

A escola burguesa e a questão do conhecimento: mudar para não transformar

José Luis Viera de Almeida *

Resumo: A escola burguesa pode ser caracterizada por três momentos: o primeiro, que é conhecido, no Brasil, como “escola tradicional”; o segundo, que é denominado de “escola nova”; e o terceiro e atual, que pode ser chamado de “pedagogias contemporâneas”. A escola burguesa se expressa a partir de três perspectivas: a “escola tradicional”, que é de cunho liberal e revolucionária na medida em que sintetiza os anseios de uma classe ascendente; a “escola nova” também de cunho liberal, porém conservadora, pois defende as posições de uma classe dominante; e as “pedagogias contemporâneas” que traduzem o pensamento de uma classe hegemônica em crise.

Palavras-chave: Escola burguesa; Conhecimento.

Abstract: The bourgeois school can be distinguished in three periods: the first known in Brazil as “traditional school”; the second named “new school”; and the third and current that could be called “contemporary pedagogies”. The bourgeois school is expressed in three perspectives: the “traditional school” is of liberal and revolutionary inclination as it synthesizes the desires of a rising class; the “new school” is also of liberal inclination, nevertheless, is conservative as it stands for the positions of the dominant class; and the “contemporary pedagogies” that translates the ideas of a hegemonic class in crises.

Key words: School bourgeois, Knowledge.



Sala de aula da Escola Caetano de Campos, colégio freqüentado pelas crianças da elite paulistana – Fonte: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Image12.gif>

A Escola Tradicional

A escola burguesa pode ser caracterizada por três momentos: o

primeiro, que é conhecido, no Brasil, como “escola tradicional”; o segundo, que é denominado de “escola nova”; e o

terceiro e atual, que pode ser chamado de “pedagogias contemporâneas”. A divisão em três momentos não pode ser rígida; pois, no Brasil, ainda hoje há escolas tradicionais e escolas novas.

No período de vigência hegemônica da escola tradicional – que se inicia no século XVII com a publicação da *Didática Magna*, de Comenius, e entra em crise no final do século XIX com o advento da escola nova –, a burguesia apresenta-se como classe ascendente, ou seja, ela não é classe dominada nem dominante, mas aspira tornar-se classe dominante e, por isso, necessita do apoio das classes sociais dominadas para a consecução do seu projeto de sociedade. Em troca dessa anuência, ela defende o acesso universal à escola, possibilidade que se funda no preceito de que todos os estudantes são, essencialmente, iguais e, nessa medida, gozam das mesmas oportunidades de ascensão social.

No projeto burguês, ainda que as oportunidades sejam as mesmas, apenas os mais capazes, aqueles que sabem aproveitá-las ascenderão socialmente. A escola é a principal agência encarregada de igualar os estudantes ofertando um ensino igual para todos. Assim, todos os estudantes são iguais no ponto de partida e se distinguem, por seus méritos e esforços pessoais, no ponto de chegada, ou seja, no momento em que deixam a escola. Desse modo, cada estudante é o único responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Individualiza-se o mérito do “bom aluno”, mas, sobretudo, a culpa pelo mau desempenho que, quase sempre, implicará outros fracassos pelos quais, por consequência, ele também será o único culpado. Em suma, a escola tradicional iguala os diferentes e, desta forma, em nome da igualdade formal, fomenta a desigualdade real.

A escola nova começa a desenvolver-se, sobretudo na Europa e nos EUA, no final do século XIX, portanto depois da Revolução Francesa (1789) e da Revolução Industrial (1760–1850), processos que consolidaram a burguesia como classe dominante. Assim, a escola nova representa os interesses da classe burguesa como classe dominante.

Na condição de classe dominante, a burguesia não pôde continuar sustentando a igualdade, ainda que formal, entre os seres humanos, pois como classe dominante ela deve exercer a dominação, o que implica a existência das classes dominadas. Em outras palavras, o exercício da dominação de classe exige que haja classes dominadas. Dessa forma, ao contrário de persistir na defesa da igualdade, a burguesia passa a defender as diferenças individuais. Por isso, ainda que a burguesia não abandone completamente a defesa da igualdade formal que se expressa, por exemplo, em teses como “todos são iguais perante a lei” (presente no artigo 5º da Constituição brasileira), ela precisa fazer com que as outras classes sociais aceitem a sua dominação que deve ser compreendida como consequência das diferenças individuais. Dessa forma, essas diferenças tornam-se naturais e, por isso, são aceitas por toda a sociedade.

