

# CONTRA UMA COMPREENSÃO UTILITARISTA DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA INTERPRETAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Luciano Sérgio Ventin Bomfim<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido ao longo de minha atuação como professor de Didática do Departamento de Ciências Humanas do Campus IV da UNEB, nos anos de 2001 e 2002. Enquanto professor do curso de Licenciatura em Geografia desse Campus tive um alunado que se constituía em sua maior parte de pessoas que já atuavam no magistério, tanto nos 1º e 2º, como do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental e até no ensino médio.

Paralela a esta experiência de ensino universitário, que começara em 1988, interrompida neste mesmo ano e reiniciada em 1992, estive durante alguns anos atuando nos mais diversos níveis de ensino, chegando a lecionar concomitantemente nos níveis de ensino fundamental, médio e universitário. Também nesta experiência identificava o problema com o qual me ocupo neste texto, uma compreensão utilitarista, mais propriamente em senso comum, do significado e do sentido da contextualização do conhecimento.

O interessante nesta problemática é que educadores com concepções pedagógicas aparentemente diferentes e até divergentes, pareciam defender a mesma coisa da mesma forma. Não só defensores das Pedagogias da Essência, como também das Pedagogias da Existência<sup>2</sup>, e, aí incluída, supostos “adeptos” da perspectiva marxiana e gramsciana afirmavam a necessidade de se ensinar de acordo com a realidade do aluno.

Em função disto, estabeleci o objetivo de sistematizar uma interpretação histórico-crítica da tese da contextualização do conhecimento. A razão desse trabalho investigativo deve-se, assim, à senso-comunicação da tese que faz com que discursos construídos de perspectivas que divergem e até se opõem, pareçam situar-se em um lugar comum, como que falando a mesma linguagem por línguas diferentes. Contra esta diluição da leitura histórico-crítica na linguagem comum, contra sua participação em um movimento teórico (idéias) – no qual todos pareçam falar a mesma língua e defender as mesmas idéias, fazendo-nos crer na possibilidade da existência de uma tese auto-explicativa e, assim, na destituição do ser consciente da condição de sujeito – decidi investigar os fundamentos, o sentido e argumentação dialética da tese da contextualização do conhecimento.

Costumeiramente questionava meus alunos e demais colegas sobre o entendimento que tinham do significado e do sentido de se estabelecer uma relação teórico-crítica dos saberes disciplinares com a realidade do aluno. Não raro, ou melhor, o mais freqüente era obter como resposta à afirmação de que a contextualização do conhecimento se faz mediante a adequação da matéria de ensino à realidade do aluno. Era freqüente ouvir essa reprodução enfática de que o professor deve ensinar de acordo com a realidade do aluno. Isto me causava um profundo incômodo, visto que tal tese soava-me muito mais como um axioma, uma bandeira de luta, destituída dos fundamentos que permitissem delinear os seus significado e sentido. Melhor, a simples favorabilidade em relação a uma tese não auto-explicita nem seus fundamentos e nem tampouco – o que é essencial – desenvolve uma linha de raciocínio. Mister se faz, na defesa de uma idéia, buscar a verificação da pertinência de nosso entendimento inicial mediante a construção de um trabalho analítico que explicita, de forma clara, coesa e coerente, a linha de raciocínio que desenvolvemos.

---

<sup>1</sup> Professor Doutor do Departamento de Educação do Campus I – Universidade do Estado da Bahia – UNEB; [lsvbomfim@yahoo.com.br](mailto:lsvbomfim@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Sobre as Pedagogias da Essência e da Existência, consultar Suchodolsky, Bogdan: *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*.

Desta forma pergunto: Por que “ensinar de acordo com a realidade” é uma tese apresentada de forma auto-explicativa? – Pelo fato de que se tem a pretensão de uma unidade em torno do conceito de realidade e do método reflexivo de construção dessa compreensão didático-pedagógica sobre a contextualização dos diversos saberes. É aqui que cada concepção de Educação é obrigada a demonstrar os seus fundamentos e a sua relação orgânica com o todo social. E é justamente isto que falta nesse debate.

