

TEORIA CRÍTICA E PESQUISA EMPÍRICA EM EDUCAÇÃO: A ESCOLA E A SALA DE AULA

Critical Theory and Empirical Research in Education: the School and the Classroom

ANDREAS GRUSCHKA *

A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de

Recebido em: 15 de setembro de 2014

Aprovado em: 22 de outubro de 2014

RESUMO

Desde os anos 60, o sucesso da pedagogia crítica pode ser observado na desmontagem das estruturas autoritárias tanto na educação escolar, quanto na educação familiar, portanto, como um ganho para a civilização. Contudo, o que orienta agora o discurso e a prática pedagógica não é o objetivo da emancipação, mas o economicismo que questiona as relações de ensino sob o critério de sua funcionalidade para o sucesso econômico. Porém, esse movimento preparou um terreno fértil para o renascimento da Teoria Crítica aplicada à educação, sendo a análise deste renascimento o objetivo deste artigo. Concluo que a tarefa da pedagogia em si passa a ser questionada e surge um contra-movimento que se desenvolve na consciência da perda e da necessidade absoluta do projeto da emancipação cívico através da educação e da formação.

Palavras-chave: Teoria Crítica, Pesquisa Empírica, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Hermenêutica Objetiva.

ABSTRACT

Since the 60s, the success of critical pedagogy can be seen in the dismantling of authoritarian structures both in school education and in family education. Therefore, there is a gain to civilization. Actually the discourse and pedagogical practice is not the goal of emancipation, but the economicism that questions the education under the criteria of functionality for economic success. However, this movement have prepared a fertile ground for the revival of critical theory applied to education and the analysis of this renaissance can be identified as the purpose of this article. We conclude that the task of pedago-

* Professor na Goethe-Universität - Frankfurt am Main.

gy itself is being questioned and a counter-movement that develops the consciousness of loss and the absolute necessity of civic emancipation project arises through education and cultural formation.

Key words: Critical Theory, Empirical Research, Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Objective Hermeneutics.

1 OBSERVAÇÕES PRELIMINARES

A Teoria Crítica ganhou grande influência dentro do sistema educacional na era de reformas, nos anos 60. Podemos afirmar que sua decorrente pedagogia crítica era o paradigma predominante nessa época. Por um lado, ela se referia à crítica da função ideológica da pedagogia ultrapassada, à sua idealização de prática errada, assim como às suas bases autoritárias; por outro lado, mas significativo, à inspiração a uma reforma democrática da educação, à desconstrução do sistema existente de privilégios, à modernização do currículo, à liberalização do relacionamento entre as gerações. O sucesso da pedagogia crítica pode ser observado na desmontagem das estruturas autoritárias tanto na educação escolar quanto na educação familiar, portanto, como um ganho para a civilização. Escola e famílias se tornaram diversamente menos repressivas, como se estivessem ainda no início daqueles anos. A democratização da escola se refletiu numa expansão enorme de educação, através da qual cada vez mais jovens podiam se beneficiar do ensino superior. Com o alcance desses objetivos, não apenas a influência da Teoria Crítica na área de pedagogia acabou, mas pode-se dizer que ela se desfez em um sentimento amplamente generalizado de necessidade de uma restauração parcial. A partir daí, suspeitou-se que uma vasta emancipação fosse uma ameaça à estabilidade social, considerou-se a expansão massificada da educação como indicador do declínio econômico, que em breve ninguém mais fizesse o trabalho pesado, inferior às profissões acadêmicas, mas que continua a precisar ser realizado em quantidade maior.

Daí em diante, a Teoria Crítica era apenas uma referência forte para um círculo pequeno de pedagogos, e foi seguida por poucos representantes da nova geração.

O declínio do paradigma não significa o fim da crítica. Pode-se dizer que hoje em dia ela é praticada no contexto escolar de forma mais intensa e eficaz, mesmo sendo totalmente diferente. O que a orienta agora, porém, não é o objetivo da emancipação, mas o economicismo que questiona as relações de ensino sob o critério da sua funcionalidade para o sucesso econômico. Durante anos, a “Investi-

gação em Educação”, determinada pela psicométrica, inundou permanentemente as instituições e o público com notícias sobre a condição defeituosa do out-put que o sistema produz. Os estudos da OCDE e PISA se tornaram para a mídia o ponto crítico da falta de funcionalidade e eficiência. Não se trata aqui de formação como capacitação, voltados ao julgamento e crítica, mas de um estímulo ao modo “Abrete Sésamo” a novas competências de competição entre as nações, a fim de estimular o sucesso econômico.

Esse movimento, por sua vez, preparou um terreno fértil para o renascimento da Teoria Crítica aplicada à educação. Pois, com o atual utilitarismo desinibido e com a economização das realidades pedagógicas, a tarefa da pedagogia em si passa a ser questionada¹ e surge um contra-movimento que se desenvolve na consciência da perda e da necessidade absoluta do projeto da emancipação cívico através da educação e da formação. Se a Teoria Crítica antigamente era um movimento de esquerda, ela agora reúne também os que abraçam ideias conservadoras, contra a proposta de uma sociedade na qual as pessoas não querem ser governados pela ditadura da mercantilização de tudo e de todos.

Agora de maneira transformada, as reflexões da clássica da Teoria Crítica ganham relevância. Com referência às obras antigas de Horkheimer, é possível julgar a vitória fatal da “razão instrumental” dentro do paradigma dominante da orientação otimizador de Out-Put, a qual apenas reconhece a racionalidade formal acionada pela imaginação com cada vez mais eficiência e controle. Em relação aos apontamentos de Adorno em “Tabus sobre a profissão do docente”, a respeito da problemática do sistema didático, pode-se analisar instrutivamente a que ponto leva a nova forma de transmissão de conhecimentos que apenas conhece métodos de uso da informação e que, porém, evita a transmissão das condições que determinam as questões da formação. Apesar da semiformação, como negativo da formação, não marcar mais o espaço hegemônico; através dessa teoria, o declínio da formação pode ser analisado, sim, como desistência do entendimento. A criação de uma personalidade fortemente autodeterminada que se submeter à determinação exterior (heteronomia), a qual apenas reconhece a autonomia funcionalmente bem sucedida como adaptação, pode ser criticada através da referência à ideia da educação autônoma de Adorno. Uma análise mais aprofundada pode indicar também tanto “a frieza burguesa” como meio da educação escolar, quanto a força que,

¹ Cf. Andreas GRUSCHKA, Luiz A. C. NABUCO LASTÓRIA (eds.), *Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2015.

em oposição, forma ontogeneticamente o comportamento não cooperativo das pessoas, cuja ingenuidade do bem ainda não foi quebrada pela adaptação às circunstâncias inevitáveis.

Há 30 anos investigo essas questões nos meus trabalhos empíricos. Após os anos de aprendizagem, foi apresentada primeiramente a “Pedagogia Negativa”² como manifesto que pretendia mostrar quais as novas perspectivas geradas pela pedagogia quando se usa o resultado das formas de pensamento propostas pelos representantes da teoria crítica. Ao mesmo tempo, o trabalho possuía um programa detalhado de pesquisa que, posteriormente, orientou meus trabalhos. Em primeiro lugar, a educação por meio da escola recebeu minha atenção, no sentido de analisar aquela produção de frieza, à qual, segundo Adorno/Horkheimer, a formação da subjetividade burguesa em nossa época é submetida.

Em 1994, dessa atividade sistemática e empírica surgiu um livro³, que agora também está disponível em português⁴. Em seguida, foram realizadas diversas pesquisas empíricas referentes à ontogenia da frieza burguesa. A partir de então, seguiu-se com a elaboração da “Crítica da Didática”⁵ e, em seguida, um trabalho empírico abrangendo a realidade cotidiana das aulas nas escolas alemãs, que foi chamado pelo revisor, Christoph Türcke, de elaboração da “teoria da estupidez” a qual Horkheimer primeiramente tinha enunciado⁶; Estupidez entendida como o interesse em deixar e manter as pessoas ignorantes, pessoas que, de outro modo, seriam capaz de criticar e julgar. A escola como possível espaço de esclarecimento transformada em um centro de reprodução de ignorância!