Diante desta maneira de explicar as diferenças entre os seres humanos, o ideário escolar burguês não pôde mais sustentar a idéia de que, na escola, todos os alunos são iguais e só se tornam diferentes depois de concluir seus cursos, portanto, no ponto de chegada. Agora, é preciso instituir a diferença desde o ponto de partida e isto se faz em nome do respeito à individualidade. Assim, a passagem da escola tradicional para a escola nova implica o enfraquecimento da tese da igualdade

entre os alunos, em favor da idéia de que eles são diferentes entre si porque são indivíduos e por isso portadores de necessidades e interesses que não podem ser satisfeitos coletivamente. Diante desse imperativo, que é de cunho ideológico, foi preciso “mudar” a escola.

A Escola Nova: primeira fase

Diante da necessidade de mudar a escola, os educadores da escola nova esforçaram-se para desenvolver uma crítica à escola tradicional e, a partir dela, alterar a organização escolar. Ocorre que aqueles educadores não criticaram a escola burguesa no sentido de superá-la, quiseram apenas reformá-la para atender às necessidades do indivíduo e, assim, não puderam ir além da antítese da escola tradicional. Toda antítese expressa o contrário da tese e, dessa forma, as mudanças promovidas pelos defensores da escola nova restringiram-se, por exemplo, à disposição dos alunos na sala de aula, ao modo de ministrar as aulas e à escolha dos tópicos a ensinar.

No Brasil, a expressão da escola nova foi tardia, iniciou-se na década de 1930 e demorou a disseminar-se: até o início dos anos de 1970, as carteiras escolares eram, quase sempre, fixas e conjugadas, ou seja, o acento de uma carteira servia de suporte para a mesa de trabalho da posterior, de modo que os alunos só podiam permanecer em fila e olhando para frente, pois lá estavam os dois elementos mais importantes da sala de aula, o professor e a lousa. Essas carteiras foram substituídas por outras que são individuais, para indivíduos, e móveis. Esta “mobilidade” permite que os alunos escolham a posição em que desejam permanecer e facilita o trabalho com grupos que é uma das formas preferidas pelos docentes para ministrarem suas aulas, combatendo,

assim, a aula expositiva herdada da escola tradicional. O problema é que o grupo, na escola nova, tende a reduzir-se à soma dos indivíduos. Dessa forma, o trabalho escolar resultante dessa concepção é, quase sempre, a soma das atividades parciais (individuais) desenvolvidas por cada um dos estudantes. É comum observar-se, nas salas de aula brasileiras, sobretudo no ensino universitário, os “seminários”, ministrados por estudantes, nos quais cada um expõe um tópico do assunto a ser abordado, sendo que a soma deles exprime a totalidade. Outra cena comum, nessas salas de aula, é aquela em que os estudantes permanecem sentados em forma de círculo, ouvindo o professor que, geralmente, coloca-se de pé no centro do círculo, desenvolvendo, portanto, uma aula expositiva. Esse tipo de “mudança”, que, no Brasil, está presente ainda hoje, caracteriza o que neste texto denomina-se primeira fase da escola nova; ela abarca desde o final do século XIX até o término da Segunda Guerra Mundial.

O foco da relação pedagógica, que, na escola tradicional, era o professor e o ensino, na escola nova deslocou-se para o estudante e para a aprendizagem. Essa foi a principal mudança ocorrida no ambiente escolar nesta primeira fase. Tal mudança foi feita em nome do respeito à individualidade dos estudantes. Se os indivíduos são, necessariamente, distintos entre si, como é possível ensinar a todos ao mesmo tempo, ministrando a eles a mesma disciplina e o mesmo tópico? A solução desse dilema, desde o ponto de vista do modo de pensar burguês, compreende apenas uma alternativa: é preciso fazer com que cada aluno aprenda a partir dos seus interesses e necessidades individuais. Assim, diante da impossibilidade de ensinar a todos ao mesmo tempo, é preciso fazer com que

eles aprendam a aprender, o que os torna autônomos.

O lema “aprender a aprender”, estabelecido por John Dewey (1859 - 1952) sintetiza a posição dos educadores da escola nova sustentando que ao professor cabe apenas ensinar o estudante a aprender por meio da sua própria experiência que deve fundar-se nos seus interesses e necessidades individuais. Em outras palavras, o fundamento da aprendizagem do discente é a sua própria experiência. Desse modo, o professor deve apenas estimulá-lo a buscar a solução das indagações que formula a partir da sua vivência cotidiana. É por isso que Saviani (1977) chama a pedagogia nova de pedagogia da existência.

