

## **CONHECIMENTO, DESEJO E SIGNIFICADO<sup>1</sup>**

MAURÍCIO MOGILKA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

Maurício Mogilka - Professor Adjunto de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Educação pela FAGED/UFBA. Dados para contato: Faculdade de Educação da UFBA – Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Canela – 40110-100 - Salvador – BA; Tel. (71)88780106; e-mail: [mmogilka@ufba.br](mailto:mmogilka@ufba.br)

---

<sup>1</sup>Artigo publicado no periódico Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, n. 21, p. 33-44, UFPI, dezembro 2009 (Disponível online).

## **CONHECIMENTO, DESEJO E SIGNIFICADO**

---

### **RESUMO:**

O tema central deste artigo são os processos de aprendizagem em situações educativas, discutidos a partir de reflexões e conceitos de uma pedagogia da libertação, campo teórico e metodológico entendido aqui em um sentido amplo, envolvendo idéias, e um olhar, que se baseia em Paulo Freire, mas também em outros autores, como John Dewey (que influenciou muito a Freire). O trabalho está dividido em duas partes. Na primeira, o objetivo é colocar duas idéias fundamentais para o trabalho libertador, no seu aspecto de aprendizagem: a relatividade de todo conhecimento e as teorias como tentativas de explicação da realidade, e não como verdade. Na segunda parte enfatiza-se a necessidade dos elementos libidinais para ocorrer aprendizagem sem opressão, bem como discute-se o conceito e as problemáticas da aprendizagem significativa, na perspectiva atualizada de uma pedagogia da libertação.

Palavras-chaves: conhecimento científico; educação libertadora; aprendizagem significativa

---

## **KNOWLEDGE, DESIRE AND MEANING**

---

### **ABSTRACT:**

The main theme of this article are the learning process in educative situations, using the concepts and reflections of the liberation pedagogy, theoretic and metodological field related to the thinkness of authors like Paulo Freire and John Dewey. (Dewey did influence Freire). This text is divided in two parts. In the first section, the goal is discuse two importants ideas to educative liberator work: the relativeness of all knowledge and the understanding that the theories are trials of interpret the reality and not are the truth. In the second section of this text, we emphasize the importance of the aspects of desire to the learning without opression. In the conclusion of this article, are discussed the concept of significance learning, inside the liberation pedagogy perspective.

Key-words: scientific knowledge; liberation education; significance learning

---

*Penso que há um teste de primeira ordem relativo ao valor de qualquer conhecimento que nos seja oferecido: produz conclusões que, quando referidas às experiências da vida comum e às suas situações insatisfatórias, conseguem torná-las mais significativas, mais lúcidas para nós, e tornar nossas conexões com elas mais frutíferas? Ou torna as coisas da experiência cotidiana mais opacas do que eram antes, privando-as de possuir em “realidade” até a significação que antes aparentavam possuir?*

*John Dewey*

### **A relatividade do conhecimento**

A atitude intelectual que toma o conhecimento como algo relativo e não absoluto, e a percepção das teorias como tentativas de explicação da realidade, e não como verdade, são ambas, grandes contribuições para expandir o caráter libertador da educação. Isto vale tanto para o sistema escolar como para a educação popular. Estas duas atitudes intelectuais nos permitem trabalhar com o conhecimento e as idéias científicas produzindo um enriquecimento cultural e de significados com os educandos, sem imposições. Ao invés de dizermos: “A realidade é assim”, podemos dizer, sem medo: “A realidade é explicada assim por esta teoria ou esta concepção científica”. Apresentamos conceitos e idéias como parte da tentativa humana, sempre influenciada pela política e pelo contexto social, de compreender o mundo e a sociedade. Isto coloca para aqueles que estão aprendendo a responsabilidade e a liberdade de interpretar e se posicionar diante destas tentativas de explicar os fenômenos.

Estas atitudes, contudo, não são fáceis para os educadores. Além dos fatores ideológicos atuantes na formação e profissionalização dos educadores em sociedades capitalistas, desenvolver estas atitudes é difícil porque estes profissionais estão diante de um dilema, de caráter libidinal ou desejante. Para dominar bem um campo de conhecimento, ou uma teoria, é necessário grande investimento energético. Isto os leva a estabelecer uma forte identificação afetiva com aquele saber, se ver nele. De certa forma, é como se aquele saber passasse a fazer parte da pessoa. Por outro lado, e aí é que está a outra face do dilema, para ensinar de forma significativa e democrática, é preciso trabalhar o conhecimento de maneira a que o outro descubra, reflita, interprete e se posicione.

Ou seja, é necessário lidar efetivamente com os saberes, mas com um grau de

liberdade de interpretação que entra em choque com aquela identificação afetiva entre os educadores e os seus saberes e metodologias (identificação esta que é inevitável e necessária, pois não conseguimos aprender com consistência, “a frio”). E esta identificação, no geral, leva ao desejo de produzir identificação semelhante na interpretação do outro.