As formas de didatização de tudo, que faziam sucesso na época, levavam ao ponto em que elas próprias triunfassem sobre a transmissão daquilo que era de fato para se transmitir, e, desse modo, tiveram de ser submetidas a uma profunda análise histórico-sistemática. Com base nisso, pode-se ver em inúmeras pesquisas empíricas, de que maneira surge uma falsa realidade em sala de aula, como resultado daquelas formas. Todos os estudos empíricos foram metodologicamente dirigidos pelo método de Pesquisa Social Dialética e Emergente, frequentemente explicitado por Adorno e operacionalizado por Ulrich Oevermann (além da Hermenêutica

² Andreas GRUSCHKA, *Negative Pädagogik*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 1988/2004.

³ Andreas GRUSCHKA, *Bürgerliche Kälte und Erziehung*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 1994.

⁴ Andreas GRUSCHKA, *Frieza burguesa e educação*, São Carlos: Autores Associados, 2014.

⁵ Andreas GRUSCHKA, *Didaktik, das Kreuz mit der Vermittlung*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 2001.

⁶ Andreas GRUSCHKA, *Erkenntnis in und durch Unterricht*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009.

objetiva), e não estavam sujeitas ao paradigma positivista da “behavioral research”, e da psicometria, atualmente dominante, e que opera pela subsunção lógica⁷.

Este ensaio não poderá apresentar toda variedade das diversas aplicações da teoria crítica em contextos empíricos da pedagogia em sua amplitude. Se assim fosse, a totalidade da variedade resultaria em superficialidade da exposição. Em vez disso, dever-se-ia olhar para trabalhos mais recentes a respeito da teoria crítica, os quais, para minha surpresa, encontraram uma recepção ampla e positiva na Alemanha, ao mesmo tempo em que a teoria crítica, agora como contraparadigma, se tornou de novo objeto de atenção do campo acadêmico. Esse sucesso apenas torna-se compreensível através do fracasso previsto, ou seja, do sucesso inevitável da mundialmente recomendada “orientação das competências”. Uma se dirige explicitamente contra a ideia tradicional de educação através do ensino. Enquanto esta visa a compreensão dos conteúdos da educação que revelam as questões do mundo, a outra apenas treina conhecimento e métodos de aquisição de conhecimento com os quais a assimilação das tarefas alternadas possam ser realizadas. Compreensão mais aprofundada e educação podem representar um obstáculo. Portanto, a exigência prática do contraprojeto é o seguinte: ensinar a compreender!⁸

2 MAIORES DEFINIÇÕES

Com essa exigência assinalo uma tarefa dupla. De um lado, trata-se de reconstruir empiricamente como se apresenta “a compreensão” na sala de aula, e de outro lado, estou fazendo isso pelo fato de que “compreender” até hoje representa o *Telos* central da educação escolar. “A compreensão” não será imposta como uma norma idealista às aulas, mas representa seu motivo de ser (*raison d'être*), que talvez seja o elemento que mais tenha sentido. Quem quiser avaliar o significado do ensino, precisa extrair cientificamente as condições da possibilidade do aprendizado em sala de aula. Tentamos no nosso projeto de pesquisa de longa duração, “A reconstrução pedagógica do ensino” (PAERDU), capturar em detalhe o que acontece diariamente na sala de aula, para poder depois reconstituí-lo ainda mais pormenorizadamente: através das transcrições das aulas pretendemos reconstruir o processo real de criação do aprendizado. Em outras palavras: não postulamos meramente

⁷ Andreas GRUSCHKA, *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2011.

⁸ Andreas GRUSCHKA, *Verstehen Lehren*, Stuttgart: Reclam, 2011.

uma outra variação da pesquisa empírica, mas aquela que tenta corresponder à autológica do ato, ou seja à “prioridade ao objeto”, tal como observou Adorno.

O fato de o aprendizado como reflexão educativa sobre os fatos do mundo junto às ferramentas didáticas seja considerado, além de educação, o objetivo da forma pedagógica de aula, não significa ainda que este tenha sido alcançado. Isto depende de algumas condições relacionadas ao enquadramento do ensino escolar, entre eles, tais normas do sistema, como as funções sociologicamente explicadas de seleção, qualificação e legitimação da escola, que parecem ter sido instaladas na sociedade capitalista burguesa justamente contra a compreensão educativa. Isto é, a escola persegue também outros objetivos para além dos pedagógicos mencionados. Mas não abordarei aqui, como deveria, as contradições entre educação e domínio, a impotência e o oportunismo da pedagogia e, muito menos, com o devido olhar de distância necessária para a pedagogia exageradamente idealista, e pela Teoria Crítica ressaltada. Sobretudo, gostaria de focar algo diferente, as dificuldades inerentes aos contextos pedagógicos imanentes à exigência de compreensão. Elas passam justamente pela responsabilidade dos pedagogos, tanto em relação a uma melhor prática cada vez mais possível, quanto em relação à prática cotidiana inadequada. A compreensão, principalmente a aprofundada, não é produzida como uma pizza, não se pode aperfeiçoar como um salto em altura, não se cura como dor de dente. Compreensão é, afinal, um ato indisponível. Porém, o que podemos apontar, são as condições favoráveis e aquelas que inibem a compreensão, as quais deduzidas das formas empíricas que a compreensão assume na sala de aula. Seria importante, para mim, evitar, através de um possível mal-entendido, que eu escrevesse como um próximo mensageiro de uma doutrina pedagógica de salvação. Isto aplica-se também como se, com o programa de “Ensinar a Compreensão”, eu quisesse ter oferecido um lema para o contramovimento. Ensinar a aprender se dirige como pré-requisito contra a tendência mais ampla da mal realizada e incompreendida orientação para competência. Observe-se que contra esse fato empírico, e não contra um conceito rigoroso de competência, é que se apresenta uma grande interseção com a compreensão. Mas antes de realizar a exposição, é preciso ainda uma delimitação mais aprofundada.

A orientação à competência é uma história de sucesso e fracasso de dimensão deprimente. Impulsionada pelos “choques de PISA”, a palavra competência se tornou palavra mágica do século. Com isso, esta não será entendida de forma mais elementar, como aquilo que já sabemos, em outras palavras, podemos saber como

andar, falar, escrever, contar, pensar, deduzir, imaginar etc., à medida que não fomos impedidos pelo destino. A exigência de competência se refere mais a uma atribuição de déficit e geralmente é aplicada como fórmula de aumento/graduação. O exame PISA atestou à maioria dos alunos que eles não dispõem de tal competência que deveria ser alcançada através dos estudos escolares. A orientação à competência é a ferramenta didática de escolha, que promove o potencial de aprendizagem da geração atual, depois que o antigo fracassou, seja lá o que tem sido isto: acúmulo de material, aprender a fazer bullying etc. Apenas se torna competente quando se alcança o objetivo que tenha sido imposto por terceiros. Nós como nação temos apenas 600 pontos no PISA.

Muitos consideraram a retórica da competência chique, imitando-a bastante. Um distribuidor de alimentos pode se gabar de sua competência por ter produtos frescos, semelhante a uma empresa de serviços de limpeza. A rotulação que se faz com a competência não deve diminuir o que esperam das “pessoas competentes”, ou seja, tudo que faz parte do serviço e das tarefas de uma profissão graças à sabedoria e conhecimento do capacitado. Mais do que isso, é algo que dizem fazer muito bem. Por isso, essa ideia de competência logo trata de se fazer produzir grandes novidades ou “produtos frescos”.

Tais auto atribuições que encontramos em tudo lugar, invalidam-se pela experiência da falta de excelência e, desse modo, pela falta de competência. Temos um motivo para estar bastante céticos relativamente a essas pessoas que usam essa palavra com tamanha facilidade. Muitas vezes elas se revelam como marketing enganoso. Os arautos da competência, como pude perceber muitas vezes, não são nem mesmo capazes de explicar o que é competência, e de que modo isso se aplica em relação ao que exigem dos outros.

