos saberes apreendidos em nossa vida cotidiana (objetivações genéricas em si), diferentes daqueles que proporcionam respostas mais abrangentes sobre as questões de nossa existência (objetivações genéricas para si) e não vinculados com as necessidades imediatas.

Conforme Heller (1987), a vida cotidiana nos proporciona as bases para ser quem somos, para aprender os modos de agir, nossos gostos, nossos interesses, a linguagem, formas de trabalhar e de usar os objetos. A autora explica como funciona, de forma geral, a estrutura da vida cotidiana, descrevendo alguns de seus aspectos: o pensamento cotidiano, os esquemas de comportamentos mais comuns da vida cotidiana e, principalmente, o conteúdo do saber cotidiano. O pensamento cotidiano, como explica Heller, é destinado a resolver problemas do dia-a-dia, sendo seu caráter estritamente pragmático:

[...] o particular se apropria, de um modo econômico - do significado (da função) das “objetivações genéricas em si”, prescindindo praticamente do por que da função, reagindo a esta tal como é, sem questionar qual é sua gênese. (1987, p.294).

Este tipo de pensamento apenas tem sentido em um contexto específico, relacionando-se com um objeto determinado e é formado pela generalidade das experiências acumuladas por gerações anteriores. No entanto, cada um apropria apenas o que necessita para manter e estruturar sua vida em uma determinada época, não se tratando de um pragmatismo genérico e sim de um

pragmatismo pessoal. Podemos dizer que toda objetivação, ou seja, toda a ação também é uma objetivação do pensamento, representando uma solução a um problema, pelo sujeito. Segundo Heller, pragmatismo é uma tendência e uma necessidade e não um defeito da vida cotidiana. Enfatiza que não haveria como sobreviver se para utilizar cada objeto precisássemos conhecer sua estrutura científica.³

Podemos identificar que o pensamento e a ação no cotidiano estão destinados a resolver os problemas imediatos e, portanto, os esquemas do comportamento: a analogia, a imitação, a normatização, a probabilidade e a hipergeneralização, de forma geral, constituem a estrutura da vida cotidiana. Estes esquemas de comportamento, de acordo com Heller, produzem os saberes cotidianos, que possibilitam a apropriação de capacidades básicas, denominadas objetivações genéricas em si, e estas servem como uma escola preparatória para o desenvolvimento das capacidades humanas mais elevadas, as “objetivações genéricas para si”. Conforme Heller (1987), as objetivações genéricas para si são secundárias, a sociedade não as possui necessariamente e elas apenas podem funcionar mediante a intenção humana consciente, visando a generalidade. Estas interações expressam o grau de liberdade alcançado pelos seres humanos, em uma determinada época como, também, o grau de conhecimento. São realidades que revelam objetivamente o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo.

Duarte analisa o lugar da educação escolar em nossa sociedade à luz da teoria de Agnes Heller. Conforme o autor, a educação escolar, ao mediar a relação entre o cotidiano e não cotidiano na formação do indivíduo, forma nesse indivíduo necessidades cada vez mais elevadas, que ultrapassam a esfera da vida cotidiana (a esfera das objetivações genéricas em si) e situam-se nas