Isto tudo ainda é reforçado pelos modelos de formação teórica dos educadores, em parte ainda calcados na disputa teórica, na teoria como verdade e no pensamento linear, não-complexo. A superação deste dilema exige uma grande capacidade de trabalhar com a alteridade: se relacionar com a diferença e a diversidade sem se sentir ameaçados. Mas o desenvolvimento desta capacidade passa pela superação de uma questão anterior, ainda mais complexa: a capacidade, tão necessária aos que trabalham com educação, de se descentrar, de compreender empaticamente o outro, de conseguir ver um processo com outros olhos, e aceitar que a nossa percepção do mundo não é a única.

Contudo, estas duas capacidades interligadas – se relacionar com a alteridade e compreender empaticamente – dependem de um fator ainda mais sutil: o processo de individuação dos educadores e mediadores, o quanto os seus “eus” estão bem constituídos e integrados. Se o processo de constituição do “eu” não foi razoavelmente completado (ele nunca é completo), a pessoa tem dificuldade de se descentrar e dialogar com a diferença, pois ela se sente ameaçada naquilo que ela é.

Parece contraditório, mas a condição para o diálogo saudável com a diferença reside na solidez da semelhança, isto é, na identificação da pessoa consigo mesma. Portanto, a questão cultural, a concepção de conhecimento com a qual trabalhamos (teoria como tentativa de explicação, e não como verdade), se articula com complexas questões psicológicas e subjetivas, no campo da psicologia política. Este fenômeno da individuação-diferença é vital para a educação libertadora, na minha percepção.

Assim, ao trabalharmos em educação baseados nas duas idéias aqui defendidas – relatividade do conhecimento e teoria como tentativa de explicação - evitamos dois extremos que comprometem as possibilidades das propostas de educação libertadora, voltadas para a autonomia dos grupos populares e os seus processos de humanização. O primeiro extremo é impor a idéia ou interpretação teórica como verdade. A justificativa desta atitude é a afirmação que este conceito será necessário para a formação social e política do grupo. O problema desta posição, na minha percepção, é que sua justificativa é válida, mas o seu método é inadequado, se queremos promover uma formação voltada para a autonomia. Ou seja, o método entra em contradição com a finalidade, pois não podemos desenvolver a autonomia através da imposição, ou a libertação

através do autoritarismo.

O outro extremo é abandonar o trabalho com as idéias, conceitos científicos e o riquíssimo acervo cultural da humanidade, pois isto significaria imposição do saber erudito e europeu sobre a experiência e o saber popular. Aqui há uma forte tendência a supervalorizar a cultura popular, ficando o ato educativo circulando dentro desta cultura, refletindo e re-elaborando esta juntamente com o grupo. Há um grande temor que trabalhar com o saber erudito signifique cometer invasão cultural.

Vamos analisar mais de perto esta segunda posição, muito freqüente ainda em escolas públicas e na educação popular. Há um grande mérito nestes tipos de experiências, pois se não valorizamos o saber e a experiência das pessoas com quem trabalhamos, incorremos em grande autoritarismo, pois estamos desqualificando não só a cultura dos educandos, mas as suas próprias subjetividades. Além disto, os saberes prévios são a base sobre a qual será possível construir qualquer desenvolvimento cultural posterior. Eles são o solo de significação, que pode ser ampliado e enriquecido pelo confronto com a ciência, a arte e a filosofia (como será visto na segunda parte deste artigo). Discordar deste fato seria cair em grande contradição, e as propostas de educação libertadoras desmoronariam como um castelo de areia invadido pela água do mar.

Mas o problema desta posição está nas suas desconfianças em relação ao que se chama de saber erudito ou cultura européia. Como nos alertaram os ativistas e autores marxistas do início do século XX, a chamada cultura elaborada não constitui um saber burguês, mas um saber apropriado pela burguesia. Ele é um patrimônio da humanidade, não é propriedade privada. Por que as crianças de uma favela não devem ter acesso a Mozart, por exemplo? Ao valorizar a cultura popular (na verdade, culturas populares, pois ela não é homogênea) não precisamos desvalorizar os saberes da cultura erudita. Primeiro, pelo fato óbvio que esta cultura é a cultura dominante, e desconhecê-la é desconhecer os códigos de comunicação em muitas situações sociais.

Segundo, porque esta cultura permite compreender a gênese e o funcionamento da sociedade em que vivemos, com todos os seus aspectos positivos e problemáticos. Por último a cultura de origem européia, se for desvinculada de seus aspectos dominadores e se for recontextualizada e lida de forma crítica, possui, na minha opinião, um alto poder humanizador. Não devemos esquecer que alguns dos discursos mais emancipatórios e que mais questionaram as formas autoritárias de poder nasceram na Europa, como as teorias de Marx, Nietzsche ou Foucault. E que um campo de conhecimento que, por excelência, questiona o etnocentrismo e valoriza a alteridade e as culturas não-europeias também nasceu na Europa: a antropologia.

Estas questões iniciais têm a intenção de preparar a discussão central deste texto, que é discutir a relação entre aprendizagem significativa, experiência e desejo. Esta relação é fundamental para fortalecer práticas de ensino em perspectivas libertadoras, valorizando tanto a cultura popular como a chamada cultura dominante. O domínio de parte desta cultura é importante para os processos de libertação e conquista de direitos dos grupos excluídos nas sociedades capitalistas. É preciso pois fortalecer formas de se trabalhar a relação citada acima, no ato educativo. É o que veremos a seguir.