Trapacear e gabar-se com promessas vazias são um método que pode ser visto na orientação à competência, e que acontece de maneira real na sala de aula. Segundo nossas intensas pesquisas empíricas, se trata aqui de deixar o objeto abordado em aula em um posto secundário, comparado aos diferentes modos de tratamento dados a ele. Isto posto, não é considerado competente quem compreendeu e domina aquilo que pretendem os pré-requisitos das disciplinas. É tratado como competente aquele que dispõe dos métodos para poder processar qualquer conteúdo de forma que se possa transmitir de um formato a outro. Dessa maneira o aluno alemão mostra sua maturidade nos exercícios do Abitur (prova final do colégio alemão) extraindo as informações contidas nos textos que acompanham as tarefas, através

da competência de leitura, para responder às questões que, de todo modo, já se encontravam lá. Não precisa saber muito, basta apenas saber como chegar até as informações.

A abordagem do conhecimento se sobrepõe cada vez mais à aquisição substancial do conhecimento. Isto se aplica, para além das dimensões da competência, como conhecimento “morto” ou, pelo menos, “inerte” na formação do conhecimento. Não é preciso possuí-lo pessoalmente, desde que se possua um pequeno ajudante no bolso, que fala tudo que se gostaria de saber ao apertar o botão: tanto os horários de atendimento e o cardápio da lanchonete de Döner Kebab (lanche turco) a um pulo daqui, quanto o número de filhos de Carlos Magno ou a definição de uma linha reta. Para a vanguarda das mídias parece ser idiotice encher a cabeça com essas informações, já que é essencial sempre estar atualizado com potenciais informações através dos aplicativos.

Antigamente os professores ensinavam apenas com base na crença nas matérias, e com certa ineficiência, segundo declarações recentes do instituto de planejamento governamental; hoje, porém, os alunos estão aprendendo a adquirir competências. Ainda não sei por que tais discursos não acabaram em risos sardônicos, pois quando lentamente estou citando algo para se fazer perceber o conteúdo louco desses discursos, explodem risadas libertadoras.

A ponta do iceberg da nascente ignorância pode ser observada no treinamento escolar com a “apresentação de power-point” (PPP). Trata-se aqui de responder rapidamente através de tópicos com informações sobre algo, transmitindo-as em uma apresentação. A competência será avaliada conforme o uso dos meios metodológicos, mas não pelo conteúdo do que foi apresentado. Também, como era de se esperar, não é possível exigir do estudante o que o professor devia ter mostrado antes como fazer, ou seja, a competência técnica como forma de transmissão de alguma coisa. Pelo conteúdo apresentado, os estudantes não precisam assumir a responsabilidade, eles serão apenas avaliados pelo ato de apresentar, cuja habilidade será revelada chave para o sucesso do marketing pessoal. Não seria necessário entender o conteúdo do que foi apresentado habilmente. Foi visto que isso não importa. Quem sabe apresentar tem sucesso como mediador. Para isso precisa-se treinar a competência de compensação de “incompetência”.

Interrompo aqui minha argumentação. Eu queria somente precisar o contexto no qual estou reivindicando “ensinar a entender” e, no qual, a exigência talvez já produza efeitos em forma de susto sobre os resultados pedagógicos e sociais, se

abrissemos mão de fato ou até programaticamente da orientação à competência em detrimento do ensinar a entender.

3 EDUCAÇÃO COMO ENSINAR A ENTENDER

Ensinar a entender é uma descrição do ensino escolar geral, que não consiste apenas em meros discursos, mas como uma celebração abstrata dos conteúdos do ensino clássico, formal, material ou também da educação da OCDE ou da modelagem de um ensino educador como ideal na sucessão do Herbart e não também no modelo de ensino de didática, que exemplifica como é possível deixar os alunos desenvolverem alguma coisa de modo educativo, mas na capacidade de reunir uma série de operações pedagógicas numa sequência apropriada, principalmente *in situ*, ou seja, segundo a estrutura de aula.

(1) Em primeiro lugar, exige-se um desenvolvimento didático do significado da educação que reside no conteúdo. O que isso significa?

Antes de tudo significa a referência de cada aula em seu conteúdo específico. Isso está além do trivial, tendo em conta a ilusão do “aprender a aprender” como via soberana que conduz à competência. Apenas na abordagem da compreensão através da teoria da ciência e do conhecimento, de auto-reflexão torna-se ela conteúdo. Também aqui, porém, existe a ligação com os objetos que são reconhecidos e cientificamente determinados. Mesmo a compreensão da vida real é baseada em conteúdos. Referimos-nos com isso à estruturação do sentido, ou simplesmente: a regularidade do caráter social e sua inerente normatividade e função dos fenômenos da prática. Crianças são mestres na aquisição dessa compreensão, porque conseguem isso sem instrução.

Essa forma da vida real é mais usada do que se imagina como conhecimento geral e como pré-condição na escola. Mas a aula não se limita à repetição do conteúdo dominado ou já conhecido, através dela dever-se-ia ultrapassar essas formas de aprendizado. Com isso, sobretudo o conhecimento cientificamente desenvolvido e comprovado sobre os fatos do mundo se torna conteúdo escolar. A forma da organização desse conhecimento, até hoje, é principalmente feita de um modo técnico e disciplinar. Somente seus limites forçam acessos interdisciplinares e transdisciplinares. Os idosos, formados na totalidade das referências de mundo, ainda sabiam se movimentar, não apenas munidos de informações gerais ou semi-formados. O modo como eles faziam isso pode ainda ser transmitido aos estudantes

atuais. Porém, isso nos fornece hoje em dia apenas um modelo de crítica ao fracasso do aprendizado. Portanto, a compreensão se refere aos contextos centrais de matérias variadas. No oitavo ano, os contextos e questões são os seguintes:

- que é uma tese e um argumento?
- que é um texto literário?
- que se consegue diferenciar através de casos e expressões temporais?
- Qual a diferença entre uma nação e um país, entre uma sociedade e uma comunidade?
- que são dívidas?
- que é uma fonte histórica?
- que é um preconceito?
- Como o nazismo pôde acontecer, como se deu a descoberta do “mundo novo”?
- que é lógico e, por outro lado, o que é a lógica?
- que é uma prova matemática, o que é uma relação métrica / uma função?
- que é energia elétrica?
- que é luz?
- que é uma ligação química?
- Qual a relação entre herança e mudança?
- que significa tolerância religiosa?
- que significa cor na arte, o que é uma imagem?⁹

(2) A segunda dimensão se refere aos pressupostos subjetivos da compreensão como sabedoria dada adquirida. Com isso, não quero incluir nos modelos de competência os momentos motivacionais e volicionais, que estão particularmente mais próximos dos psicólogos, enquanto as matérias encontram-se mais afastadas. Antes de tudo, quero determinar os requisitos epistêmicos da atividade mental, que ajudam a acessar um assunto primeiramente desconhecido e incompreensível e a apropriação dele.

Assim a compreensão está ligada ao reconhecimento e ao entendimento, se realizando através do uso dos meios de reconhecimento, os quais Kant entendia como razão. Lutz Koch esclareceu tal conceito na sua “A lógica de aprender”¹⁰.

Quem não percebe o que está fazendo,

- quando se diz “porque” ao contrário do “ai” ou “e” ou
- o que significa quando algo deveria ser de uma forma diferente da que é

⁹ Andreas GRUSCHKA, *Verstehen Lehren*, Stuttgart: Reclam, 2011, págs. 141ss.

¹⁰ Lutz KOCH, *Logik des Lernens*, Weinheim: Juventa, 1991.

- quem não entendeu o que significa negar algo determinada ou indeterminadamente
- o que é qualidade em oposição à quantidade
- quem nunca compreendeu como se realiza uma predicação e através disso, como se pode alcançar definições e conclusões
- qual é a base de julgamentos práticos, teóricos e estéticos¹¹.

Quem não tenta compreender estes itens e um pouco mais como competência necessária - a qual se encontra no seu próprio repertório de atividades da razão, para poder usar e examinar distinta e controladamente, se perde na hora de entender que essa se trata de uma atividade reflexiva e problematizadora de sua mente, podendo ele, assim, apenas vislumbrar que o discernimento caia como uma maçã madura no seu colo. Muitas vezes ele tem que esperar pela ideia brilhante, por muito tempo e em vão.

