

A NATUREZA DIALÉTICA DA AÇÃO DOCENTE: da produção do conhecimento artístico e científico

Leonardo Costa (UNICAMP)¹

O presente artigo tem como objetivo discutir a ação docente, em suas dimensões de ensino e aprendizagem, a partir de uma perspectiva dialética. Nesse sentido, apresenta alguns princípios do pensamento dialético contemporâneo em convergência com uma teoria pedagógica que seja ao mesmo tempo consistente e operacional, enquanto formulação teórica e aplicação na prática buscando, especialmente nas artes, exemplificações elucidadoras. A pedagogia histórico crítica, enquanto perspectiva pedagógica aqui explorada apresenta-se, portanto, como uma alternativa que supera a dicotomia entre teoria e prática, oferecendo respostas aos professores que buscam conciliar o pensamento pedagógico com o dia-a-dia da produção e socialização do conhecimento.

Dialética; Pedagogia; Artes; Ensino; Aprendizagem.

THE DIALECTIC NATURE OF TEACHING ACTION: About artistic and scientific knowledge production

This paper has as its main goal to discuss teaching activities in teaching and learning dimensions under a dialectic perspective. In so doing, it highlights some principles of the contemporaneous dialectic school of thought in alliance with a pedagogical theory that is, at the same time, consistent and operational whilst theoretical background and practical application seeking, mainly in Arts, clear exemplifications. The critical historical pedagogy, whilst pedagogical perspective presented in this paper, is deemed as an alternative that overcome the theory and practice dichotomy, offering answers to teachers who seek to reconcile pedagogical thinking and daily knowledge production and socialization.

Dialectic; Pedagogy; Arts; Teaching; Learning.

No debate contemporâneo a respeito do papel do professor, da escola e, conseqüentemente, da produção e sociabilização dos conhecimentos produzidos, inúmeras perspectivas pedagógicas encontram-se no campo de disputa, muitas vezes tornando difícil, para os profissionais da educação, a percepção das diferenças e das implicações relacionadas a determinadas posturas sejam elas no nível individual (o modo como cada professor singular pensa e age sua atividade pedagógica), sejam elas em maior escala (do projeto pedagógico de cada instituição escolar até as políticas públicas em nível municipal, estadual e federal).

Levando estas dificuldades em consideração, este artigo propõe explicitar o que seria uma perspectiva dialética frente ao ofício do professor, no sentido de superar o pensamento dicotômico e a lógica formal que opera hegemonicamente na atividade docente, superando, portanto, perspectivas que leem termos como “aprender” e “ensinar” ora como uma relação de passividade e hierarquia autoritária, ora como fenômenos espontâneos produzidos “naturalmente” na sociedade, em detrimento da importância e da necessidade da escola.

A disciplina de Artes, aqui, ganha fundamental importância, na medida em que lida, em sua operacionalidade, de maneira evidente tanto com dimensões subjetivas (emoções, significados,

percepções) quanto objetivas (ritmos, partituras, cores). A partir de exemplificações no campo das artes, especialmente nas artes corporais, pretende-se que o escopo desta discussão alcance não apenas a produção do conhecimento artístico, mas também o científico, entendendo ambos de maneira não excludente.

De maneira didática, poderíamos localizar a principal disputa contemporânea entre as teorias pedagógicas a partir de dois grandes momentos na sociedade brasileira: um relacionado à instauração da chamada “Pedagogia Tradicional” e outro posterior, crítico ao primeiro, conhecido como “Escola Nova”. Foge do alcance deste artigo qualquer tentativa historiográfica para melhor localizar tais momentos. Entretanto, para fins argumentativos, poderíamos localizar a “Pedagogia Tradicional” como aquela relacionada ao esforço em sociabilizar, essencialmente, os produtos do pensamento sistematizado, seja este nas ciências ou nas artes. Trata-se, portanto, de uma pedagogia com grande enfoque nos conteúdos.