### **Desejo, aprendizagem e significado**

Uma necessidade gera o impulso para a ação. A realização do impulso, na forma de ação, satisfaz a necessidade: isto gera prazer e restabelece o equilíbrio do organismo. Mas nem sempre as condições sociais permitem a realização do impulso; neste caso, ele se transforma em desejo, até que a necessidade possa ser satisfeita. É neste momento que a pessoa precisa lançar mão da reflexão, pois esta surge em situações problemática, e uma necessidade não satisfeita é um problema. A pessoa compreende que precisa atuar sobre a situação, precisa agir, para produzir uma nova condição, favorável à sua necessidade. Se agir obstinada e cegamente, dificilmente conseguirá satisfazer a sua necessidade.

A reflexão surge para ajudar a pessoa a lidar com esta dificuldade, já que somente através da ação, ela não obteve solução. A reflexão ajuda a pessoa a elaborar um objetivo. O objetivo ou propósito é uma criação intelectual, na tentativa de superar as condições desfavoráveis e realizar o desejo. A pessoa precisa considerar as condições do meio, os materiais disponíveis e os necessários, decidir o melhor caminho, fazer cálculos e ponderar, como nos alerta John Dewey em *Experiência e educação* (1979b). Isto também ocorre em contextos da vida prática, fora das situações educativas. Tudo isto, nascido de um necessidade não satisfeita, é esforço reflexivo, que sob certas condições, provoca aprendizagem e desenvolvimento. Nós pensamos para resolver problemas e satisfazer desejos, e não por necessidade especulativa e formal.

A educação tradicional tende a ignorar impulsos e desejos pessoais como dinâmicas fontes de ação. Mas isto não é razão para que propostas de educação libertadora identifiquem impulso e desejo como os *objetivos* da prática educativa. Se assim o fizer, estarão se descuidando da necessidade de ajudar os educandos a desenvolverem a observação cuidadosa, a grande quantidade de informações necessárias, a capacidade de análises e julgamentos adequados, para que elas possam participar da elaboração dos objetivos que irão guiar suas atividades e esforços,

junto com os educadores. Em uma prática emancipatória, a ocorrência do impulso e do desejo não é o objetivo final, mas sim a condição para o início do trabalho coletivo (Dewey, 1979b).

O exercício reflexivo dos educandos ao elaborar objetivos, e a ação prática para realizá-los, é etapa fundamental do trabalho educativo. Dewey afirma, por isto, que os desejos precisam ser *inibidos* em situação educativa. *Inibição* dos desejos poderia parecer completamente contraditória com propostas libertadoras de educação. E seria, se entendermos por *inibição*, o mesmo que *repressão*. Este conceito - *inibição* do desejo - está em *Experiência e educação* (1979b), publicado em 1938, e sem um conhecimento mais amplo do pensamento do autor poderíamos ser conduzidos a interpretações equivocadas.

Consultando um trabalho publicado trinta anos antes, *Teoria da vida moral* (1980d) entendemos o que Dewey quer dizer com *inibição*: trata-se do adiamento temporário do desejo dos educandos, criado por uma situação problemática, para fazê-los pensar e agir conscientemente. Ou seja, a educação deve propor desafios que agreguem, entre outras qualidades, a necessidade da reflexão crítica sobre situações problemáticas. Há diferentes maneiras de provocar inibição, e suas conseqüências morais são diferentes.

A repressão exclui impulsos e desejos do campo do pensamento e da ação, impedindo a satisfação sadia das necessidades subjacentes. De forma bem diversa, o pensamento tem uma tendência a inibir temporariamente a realização de desejos. Ele invoca considerações que afetam a natureza e as conseqüências da ação que a pessoa faria impulsivamente. Esta inibição pela reflexão não abafa ou suprime o desejo, mas o transforma em uma forma mais inteligente por conhecer melhor as condições de sua realização (1980d). É este tipo de inibição, que retarda um desejo, que tem valor educativo: ele provoca reflexão, aprendizagem e desenvolvimento. Por isto as propostas de educação libertadora não podem ser permissivas.

O papel dos educadores, importantíssimo, é cuidar para que seja aproveitada a oportunidade em que surgem os impulsos e desejos. Uma vez que a liberdade humana depende da observação inteligente, da busca de informações e do julgamento lúcido para a formação de objetivos para a ação, o direcionamento dos educadores para o exercício da reflexão do grupo é auxílio à liberdade e não restrição.

Dewey (1979b) critica os exageros de algumas práticas alternativas, que diminuem a intervenção dos educadores e mediadores, com receio de que esta represente uma influência sobre o grupo, violando a sua liberdade. Na minha experiência em educação popular, já acompanhei inúmeras vezes este tipo de situação, onde os mediadores têm receio de intervir, com a suposição que isto constituiria desrespeito às referências e à cultura do grupo. Na minha percepção, isto

despotencializa o trabalho educativo, que depende de fortes interações, e a própria contribuição que os mediadores podem trazer aos grupos populares.