Causa cada vez mais espanto quando se observa como os jovens que concluíram a escola ficam surpresos com o fato de poder ser útil avaliar os conceitos, e se conseguem diferenciá-los, e, se sim, como e onde estão as diferenças. Quando não é possível determiná-lo, surge então um problema, pois não se consegue compreendê-los. (Nossa linguagem pedagógica está cheia de tais formações absurdas. Basta pensar em “aprender autoativamente”, uma “escola aprendente” ou “auto-competência”!) Tais surpresas apontam que a escola não traz consigo, e não cultiva aquilo que acontece ontogeneticamente na mente dos adolescentes. A propedêutica da ciência devia tê-lo realizado tempos antes.

(3) A terceira dimensão e a pré-condição para compreensão se referem a uma ligação dos dois aspectos mencionados com um terceiro ainda, isto é o método. Com isso, não será abordado o atualmente tão difundido treinamento de métodos e suas consequências de esvaziamento da mente. Aqui são os métodos que constituem tanto os assuntos, quanto os modos das matérias como tais, para justificar e acompanhar o conhecimento científico. No seu sentido mais lato trata-se de métodos de pesquisa das matérias desenvolvidos, refinados e explicitamente produzidos através das operações cotidianas, as quais dispõem todas as matérias, e cada uma de maneira específica. Eles marcam ao mesmo tempo o modo de pensar, no qual os reconhecimentos técnicos se movimentam conjuntamente. Eles permitem comunicar entre si para examinar a validade das afirmações e hipóteses. Porém, esses mé-

¹¹ Cf. Andreas GRUSCHKA, *Erkenntnis in und durch Unterricht*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009, págs 33ss,

todos não serão lembrados dessa maneira, pois se deve incentivar os alunos - como já acontecia 40 anos atrás - a se super empenhar, de modo bem intencionado, como cientistas e pesquisadores.

Parece então incontornável expor o que acontece, a princípio, diariamente nas escolas, ou seja, a necessidade de conscientização dos estudantes o mais cedo possível, de modo que possam entender metodicamente os conteúdos que devem aprender, nomeadamente como resultados de reflexões científicas e operações metódicas específicas. É óbvio que isto é indispensável para a escola moderna, se dela é eliminada o critério da seleção da cientificidade. Dessa maneira o portão estaria bem aberto para a visão de mundo como conteúdo escolar para doutrinação. Nos lugares onde o mesmo não penetra poderosamente, se trata de notar um tremendo prolongamento do empobrecimento operado pela indústria cultural, no qual se incluem as ações de opinar e julgar ferozmente, pelas quais ninguém precisa assumir a responsabilidade.

Os métodos que entraram aqui (em jogo) são facilmente identificáveis, tratam-se de:

- descrição, tal como das plantas e animais
- modelagem, com designações genéricas da gramática e literatura
- interpretação dos significados de criações estéticas expressivas
- análise dos conteúdos afirmativos e sua validade em textos técnicos
- apresentação de esquemas como constelações lógicas de conceitos
- criação de formas expressivas na arte
- argumentação como exame e apresentação de posições a respeito de questões litigiosas
- conclusão indutiva, dedutiva ou abdutiva das observações e contextos
- prova através da apresentação da lógica nas operações de matemática
- experimentação como prova, técnica e teoricamente guiada da relação de causalidade, dentre outros¹².

Nesse pano de fundo, o ensino geral seria aquele que desenvolvesse essas dimensões da maneira que se resultasse numa compreensão substancial. Decorrente da formulação da lógica de ensino apresentada¹³ será assim descrito dinamicamente em 12 passos.

¹² Andreas GRUSCHKA, *Verstehen Lehren*, Stuttgart: Reclam, 2011, pág. 172ss.

¹³ Andreas GRUSCHKA, *Unterrichten - eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 2013, págs 267ss.

4 CAMINHOS PARA E DESVIOS DA COMPREENSÃO

4.1 Ponto de partida

O aprendizado de algo leva a pessoa curiosa, diferente da pessoa distraída, inicialmente apenas até o ponto em que ela *não* entendeu. Ocorre a identificação com uma questão. O conteúdo será marcado por ela com uma pergunta: O que é isso? Por que é assim? O que significa isso? Começa com a necessidade de entender, e não raramente é acompanhado pela postura cética, se é que esta possa ocorrer.

É diferente em relação a alguém que apenas quer estudar. O estudo visa e permite frequentemente a aquisição imediata e a digestão do oferecido. Quem quiser evitar o encontro com uma coisa misteriosa, e por isso trata o novo como possivelmente enxerga o velho, transmitindo aquilo que já se sabe, ou acha ter entendido, alcança no máximo o sucesso de uma máquina de memória.

Em oposição a isso, a não compreensão é o pré-requisito mais ou menos duradouro do esforço crítico pela compreensão. Quem quiser excluir essa frustração, também impede a compreensão. A didática que almeja organizar a compreensão sem essa crise de não entender apenas cria a aparência da compreensão: uma sabedoria que é melhor não ser questionada. Frequentemente, é colocada em aula essa postura interrogativa como estímulo inicial. Muitas vezes o docente questiona o aparentemente conhecido: O que é luz, o que é cor? O modo constrangido como os estudantes fazem perguntas, faz-lhes ver que não entenderam mesmo aquilo que pensavam ter entendido. Esse tipo de pergunta manifesta-se menos frequentemente em aula. Em casos assim, será quase sempre do lado dos estudantes: “Com licença, mas eu ainda não entendi o que é uma tese”.

4.2 Fechamento operativo da compreensão

O *modus* mais frequente na escola de responder a perguntas consiste em uma resposta abreviada e na pressuposição de que exista uma tal compreensão igualmente abreviada. Ocorre a substituição do “o que” e “por que” pelo “como”: a orientação pela “auto compreensão” na formulação da pergunta. Uma vez que tenha sido compreendido qual procedimento seguir, e para o qual se esforçou conjuntamente, o conteúdo pode ser transformado em uma operação habilidosa. Nesta, a com-

preensão se dissipa, ou seja, será materializada através dela. Sabe-se o que é preciso fazer, se acontecer X. Mesmo se não souber explicitamente se justificar, pode-se fazer mecanicamente o certo. A fixação da operação apropriada é arriscada. Se houver uma exceção da regra, e dessas existem muitas, ocorrem paralogismos e aplicações erradas. Aqui as operações podem ser variavelmente complexas e habilidosas. O que elas têm em comum é sua auto referencialidade do “É como é, e se faz assim”. Todos nos dominamos neste modus a “forma contínua”, porém não podemos saber o que dominamos com ela, principalmente ao determinar a grandiosa união de passado, presente e futuro em um só conceito temporal.

4.3 A compreensão questionadora

O movimento da compreensão não precisa terminar na realização pela operação habilidosa. Principalmente ali, onde a operação não é trivial e não é evidente após ter sido realizada, pois podem ocorrer questionamentos. De um lado, os alunos se inflamam por não terem entendido seguramente do que se trata. Veem-se como “cabeça dura”. De outro lado, existe a recusa de se contentar com a instrução do fazer. Isso vale principalmente para tais operações, que revelam como simplificação didática uma ruptura daquilo ao qual deveriam servir. Os alunos não alcançam a explicação daquilo que elas deveriam transmitir, parecem-lhes artificiais e não plausíveis. Gostariam de saber o que significa o “como” e de onde vem. Os alunos costumam dizer assim: “Senhor ou Senhora X! Eu tenho uma pergunta!” Isso já anuncia a problematização da explicação fornecida, e eventualmente o desejo de não simplesmente imitar algo, mas de saber o que se está fazendo ali.

Lembrando a fase infantil de perguntas, a resposta a uma pergunta pode levar até uma outra pergunta seguinte. Ela conduz até a profundidade as condições da resposta, ou para cima, até uma percepção mais elevada, ou, até a um modo amplo, à contextualização da sabedoria em outras áreas de conhecimento. O teorema de Pitágoras ou a crise financeira como questionamento sobre o significado de dívida fornecem exemplos indagadores, provocados tanto pelo assunto, quanto pela representação didática insatisfatória e pela tarefa em si. Não se quer apenas opiniões e crenças, mas saber algo com certeza. Essas perguntas podem nos levar para longe do tema do ensino e até aos últimos questionamentos. Quem não trata com dignidade esses desejos evocados pelos estudantes e o aspecto do objeto em causa castra a compreensão. Quem, todavia, já não satisfaz a primeira pergunta, é deslegitimado

como mediador ante os olhos dos alunos. Um professor assim remete quem pergunta para uma resposta futura, entretanto, já incerta. Ele se esconde atrás do material didático. Consequentemente, os estudantes acompanham menos interessados a aula. Um fenômeno maciço do ensino cotidiano!