A “Escola Nova”, por sua vez, procurou transferir o enfoque pedagógico dos produtos do conhecimento para os processos de conhecimento, seja nas ciências ou nas artes, formulando diretrizes como a de que o importante não é aprender, mas “aprender a aprender”: a pesquisa em si, a busca pelo conhecimento ganha mais espaço que os

simples resultados de descobertas científicas e produções artísticas, se estes resultados são entendidos como produtos finalizados ou significados pré-definidos, inquestionáveis.

Em “Escola e Democracia”, Saviani (2012), demonstra que as críticas da Escola Nova atingiram o método tradicional não em si mesmo, mas em sua aplicação mecânica cristalizada na rotina burocrática do funcionamento das escolas. Se, por um lado, as críticas são procedentes na medida em que, de fato, os métodos tradicionais tiveram este desenvolvimento histórico (tornaram-se mecânicos, cristalizados), por outro lado, esta mesma regra de análise histórica deve ser aplicada à própria Escola Nova: fatores como o alto custo material para instauração desta escola como ambiente para processos de aprendizagem, somado à perspectiva pedagógica de que o conhecimento sistematizado se produz na simples relação entre os homens (minimizando, portanto, a importância do ato deliberado de ensinar e conseqüentemente, o próprio papel do professor), distanciaram a proposta escolanovista das camadas populares:

Se o escolanovismo pressupõe métodos sofisticados, escolas mais bem equipadas, menor número de alunos em classe, maior duração da jornada escolar (...) por que não implantar esse tipo de escola exatamente para as camadas populares nas quais supostamente a passividade, o desinteresse, as dificuldades de aprendizagem são maiores? Não é por acaso que justamente quando esse tipo de questionamento vai tornando-se mais agudo, quando surgem propostas de renovação pedagógica articuladas com os interesses populares, quando aparecem críticas à Escola Nova que visam incorporar suas contribuições no esforço de formulação duma pedagogia popular, exatamente nesse momento, novos mecanismos de recomposição de hegemonia são acionados: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino. Passa-se, então, a minimizar a importância da escola e a falar em educação permanente, educação informal, etc. No limite, chega-se mesmo a defender a destruição da escola. Ora, nós sabemos que o povo não está interessado na desescolarização, ao contrário, ele reivindica o acesso às escolas. Quem defende a desescolarização são os já escolarizados, portanto, também já desescolarizados.” (SAVIANI, 2012, pp. 68-69).

O trabalho por uma pedagogia de natureza dialética passa pela percepção de que os processos de produção de conhecimento (Escola Nova) e os resultados científicos e artísticos em si (Pedagogia Tradicional) não estão separados: os produtos de pesquisas científicas, de experimentações artísticas, as descobertas, as formulações matemáticas e linguísticas em seus formatos finais carregam acumulados todo o processo de sua produção. Trabalhar os produtos (sejam eles as leis de Newton, a teoria da evolução ou a partitura musical) não deve excluir o estudo do processo e este, por

sua vez, o diálogo entre o desenvolvimento histórico e o contexto atual.

O pensar e agir dialeticamente, a práxis, passa pela capacidade, do professor, de colocar em movimento sua base conceitual, sua constelação mental com o mundo empírico, imediato, com o qual se depara cotidianamente em sala de aula. Nesse sentido, fundamentos (enquanto dimensão das formulações abstratas, dos conceitos, do “o que fazer?”) e didática (do “como fazer?”) fundem-se, ainda que sejam campos diferentes, em uma operacionalidade concreta. Mas em que consiste uma fundamentação dialética? Em termos gerais, podemos assinalar cinco princípios.