³ Para Heller, o pensamento na esfera da vida cotidiana, pode ser de três tipos: inventivo, repetitivo e antecipador. Pelo pensamento inventivo entende-se aquele que se volta à produção de algo novo, assim como toda ação que conduza à resolução de um problema a partir de uma intencionalidade (Heller, 1987, p.245). Já o pensamento repetitivo é um processo abreviado, mediante a apropriação de um esquema generalizante herdado socialmente. Há, também, o pensamento antecipador, separado da práxis do tempo e do espaço. Este tipo de pensamento é considerado pela autora o “pensamento com os olhos abertos”, aquele que a priori não tem a intenção de se tornar prática. Tal pensamento tem como base a fantasia da vida cotidiana e é considerado por Newton Duarte (2001), como o germen de uma atitude teorizadora ou das objetivações genéricas para si. Os pensamentos e ações repetitivos criam normas e veiculam os signos mediante esquemas de comportamentos, como a probabilidade, a imitação, a analogia e a hipergeneralização. A probabilidade é o esquema de comportamento que orienta a ação ou o pensamento, tendo como parâmetro a possibilidade de “provável” êxito. Outro esquema é a imitação. A imitação de ações, muitas vezes, está vinculada à imitação de comportamento. Esta, por sua vez, é um dos tipos mais usuais no dia-a-dia. Heller refere-se à analogia como outro esquema de comportamento e afirma que um tipo de analogia recorrente, no cotidiano, é comparar um problema ou ação com outras situações similares e, a partir daí, tomar uma decisão. Existe, ainda, a hipergeneralização através do qual generalizamos juízos provisórios que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta. Heller acrescenta que para a economia da vida cotidiana essas hipergeneralizações são inevitáveis quando não se têm experiências pessoais para agir de outro modo, porém a vida cotidiana requer, também, mudança e se isso não ocorre, deixam de ser possíveis novas experiências para o desenvolvimento da produção e da sociedade, como também da ciência.

esferas não-cotidianas da prática social (as esferas das objetivações genéricas para si). O âmbito do “em si” é necessário para todos os indivíduos. Acrescenta Duarte que não podemos estar o tempo todo refletindo sobre nossas ações (2001, p. 28). No caso da individualidade, o princípio básico é que o indivíduo só se desenvolve plenamente quando ele, a partir da individualidade em si, forma sua individualidade para si, que não é uma individualidade assumida espontaneamente, mas “uma individualidade em constante e consciente processo de construção”. (2001, p. 28). Conforme Duarte, no processo do desenvolvimento da individualidade para si a educação escolar tem um papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não cotidianos da atividade social. Compartilhamos com o autor a ideia de que a prática pedagógica deve enriquecer o indivíduo, produzir um indivíduo de “carecimentos não cotidianos”, isto é, carecimentos voltados à objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para si. Segundo Duarte, cabe ao educador assumir uma posição consciente quanto aos rumos da prática social do educando, para os quais o trabalho educativo pretenda estar contribuindo: trata-se de estabelecer conscientemente a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não cotidianas da vida social. Ressalta Duarte que isso não significa pretender anular o cotidiano do aluno, o que seria por si só, impossível, mas que o aluno possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pelas apropriações dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos (2001, p. 58).

Parece-nos razoável a ideia de Duarte de que uma prática pedagógica escolar voltada para a formação da individualidade para si não visa fundamentalmente satisfazer as necessidades dadas pela vida cotidiana do aluno, mas produzir nele necessidades que não surgem espontaneamente. Estas necessidades surgem a partir da apropriação dos conteúdos das esferas de objetivação genérica para si. Como ressalta Heller, para isso é necessário “que já existam, nas atividades e no pensamento cotidiano, os germens que apontem para as necessidades do tipo superior. É o caso, por exemplo, do pensamento antecipador”. (1987, p. 333-337).

Concordamos com a análise do autor de que a educação escolar tem como uma de suas principais funções a de propiciar apropriação de saberes mais amplos, genéricos, que apresentem ao sujeito sua implicação e sua participação na história da humanidade. Não concordamos quando afirma que a escola propicia diretamente os conhecimentos científicos. Partilhamos com Chevallard (1985), Chervel (1998) e Forquin (1993) a ideia de que os saberes transmitidos pela escola não são conhecimentos produzidos externamente pelas pesquisas científicas. Estes passam por uma transformação da cultura escolar, o que Chevallard (1985) denomina de “transposição didática”. Embora ressaltando essa discordância, estamos de acordo com Duarte (2001) e com Heller (1985,

1987) de que os saberes veiculados pela escola buscam ultrapassar a fragmentação dos saberes da vida cotidiana e não são ou, não deveriam ser estritamente pragmáticos

Portanto, Agnes Heller e Newton Duarte procuram explicar os diferentes modos de pensamento e de relação com o mundo que os sujeitos constroem de acordo com suas experiências, com as atividades com as quais são confrontados.