É evidente que a posição aqui defendida só tem sentido se os educandos, como colocado anteriormente, puderem participar da elaboração dos objetivos e da tomada de decisões que vão orientar o trabalho educativo. A elaboração de objetivos, assim concebida, é atividade rica, que engaja os participantes nos vários aspectos do trabalho desenvolvido: aí entram a reflexão, a vontade, a experiência, a capacidade de observação, as atitudes favoráveis à convivência em grupo. Por isto, tal trabalho estimula uma formação integral, e não fragmentada. Integral inclusive porque não há uma cisão entre o desejo e a atividade que será realizada: estes estão juntos, e não separados.

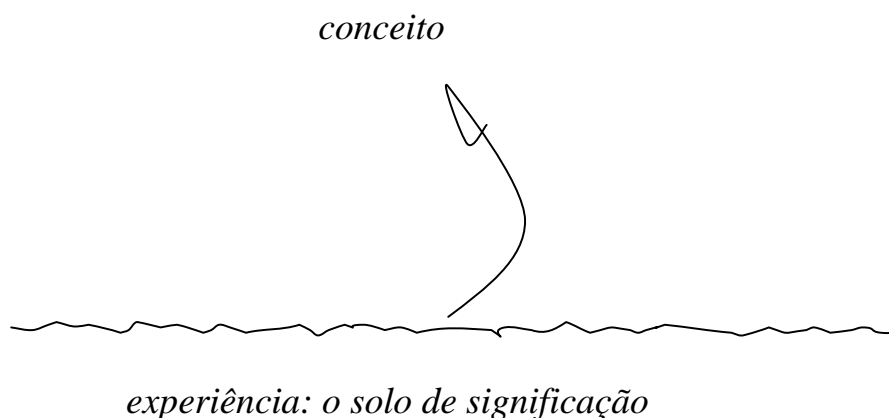
Este é o principal argumento, na minha interpretação, para defender a idéia de que uma *educação libertadora* precisa ser uma *formação integral*. Um dos modos mais eficazes para se reforçar o divórcio entre o eu e a atividade, e a conseqüente cisão interna no eu, é quebrar a vontade e o desejo das pessoas. Assim, uma relação fragmentária com a realidade, campo fértil para a ideologia, nasce da negação do desejo: as duas questões, a política e a subjetiva, caminham juntas. Desejo e prazer dialogam sempre com o poder. Não se trata aqui, portanto, de um mero “subjetivismo”.

Com as idéias e conceitos analisados nas páginas anteriores, podemos afirmar que a aprendizagem, para ser significativa, faz repousar na experiência e nos conhecimentos prévios do grupo toda nova aprendizagem: a experiência é o solo de significação. Por isto, os novos conceitos que se deseja ensinar precisam, ao menos inicialmente, ser associados aos conceitos prévios que os participantes já trazem. Isto não impede que estes saberes prévios e a cultura popular possam ser ampliados e retificados com o auxílio da ciência e da chamada cultura elaborada: aliás, este é um dos objetivos da educação. Assim, não negamos o valor da cultura popular e nem da ciência, nos distanciando de posições político-pedagógicas dualistas, maniqueístas e fragmentadoras. Contribuímos para o enriquecimento da cultura popular e para o desenvolvimento da subjetividade dos grupos excluídos, através da fusão popular-erudito, que tantos autores diferentes defendem, como Dewey e Gramsci, e que Paulo Freire chama de *síntese cultural* (Freire, 1987).

A aprendizagem significativa é fundamental à formação libertadora e aos processos de conquista de direitos através das lutas sociais, porque ajuda os participantes a se integrar cognitivamente com o mundo. Ao invés de ficarem “soltos” na mente das pessoas, os novos conceitos e idéias são articulados aos esquemas anteriores de conhecimento que elas já trazem



para a situação educativa. Isto não impede que estes saberes sejam retificados, como afirmado acima, pois retificar e ampliar é uma forma de articulação, desde que os novos conceitos iniciem pelos que já existem. Uma forma de representar graficamente a aprendizagem significativa seria a seguinte:



O novo conceito não nasce apenas dos saberes e esquemas prévios, ele solicita um campo existencial maior, que é a experiência social dos participantes que aprendem. Inclusive porque eles só conseguem recorrer aos seus esquemas prévios se mobilizarem a sua experiência. É esta experiência que ajudará a elaborar um sentido para o novo conceito científico ou idéia. Por exemplo, uma educadora popular na periferia urbana de Salvador precisa ensinar ao grupo o que foi a *plantation*, a grande unidade agro-exportadora montada na economia colonial no Brasil, no século XVI.

Como não existe mais este tipo de unidade produtiva, pelo menos não da mesma forma, ela precisa buscar, na experiência do grupo, um conceito que eles já possuem, na sua maioria: uma fazenda, um latifúndio. Com base neste conceito inicial, já dominado pelo grupo – ou por experiência direta ou pelo imaginário, uma novela, por exemplo – a educadora pode ampliá-lo, chegando à construção do conceito mais complexo que é *plantation*.