4.4 A compreensão aprofundada do problema da compreensão

A compreensão indagadora pode significar também chegar provisoriamente ao fim de uma entendida incompreensão. Deve-se entender primeiro do que se trata realmente, entretanto. Se a pergunta foi compreendida em sua relevância, o problema surgido foi classificado, mas ainda não se dispõe de uma solução por muito tempo. O interesse pela compreensão evolui para a admiração legítima. Surge a fascinação por algo que permanece justificado precisamente na incompreensão. Como os matemáticos conseguem fazer com que negativo multiplicado por negativo seja igual a positivo, por que isso não funciona com dívidas? Quando se divide frações, é preciso inverter uma e multiplicar a outra. Daí o resultado será menor do que maior! Como isso pode dar certo, se é contra a experiência intuitiva? O ponto euclidiano é, como tudo nele, uma idealização, deve estar apenas na cabeça, nunca se vê na realidade, mas essa realidade pode ser calculada com ele. Uma ligação de elementos químicos pode acontecer de uma maneira, mas não de outra, podendo também ser provocada em laboratório, mas o que acontece realmente permanece incompreendido, apesar da ilustração adicional.

A compreensão negativa também pode ser justificada pela forma que se tornam receptível as diferenças de percepção da vida real e da ciência. É uma enorme irritação, e até uma humilhação, quando se reconhece que aquilo que você achava ser vermelho ou verde, na realidade não é vermelho nem verde, somente parece sê-lo assim através dos nossos olhos. Do contrário, o cumprimento da onda de luz desvanece e se torna uma abstração. Tais irritações podem fazer surgir curiosidade em direção a uma compreensão mais ampla, mas podem também resultar em resignação, e no pensamento de nunca conseguir compreender.

4.5 Entender através do diferente, do compreensível.

Contra essa ruptura, os seres humanos e os pedagogos optaram por ferramentas de auxílio. Eles inventaram construções para esclarecer algo que não era possível de se

expressar compreensivelmente, ou seja, linguisticamente de modo claro na área do assunto. Principalmente através de analogias e metáforas foram formados os conceitos substitutos que deveriam esclarecer a orientação ou o modelo do que se tratava. Exemplos de comparação como “algo do tipo” criam ideias para algo que permanece opaco em si. Carboidratos serão abordados no quinto ano. Portanto, a melhor forma deveria ser imaginar um forno dentro do corpo (estômago?) que será abastecido com carvão para poder fornecer energia ao organismo. Mais ou menos dessa maneira! Uma fonte na História não é uma nascente de rio, embora ela marque o procurado caminho de volta na História do rio até o local da sua origem, ali, onde nenhuma história posterior turvou a imagem da origem.

4.6 Compreensão teórica e prática (compreensão pelo sentido)

A compreensão aparece principalmente pela forma científica. Através da teoria, do modelo, e da lei, são esclarecidos os fatos naturais, as causas e os efeitos são observados nas ciências naturais a compreensão é um pré-requisito para tudo isso. A compreensão prática é o tema das disciplinas de ciências humanas e sociais. Aqui deveria ser revelado o significado que está inerente às criações expressivas, mas não explicitado pela compreensão do dia-a-dia. No intuito de analisar os temas em maior profundidade, vê-se que na compreensão indagadora também se apresenta o limite da compreensão causal, como, inversamente, continua sendo insatisfatório deparar-se empaticamente com pessoas e encontrar os motivos possíveis para seus erros. Deseja-se saber por que somos assim e não nos tornamos algo diferente. A física e a história padecem igualmente dessa duplicação da compreensão: pela exigência de explicar algo e pela exigência de tornar o sentido por trás dos fatos algo discutível. O motivo moral do interesse prático, ou seja, a consulta transcendental encontra aqui o motivo da objetividade científica. Causas não são ainda motivos. Com isso, as questões de sentido do “Por que?” podem ser feitas além ou contra a explicação da causalidade como algo afastado do sentido. O ensino demonstra cada vez mais como determinados alunos demonstram sua preocupação a respeito disso. A introdução à geometria euclidiana, com o estabelecimento de limites e do infinito, o entusiasmo sobre os “números irracionais”, mas também temas como genética e ecologia, ou ainda a ascensão e o terror do nazismo evocam tais questionamentos à compreensão. Entender a lei da gravidade pressupõe outros acessos metódicos diversos daqueles para entender a gravidade da queda do muro Berlim.

Porém, em ambos os casos, trata-se da exigência de uma objetivação pela ciência, caso contrário, permanecer-se-ia no subjetivismo que deriva do “Eu entendo assim”.

4.7 Compreensão como atividade estética

Apenas na transição ou na passagem pelos mundos da imaginação consegue-se entender. “Conceitos sem ilustração são cegos”. Dessas existem classes variadas, tais como as já citadas metáforas e prosopopeias. Essas já são caracteristicamente discursivas. A aquisição de modo sensorial de dados dos sentidos é a base da compreensão. Ela é ampliada pela capacidade sensitiva que se revela como poder de imaginação, experiência e produção estética. Todas elas são de pronto ontogeneticamente constitutivas para a formação, como também podem ser aproveitadas mais tarde como recursos para aprendizado. As obras de arte entendem o mundo de maneira criativa, e, por vezes, elas conseguem fazê-lo melhor desse modo do que em ambos os outros mencionados. Mas essa compreensão foi interiormente criada de fora, através de uma intuição do real. Para poder se tornar uma experiência contínua, e não só mero prazer, é preciso provar e determinar. De outro modo permanece subjetivamente difuso. Isso requer um esforço especial, ou seja, providenciar um conceito à concepção. Somente assim para entender aquilo que se sentia do que apenas havia uma noção. Esse modo da compreensão se torna criticamente reflexivo na problematização do mundo das imagens, como se fossem ilustrações de objetos e conhecimentos, e como são, por fim, apresentados aos alunos com intuito didático. Quem conhece um modelo de átomos que de maneira ilustrativa demonstra o que deve mostrar? Na escola prevalece cada vez mais a sugestão de que as imagens conseguem transmitir algo que as exposições orais deixam pelo caminho. O que se vê, mesmo se o reconhecermos, é que se está longe de enxergá-las como forma de conhecimento. Muitos modelos prediletos na escola não contém nenhum conhecimento, são vazios e/ou só funcionam para aqueles que deixam adormecer seu intelecto através da imagem. Com uma análise mais aprofundada, muitas ilustrações se revelam até como falsificações do objeto que elas deveriam ilustrar. Paradoxalmente, são justamente esses meios sensitivos de auxílio da didatização que impossibilitam a compreensão.

4.8 Limites pragmáticos da compreensão

Os limites também fazem parte do ensino geral. A compreensão pode ser afetada pelos seus limites até o impalpável, justamente pela perceptível e subjetiva impossibilidade de encontrar aquilo que nem se sabe que procura. Esse limite se aplica tanto ao aluno quanto ao professor. Quem não entende algo, não apenas não compreende o assunto, mas também não entende a si mesmo. A compreensão é um processo opaco. E este somente pode ser esclarecido e promovido por algo que os psicólogos definem como metacognição. O aluno precisa entender não apenas a si mesmo como pessoa que não compreende, mas ao mesmo tempo o assunto do que se trata na aula, em seguida, a tarefa e também ainda aquilo que o professor gostaria de ouvir, frequentemente expresso de forma vaga. É impossível para o professor olhar dentro do cérebro do estudante, por isso ele talvez foque, com maior insistência ainda, a cabeça do aluno. Muitas vezes vê-se que nem mesmo ele compreendeu corretamente aquilo que apresentou aos estudantes como conteúdo de aprendizado. As tarefas que ele lhes dá, nem mesmo ele geralmente resolveu. Da mesma maneira frequentemente acontece que o material didático, que já tenha demonstrado sua inadequação ao decorrer da aula, ainda ser imposto e aplicado nela. Ao menos o problema poderia ser resolvido de forma inteligente, sem se propor uma tarefa que não tenha sido anteriormente submetida a uma auto avaliação.