É oportuno observar que este é um lema caro, inclusive a muitas correntes progressistas do pensamento pedagógico, como por exemplo, a dos “freirianos” do Brasil. A origem liberal-burguesa e pragmática¹ da expressão indica o seu vínculo, inevitável, com o individualismo. Há argumentos justificando o seu uso com outra acepção em nome da possibilidade de re-significá-la. Deve-se duvidar dessa possibilidade, porque a expressão, tendo origem liberal-burguesa, é ideológica, e as expressões ideológicas não podem ser “re-significadas” fora do âmbito da ideologia que as produziu. Além disso, o que justificaria a “re-significação” de uma expressão comprometida com os interesses burgueses? A justificativa mais plausível seria a defesa da proposta educacional burguesa, ainda que de forma velada. O “aprender a aprender” está vinculado à auto-suficiência do indivíduo e, por isso,

¹ Importa lembrar que Dewey é discípulo de Willian James (1842 - 1910) que é o fundador do pragmatismo nos EUA.

jamais poderá assumir um caráter libertário ou libertador.

O compromisso do “aprender a aprender” é com o indivíduo, mas, quando o lema é pronunciado com o entusiasmo que é comum aos educadores comprometidos com as demandas populares, a noção de indivíduo parece irrelevante em nome da autonomia do estudante. Porém, indivíduo e autonomia estão interligados: o indivíduo só se consolida pelo exercício da autonomia e, por outro lado, a autonomia é uma propriedade do indivíduo.

De acordo com Castoriadis, um ilustre representante do pensamento burguês contemporâneo:

Se à autonomia, à legislação ou à regulação por si mesmo, opomos a heteronomia, a legislação ou a regulação pelo outro, a autonomia é minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma outra lei, a lei de outro que não eu. (1991, p. 123)

A autonomia é a “minha lei”, a lei do indivíduo que a promulga de acordo com o seu próprio arbítrio, portanto sem o concurso do outro. Ela afirma o indivíduo pela negação do outro. Desse modo, para que o indivíduo possa auto-regular-se ele não deve relacionar-se com o outro. Dessa forma, aqueles que defendem o “aprender a aprender” como fundamento da autonomia do estudante, sustentam a possibilidade de que se pode aprender sozinho, sem o concurso do outro e, portanto, sem ensino. Desse ponto de vista, é lícito afirmar como Freire:

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática

“bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (1987, p 39)

Infelizmente, o educador pernambucano desobrigou-se de explicar o que seria aprender em comunhão, afinal, pode-se estar junto com outros, mas, aprendendo sozinho, como ocorre, por exemplo, nas atividades de dinâmica de grupo da escola nova. Ao afirmar que os homens educam-se mediatizados pelo mundo, Freire restringiu a educação à experiência imediata, uma vez que, como existencialista cristão, para ele o mundo expressa-se na experiência. Se ele tivesse dito que os homens aprendem mediatizados por eles mesmos, o concurso do outro estaria evidente, mas ele não quis dizer isto. Ao contrário, neste excerto de Freire, o outro, o educador, é antagônico ao educando. Cabe observar que, quando redigiu esse texto, o educador pernambucano estava premido tanto pelas suas opções teóricas quanto pelo momento histórico que vivia, sobretudo, pelas idéias da primeira fase da escola nova e pelas urgências postas pela realidade brasileira e latino-americana.

A exposição acerca dos vínculos entre a primeira fase da escola nova brasileira e o pensamento de Paulo freire fez-se necessária para esclarecer que, ao contrário do que aparenta, o autor do presente texto respeita as posições assumidas por Freire e busca compreendê-las na sua origem, sem associá-las a outros autores e correntes de pensamento.

Voltando a examinar a escola nova, pode-se afirmar que, na primeira fase, as mudanças no âmbito da metodologia de ensino e da difusão do lema “aprender a aprender” conferiram à educação e à escola um caráter pragmático, e esta foi a sua principal

característica. Na segunda fase, que se desenvolve depois da Segunda Guerra Mundial, os representantes daquela escola começaram a promover mudanças de ordem conceitual, cuja base foi e ainda é a psicologia da aprendizagem, o que consolida a idéia de que a escola deve preocupar-se exclusivamente com o aluno e a sua aprendizagem.