Antes, porém, de defendermos uma interpretação histórico-crítica da tese da contextualização do conhecimento, faz-se necessário realizar-se uma rápida análise da assertiva “ensinar de acordo com a realidade do aluno”, visto que tal ensino, antes de ser explícito em sua orientação, é antes, obscuro, incerto. Ensinar de acordo com a realidade do aluno sob uma perspectiva funcionalista<sup>3</sup> – perspectiva esta dominante nas representações em senso comum - implica em adaptar o ensino dos saberes científicos de forma aderente à realidade do aluno. Esta é entendida como a realidade de vida imediata do aluno, cujo conteúdo é empobrecido, perverso e gravemente alienante: um ensino que seja de acordo com tal miséria social, será necessariamente um ensino reprodutor dessa miséria.

Sendo assim, longe de defender-se a tese da contextualização do conhecimento sob a ótica de um suposto acordo com a realidade do aluno, deve-se postular um ensino em desacordo com essa realidade excludente, privadora do acesso às diversas fontes de elaboração do saber socialmente produzido. Como conseqüência, é possibilitado ao aluno o acesso a experiências educativas efetivamente emancipatórias, as quais estimulem nele a compreensão da necessidade de uma rica formação de sua Consciência<sup>4</sup>.

“Ensinar em desacordo com a realidade do aluno” apresenta-se assim, como contra-tese do “ensinar de acordo com a realidade do aluno”. No entanto, a sua função é mais a de denunciar a obscuridade da segunda tese, do que propriamente apresentar-se como caminho de explicitação do princípio da contextualização do saber sob a ótica histórico-crítica. Pretender explicitar uma idéia requer bem mais que expressar a sua favorabilidade a ela: requer desenvolver um trabalho analítico de apreensão da realidade mediante a explicitação e uso de conceitos, digo melhor, de categorias<sup>5</sup> de análise.

Mas o que é a realidade?<sup>6</sup>

A realidade é uma produção histórica, ou seja, é produção humana. Não se encontra escrita antes da efetivação da práxis social do ser humano. Sendo assim, ela não tem sua verdade no pensamento das pessoas, no mundo das abstrações, mas sim, na materialidade social; neste sentido, ela não é natural e conseqüentemente não é inexorável. Como bem afirma Marx na crítica a Feuerbach:

A carência principal de todos os materialismos, até o presente (incluindo-se o de Feuerbach), é que a objetividade, a realidade (*die Wirklichkeit*), o sentido (*Sinnlichkeit*) sejam apenas concebidas sob a forma do objeto ou da contemplação (*Anschauung*); mas não como atividade humana com sentido, práxis, não subjetiva<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> Visão funcionalista da realidade é aqui entendida como aquela que se limita e recusa-se a questionar a possibilidade de transformação do real. Para seus seguidores, cabe ao indivíduo adaptar-se à verdade da realidade.

<sup>4</sup> A Consciência em Marx é uma Consciência prática e não abstrata. Enquanto uma conquista histórica, a Consciência carece de formação científico-filosófica para seu pleno desenvolvimento. Trata-se de uma conquista histórica da espécie humana, cuja apropriação é sempre do indivíduo. A Consciência não emerge pré-qualificada, são as experiências em sociedade que vão estabelecendo a amplitude de exigências de sua qualificação.

<sup>5</sup> Para Marx, a categoria não se resume a um conceito, ela é a expressão – no plano teórico – de elementos, relações, processos e fenômenos que constituem o real. Ver, a respeito, texto de Introdução ao *Método da Economia Política*.

<sup>6</sup> A partir daqui passo a desenvolver um dos fundamentos e raciocínio de uma interpretação histórico-crítica da contextualização do saber.

<sup>7</sup> “Der Hauptmangel alles bisherigen Materialismus (den Feuerbachschen mit eingerechnet) ist, daß der Gegenstand, die Wirklichkeit, Sinnlichkeit nur unter der Form des Objekts oder der Anschauung gefaßt wird; nicht aber als sinnlich menschliche Tätigkeit, Praxis, nicht subjektiv.” [Marx: Thesen über Feuerbach, S. 2. Digitale Bibliothek Band 11: Marx/Engels, S. 819 (vgl. MEW Bd. 3, S. 5)]

Como bem afirma Marx nessa passagem, a realidade é a práxis humana. Nesse sentido, ela engloba não só os elementos imediatamente objetivos, mas também está profundamente carregada de subjetividade materializada na práxis. Daí advém a impossibilidade absoluta da história enquanto inexorabilidade social.