Polanyi é outro autor que apresenta contribuições relevantes para compreender a apropriação dos saberes, a partir do conceito de “conhecimento tácito”. Scott (1995) explica que, para Polanyi, conhecemos muito mais do que expressamos explicitamente e a academia científica está equivocada por considerar válidos somente os conhecimentos objetivos. Polanyi (apud SCOTT, 1995) representa o conhecimento pessoal como um “iceberg”, no qual a parte emersa seria o conhecimento que é explicitável, o que podemos expressar em palavras, e a parte submersa seria o que sabemos, mas não é possível explicar. O conhecimento tácito de cada pessoa seria a base de sustentação para o conhecimento explícito. Segundo Polanyi (apud SCOTT, 1995), as raízes profundas dos conhecimentos estariam na estrutura de qualquer conhecimento, seja ele científico ou não. Para o autor, as técnicas, as tradições, as intuições, os sistemas científicos, as ideias poéticas e religiosas, a compreensão dos valores morais são todos nutridos da mesma raiz. De acordo com Scott (1995), um exemplo dado por Polanyi para explicar o conhecimento tácito é a habilidade de andarmos de bicicleta. Sabemos andar, mas não conseguimos dizer como fazemos isso. É possível descrever as leis para manter o equilíbrio quando andamos de bicicleta, todavia sabemos realizar esta ação sem conhecer as leis. Portanto, a lei, que é o conhecimento explícito, não é suficiente para andarmos de bicicleta. Polanyi explica que se começarmos a pensar em cada detalhe para realizar essa ação cairemos, porque se nos atentarmos às partes, separadamente, podemos perder a noção do todo. Nós focamos o todo ao não nos deter nas partes. Integramos as partes em um todo, não por um processo da razão, mas por uma percepção corporal que é inerente à nossa forma de ser. Em todos estes conhecimentos existem dois tipos de objetos: as *partes*, detalhes, particularidades e o *todo* ou o significado. Para Polanyi, esta é a característica estrutural do conhecimento tácito.

Conforme Polanyi (apud SCOTT, 1995), uma descoberta importante seria a passagem dos conhecimentos particulares para a compreensão do todo. Em todo conhecimento existe o elemento do julgamento pessoal, que depende de uma intuição não formulável, uma integração dessas percepções de particularidades não especificáveis. Para o autor, existe nos conhecimentos – tácitos e explícitos – a mesma estrutura. Os aspectos dispersos em particularidades inexpressivas convertem-se em partes significativas do todo por uma mudança de foco. Quando paramos de dar atenção aos aspectos dispersos, passamos a focalizar o todo. Portanto, acrescenta Polanyi, a

aprendizagem vai ocorrer onde a atenção está focada, sendo impossível ter essa atenção sem tal preocupação em mente.

Sendo assim, não existe descoberta sem um desejo de conhecer e uma “fé” de que existe algo a aprender. Poderíamos dizer, também, que o aluno não aprende na escola se não possui uma “fé” na existência de algo importante para aprender. Considerando, portanto, que a escola, em grande parte, privilegia os conhecimentos explicitados, podemos inferir que os conhecimentos tácitos trazidos pelos alunos para a escola não são levados em consideração.

A análise de Jean Biarnès sobre estas questões também revela aspectos importantes sobre a apropriação dos saberes. Conforme o autor,

[...] cada um organiza suas estruturas de pensamento em torno de saberes teóricos e de saberes práticos originados da ação. Os saberes teóricos são aqueles que, surgidos da experiência, podem ser analisados e sobre os quais os sujeitos conseguem se expressar em palavras. Os saberes práticos são construídos sobre os “vetores do pensamento operacional”, mas não explicitamente analisados e sobre os quais não é possível se expressar em palavras. Eles se constroem a partir das imagens-metáforas. (BIARNÈS, 1999, p.119)

Explica Biarnès que nosso pensamento funciona “partir de imagens que construímos de maneira não consciente sobre nossas diversas experiências” (1999, p. 111). Essas imagens funcionam não somente em termos de ‘analogias de superfície’, mas elas têm o poder de interrogarem-se reciprocamente, o que o autor denomina “poder metafórico”.