Mas, afinal, a compreensão não pode ser produzida de forma técnica, de maneira que ensinar e estudar coincidem. Tal coisa parece ser tão incerta, que serve antes de tudo para motivar a não aceitação dessa tortura e, por isso, voltar para aquilo que se possa reproduzir. Quem quiser entender, que entenda?! Além da dificuldade do procedimento, entra ainda a covardia e, com a experiência do fracasso, a desistência antecipada de testar o limite da compreensão. A chegada ao limite não só assusta, mas pode ser também o impulso. “Agora, manda ver!”

“Não é possível que você não consiga entender isso”, diz o professor e começa de novo. O estudante se surpreende consigo mesmo, quando ele compreende o que anteriormente tinha ficado às escuras. “Agora vai!”.

4.9 Compreensão como acontecimento

Com isso, a compreensão, como a união de transmissão e aquisição representa um acontecimento menos provável, mas mesmo assim, possível. Onde ocorre, traz uma experiência magnífica e surpreendente, o momento “eureka”, o ato epifânico, que se transformou a partir de algo anteriormente não compreensível em algo compreensível, frequentemente depois de muito esforço. Mas quando caiu a ficha, que alegria (Flow)!

Isso só pode ser incentivado quando se tem certa sensibilidade para os momentos férteis do processo de aprendizado, pode ser estimulado onde possa ocorrer e desencadear algo mais.

São desses momentos que se lembra entusiasmadamente após algum tempo. Sua singularidade não é nada garantida. Até o momento de entrar na escola, as crianças já tiveram inúmeras experiências assim. Pensamos na imensa ansiedade e alegria do primeiro passo em pé! Universitários que entram totalmente pessimistas numa palestra de estatística, porque nunca entenderam a matemática escolar e de repente compreendem o que é um teste T. Com a ajuda do professor torna-se claro o que significa prática e categoricamente a dialética, a formação e um contrato.

4.10 Compreender e ser iletrado

São aqueles que ficam bem próximos de um tipo de sorte que liga sua ignorância à curiosidade. São estudantes que gostam de dizer exageradamente: “Não sei!” Os quais, porém, fazem justamente a pergunta que tinha sido nosso ponto de partida. O que é isso? A ignorância do “Não tenho ideia” está relacionada com o interesse na formação. Quem não entende nada, não se encontra simplesmente como “como um peixe fora d’água”, mas também vê as dúvidas como fenômeno amorfo diante dos olhos. O aluno ainda não está formado, ainda está maravilhado com o incompreensível, que para ele ainda não cabe em nenhuma caixa. Para ele a energia elétrica vem da tomada, mas como reação à pergunta “como pode isso?” ele começa a pensar e se torna constrangidamente consciente de quão pouco sabe e dispõe sobre o que gira entorno dele. Continuar sem saber das coisas deixa-o indignado. Ao mesmo tempo, sua ignorância lhe permite fazer as perguntas certas: Por que a vaca na imagem é azul? Não existem vacas assim. Ele se encontra: a figura

não é uma foto mas uma ilustração e então a vaca pode ser azul. Bem, mas o que deve significar isso?

4.11 Impedimento da compreensão devido às tarefas

Diferencia-se da ignorância e daquilo que ocorre em larga escala na escola. Aqui se trata de algo diverso, precisamente a incapacidade de compreender o que deveria ser aprendido. Não se trata do fenômeno colocado à prova, mas da instrução didática que deixa duvidosa sua relação com o conteúdo, ou seja, a sua própria função. Aqui os macetes não ajudam, pois para isso precisar-se-ia, pelo menos, ter compreendido aquilo que se deveria aprender. Análises de exercícios mostram cada vez mais como eles são mal estruturados, ambíguos, enganosos, complexos demais ou até mesmo pouco complexos. Raramente elas são elaboradas de uma forma que seja sensível à compreensão. Às vezes abordam seu conteúdo de um modo que não é possível entender nada da relação entre um e outro, ou seja, não está ao alcance do aprendiz. Atividades assim não lançam luz sobre o assunto ou acabam em perguntas cujas respostas apenas precisam ser depreendidas do texto. Acima de tudo, essa eliminação da tarefa de compreender da parte do ensino pode ser observada com muita frequência. Neste contexto, os estudantes que não são espertos o suficiente para descobrir o que o professor pretende com essas tarefas, são por excelência os perdedores. A tragédia cotidiana do aluno é, sobretudo, esse prolongado não entendimento que é tantas vezes racionalizado e, ao final, podemos considerá-lo como dissonante, mesmo não se tratando de música.

4.12 Compreensão como semiformação

O pior inimigo da compreensão é a pseudocompreensão, o agir como se compreendesse, a classificação de tudo como compreensão disfarçada. Ela aumenta a ilusão daquilo que se acha ter aprendido ao ponto de se acreditar ser verdade. Vivenciar isso é a maior irritação que pode ser presenciada junto aos formandos do colégio. Para eles nem existe mais a diferença entre compreensão e não compreensão. Eles consideram seu entendimento como aprendizado. Mais do que isso, eles não querem nem saber, pois não percebem ali um déficit. Na frente dos outros, se expressam de uma maneira que, quem quiser entender, perceberá que eles são incapazes de se apropriar do tema, mas somente de circundá-lo. Mas eles não se

sentem como mediadores. Eles ficam tão concentrados em si mesmos, que não notam que ninguém os entende. Conseguem fazer apenas desse modo, pois estão convencidos de ter entendido suficientemente aquilo que expõem.

Enquanto o semiformado, segundo o olhar de Adorno, ainda tinha uma atitude superior, de conhecedor diante os outros, o novo semiformado se torna totalmente solipsista: sua falta de conexão com os assuntos gera um novo relacionamento consigo próprio, como alguém que sabe reproduzir tudo e que tivesse se apropriado daquilo, de fato.

Trata-se, portanto, de inúmeras aparências de compreensão, das suas formas e também do seu grau de intensidade. Consegue-se encontrar nas aulas todas as formas e níveis da compreensão que foram apresentadas aqui. É possível reagir a todos com estímulo ao aprendizado.

O modo como isso se apresenta empiricamente será sistematizado em 6 tipos de aulas comuns, que foram apresentados no final do meu livro “Ensinar, uma teoria pedagógica de base empírica”.

5 NOTAS FINAIS A RESPEITO DAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA AULA DO SEU SENTIDO PEDAGÓGICO

A aula é determinada por três desafios pedagógicos: Educação, didática e formação.

5.1 Educação

Primeiramente, trata-se de transformar crianças em estudantes, que sejam dispostos e capazes de acompanhar as formas fundamentais do ensino, organizado de maneira escolar e, por isso, artificial. Desse modo, eles precisam treinar formas de comportamento que possam transferir-lhes na disciplina um processo não autodeterminado. Eles têm de prestar atenção, só podem falar quando lhes for perguntado, precisam se concentrar mesmo se seus pensamentos estiverem em outro lugar etc.. Pedagogicamente, isso fica a serviço da criação familiar, que gera, sobretudo, as condições para a formação e que, de tal forma pode ser organizada, que se torna supérflua a possibilidade de integrá-lo (processo não autodeterminado) ao estilo de vida. Assim, aprende-se a assumir responsabilidades por si próprio e, através delas, a permitir também a constituição de um comportamento emancipado. Uma pessoa

independente é alguém que, com o tempo, passa a ser tratada como tal pelo professor, ou seja, como alguém que é capaz de julgar e criticar. A relação de ensino termina onde isso ocorre.

A escola e o ensino se aproximam diferentemente desse *telos* da educação, ou, em outras palavras, distanciam-se de modo diferente. Pode-se diferenciar 5 níveis:

Educação como luta instaurada e descontinuada

Neste ponto, o fracasso preliminar da educação está em pauta. Os estudantes, em longo prazo, se comportam contra as regras que já são conhecidas. Eles cooperam apenas no nível mais baixo com o professor, mais e mais se revoltam contra a aula. Assim surge o clima de uma disputa, que é empreendida energeticamente pelo docente ou apenas levada retoricamente na atitude de resignação. Numa aula assim, a disciplina é o ponto principal, sem se chegar realmente até o momento de ensinar. Aqui se vê nitidamente a crise do ensino. Os alunos não são aqueles que já deveriam ter sido educados.