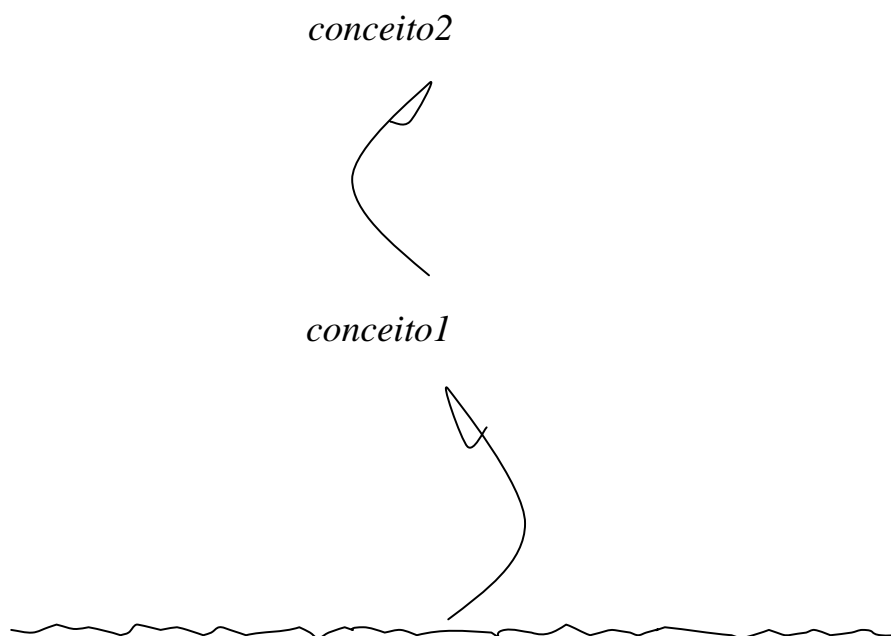
Este último não é mesmo que as fazendas atuais, pois a *plantation* na economia colonial representava bem mais, em uma sociedade escassamente urbana: ela foi durante algum tempo uma verdadeira unidade econômica mas também social, que praticamente organizava toda a vida social e mesmo política naquela região. Mas o conceito de *fazenda* pode ser ampliado,

retificado e complexificado, servindo de base inicial para a construção coletiva dos conceitos *latifúndio* (com todas as suas conotações políticas, que o conceito *fazenda* nem sempre carrega, no nosso imaginário) e *plantation*.

Analogias e comparações precisam ser usadas na aprendizagem significativa, senão será impossível construir novos conceitos a partir dos existentes, mas elas devem ser trabalhadas com cuidado. O conceito *sapo*, já dominado existencialmente pelo grupo, por exemplo, é um excelente ponto de partida para a professora de Ciências construir o conceito *anfíbios*; mas *sapo* e *anfíbio* não significam a mesma coisa. O primeiro conceito é mais amplo e inclui o segundo.

Mas como trabalhar com a aprendizagem significativa quando o educador precisa ensinar um conceito ainda mais complexo, que não tem um equivalente na experiência vivida? Por exemplo, quando ele precisa, na história grega, ensinar o conceito de *cidade-estado*, algo que praticamente não existe mais no mundo contemporâneo, especialmente latino-americanos, nem na experiência dos adultos? Neste caso, é preciso trabalhar por aproximações, construindo inicialmente um conceito complexo (conceito1), a partir de saberes do grupo, e depois construir o outro conceito complexo que se quer ensinar (conceito2), usando como base o conceito1, já incorporado aos esquemas cognitivos dos participantes.

No caso citado, o conceito de *cidade-estado*, poderia ser construído inicialmente o conceito *estado*, a partir do conceito *governo*, com o qual a maioria das pessoas já têm um contato. Em seguida, combinando este com o conceito *cidade*, construir *cidade-estado*. Graficamente este processo complexo poderia ser representado assim:



## *experiência: o solo de significação*

Eu penso que mesmo mediadores que trabalham com grupos populares muitas vezes dão pouco espaço para a valorização da experiência destes grupos. Isto ocorre por vários motivos. Um deles é que alguns mediadores temem o consumo de tempo para vir a conhecer esta experiência. Outro motivo é muitas vezes esta experiência é considerada pobre e deficiente. Um outro motivo tem origem em uma idéia positivista: acredita-se que a experiência popular destas pessoas poderia “contaminar” o conceito científico (quando na verdade ela é a única base existencial disponível). Isto é reforçado quando a aprendizagem significativa trabalha inadequadamente com comparações e analogias. Por último, admitir a experiência do grupo significa reconhecer um saber prévio que tem algum valor. Isto ameaça as relações de poder, se estas estão baseadas no domínio exclusivo do saber por parte dos profissionais.

Educação para a libertação, no meu entender e na minha experiência, é fenômeno bem mais amplo do que a aprendizagem de conhecimentos, estando mais identificada com o processo de desenvolvimento humano integral. Contudo, é inegável a importância do saber e do pensar reflexivo para a formação humana e para a constituição democrática de sujeito. Creio que a ciência e a cultura elaborada foram suficientemente valorizadas neste texto. O que eu contesto aqui não é validade da ciência para inserção social crítica e para a mudança social, mas uma certa forma de apresentá-la aos grupos populares, como algo morto, estático e fora do campo da experiência.