Quando passamos por uma experiência, realizamos analogias com outras situações. Conforme o autor, tais saberes estão presentes em todos os pensamentos humanos e são construídos sobre uma diversidade extrema da experiência de cada um. Cada pessoa tem uma maneira diferente de construir essa cadeia analógica, pois cada um possui uma experiência diferente e, segundo ele, oitenta por cento do nosso pensamento se constrói através dessas cadeias de analogias.

Para Biarnès (1999), outro processo de funcionamento do pensamento é o que denomina de “imagem-mental”, segundo o qual as experiências vivenciadas são inscritas em nossa memória cognitiva como uma fotografia. São esquemas concretos que diante de uma situação-problema nova são reeditados e aplicados diretamente na situação. O autor apresenta um exemplo: numa situação em que o sujeito está dirigindo e se depara com o perigo eminente de acidente, imediatamente mobiliza um conjunto de gestos para evitar a situação de acidente. Se, em seguida, perguntamos sobre os gestos que acabou de fazer, ele não é capaz de explicar. Realizou uma sequência de gestos, numerosos e complexos, mas não tem consciência alguma do que fez. O modo de pensamento por

imagem-mental, do nosso ponto de vista, se aproxima do conceito de “conhecimento tácito” de Polanyi.

Tanto no pensamento por analogia, como no pensamento por imagem-mental não é possível, para o sujeito, expressar em palavras os saberes que foram mobilizados. O autor parte da hipótese de que os modos de pensamento por analogia ou por imagem-mental não são reconhecidos como válidos porque remetem a um pensamento mágico, que existe em cada um de nós e é tratado como tabu ou como um subpensamento. Biarnès acrescenta que, como a escola não reconhece e não legitima esses modos de pensamento por “imagens-metáforas” e por “imagem-mental”, os jovens estão sempre impossibilitados de dizer seus saberes (1999, p. 113).

Esses tipos de pensamento, para Biarnés, têm tanta importância quanto o pensamento lógico-matemático, mas não são valorizados em nossa sociedade. Pelo pensamento “lógico-matemático” o sujeito apropria-se de uma regra, que se aplica a outras situações, e ele pode expressar seu saber em palavras. Esse pensamento lógico-matemático somente pode ocorrer se antes disso a cadeia de analogias já foi construída pela experiência. Para Biarnés (1999), as escolas valorizam mais o modo de pensamento lógico-matemático e todos os esforços de controle de saber na escola são criados para avaliá-lo. No entanto, a maior parte das crianças, dos jovens e dos adultos continua utilizando o pensamento por cadeias de analogias.

Biarnés afirma, ainda, que a passagem do pensamento por imagens-metáforas para o pensamento lógico-matemático não é automática. Podemos imaginar que algumas pessoas utilizarão mais um tipo de processo, como o lógico-matemático e outras, as cadeias analógicas, sendo grande a diversidade de modos de pensamento.

Os estudos atualmente realizados por Bautier e Rochex (2004) investigam o confronto dos modos de pensar dos alunos com os saberes escolares, partindo do pressuposto de que as dificuldades dos estudantes na escola são construídas em conjunto entre professores e alunos e entre os próprios alunos. Estas dificuldades inscrevem-se nos momentos de interação na classe, mas também têm uma História, que mobiliza, ao mesmo tempo, os registros social, cognitivo, subjetivo, de linguagem, escolar e disciplinar.

Rochex e Bautier (2004) focalizam, em seus estudos recentes, interpretações dos estudantes sobre situações vividas no trabalho escolar, o que implica investigar a utilização da linguagem e os processos cognitivos destes alunos. Rochex e Bautier partem do pressuposto de que esse processo

pressupõe uma “secundarização” dos saberes. Para realizar a secundarização⁴ dos saberes, os alunos precisam operar um trabalho de reconfiguração da sua experiência primeira sobre o mundo e do uso de suas linguagens e de gêneros discursivos que apropriaram em seu cotidiano, para constituí-los em objetos de questionamentos e de pensamento, a partir de mudanças de perspectiva de análise.