Educação como organização e padronização

No segundo processo da educação, essa crise é mantida em estado de latência. Os estudantes são condicionados a um regime rígido de procedimentos e tarefas, os quais eles conseguem cumprir com facilidade. A cooperação estabelecida será recompensada por boas notas. Dessa maneira, porém o sentido da educação será perseguido de forma tão reducionista que não poderá ser realizado. Os estudantes serão levados a um estado de dependência, e igualmente permanecerão nele.

Educação como trabalho junto às tarefas do conhecimento

Nesta variante, a educação transita do comportamento adaptado de cooperação perante as regras e tarefas as quais o professor define, para os assuntos desencadeados pelas próprias regras e tarefas. O ensino se fará metodicamente, com o olhar nos métodos que advém dos assuntos. A compreensão destes exige uma orientação que como tal os exemplifique e os coloque em prática. Trata-se, portanto, de disciplinar tecnicamente e da própria disciplina. Esta poderá ocorrer diversamente de modo rígido e estendido. De qualquer forma, ela apareceria agora como um desafio no meio de uma aula.

A aula educadora como modo de ensinar em sala

Aqui a educação será ampliada novamente para uma relação que não apenas está ligada com a tarefa técnica. Conforme a teoria de Herbart, a educação se torna aula, e a aula se torna educação. Uma união de comportamentos, como o comportamento perante os outros, e um comportamento diante dos temas será buscada. Nisto, será tecido um habitus que converterá os assuntos em ferramentas de fins educativos. Através dos conteúdos, os estudantes deveriam adquirir virtudes que apontassem para além da atitude assumida diante a tarefa objetiva, por exemplo, com vistas à moral social da colaboração em classe. Por isso, encontram-se aqui métodos variados de educação, que trabalham a colaboração coletiva.

Anulação da educação através da educação

Neste âmbito da educação, será esclarecido aos estudantes que a educação deverá ocorrer de maneira a se anular a si mesma. Aos estudantes serão entregues o mais cedo possível e o mais obrigatoriamente possível as responsabilidades. Por essa razão, a educação aqui procura consequentemente se anular através das tarefas. Os alunos serão cobrados a se educarem a si mesmo.

5.2 Didática

A segunda obrigação da aula é a representação daquilo que deve ser ensinado, cujos conteúdos não podem ser inseridos como fenômenos iniciais, como contextos não previstos, ou, mais tarde, como perguntas referentes ao conhecimento que ainda não foram respondidas. Isso apenas se torna possível através de uma ingenuidade artificial. Escrita, numerais, sinais e símbolos ainda são novos para o aluno, há muito tempo que as aulas orientadas cientificamente foram testadas. A didática é obrigada a fazer uma seleção rígida dos assuntos de conhecimento do mundo, nesse sentido, ela não pode ensinar tudo, mas, sobretudo, ela precisa tentar encontrar aquilo que pode levar até o todo. A representação da didática parte de dois lados para poder ligá-los: do lado do tema e do lado da capacidade dos estudantes de compreender. Com isso, ensinar deveria resultar em aprender. A didática precisa supor que esse procedimento seja possível de se produzir através do método correto. Porém, ensinar e aprender não justificam um *contínuo*. Aquisição e transmissão dispõem de lógicas próprias e divergentes. O alvo do desenvolvimen-

to das matérias para os estudantes e dos estudantes para as matérias é ligar o abismo.

A eliminação

A crise do ensino atual se mostra também na eliminação da tarefa de transmissão através da mediação precisamente. Ela representa o último nível de encolhimento do papel do professor em sala de aula. Ela será realizada da maneira que não exista mais nenhuma tarefa na qual o estudante possa fracassar. Será assim elaborada para que um desafio não seja reconhecível. A mediação resulta nisso, em métodos que não transmitem nada de modo a proporcionar conhecimento, apenas se reconhecem como percurso operativo vazio. Os alunos agem no nível do seu pré-conhecimento e ali ficam parados. Ao final de uma aula assim, nada pode ser aprendido. No entanto, isso apenas funciona desse modo enquanto os estudantes são recompensados com boas notas pela sua colaboração. Eles não trabalham mais com contextos, mas trocam ideias a respeito de matérias como se fossem julgamentos. A capacidade cognitiva no tratamento dos conteúdos será tão fortemente acessada com auxílios assim que não será preciso saber nada individualmente, apenas seguir o método para chegar a um resultado.

A falsificação

Essa forma de representação mostra o exagero na tradução da matéria na sua reprodução didática. Os estudantes não serão confrontados com esta, porque se supõe que eles estariam sobrecarregados por ela. Portanto, será escolhido o caminho da simplificação, que no final leva à falsificação dos fatos. Sobretudo as tentativas de encontrar analogias para aquilo que parece ser opaco, criar associações mnemônicas etc. são estratégias de ajuda bem intencionadas, mas que não cumprem seu objetivo. Dessa forma, serão geradas ideias falsas e conceitos como substituição dos assuntos não abordados da aula. Modelos não sintetizam mais o conhecimento de um assunto, mas se tornaram independentes diante dele. Eles não suportam nenhum questionamento examinador, pois senão, se transformam em nada. Constitui-se assim a pseudo-compreensão.

Treinamento

A didática se ajusta de modo vinculado aos requisitos os quais as próprias matérias exigem, desde que essas possam ser entendidas, compreendidas e operativamente

tornadas disponíveis. Regras e leis, normas e métodos serão explicitamente constituídos, será apresentado o método como possibilidade de chegar ao conhecimento, ele será experimentado e tornado lógico. Mas essa maneira de seguir a matéria não será abordada em todas as suas condições, senão pelo caminho que permita passar rapidamente para o exercício com o qual um esquema pode ser internalizado com sucesso. Portanto, essa aula visa uma operação bem-sucedida, e menos sua compreensão interna. Ela presume que isso seja possível sem ser preciso desenvolvê-lo. Dessa forma aprende-se principalmente matemática e línguas estrangeiras.

Envolvimento

Este modo não parte da finalização para a operação bem-sucedida, mas procura o envolvimento com o problema subjacente. O tema aparece como pergunta para a qual as pessoas encontraram a resposta. Frequentemente, inicia-se por uma pergunta ampla: O que é luz? O que é energia? O que é uma ligação química? O que é uma prova, o que uma tese? A pergunta aponta para a diferença entre o conhecimento prévio e aquilo que se deve aprender. Refere-se a contextos de matérias que geram acesso os quais abordam áreas de conhecimento na sua totalidade. Assim o tema será legitimado e transformado em um assunto fascinante. Porém, o grau de problematização não corresponde à elaboração da resposta para a pergunta. Muitas vezes ela se mostra apenas como “entrada” como “Warming-up”, e em seguida vem uma aula que possa abranger o referente conteúdo como resposta à pergunta. Da pergunta excitante “o que é a luz?”, passa-se para a modelização do cumprimento da luz.

Acesso

Neste espaço vazio se estabelece a última forma da didática. Ela funciona sem a encenação de uma pergunta. Ela consiste na suposição de que vale a pena aprofundar os assuntos aos estudantes. A pergunta representa apenas o início do trabalho com a qual o objeto será determinado de maneira que se possa torná-lo parte do próprio conhecimento: os alunos têm um poema em mãos cuja poetologia deve ser elaborada com os meios apropriados para uma análise literária e experiência estética. A elaboração do conteúdo de sua representação deve alterar menos possível sua forma e aparência originais. Não se trata de operar abreviações didáticas. Os estudantes são tratados como se fossem capazes de se apropriar juntamente das bases do método de aquisição da matéria.