Desta forma, pela imposição de modelos formais, nem se aproveita o saber inicial do grupo – que é o seu principal suporte cognitivo – nem se contribui para a sua formação com o valor intelectual da ciência. Com as simplificações que os modelos tradicionais promovem nos conceitos científicos, a ciência perde o seu valor formador: deixa de ser intelectual para ser formal, no mau sentido da palavra. Com estas simplificações e com a apresentação dedutiva da ciência, de forma externa à experiência e à cultura do grupo, os conceitos e idéias científicas perdem sua vitalidade.

Assim, não há aqui uma desvalorização da ciência, nem sequer no seu aspecto conceitual, mas uma forma diferente de conceber o seu valor formativo. Eu penso que jamais o conhecimento pode ser o fim da prática educativa: ele é um *meio* de promover o desenvolvimento humano, insuficiente, por si mesmo, de atingir este objetivo, se não estiver associado com os outros elementos. Entre estes elementos, o desejo do grupo de viver aquela experiência (que

depende muito de se identificar com ela), o pensar reflexivo, a interação com os mediadores, o trabalho coletivo, a oportunidade de auto-expressão. Isto que chamamos humano também se constitui na linguagem. É precisamente por isto que Heidegger diz: a linguagem é a morada do ser. Por isto é que o ensino de conhecimentos não pode ser sinônimo de *educação*.

Para que a ciência tenha valor formador, e não apenas informador, estes vários elementos citados acima precisam ser potencializados e articulados com o saber que se está compartilhando. Peguemos para análise, por exemplo, o pensar reflexivo. Para ter valor formador, a ciência precisa ser ensinada conferindo um grande espaço à atividade criativa e às tentativas do grupo, para que seus participantes possam manipular os conceitos, compará-los com a realidade social, provar ou invalidar hipóteses que puderam formular por si mesmos, para a explicação de fenômenos sociais. Os mediadores têm aqui um papel importante de dispor as condições e intervir para suscitar os problemas e ajudar a despertar o senso de investigação. Uma experiência que não seja realizada pelo próprio grupo, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, convertendo-se mais em adestramento.

Este tipo de reflexão nos coloca diante de um dos maiores problemas da chamada educação tradicional, ou talvez da forma tradicional de ver a educação, uma vez que ele ocorre em muitas situações sociais, fora das escolas. Trata-se da confusão ou não-distinção que fazemos entre *pensamento* e *conhecimento*. Eu acho, inclusive, que também o próprio Dewey poderia ter tratado esta questão com mais precisão. Em muitos textos, o autor trata *conhecimento* e *pensamento* indistintamente.

O conhecimento – conceitos, fatos, princípios – tem uma certa estabilidade: ele pode ser comunicado, embora o significado assumido pelo conceito, em cada pessoa que o aprende, nunca é igual aquele que possuía o ensinante. Assim, o conceito tem uma certa estabilidade e alguma visibilidade social, isto é, ele pode ser “visto” por um outro sujeito com quem o falante se comunica. Isto submete o conceito a alguma possibilidade de controle. O pensamento, desde quando minimamente reflexivo (criativo e crítico), é processo, é criação, com pouquíssima estabilidade. Ele é capaz de subverter um conceito ou explicação estabelecida sobre algum aspecto da vida, pois está sempre buscando compreender, dominar, penetrar na natureza do objeto. Nesta capacidade, de subverter o instituído, o pensar reflexivo só é superado por uma outra função psíquica: a imaginação.

É evidente que o conceito é importante. Primeiro, porque ele permite a comunicação humana, o compartilhamento em uma comunidade de signos. Isto seria impossível se o conceito não possuísse nenhuma estabilidade, se significasse uma coisa diferente para cada falante. Em

segundo lugar, o conceito permite o pensamento: é impossível pensar sem conteúdo. Como dizem alguns, o conceito é o veículo do pensamento. Contudo, na minha interpretação, *conceito não é pensamento, e nem se transforma em pensamento*. Isto põe por terra um dos mais caros princípios epistemológicos da pedagogia tradicional, com raízes no iluminismo: a crença segundo a qual, quanto mais conceitos, mais e melhor reflexão.

Isto é uma falácia. Temos para isto uma prova da vida prática. Todas as pessoas reflexivas possuem um conhecimento razoável sobre o que refletem: isto prova que o conhecimento ajuda a pensar. Contudo a recíproca não é verdadeira: há pessoas com muito conhecimento, aliás, uma concentração impressionante de conhecimentos, mas que são pouco reflexivas, no sentido criativo e poético do termo. Elas são capazes de repetir, sem consulta, inúmeros conceitos, e localizar até o livro onde está o conceito, a data de publicação, o autor, a editora, etc. Contudo, elas têm pouco desenvolvidas as capacidade de recombinação de conceitos, de pensar criativamente, de extrapolar aquilo que já sabem, de gerar novo conhecimento sobre o que sabem, ou de utilizar o que já sabem em contextos novos.

Saindo seu estrito campo de conhecimento, estas pessoas têm dificuldades de lidar com situações e objetos novos, de penetrar na sua natureza, compreendê-los. Isto ocorre não pela falta da capacidade reflexiva, mas pelo fato desta não estar desenvolvida, ativada, não obstante toda a carga de conhecimentos que a pessoa já possui. Isto prova que conhecimento não gera, necessariamente, reflexão. O que produz reflexão é a *forma* como o conceito é trabalhado, a *política* que gere a relação de aprendizagem, a *carga libidinal* envolvida e a *conexão* entre os conceitos apresentados e os objetos da experiência social, já conhecidos e vividos pelos sujeitos que aprendem. Neste ambiente cognitivo, pode se instaurar um processo reflexivo.