O primeiro princípio diz respeito à interdependência ativa entre as diversas partes do real. O indivíduo com o qual o professor se depara à primeira vista não é apenas o que a percepção imediata revela, ele é também as ações exercidas sobre ele pelos seres que o rodeiam, assim como todo o seu passado. Só podemos compreendê-lo enquanto parte de um todo, como cruzamento de ações sobre ele e suas reações ao meio. Nisso, portanto, encontra-se a indissociabilidade entre as subjetividades do indivíduo (seu espírito, sua mente, suas ideias) e o mundo material, objetivo, que o rodeia.

Trata-se de um princípio que confronta outro, de cunho pós-moderno, da leitura que não existe “uma realidade”, mas sim “diversas realidades” e que não podemos apreendê-las devido à complexidade contemporânea. Ora, a categoria de totalidade, em conformidade com o princípio de interdependência, oferece uma base teórica para entendermos que existe apenas uma realidade e que compreendê-la, tal qual o pensamento dialético propõe, é o desafio de cada indivíduo singular e a tarefa a qual cada professor, pelo ofício, deve mediar. A respeito da categoria de totalidade, afirma Lukács:

A categoria de totalidade significa (...) de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está de maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinada. (LUKÁCS, 1967, p.240).

O segundo princípio relaciona-se a uma percepção do mundo não como um complexo de coisas acabadas, mas como um complexo de processos: tudo está em devir. Nosso corpo, nossa mente e nosso meio (seja na dimensão mais subjetiva das abstrações humanas, seja no princípio de entropia da matéria) está em constante transformação. Sempre há um desenvolvimento progressivo, independente dos aparentes recuos momentâneos que certas mudanças possam demonstrar.

Um exemplo interessante para pensar a operacionalidade deste princípio está na natureza dos trabalhos da companhia teatral The Living Theatre², fundada em 1947 em Nova York. Os trabalhos deste grupo eram pautados na participação ativa dos espectadores por meio de intervenções diretas (os atores se dirigiam diretamente ao público provocando-os, convocando-os para participar da ação dramática como personagens, fazendo depoimentos, emitindo opiniões etc.) ou por meio de figurações específicas dependendo da obra em questão (todo o público atuava como um “júri cênico” que deliberava, ou como soldados a invadir uma cidade etc.). Desta forma, radicalizava-se a concepção de que a “obra teatral” só acontece no contato com o público, nunca finalizada na sala de ensaio: sempre um devir, algo inacabado que se concretiza e se renova em cada apresentação.

O terceiro princípio consiste no entendimento que o devir sempre produzirá algo novo. Mesmo quando temos a impressão aparente de que “a história se repete”, esta repetição contém novos aspectos que em curto, médio e longo prazo produzem especificidades no fenômeno. Na matéria, na história e na subjetividade humana, o processo cumulativo das produções, materiais e imateriais, produz uma relação sempre nova entre o quantitativo e o qualitativo: o princípio da homeopatia consiste justamente na conversão, pelo quantitativo, de um veneno em cura; uma brincadeira que se repete muitas vezes torna-se odiosa; em obras coreográficas como “Café Muller” (Tanztheater Wuppertal³, 1978) um movimento, repetido muitas vezes no palco teatral, ganha diferentes significações. Um fenômeno, seja ele qual for, sempre carrega o seu passado acumulado, de modo que um novo fenômeno, mesmo repetido, contém já um novo passado.

O entendimento de que “tudo é processo” e que “o processo gera o novo” trouxe grandes contribuições para pensar a produção de conhecimento e, no campo da arte, não apenas no que diz respeito à criação, mas também no que diz respeito à recepção. Passou-se a compreender que a relação do espectador com a obra não é de alguém que está lá para entender o que o artista quis dizer enquanto supostos significados pré-determinados e acabados, mas sim uma relação que é, em si, um processo específico de interpretação da obra, de construção criativa de novos significados, formulados pelo espectador em diálogo com as formulações do artista.