5.3 Formação

A terceira dimensão pedagógica consiste finalmente na interiorização dos assuntos de modo que signifiquem para os estudantes mais do que uma habilidade ou conhecimento. Através da educação, matérias são tanto subjetivizadas quanto objetivizadas. Quanto ao primeiro caso, elas estão inseridas na continuação da própria concepção do mundo, avaliadas conforme interesse e motivos, incluídos nos contextos da percepção correta do mundo, à ideia do bem e à respectiva ideia de julgamento estético. Elas são objetivizadas na maneira de aplicá-las às medidas universais de valor, principalmente da verdade, do bem e do belo. Nesse caminho, a compreensão como aprofundamento das matérias, nos seus fundamentos, implicações e consequências, é fundamental. Apenas desse modo, o conteúdo e a forma da interiorização tornam-se como tais na aquisição e individuação. O conteúdo da aula será integrado na relação “eu e o mundo” do estudante.

Resignação e coleção de qualquer coisa

Essa aula é definida pelo fato de que não será mais possível identificar e seguir nela o momento formador. Apesar de existir ainda a consciência do docente de que o conteúdo deve ser ensinado para conferir algo à formação da próxima geração, não existe, porém, nenhuma ideia de como essa exigência poderá ser realizada em aula. Os estudantes não são vistos mais como aptos à formação, e desprovidos de educação formal. Eles são considerados paternalistamente como alienados, como interessados em outras coisas (consumo de mídias). Compõe-se um cânone obrigatório de conteúdos, mas isso não ocorre com a esperança de que as ideias contidas possam incitar algo nos estudantes. Assim, os títulos não representam mais textos. Os conteúdos são abordados e concluídos de maneira que eles ganhem uma importância qualquer, organizados aleatoriamente ao lado do outro. O ponto de fuga dessa aula é o desempenho nas provas, nas quais os assuntos são objetivizados e arquivados de forma desvalorizada, entregues ao esquecimento.

A anulação da passividade versus a permanência da incompreensão das matérias

Esse momento resignado será anulado na segunda forma. Isso acontece principalmente com os alunos que se revoltam com sua incompreensão sobre as matérias contra o aparente decorrer rotineiro de aula. Eles não conseguem acompanhar,

querem saber mais sobre o assunto, se tornam ativos e chamam atenção com suas perguntas sobre a matéria, as quais não podem ser ignoradas. Dessa forma, os exercícios são confrontados com o sentido e significado dos objetos. Esse movimento pode também partir do professor e passar para os estudantes. Com isso, fica claro que seria possível reconhecer algo imponente e significativo através das matérias. Porém, a aula permanece nesse questionamento do conteúdo, não se torna ponto de partida para a produção de uma resposta apropriada. Em vez disso, os estudantes tomam conhecimento definições e contextos obscuros, que já não poderiam ser abordados detalhadamente devido ao tempo. Frequentemente tais pontos são deixados para uma aula mais adiante, quando for possível abordar mais profundamente o assunto.

Generatividade tematizada

Esta aula deixa explícito por que determinados assuntos têm importância. Através da elaboração dos temas são explicadas e aprendidas suas ligações teórica, paradigmática, categórica e normativa. A operação lógica de uma conclusão é explicada no seu alcance, é determinado o que faz um conceito ser um conceito, por que elementos ou suas ligações são tecnicamente constitutivos na química, quando se precisa usar um determinado tempo passado ao em vez de um outro, de que forma nação, povo e sociedade designam coisas diferentes, por que se depende de fontes na história. Com isso, o conteúdo se refere a um contexto maior de uma matéria, e perde aquele caráter aleatório. Mas geralmente, esse princípio não é desenvolvido na sua totalidade, servindo muito mais de maneira instrumental, para que os estudantes sejam orientados operativamente em relação às classes de exercícios ligados a eles. Eles devem resolver problemas com conceitos, métodos etc..

Fascinação

Aqui renuncia-se conscientemente à conclusão operativa da aquisição de algo, ao mesmo tempo em que se tenta ganhar tempo, mantendo a pergunta aberta para criar motivação e mantê-la para, sobretudo, possibilitar um trabalho profundo na matéria. Com isso, valoriza-se mais a ampliação das perguntas a respeito de um assunto do que as respostas. As dimensões que um tema inclui são desenvolvidas e com isso, o que é meramente técnico é ultrapassado. A reta do Euclides levanta a questão do indefinido “De onde viemos”, do mesmo como onde o mundo é termina ou não termina. A arte aponta para a não-discursividade do conhecimento, que

oscila entre o além da realidade e seu lado de cá. Ligações químicas evocam perguntas sobre a origem da natureza e a postura humana a respeito dela. O levantamento de perguntas extensivas pode ser acompanhado pela intensidade com a qual o Genesis e a validade do conhecimento são problematizados. Geralmente, esse fascínio não é recuperado por um conhecimento, mas permanece como tal na consciência.

Trabalho junto ao conhecimento

Modifica-se conforme os casos em que o docente começa e continua de maneira duradoura, junto aos estudantes, tratar os exercícios com uma postura de curiosidade científica. Assim, todas as faculdades mentais que os estudantes dispõem são mobilizadas. Eles são encorajados a ter uma “imaginação exata” (Goethe), que se refere ao exame metódico das descobertas feitas. Vivenciam a alegria social e a necessidade do trabalho coletivo no conhecimento. Apenas através de experiências e tentativas seria possível encontrar o que é assim designado. Mas, já que é assim, deve-se permitir que tal trabalho seja reconstruído em aula como possível ápice dos processos de formação. Através desse trabalho de formação chega-se ao limite da aula como forma de instrução.

Considera-se agora a aula como uma totalidade pedagógica, assim, ocorre uma interação constelativa de cada conceito da educação, da didática e da formação. Nas escolas alemãs mostram-se preponderantes seis modelos de aula.

(1) Uma aula que parte da motivação e da disciplina, e que trabalha principalmente na criação das suas condições para si mesma. Essa aula, em sua forma, se encontra em crise permanente.

(2) Uma aula que se apresenta como educação para um comportamento competente, e nisso e com isso, visa principalmente as operações simples, através das quais os estudantes alcançam facilmente certo sucesso de aprendizagem. Esta é a variante negativa da orientação para competência, que está em moda, pois dessa maneira os estudantes aprendem a dar respostas às perguntas que nem se referem a elas e que nem consistem em respostas reais.

(3) Uma aula que é realizada como caminho ativo até o assunto. Nela, os estudantes ficam ocupados com formatos e métodos de exercícios que deveriam ajudar a treinar a “autoaprendizagem” e a “aprendizagem social”. Essa aula visa uma autonomia que frequentemente é tomada pela superficialidade na abordagem dos assuntos. Atualmente, ela vale como o caminho mais desenvolvido da orientação

para competência, pois através dele, é transmitido o envolvimento múltiplo e instrumentalizado com os objetos.

(4) Uma aula que é didaticamente orientada para a abordagem de simplificações firmemente preparadas. É a aula de lições que deixam claro o que deve ser alcançado. Ela é determinada pelo conhecimento e pelos métodos, os quais possuem um grau alto de transparência. Essa aula é próxima do treinamento, caracterizada pela condução estreita e, correspondentemente, pelo feedback corretivo.

(5) A aula parece como declínio do significado para o conteúdo de aprendizado. A fascinação despertada por um fenômeno, uma pergunta, um problema, não são sustentados e transformados em um percurso de trabalho. Após essa fase, a aula é levada de volta para o caminho do conteúdo da matéria. A fascinação por esse conteúdo permanece substancialmente na aparência, e também não leva até o ponto de se entender a matéria. Por isso, o conteúdo que deve ser aprendido continua sendo estranho para o estudante.

(6) Aula como formação na exploração mútua. Aqui, o *telos* da educação, da didática e da formação é o mais aproveitado e se torna vincutivo. Os estudantes são tratados como pessoas em busca de formação e eles agem de forma correspondente, não existem mais simplificações didáticas, apenas ajuda apropriada ao conteúdo, a subjetividade no encontro com o assunto é tão desafiadora quanto a responsabilidade das explicações eficazes.

Tanto a primeira, quanto a última forma são exceções no quadro contextual nas escolas alemãs. A vasta maioria das aulas é realizada através da segunda, terceira e quarta forma. A exemplificação apresentada serve para que as aulas se vejam ao espelho, e como ajuda para se obter clareza sobre o que se almeja e o que é possível alcançar daquilo que se almeja. Com isso, ela é um modelo para a crítica imanente que alcança.