O princípio acima criticado, segundo o qual a quantidade de conceitos seria capaz de gerar pensamento reflexivo, provoca a sobrecarga de informações, e sobrecarrega mediadores e participantes de atividades muito rápidas, que dificultam a construção do sentido. Este problema é agravado no caso da educação popular, principal situação educativa analisada neste texto, pois aí as diferenças de cultura e ritmo entre os mediadores e o grupo são ainda maiores.

Além disto tudo, e por causa disto, esta sobrecarga provoca stress, fortalece a razão instrumental, a alienação e consolida os significados já fixados social e politicamente. Mais que tudo, enfraquece a capacidade reflexiva e a sensibilidade, que é a base não só da reflexão, mas do processo mais complexo da tomada de consciência. Esta sobrecarga de atividades e ritmos ajuda a ampliar a desintegração do eu, pela submissão a um processo no qual os educandos tem de separar o conceito que precisa ser repetido, e o que eles realmente pensam e sentem a respeito do objeto

da experiência primária do qual o conceito “fala”.

É por isto que o trabalho educativo com a ciência não deve ter valor apenas conceitual, mas também reflexivo, pois sua aprendizagem ensina a pensar. Da forma como o ensino ocorre nas práticas tradicionais, freqüentemente os educandos se apropriam apenas dos produtos da ciência, e isto não oferece muito potencial para o pensar. Este posicionamento radical a respeito do conhecimento significa um questionamento não à ciência, mas ao custo existencial da aprendizagem dos seus produtos, nos modelos conservadores de se praticar os atos da educação:

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se na luta perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das coisas, perde-se o desejo de aplicar o que se aprendeu e, acima de tudo, perde-se a capacidade retirar de futuras experiências a lição que se esconde em todas elas?

(Dewey, 1979b, p. 43).

Aprender a pensar criticamente e aprender através da experiência são dois princípios básicos das pedagogias para a libertação. Infelizmente, estes princípios muitas vezes não foram bem entendidos, e sofreram deturpações nas práticas, por utilização inadequada ou superficial. Com isto transformaram-se em lemas, e perderam, ao menos nestas experiências, a sua força de crítica social e a sua potencialidade transformadora. Isto ocorreu com muita clareza, por exemplo, com um outro princípio central, o *aprender a aprender*. Embora mais conhecido através das obras do francês Roger Cousinet ou de Carl Rogers, este princípio já está presente em Dewey em 1938: *As aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história. Estas são atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro. A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender.* (Dewey, 1979b, p. 42).

Finalmente, para concluir este texto e questão da aprendizagem significativa, é fundamental ressaltar que a motivação para a aprendizagem dá um salto, quando o grupo percebe que aquelas aprendizagens estão provocando modificações em seu ser, isto é, desenvolvimento. Aquele conhecimento que atende a este requisito será buscado pelos participantes, pois eles percebem, ao menos intuitivamente, o seu valor para seu crescimento. Para isto o conhecimento precisa ser integrado às atividades que o grupo já domina, de tal forma que estas atividades, importantes para seus participantes, necessitem daqueles novos conhecimentos para se expandir:

Que atividades, decorrentes de capacidades inatas ou adquiridas por experiência, existem já em operação na vida dos educandos, com relação às quais a coisa que deve ser

ensinada ou a habilidade que deve ser adquirida passa a ser um meio ou fim? Que atividades em que já esteja empenhado o educando podem ser melhor conduzidas até feliz conclusão, com o auxílio da matéria a estudar? Ou então, que ação, já em marcha, pode ser aproveitada para que, ao completar-se, todas as coisas que queríamos ensinar sejam naturalmente aprendidas?

(Dewey, 1980b, p. 166).

Para Dewey, tudo o que chamamos de ciência, da história às ciências naturais, precisa derivar de materiais que inicialmente se encontrem dentro da área de experiência cotidiana do grupo.

Ao não observarem este princípio, trabalhando com fatos e conceitos que estão fora da ordem da experiência, os métodos convencionais criam um problema de aprendizagem quase insolúvel para os educandos, pois a experiência é o solo gerador de sentido, que permite que eles atribuam um significado ao novo conhecimento, incorporando-o à sua rede cognitiva prévia, como vimos nas páginas anteriores. Encontrar o material para aprendizagem dentro da experiência é apenas o primeiro passo. A partir daí, é necessário provocar o desdobramento progressivo daquilo que já foi experimentado, ou seja, a experiência que o grupo já traz, de modo a desenvolvê-lo sob forma mais global, mais rica, e também mais organizada, buscando uma aproximação entre o saber e experiência popular e os saberes sistematizados da ciência.