Se a realidade é constituída nos múltiplos engendramentos das práxis sociais, então ela é uma totalidade, que, enquanto tal, resguarda uma unidade. Sendo assim, realidade – seja sob a faceta da particularidade, seja sob a da totalidade propriamente dita – é um todo orgânico. E nesse entendimento, a determinação entre essas duas esferas é um *continuum*. Cada uma das esferas da realidade exige a apreensão desse movimento que faz com que particularidade e globalidade contagem-se, ou melhor dizendo, determinem-se.

Estamos afirmando o que?

Que, se por um lado, a forma de gênese do real é universalizante, por outro, seu conteúdo e sentido são determinados pelo conteúdo e sentido das reações dos sujeitos na sua particularidade. Se as histórias dos povos, sua cultura, seus valores e tradições são suas marcas próprias, por outro, essas marcas foram também definidas pelas reações às determinações externas, visto que a busca e a reafirmação da Identidade de um Povo constroem-se pelo conforto com outras culturas (mas não exclusivamente). Nunca o Mesmo pode ser referência para perceber e pensar a si próprio<sup>8</sup>. Ou seja, o diferente é necessário para a construção e afirmação da Identidade.

Contextualizar o saber não é fechar o aluno em seu universo social, mas sim descobrir as mediações com outros universos com os quais o seu constrói uma rede de determinações. Sob essa perspectiva, o lugar do aluno não é reproduzido no ensino pela fala do professor, e suas riquezas adquirem um valor maior na medida em que são valorizadas na percepção do universo de mediações nas quais está constituída, ampliando assim sua contribuição para a emancipação do sujeito particular.

Esta Pedagogia – no meu entender, uma Pedagogia da Miséria, porque seu ensino é para reprodução desta – continua ainda com vida numa sociedade dominada pelo viés intelectual-liberal, porém culturalmente empobrecido. O axioma ensinar de acordo com a realidade do aluno parece um porto seguro para aqueles que, estando com a função de ensinar, abdicaram da sua responsabilidade com a aprendizagem. A relação profissional unilateral com o ensino o destitui de sua possibilidade de consecução, e, dessa forma, coloca a práxis pedagógica a favor da reprodução do estranhamento humano.

A Pedagogia da Miséria, geralmente afinada com o discurso religioso, digo, “piedoso”, é a forma mais cruel de exclusão social, porque pedagógica. O bárbaro sobre o que acabei de discorrer é o fato de a exclusão ser afirmada como uma ação pedagógica – que, a princípio, parece estar imbuída da responsabilidade social com a emancipação humana do outro, e, assim, com a luta contra a reprodução da desumanização do ser humano<sup>9</sup>.

Observe-se as frases: – Coitado, vem de uma família tão pobre!; – Eu gostaria de poder dar mais, mas ele é um aluno tão carente!; – Não dá para fazer um ensino crítico porque ele vem de uma realidade muito dura!; – Se eu conseguir alfabetizá-lo, já será um grande lucro! etc., etc., etc.

A realidade material pobre, miserável clama por riqueza, por aquilo que lhe é negado, e não por mais miséria. É óbvio que as possibilidades de avanço na elaboração do saber pressupõem um certo domínio dos conceitos, mas, também, é inegável que, se por um lado isso representa uma grande negatividade, por outro, contém um maior poder de denúncia da própria contradição, na medida em que a distância entre o negado e o possível é de grande proporção.

---

<sup>8</sup> A este respeito consultar a concepção hegeliana da *consciência-em-si*. Para Hegel uma consciência-em-si está sempre para outra consciência-em-si e a percepção de si enquanto uma outra consciência-em-si depende do reconhecimento da outra consciência-em-si enquanto tal. Hegel, W. F. *Phänomenologie des Geistes* Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969.

<sup>9</sup> Saviani afirma o seguinte: “A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano.” Saviani, 1986, p. 19)

Mas como fazer isto, levando-se em conta as considerações materiais de vida e de trabalho do professor da escola pública brasileira?