Explicam Bautier e Goigoux

Para compreender que um problema a ser solucionado se parece com outros resolvidos anteriormente, é necessário que o aluno seja capaz e se autorize a fazer circular os saberes e as atividades de um momento e de um objeto escolar a outro. Para isso, é preciso que ele tenha constituído o mundo dos objetos escolares como um mundo de objetos para interrogar, com o qual ele pode (e deve) exercer atividades de pensamento e um trabalho específico. Nós denominamos “atitude de secundarização” essa atitude que certos alunos têm dificuldade para adotar: essas atitudes inerentes ao processo de escolarização são consideradas centrais nos processos de diferenciação [...]. Essa noção de “secundarização” das atividades escolares, que implica simultaneamente a descontextualização e a adoção de uma outra finalidade, do nosso ponto de vista pode, em grande medida, explicar a razão de uma boa parte das dificuldades dos alunos dos meios populares. A centralização da maior parte deles sobre o sentido da vida ordinária, do cotidiano das tarefas [...] parece impedir que esses alunos construam esses objetos em sua dimensão escolar ‘segunda’ [...]. Compreendemos que a escola não coloca alguns alunos em situações desafiadoras para que possam ser ajudados no sentido de deixar o registro ‘primeiro’, que lhe é familiar, e a escola, dessa maneira, gradativamente, os coloca fora do jogo escolar. (BAUTIER; GOIGOUX, 2004, p. 6)

Em outras palavras, conforme Bautier e Goigoux (2004), para a apropriação desta forma mais universal da experiência humana, ou desse modo de pensamento, que pode ser explicitado em palavras, é necessário ao estudante se deslocar de sua relação cotidiana com o mundo, realizar um distanciamento na perspectiva da objetivação de fragmentos de saberes, para atribuir significados que possam ser generalizados a outros acontecimentos. Este processo se realiza a partir dos saberes que já foram apropriados, de sua cadeia de analogias, anteriormente construída, ou do repertório

⁴ De acordo com os autores, o termo e a noção “secundarização” encontram sua origem na distinção estabelecida por Bahktine (1984) entre gêneros (de discurso) primeiros e gêneros segundos, distinção elaborada para um campo de práticas (a produção literária) e aplicada ao campo escolar. Os gêneros primeiros podem ser descritos como produtos de uma produção espontânea imediata, ligada ao contexto que a suscita e que somente existe para ele, deixando de lado a aprendizagem ou trabalho subjacente. “Eles nascem da troca verbal espontânea, são formalmente ligados à experiência pessoal dos sujeitos”. (SCHNEUWLY, 1994 apud BAUTIER, 2004).

adquirido como conhecimento tácito. Não é qualquer prática educativa que é capaz de propiciar este processo.

Rochex e Bautier (2004) afirmam, ainda, que a atividade de “secundarização” dos saberes mobiliza uma heterogeneidade de registros, sendo necessário tanto um trabalho cognitivo como, também, de subjetivação. Na medida em que se viabiliza um diálogo entre estes saberes anteriormente construídos com os saberes escolares, a escola pode possibilitar aos estudantes novas compreensões do mundo, dos outros e de si mesmos, novos sentidos, contribuindo também para transformações subjetivas destes estudantes. No entanto, este processo pressupõe uma negociação do aluno consigo mesmo, no sentido de aceitar ou não a apropriação destes saberes. O resultado dessa negociação possibilitará, ou não, ao sujeito autorizar-se a entrar em um processo de subjetivação, que é necessariamente um trabalho de elaboração de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das diferenças de pressupostos teóricos apresentados, que trazem como consequências enfoques também diversos no que diz respeito à importância dos modos de pensamento valorizados pela instituição escolar, as explicações desses autores se aproximam por *reconhecer a existência de modos diferentes de apropriação dos saberes em nossa sociedade e que a instituição escolar moderna privilegia determinados modos de pensamento em detrimento de outras*. Os saberes denominados “cotidianos” por Duarte, “conhecimentos tácitos” por Polanyi e “analogias” ou “imagens-metáfora” por Biarnés não são reconhecidos pela instituição escolar. Eles apontam para a questão de que os saberes exteriorizados são apenas uma dimensão das aprendizagens dos sujeitos. Apresentam argumentos confirmando o pressuposto de que *é necessário um trabalho na escola que possibilite o diálogo entre estas diferentes dimensões dos saberes*, denominado de secundarização ou reconfiguração dos saberes por Rochex e Bautier.