Esta aproximação entre saberes e experiências diferentes é o fundamento do que hoje em dia se fala com tanta frequência, o conceito de *transposição didática*. Este conceito, elaborado desde a década de setenta pelos sociólogos europeus, como Varret e Perrenoud, e posteriormente Chevallard, procura mostrar como o conhecimento científico passa por transformações sucessivas, para se transformar em objeto de ensino e aprendizagem. A primeira fase desta *transposição didática* ocorre quando uma certa área científica é transformada em currículo formal. Segundo Perrenoud (1993), esta fase é rica em resultados científicos. Segundo Dewey (1980a), aí já ocorre um sensível empobrecimento da vitalidade científica, nos modelos curriculares tradicionais ou tecnistas.

A segunda fase da *transposição didática* ocorre quando o chamado currículo formal é transformado (ou deveria sê-lo) em objetos passíveis de serem dominados pelos educandos. Isto já acontece na prática educativa, e no processo de planejamento imediatamente anterior a ela. É evidente que da riqueza e da habilidade com que são realizadas estas duas fases da transposição, especialmente a segunda, dependerá muito do sucesso na aprendizagem. A *transposição didática*, felizmente, é um dos conceitos atualmente mais debatidos nas discussões pedagógicas, sendo vital, na minha opinião, em certos setores da educação popular.

Eu não desejo negar o valor destes autores na difusão de um conceito tão importante.

Apenas gostaria de ressaltar que este conceito está profundamente calcado nas concepções que Dewey desenvolveu décadas antes dele surgir com este nome específico. Contudo, os autores atuais não dão o crédito merecido ao filósofo norte-americano. Já em 1902 ele escrevia:

Cada matéria ou ciência tem assim dois aspectos: um para o cientista, como cientista; outro para o professor, como professor. Estes aspectos não se opõem, mas não são idênticos. Para o cientista, a ciência representa certo corpo de verdades a ser utilizado para a descoberta de novos problemas (...) O problema daquele que ensina é todo outro. Ele está interessado na ciência como representativa de uma determinada fase do desenvolvimento da experiência (...) O seu interesse não é na matéria de estudos como tal, mas como fator da experiência total e crescente do educando.

(Dewey, 1980a, p. 147-148).

Embora não tenha utilizado explicitamente o conceito de *transposição didática*, Dewey e outros pedagogos humanistas elaboraram toda uma teorização sobre a prática educativa, sem a qual seria impossível a composição deste conceito na década de setenta, pelos autores citados.

Finalizando todas estas reflexões sobre experiência, aprendizagem e formação emancipatória, gostaria de acrescentar que, para mim, um dos principais fins da aprendizagem da ciência nas práticas libertadoras é justamente ampliar, cada vez mais, a experiência dos grupos populares, para que eles possam progressivamente participar e comungar de todos os bens produzidos pela humanidade e que lhes foram até então negados. Nesta conexão entre experiências já adquiridas e as experiências presentes, provocadas pelas atividades educativas, é necessário que a experiência presente sempre leve a algo diferente do estado anterior. Isto, contudo, não é obtido com o simples proporcionar de novas experiências ao grupo. É necessário proporcionar experiências novas, mais ricas e mais complexas.

Caso contrário, corremos o risco de estar apenas treinando mais os educandos em habilidades que eles já dominam, ou apenas re-elaborando a sua experiência (de importância vital para o desenvolvimento da subjetividade popular, mas insuficiente para a conquista de direitos). É necessário também que os novos objetos e conceitos estejam intelectualmente relacionados com os das experiências anteriores, significando assim que algum avanço tenha ocorrido quanto à articulação consciente de fatos e idéias. Por isto cabe aos mediadores selecionar, dentro da esfera da experiência prévia, os objetos que tenham a possibilidade de suscitar novos problemas, ampliando a capacidade dos educandos para experiências posteriores. Respeitando sua cultura, mais indo além dela.

## Referências



- DEWEY, John. *Democracia e educação - Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979a.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979b.
- DEWEY, John. *A criança e o programa escolar*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980a.
- DEWEY, John. *Interesse e esforço*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980b.
- DEWEY, John. *Experiência e natureza*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980c.
- DEWEY, John. *Teoria da vida moral*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980d.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, n. 215, p. 53-67, INEP/MEC, abril 2006a (Disponível online: [www.publicacoes.inep.gov.br](http://www.publicacoes.inep.gov.br))
- MOGILKA, Maurício. No campo da subjetividade. *Pro-Posições*. Campinas, n. 49, p. 197-215, UNICAMP, abril 2006b.
- MOGILKA, Maurício. Educação, desenvolvimento humano e cosmos. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 31, p. 363-377, USP, dezembro 2005 (Disponível online: [www.scielo.br](http://www.scielo.br))
- MOGILKA, Maurício. *O que é educação democrática? Contribuições para uma questão sempre atual*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003a(102 p.)
- PERRENOUD, Phillipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

## DECLARAÇÃO

Eu, Maurício Mogilka, autorizo o periódico *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*, na modalidade ensaio, a publicar o meu artigo, intitulado “Conhecimento, desejo e significado”, caso o mesmo seja aceito pelo comitê editorial da revista.

Salvador, 29/09/2009

---

Maurício Mogilka

Maurício Mogilka  
Professor Adjunto - FACED/UFBA  
Dados para contato:

Faculdade de Educação da UFBA – Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Canela –  
40110-100 - Salvador – BA; Tel. (71)32837235; e-mail: [mmogilka@uneb.br](mailto:mmogilka@uneb.br)