Certo dia eu estava ministrando aula de Didática para os alunos do quarto semestre de Geografia, analisando os dados de uma pesquisa que estávamos desenvolvendo sobre a *Educação Pública na Região de Jacobina*. Num dado momento, uma aluna perguntou-me sobre como ensinar criticamente, contextualizar o saber em uma turma de 45 alunos das mais diversas faixas etárias, extremamente inquietos, em uma sala suja, feia, quente e pequena? Eu então lhe respondi: – Se você espera de mim uma resposta que acredite na superação absoluta das adversidades ou que prometa a superação do conflito, eu não tenho essa resposta para lhe dar, já que a singularidade não supera a materialidade histórica, tão só tem a liberdade de opor-se ou aderir à sua reprodução.

Nós, educadores, precisamos nos despir do espírito jesuítico, quixotesco, de salvadores de alma. Nós não somos Deuses, apesar de desejarmos sê-lo. Somos, cada um de nós, uma individualidade que tem autonomia de definir o conteúdo de sua práxis, seja de que ordem for. Contudo, enquanto coletividade, enquanto categoria, podemos realizar transformações infinitamente mais amplas do que como indivíduos. Se pretendemos lutar contra o sistema, como os estudantes dizem, é necessária a organização enquanto categoria. No nosso caso, enquanto categoria docente. Procuremos docentes que passam pelas mesmas angústias que passamos e discutamos as nossas experiências, busquemos alternativas coletivamente. Pretender vencer as determinações estruturais de reprodução da alienação enquanto indivíduo, é realizar uma práxis sem fim. Uma práxis que em pouco tempo estará saturada, e a consciência, revoltada.

A minha perspectiva, por mais desagradável que chegue aos seus ouvidos, esteticamente, é constituída do poder de transformação, porque ela não desdenha as determinações do real e assume uma atitude de enfrentamento sob a lógica de constituição e a determinação da própria realidade, a coletiva.

Voltando à pergunta que a aluna me fez. Eu continuei respondendo, afirmando que o princípio didático para ensinar criticamente, contextualizando o conhecimento em condições adversas, é o da apropriação do conteúdo da adversidade, situando-o no contexto teórico que está sendo tematizado. Tais incursões, por mais que pareçam oferecer a chave da solução do conflito, impedem a absoluta minação do nosso fazer pedagógico, mas não tem o poder de recuperar as enormes perdas que ficam semeadas no processo. Assumir a adversidade, apropriar-se dela significa trabalhar no/com o conflito, resistindo à reprodução dos determinantes que condicionam sua práxis, com a busca real da realização da utopia educacional: a humanização do ser humano.

A necessidade da contextualização do conhecimento, quando não é feita, transforma o conhecimento em uma produção artificial, industrializado. É como se sua matriz não residisse na materialidade, no espaço social, e ele fosse uma produção unilateral da classe apropriadora. Como afirma Cury (1984,7):

[...] se não se colocar o modo de produzir o conhecimento e o seu processo de constituição nas relações sociais entre as classes, corre-se o risco de autonomizar a distribuição do conhecimento, como se houvesse irredutibilidade entre conhecimento já produzido e (herança) e o conhecimento em produção (porvir) [...].

Ou seja, para se identificar os vínculos político- ideológicos de todo saber elaborado, isto é, sua relação com a lógica excludente da estrutura social capitalista, mister se faz apreender os seus engendramentos na materialidade social.

A contextualização do saber deve ser construída em dupla temporalidade. Na primeira, cabe ao professor explorar o conjunto de experiências que historicamente instigou, se não determinou a elaboração do saber, bem como aquelas que propiciaram o seu desenvolvimento. Ao fazer isso, o

professor possibilita ao aluno deparar-se com a experiência concreta do ser humano que exigiu a elaboração daquele saber para superação de seus problemas e dificuldades<sup>10</sup>.

A preocupação deve ser a reconstrução do próprio desenvolvimento metodológico do conteúdo. Essa mesma atitude deve ser tomada para a desconstrução da realidade contemporânea, a segunda temporalidade. Com qual seqüência ambas as tarefas serão realizadas, isto é uma decisão do professor, não há receita.