Se o espectador não puxa para si o papel autoral que lhe cabe, o fato artístico não acontece efetivamente: o professor que procura colocar seus alunos em contato com a arte deve ter ciência de seu papel como provocador de interpretações junto à obra, incentivando pedagogicamente que seus alunos tornem-se espectadores ativos para além de supostas relações pré-estabelecidas de significantes - significados.

O quarto princípio implica a ideia de contradição, e a percepção de que todos os objetos e fenômenos que existem carregam em si contradições internas. A categoria de “contradição” é extremamente cara ao pensamento dialético: tudo que existe possui um lado positivo e um negativo, um passado e um futuro, elementos que desaparecem e que se desenvolvem. Essa contradição, em convergência com os princípios anteriormente explicitados, é a responsável pela condição de constante movimento e mudança que rege as coisas que existem: o desenvolvimento do superior ao inferior, o constante processo de evolução, não se dá em um plano harmonioso, mas sim na constante atualização das contradições inerentes aos objetos, aos fenômenos, na luta das tendências contrárias que agem na base das contradições. Parte do pensamento dialético consiste precisamente na percepção dessas contradições, no estudo das contradições presentes na própria essência das coisas.

O dramaturgo e encenador alemão Bertold Brecht⁴, na obra “A vida de Galileu” (1938), explora a categoria de contradição, expondo-a artisticamente, em uma cena na qual Galileu dialoga com O Pequeno Monge, personagem que, além de religioso, é também cientista. Os dois discutem a concepção cosmogônica de Galileu que tirava a Terra do centro do universo, contrariando a igreja por meio de comprovação científica. O Pequeno Monge pode parecer simpático às opiniões científicas de Galileu, mas, no decorrer da cena, quando o cientista religioso veste seu hábito, sua batina, seu discurso se altera notadamente, manifestando forte contrariedade às ideias de Galileu. A respeito desta cena, Desgranges (2011) analisa:

O figurino, assim, se manifesta em face da ação, como que dizendo: “Vejam, espectadores, como o hábito faz o monge; enquanto cientista ele poderia até concordar com Galileu, mas como religioso não se permite jamais contrariar a doutrina da Igreja!”. O figurino assume uma voz própria diante do fato levado à cena, deixando claro para os espectadores que a vestimenta do personagem se constitui em importante elemento da linguagem teatral, que participa da escritura cênica e também se comunica com a plateia. (DESGRANGES, 2011, p.43).

O quinto princípio, como consequência dos princípios anteriores, diz respeito ao caráter provisório da verdade, do conhecimento. Por “verdade” dizemos a síntese resultante do movimento das contradições: síntese como resultado do confronto de uma afirmação com sua negação, de uma tese com sua antítese. Essa síntese, porém, tem seu caráter provisório na medida em que no mesmo instante que ela se estabelece, converte-se em afirmação a qual, por sua vez, tem sua referida negação, tornando assim o movimento incessante.

Vale ressaltar que, aqui, o caráter provisório da verdade não se confunde com um relativismo sem referências: que a Terra gira em torno do Sol e não o contrário, ou que dois mais dois, somados, são quatro, são fatos que podem ser tidos como certos, mas mesmo nesse domínio científico, a natureza dialética da produção de conhecimento permite que certas descobertas, no devir, sejam revolucionárias dos saberes já adquiridos.

Em obra a respeito de sua pedagogia teatral, Lecoq⁵ (2010) comenta a respeito da relação entre “verdades objetivas” e “subjetividades”, a relação entre “o mundo de fora” e “o mundo de dentro” no trabalho com atores. Evitando ter em lembranças psicológicas uma fonte de criação, procura deter-se em elementos concretos para, a partir deles, fazer constatações relacionadas a como esses elementos se colocam em movimento na atuação.