É importante ressaltar que estar na escola não garante o processo de reconfiguração dos saberes. Em muitos casos, os estudantes podem ir à escola e não realizar a apropriação significativa dos saberes escolares, em parte pela dificuldade de comunicação, de diálogo, entre estes diferentes registros: os saberes dos estudantes e os modos como são veiculados os saberes na escola.

Reiteramos, portanto, que a ideia de “diálogo” no âmbito da instituição escolar, do modo como aqui é apresentada, não é entendida, apenas, como possibilidade de os estudantes expressarem os saberes apreendidos fora da escola mas, também, como uma oportunidade singular para realizar

um trabalho específico de reconfiguração dos saberes, na medida em que se viabilizem processos de construção conjunta entre professores e alunos e entre os próprios estudantes.

Vale a pena, para finalizar explicitar as contribuições de Biarnès (1999) sobre esta questão. Conforme o autor, trabalhar com a diversidade dos estudantes na escola, tanto do ponto de vista cultural, como de suas singularidades, não pode ser interpretada como, simplesmente, o ato de procurar conhecer a realidade cultural e individual de cada estudante.

Explica Biarnès que este tipo de aproximação com a diversidade é “[...] um mito destruidor, porque a partir dos dados recolhidos todas as interpretações são possíveis, desde que fabricadas fora do contexto de sua emergência” (1999, p. 286). Acrescenta que “[...] saber a priori sobre o outro é fechar a possibilidade dessa emergência” (1999, p. 286). Para o autor, é justamente o processo singular de construção criado entre o professor ou o formador e o aluno que é relevante. Conforme Biarnès, conhecemos as condições necessárias para que determinada aprendizagem possa acontecer, como também podemos identificar as melhores estratégias para que o educador realize seu trabalho. No entanto, não é possível saber “[...] quais são as estratégias que o aluno utiliza para alcançar determinado conhecimento” (1999, p. 287).

O autor enfatiza, portanto, que somente uma “pedagogia da criatividade” pode assegurar o máximo de possibilidades aos estudantes de utilizar suas próprias estratégias de apropriação dos conhecimentos. Biarnès afirma, ainda, que toda aprendizagem viabiliza-se, somente, se uma parte daquilo que é ensinado for reconhecida por aquele que aprende, para que, a partir do encontro entre referências culturais diferentes, as analogias, as imagens-metáforas de cada um, ecoem uma em relação às outras, dialogando entre si e possibilitando a construção do objeto de saber. (1999, p. 282). Acrescenta o autor:

Uma situação de reprodução é muito pobre de solicitações. Ao contrário, uma situação de criação coletiva incita a cada um aportar seus conhecimentos, suas maneiras de pensar, de dizer e de fazer. Na situação de reprodução a diversidade é um problema, mas na situação de criação ela não somente possui uma riqueza como significa o motor da situação de criação. (BIARNÈS, 1999, p.286)

Esse processo pressupõe a legitimação do que o outro pensa, diz e faz e aceitação do risco da transformação mútua e mudanças recíprocas na maneira de pensar, de dizer e de agir, em outras palavras, a viabilização do “diálogo”. Tais “espaços de criação” permitem relacionar perspectivas diferentes que, em um primeiro momento, parecem inconciliáveis: escutar os estudantes; compreender suas representações sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmos; seus projetos; sua relação com o saber, ou seja, permitem valorizar seus saberes para que possam expressar seu

potencial criador e, ao mesmo tempo, permitem recolocar o lugar do adulto, do “outro” mediador, com suas próprias representações, com os modelos, como propiciador de referências culturais.