## METODOLOGIA

Neste estudo partimos do pressuposto de que a tese da contextualização do conhecimento tem sido banalizada mediante o reducionismo de uma compreensão utilitarista do saber, ancorada numa clara percepção **em**<sup>11</sup> senso comum. Perguntas do tipo: “Para que serve este assunto?”, “Qual sua função na vida do aluno?” e outras congêneres, engessam a possibilidade de elaborar uma reflexão crítica, visto que o viés reflexivo estabelecido pela pergunta obriga o respondente a permanecer na esfera do senso comum, na medida em que “impõe” a colagem da reflexão à imediaticidade.

Ao invés de perguntar sobre a serventia de um saber, deve-se questionar a experiência que determinou a sua elaboração, pois a sua produção – diferente da elaboração – é socialmente gerada, ou seja, o saber é, sim, uma produção social. Nesse sentido, é teórico e praticamente inválido, sob o ponto de vista epistemológico, questionar sobre a serventia ou não de um saber, visto que se estaria questionando a validade da experiência humana, e assim, da produção histórica. Com outras palavras, estaríamos questionando por que os indivíduos geraram experiências que produziram um tal saber e não outro, o que consiste num absurdo, como o entendo.

A metodologia de investigação dessa problemática funda-se, primeiro, no delineamento do pressuposto deste estudo, qual seja, de que há uma senso-comunicação na defesa da tese da contextualização do saber; segundo, na crítica à apreensão utilitarista dessa tese, bem como no desvendamento das implicações desse fenômeno, e, nesta análise, na apresentação/formulação da interpretação histórico-crítica. Trata-se, nesse sentido, de um estudo eminentemente teórico, e, enquanto tal, sua metodologia é muito mais uma metodologia de desconstrução e reconstrução de leituras e concepções, que de procedimentos técnicos de condução de uma pesquisa, comum nos estudos de caso.

## CONCLUSÃO

- ✓ O *locus* da produção do conhecimento é a realidade da vida material do ser humano;
- ✓ longe de estarmos falando a mesma língua no que diz respeito à tese da contextualização do conhecimento, tem-se uma diversidade de leituras, que, no entanto, encontram-se fragilizadas pela tibieza das argumentações. Temos defendido muito mais ideais, metas e objetivos, à custa de uma aligeirada argumentação repousante sobre a compreensão auto-explicativa da idéia;
- ✓ a Contextualização do Saber não é uma questão de técnica, de procedimento didático em si, mas sim de atitude cognitiva, de percepção de mundo;
- ✓ sob uma perspectiva histórico-crítica, a contextualização do saber deve ser construída mediante o “resgate” do conjunto de experiências que historicamente determinaram a

---

<sup>10</sup> Temos, no entanto o entendimento que nem todo saber guarda uma relação imediata com a realidade concreta. Isto, contudo, não invalida o que estamos defendendo aqui. Torna a tarefa do professor ainda mais desafiadora.

<sup>11</sup> Fez-se questão aqui de destacar a preposição **em**, pois o uso do artigo definido **o** personalizaria o senso comum, como se ele tivesse endereço certo, quero dizer, como se *senso comum* estivesse vinculado a uma classe ou grupo social, e não constituísse, como de fato constitui, uma esfera da reflexão, um *modus operandi* do pensamento, esfera e forma flexiva estas que todo ser humano habita e se utiliza.

elaboração do conteúdo a ser ensinado, bem como daquelas que justifiquem o seu ensino na contemporaneidade.

## **REFERÊNCIAS**

CURY, C. J., Relação do Saber e Relação Social – um ensaio, Revista Ande, 1984, p.7.

HEGEL, W. F. *Phänomenologie des Geistes*.. Frankfur am Main: Suhrkamp, 1969. Band 3.

MARX, Karl; ENGELS,F. **Ausgewählte Werke**..Directmedia Berlin.CD ROM Software. Frankfurt: Digitale Bibliothek, 11, 2000.

MARX, Karl. **Gesammte Werke**. Berlin: Deitz Verlag, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira. Revista Ande, São Paulo, 11, ano 6, 1986, p. 19.

SUCHODOLSKY, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1972.