Diante de uma improvisação, de um exercício, faço constatações, que não se devem confundir com opiniões. Quando o pneu de um carro estoura, isso não é uma opinião, é uma verdade! Eu constato. Opiniões podem ser enunciadas depois, a partir de uma referência ao fato real. A constatação é feita pelo professor, circundado de alunos. Quando constato alguma coisa, há em mim uma ressonância dos alunos naquilo que vou dizer. Cabe a mim formular a constatação, mas é importante que ela seja compartilhada por todos. Pouco interessa se, depois de uma improvisação, um professor de teatro tem vontade de dizer: “gosto disso...”, “adoro aquilo...”. Cada um pode gostar ou não do que viu, isso é outra coisa. A constatação é o olhar que se foca na coisa viva, tentando ser o mais objetivo possível (LECOQ, 2010, p.45).

E ainda:

A crítica feita a um trabalho não é uma crítica do bem ou do mal, é uma crítica do justo, do longo demais, do curto demais, do interessante, do desinteressante. Isso pode parecer pretencioso, mas só nos interessa o que é justo: uma dimensão artística, uma emoção, um ângulo, uma relação de cores. Tudo isso existe em obras que, independentes da dimensão histórica, duram. Isso todos podem senti-lo, e o público sabe perfeitamente quando é justo. Se ele não sabe por quê, nós devemos sabê-lo, pois somos, além de tudo...especialistas (LECOQ, 2010, p.48).

Até aqui temos um panorama, em termos esquemáticos e com as limitações de todo esquema, do que consiste uma fundamentação dialética: cinco princípios que possam dar suporte ao professor no que diz respeito à compreensão e efetiva transformação da realidade. Essa fundamentação pode e deve refletir-se na operacionalidade docente cotidiana.

Em “Educação em diálogo”, Saviani (2011) apresenta uma perspectiva que coloca em relação a fundamentação teórica da qual os professores devem se apropriar do mundo imediato com o qual o professor se depara, no qual o professor deve

colocar seus conhecimentos em movimento. Quando o professor está em sala de aula, seu trabalho deve ser voltado para o aluno concreto, mas comumente esse aluno concreto é confundido com um aluno empírico.

No materialismo histórico-dialético, “concreto” e “empírico” são termos diferentes: vai-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato. O concreto não é o início, mas o fim do trabalho docente na direção do conhecimento produzido, compartilhado. Parte-se do sincrético, do confuso, das primeiras impressões, para uma visão articulada, de síntese, mediada pelo abstrato. Assim dito, o aluno empírico consiste apenas nas impressões à primeira vista, em uma percepção mais imediata, aparente. O aluno que interessa ao trabalho do professor é aquele que vai além do empírico, é aquele ser humano síntese das relações sociais.

Por isso quando me dizem que tenho de ter em conta os interesses dos alunos eu pergunto: do aluno empírico ou do aluno concreto? A Escola Nova fica no aluno empírico, por isso devemos fazer o que ele tem vontade, e cai-se no espontaneísmo. Agora para o aluno concreto – enquanto síntese de relações sociais – é da maior importância passar da visão do senso comum para uma visão articulada, uma visão científica, ter acesso a conteúdos elaborados (SAVIANI, 2011, p.149).

O professor, por uma experiência de vida que o aluno pode ainda não ter, tem condições e obrigação de saber a importância do estudo e mostrar para o aluno tal importância. Levar em consideração as necessidades e interesses do aluno concreto obriga o docente a estruturar um ensino para além das primeiras impressões, para além do senso comum, para uma visão mais articulada.

Em termos metodológicos, a perspectiva da pedagogia histórico-crítica fornece uma chave para a estruturação do ensino a partir de alguns passos pelos quais o docente pode, na sua práxis, passar frente a frente com seus alunos. Aqui cabe diferenciar esses passos não como um método, não como estágios a serem seguidos nessa exata ordem tal qual fórmula fosse, tampouco como um conjunto de técnicas empregadas em ordem pré-estabelecida. Trata-se mais de uma metodologia, ou seja: momentos do trabalho docente dentro de uma maneira de pensar a realidade social, de estudá-la e operar sobre ela, cada professor específico, com suas características e situações particulares.