Estes estudos contribuem para a problematização de desafios que envolvem a viabilização de espaços de diálogo entre os saberes pessoais dos estudantes e os saberes veiculados nas instituições escolares. A ampliação do acesso ao ensino não está sendo acompanhada da democratização acesso aos saberes e os modos de pensamento privilegiados pela escola, o que produz novos modos de exclusão e de desigualdades na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BAUTIER, E.; CHARLOT, B.; ROCHEX, J-Y. Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In : VAN ZANTEN, A. (Org.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000.
- _____; GOIGOUX, R. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse rationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n. 148, 2004.
- BIARNÈS, J. *Universalité, diversité e sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- BOURDIEU, P. Excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.
- CHERVEL A. *La culture scolaire*. Paris: Belin, 1998.
- _____. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre: *Teoria & educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- _____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.
- DUARTE, N. *Educação escolar e teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FORQUIN, J-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HELLER, Á. *O Cotidiano da história*. Trad.: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1985.
- _____. *Sociología de la vida cotidiana*. Tradução de José Francisco Yvars e Enric P. Nadal. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987.
- LEONTIEV, A. N. (Org). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.
- LOMÔNACO, B. *A relação com o saber de alunos da zona rural de um município da Serra da Mantiqueira*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 105p. Relatório de pós-doutorado. Supervisão de Leandro de Lajonquière, 2003.
- PINO, A. *Cultura e Desenvolvimento Humano*. In: LEV SEMENOVICH Vygotsky: uma educação dialética. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).

REGO, T. C. Ensino e constituição do sujeito. In: LEV SEMENOVICH Vygotsky: uma educação dialética. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Dueto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).

ROCHEX, J-Y. *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

ROCHEX, J-Y ; BAUTIER, E. Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. *Raisons Éducatives*, n. 8, 2004.

SCOTT, D. *Everyman Revid: the Common Sense of Michael Polanyi*. [S.l.]: Willian B. Everyman Publishing Company, 1995.

VAN ZANTEN, Agnès. *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

RESUMO

Este artigo apresenta aspectos dos desafios para o diálogo entre os saberes escolares e as experiências dos estudantes. Recorre aos estudos sobre a relação com o saber (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992; CHARLOT, 2001, 2005); sobre os saberes cotidianos e os saberes não cotidianos (Heller, 1987; Duarte, 2001); sobre o conceito de "conhecimento tácito" (POLANYI apud SCOTT, 1995); sobre as diferentes inteligências (BIARNÈS, 1999), sobre os conceitos de secundarização e reconfiguração dos saberes (ROCHEX; BAUTIER, 2004). Tais estudos se aproximam por reconhecer a existência de modos diferentes de apropriação dos saberes em nossa sociedade e a responsabilidade da escola se pretende contribuir para propiciar aos estudantes novas compreensões do mundo, dos outros e de si mesmos.

Palavras-chave: Diálogo. Saberes. Relação com o saber.

DIFFERENT WAYS OF ACQUIRING KNOWLEDGE: CHALLENGES FOR THE DIALOG BETWEEN STUDENTS' EXPERIENCES AND EDUCATIONAL KNOWLEDGE.

ABSTRACT

This article presents aspects of the challenges for the dialog between educational knowledge and the experiences of the students. For that, it resorts to studies about the relationship of students to knowledge (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992; CHARLOT, 2001, 2005); about quotidian knowledge and non-quotidian knowledge (Heller, 1987; Duarte, 2001); about the concept of "tactile knowledge" (POLANYI apud SCOTT, 1995); about the different intelligences (BIARNÈS, 1999), about the concepts of secundarization and reconfiguration of the knowledge (ROCHEX; BAUTIER, 2004). Such studies are similar as they recognize the existence of different ways of acquiring knowledge in our society and the responsibility of the educational institution, whether it intends to contribute to provide the students with new understandings of the world, of the others and of themselves.

Keywords: Dialogue. Knowledge. Relationship with knowledge.