Dito isto, a proposta da pedagogia histórico-crítica sugere que o professor, tendo como ponto de partida e como ponto de chegada a própria realidade social, observe em sua práxis os seguintes momentos: a problematização, a instrumentalização e a catarse.

A apreensão da realidade social (ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa) passa por um senso de responsabilidade do professor em relação ao aluno: o professor começa

com uma “síntese precária”, ou seja, uma síntese porque o professor possui um conjunto de conhecimentos sistematizados e experiências de vida que o legitimam nesse papel de professor em uma área de conhecimento. Porém, precária na medida em que esse conjunto de conhecimentos e experiências só podem se articular com o universo do aluno por antecipação, por abstrações, por níveis de compreensão que ele não pode ainda conhecer nesse ponto de partida a não ser de forma precária.

As projeções do professor, aqui, devem ter espaço para o novo, para certo “imprevisto previsto”: um espaço para o devir entre o planejamento da aula e o ato da aula concreta. Isso implica ter claro que a compreensão dos alunos, nessa etapa da produção do conhecimento, é de caráter sincrético: por mais conhecimentos e experiências que os alunos possam ter, a própria condição de aluno implica uma impossibilidade de articulação, no ponto de partida, da experiência pedagógica na prática social de que participam.

Em “Teatro do Oprimido”, Boal⁶ (2011) relata sua experiência dentro do Programa de Alfabetização Integral (Alfin), no Peru. Usando o teatro como via de conhecimento, chama a atenção para os perigos dos condutores das atividades especialmente na primeira parte do trabalho teatral, relacionada ao “conhecimento do corpo”, quando, devido ao conhecimento teatral sincrético dos aprendizes, muitas vezes poluído pela televisão, mau cinema ou circo, o condutor tentava impor suas técnicas teatrais sem levar em consideração os alfabetizandos:

É muito comum que essas pessoas (alfabetizandos) associem “teatro” com ócio ou perfumes. De modo que é necessário ter cuidado, ainda que o contato inicial se dê através de um alfabetizador que pertença à mesma classe dos analfabetos ou semialfabetizados, ainda que viva entre eles em uma choça semelhante à deles, com a mesma falta de comodidades. O simples fato de que o alfabetizador vem com a missão de alfabetizar (que se supõe uma ação coercitiva, impositiva) tende a afastá-lo da gente, do lugar. Por isso, convém que a aplicação de um sistema teatral comece por algo que não seja estranho aos participantes (como por exemplo, certas técnicas teatrais dogmaticamente ensinadas ou impostas); deve, ao contrário, começar pelo próprio corpo das pessoas interessadas em participar da experiência (BOAL, 2011, p.190).

A problematização consiste em detectar questões que, no âmbito da prática social, precisam ser resolvidas considerando as áreas de conhecimento. Aqui se confronta diretamente os conteúdos com a realidade: que conteúdos devem ser trabalhados para tratar das questões que se apresentam na realidade dos alunos? Para que serve a química, a geografia e a literatura? O professor de matemática, para além do “passar no vestibular” ou o professor de teatro, para além do “ser um ator de sucesso” devem ter clareza em que

medida pensar matematicamente e artisticamente o mundo pode contribuir na formação humana em geral, na vida de seus alunos em particular. Devem ter clareza em que medida os conteúdos trabalhados se relacionam com os problemas a serem resolvidos na prática social à qual pertencem o professor, o aluno e a escola.

Uma notável característica da atividade teatral é seu aspecto narrativo, o qual era engenhosamente explorado por Brecht no que diz respeito a trabalhar a dimensão de problematização no caráter pedagógico que considerava ter suas obras. Suas estratégias consistiam basicamente em explorar a revelação dos meandros da arte teatral, como se dava a construção de uma cena que queria revelar suas próprias estruturas: é preciso saber que Peter Pan não pode voar sem um complicado mecanismo de alavancas e fios, e um ator pode compor e descompor um personagem, trocando de perucas, em cena, enquanto atua.

Com essa dinâmica no palco, dentro de uma crítica deliberada às ilusões e fetichismos que maquiavam as problematizações, buscava efetivar, como objetivo último, o desnudamento dos mecanismos político-sociais que engendram a sociedade, seus problemas e contradições, expostas e integradas com a elaboração cênica e dramatúrgica.

A instrumentalização consiste em viabilizar que os alunos se apropriem dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento da prática social; “viabilizar”, no que diz respeito ao papel do professor, deve aqui ser entendido de maneira ativa, deliberada, como sinônimo do termo “ensino”: o professor não deve temer sua influência sobre os alunos, acreditando que aula é simples sinônimo de socialização: enquanto estimula a pró-atividade dos alunos, deve também elaborar jogos, brincadeiras, atividades que tenham os conteúdos abarcados.

Cabe aqui ressaltar que nada há a temer em atividades que envolvam repetição, imitação e memorização, desde que estejam envolvidas em uma perspectiva maior (apenas repetir, copiar e memorizar não configura um processo de aprendizagem) e que considere as especificidades de cada área de conhecimento, assim como a faixa etária com a qual o professor está trabalhando.

Exemplos interessantes da relação com a instrumentalização podem ser observados na música, quando se aprende a posição dos dedos para acordes no violão, as formas de embocadura para o sax ou maneiras de segurar um violino. Também no teatro e na dança, em convergência com estudos como os da biomecânica de Meyerhold, suas posturas e sequências, ou as sistematizações de Laban nas relações do corpo com o espaço e o tempo: nesses casos, aprender posturas ou trabalhar atento a aspectos objetivos como deslocamento no espaço ou tempo (duração de movimentos, gestos, trajetórias etc) são instrumentalizações destinadas a identificar e

desfazer as estruturas musculares dos participantes. Desmontá-las, verificá-las, analisá-las. Não para que desapareçam, mas sim para que se tornem conscientes.

A catarse, ponto alto da aprendizagem, consiste no momento em que o aluno assimila, incorpora os conhecimentos. A partir daqui o aluno pode expressar-se traduzindo de maneira particular uma nova visão de mundo. Este “expressar nova visão de mundo” consiste, precisamente, o ter a prática social como ponto de chegada. Prática social que é, e ao mesmo tempo, não é a mesma do ponto de partida no processo de aprendizagem: é a mesma porque se trata da mesma realidade, mas já não é a mesma prática social porque o aluno, agora, a compõe de maneira diferente.

Um músico que toca jazz (gênero de improvisação) em seu sax, um ator que realiza uma sequência de ações físicas no palco ou um bailarino que se move com aparente leveza e naturalidade, todos estes artistas assim o fazem não porque o são naturalmente, mas sim porque o momento da instrumentalização foi tão bem incorporado que eles podem, aparentemente, esquecê-la; na verdade não a esquecem, mas sim a transformam em uma segunda natureza.

A incorporação dos conhecimentos, presente em todas as esferas da atividade humana deliberada e não alienante, está presente, obviamente, também no trabalho educativo, entendendo o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003). A esse respeito, transpondo o conceito de trabalho em termos gerais para termos específicos da educação, é possível fazer referência a Marx (2013), que afirma:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda

não se desvinculou de sua forma instintiva (MARX, 2013, p.255).

Cabe ratificar que esta modificação da própria natureza humana, esta transformação produzida pela catarse, é um processo irreversível: um aluno alfabetizado, por exemplo, mesmo que queira retornar ao ponto anterior a sua alfabetização, quando caminhava pelas ruas sem compreender os letreiros, quando via os cartazes sem conseguir decifrá-los, por mais que se esforce em suas abstrações em tal tarefa verá que, na prática, tal retorno não é possível. A alfabetização já foi incorporada. Assim, podemos compreender muitos processos de aprendizagem que por vezes são interrompidos antes de atingir-se a catarse e, como isso, retorna-se à estaca zero na qual o processo começou.

Temos assim uma proposta metodológica de trabalho: a catarse como ponto alto do processo de aprendizagem, passando pela problematização e instrumentalização, e a prática social como ponto de partida e como fim do processo educativo. Desta forma, podemos pensar a pedagogia como uma teoria da prática social, nunca descolada da realidade como se os produtos do conhecimento fossem resultados definidos, abstrações que não servem para a transformação de nossa vida particular (escola tradicional), mas também nunca como processos rendidos às necessidades imediatas de nossa realidade, sob o risco de processos educativos alienantes (escola nova).

Em que pese à necessidade de aprofundamento de diversos termos abordados na exposição acima, tais como “catarse”, “instrumentalização”, “ensino” e “aprendizagem” (na medida em que cada termo é carregado de sentido e que a história de cada termo, somada à constelação mental de cada sujeito singular, adquire novo significado), urge para os professores brasileiros a incorporação de uma metodologia dialética de trabalho docente.

Ainda que a realidade não fosse inesgotável, bastaria a necessidade que tem cada indivíduo específico de resolver cada problema a sua maneira, para explicitar aquilo que o conhecimento realmente é: a tentativa sempre renovada de explicar o mundo. O importante é, portanto, tornar a linguagem e o conhecimento em corpo, sangue, ossos e suor para todos os campos do saber, para cada pessoa em particular, sendo esse particular o ponto médio entre o singular (indivíduo sincrético, imediato) e o universal (o gênero humano, o acúmulo do pensamento sistematizado na história humana). A produção deliberada desse ponto médio em cada indivíduo é a tarefa que nós, educadores, somos chamados a fazer cada dia, dia a dia, quando pisamos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. (2011). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro/RJ: civilização brasileira. 11ª edição.

DESGRANGES, F. (2011). *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo/SP: editora huditec. 3ª edição.

FOULQUIÉ, P. (1978). *A Dialéctica*. Men Martins, Portugal: Publicações Europa-América.

LECOQ, J. (2010). *O Corpo Poético: uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo/SP: editora Senac São Paulo.

LUKÁCS, G. (1967). *Existencialismo ou Marxismo*. São Paulo/SP: Senzala.

MARX, K. (2013). *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo/SP: Editora Boitempo.

SAVIANI, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas/SP: Editores Associados.

_____ (2011). *Educação em Diálogo*. Campinas/SP: Editores Associados.

_____ (2012). *Escola e Democracia*. Campinas/SP: Editores Associados. 42ª edição.

¹ Bacharel em Artes Cênicas (2008), mestre em Educação (2013) e doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (em curso). Co-fundador e colaborador na cia. Quase9 Teatro (São Paulo - SP).

² The Living Theatre é uma companhia de teatro off-Broadway norte-americana fundada em 1947, em Nova York. É um dos mais antigos grupos de teatro experimental ainda existentes nos Estados Unidos. Seus fundadores, Julian Beck e Judith Malina, tornaram indissociáveis as práticas teatrais do grupo de suas concepções anarquistas e pacifistas.

³ Tanztheater Wuppertal de Pina Bausch foi uma companhia de dança-teatro alemã sob direção artística da coreógrafa Pina Bausch, na cidade de Wuppertal.

⁴ Eugen Berthold Friedrich Brecht foi um importante dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX. Seus trabalhos artísticos e teóricos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo.

⁵ Jacques Lecoq foi um ator e mímico francês, notável por sua escola de artes dramáticas em Paris e suas metodologias pedagógicas.

⁶ Augusto Pinto Boal foi um diretor de teatro brasileiro, dramaturgo e ensaísta, uma das grandes figuras do teatro contemporâneo internacional. Fundador do Teatro do Oprimido, que alia teatro à ação social.