A Escola Nova: segunda fase

Nesta segunda fase da escola nova, pode-se destacar, na educação brasileira, a influência de vários psicólogos da aprendizagem. Na década de 1960, observa-se o predomínio das idéias de Skinner, mas também está presente o pensamento de Rogers, sobretudo nas experiências de educação não escolar. A partir da década de 1970, os educadores brasileiros tomam contato com as formulações de Piaget e, assim, quase todos se tornam “construtivistas”. Na década seguinte, foi a vez de Vygotski aparecer no cenário e, nos anos noventa, a novidade são as inteligências múltiplas de Gardiner. O pensamento desses autores, quando veiculado pelos educadores brasileiros, assume a perspectiva da aprendizagem por parte do aluno. Em nome desta nobre preocupação, esses educadores podem recorrer a fragmentos das concepções desses psicólogos e interpretá-las segundo a sua conveniência no sentido de explicar ou justificar suas práticas educativas. Isso ocorre, por exemplo, em relação a Piaget e Vygotski. Ainda que o primeiro seja neo-kantiano e o segundo marxista, muitos educadores brasileiros defendem a idéia de que o pensamento de ambos é complementar. Dessa forma, o fato de eles pertencerem a correntes teórico-metodológicas distintas passa a ser irrelevante. O importante é que se consiga explicar, ainda que de forma

equivocada, a aprendizagem do aluno. Cabe explicitar que diferentes opções teórico-metodológicas implicam diferentes modos de compreender o mundo.

Estas duas fases da escola nova, ainda que apresentem características distintas, têm na aprendizagem do aluno o seu ponto central. Na primeira fase, predomina a idéia de que ele deve “aprender a aprender” e isto só é possível quando seus interesses e necessidades individuais são respeitados. Na segunda, caracterizada pela recorrência, quase exclusiva, às formulações teóricas dos psicólogos da aprendizagem, ressalta-se a idéia do compromisso da escola com a aprendizagem do aluno. Em outros termos, na segunda fase da escola nova, reforçam-se os pontos centrais das teses desenvolvidas na primeira, atribuindo-se a elas consistência teórico-metodológica a partir das teorias da aprendizagem desenvolvidas pela Psicologia. Desse modo, o ideário escola-novista que, na primeira fase, se restringia a um conjunto de princípios pedagógicos e preceitos metodológicos, ganha legitimidade científica na segunda fase.

Assim, o núcleo central das formulações da escola nova permanece intacto. Este núcleo funda-se na noção de que o aluno deve ser autônomo e, dessa maneira, deve aprender por meio da experiência, de modo preferencial, os conhecimentos que são úteis a ele. Articulando-se os dois elementos básicos deste núcleo tem-se: a experiência e a utilidade. Tendo em vista que todos eles apresentam um cunho imediato pode-se afirmar que a escola nova preconiza uma “aprendizagem pragmática”.

Portanto não é o acaso que faz com que a metodologia usada pelos educadores

da escola nova, com o objetivo de propiciar a aprendizagem dos alunos, tenha por base as atividades de ensino. Por isso, a “aprendizagem pragmática”, própria da escola nova, só pode desenvolver-se com base nessas atividades, porque elas propiciam a experiência imediata do aluno e é por meio dela que o aluno aprende. Cabe observar que, na escola brasileira, a atividade pedagógica é, quase sempre, compreendida na perspectiva do senso comum e, desse ponto de vista, ela se vincula a um fazer imediato e, por isso, dispensa a discussão dos conceitos e teorias. Em outras palavras, espera-se que, por meio da atividade pedagógica, o aluno seja capaz de desenvolver as abstrações necessárias para a compreensão dos conceitos, bem como estabeleça as relações entre eles. Assim, o professor desobriga-se de ensinar o aluno, quem o ensina é a atividade.

A “aprendizagem pragmática” que se expressa, sobretudo, nas atividades de ensino tem por base três idéias: acumulação, construção e apropriação do conhecimento. Elas são aparentemente distintas ainda que guardem a mesma conotação. A noção de que o conhecimento deve ser acumulado pelo aluno é própria da escola tradicional e, por isso, recebe críticas dos defensores da escola nova. Por outro lado, aquela escola no Brasil não consegue renunciar à avaliação quantitativa que mede, “exatamente”, o desempenho dos alunos, ou seja, o conhecimento acumulado por eles. A avaliação pedagógica² foi um dos temas mais estudados, nas últimas duas

² Ver por exemplo: *Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988. 151 p.

Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade. 11ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1997. 199 p.

décadas, nos programas de pós-graduação brasileiros que investigam a educação. Há, portanto, muitos trabalhos acadêmicos que procuram examinar criticamente a questão, mas estas análises, geralmente, tratam de problemas de ordem metodológica, ou seja, do como fazer a avaliação. Pode-se dizer que estes estudos assumem uma postura própria da escola nova, pois pretendem mudar os procedimentos de avaliação preservando as relações de poder vigentes na escola. Por isso, tais estudos, freqüentemente, se limitam a propor reformas no âmbito da avaliação de desempenho, fortalecendo, assim, a idéia de acumulação do conhecimento.

A concepção de construção do conhecimento é difundida no Brasil com base no pensamento de Piaget, mas é provável que o autor discordasse do uso da expressão construtivismo para explicar os processos de aprendizagem; pois, de acordo com Piaget (1991), a aprendizagem se desenvolve no plano da acomodação, visto que promove mudanças constantes que não transformam, radicalmente, a vida do aluno. A construção, ao contrário, ocorre poucas vezes na vida do ser humano, mas permite sínteses que causam mudanças radicais, rupturas. Assim, não se pode falar de construção do conhecimento por parte de cada aluno tido como indivíduo, porque o que ocorre na aprendizagem, de acordo com o autor, é acomodação.

A idéia de que o aluno deve apropriar-se do conhecimento desenvolve-se no Brasil a partir da teoria “crítica social dos conteúdos”. Os educadores filiados a esta corrente opõem-se à escola burguesa e à escola nova em particular, mas, ao defenderem a necessidade de apropriação do conhecimento por parte do aluno, não conseguem esclarecer o fundamento desta categoria e desta

forma correm o risco de difundir a noção a que se opõem: de que o conhecimento deve ser acumulado, guardado como propriedade individual. Ao contrário disto, o processo de apropriação implica a síntese do conhecimento no âmbito singular para que ele possa ser objetivado; ou seja, passe a fazer parte do modo de compreender o mundo do estudante; este processo de apropriação/objetivação, por ocorrer no plano do singular, só se efetiva em tensão dialética com o plano do geral que é coletivo; em outros termos, o aluno só aprende ao confrontar a sua apropriação singular do conhecimento com a geral que se expressa na sua relação com o professor e com os outros estudantes. Esta síntese, desenvolvida pelo aluno, implica a tensão entre a experiência imediata e cotidiana e, portanto, não escolar do estudante e o conhecimento veiculado pela escola que é mediato. Em outras palavras, o aluno deve superar as suas noções imediatas, tensionando-as com o conhecimento veiculado pela escola. Isto resulta na superação do imediato – cotidiano – no mediato. É preciso alertar ainda que o imediato, a experiência cotidiana, não é suprimido, é superado no mediato. Assim, o estudante passa a compreendê-lo desde um ponto de vista mediato; ou seja, explicitado pelo conhecimento escolar.

As pedagogias contemporâneas

As pedagogias contemporâneas são aquelas que respondem às demandas postas pelo neoliberalismo. Elas foram difundidas no Brasil a partir da década de 1990, e as mais conhecidas são: a “pedagogia das competências” de Philippe Perrenould, a “epistemologia da prática” de Donald Schön, a “pedagogia de projetos” de Fernando Hernández e o “professor reflexivo” de

António Nóvoa. A elas se juntam o construtivismo, voltado agora aos interesses neoliberais e o sócio-construtivismo interacionista de César Coll, que é a base dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil.

O que estas pedagogias têm em comum, exceto a proposta de Nóvoa que é dirigida aos professores, é a preocupação em preparar o estudante para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Nessa mesma perspectiva, apontam os documentos da UNESCO *Os quatro pilares da educação*, elaborado sob a coordenação de Jacques Delors e *Os sete saberes necessários à educação do futuro* de autoria de Edgar Morin.

Uma escola voltada para a habilitação dos estudantes ao mercado de trabalho e ao exercício da cidadania não precisa preocupar-se em veicular o conhecimento. Ela precisa apenas “formar” os estudantes para que sejam trabalhadores eficientes e consigam atender às exigências impostas pelas constantes mudanças nos processos produtivos. Além disso, ela precisa repassar-lhes informações que lhes sejam úteis, pois o conhecimento que não está vinculado à vida cotidiana dos estudantes não deve ser discutido, porque não é do seu interesse imediato. Assim, o conhecimento passa a ser a expressão desse interesse. Essas informações são equiparadas a conhecimentos e certificadas pela escola. Desse modo, quanto maior o número de informações obtidas, maior o número de certificados, apesar da ausência de conhecimentos. Em outras palavras, ao contrário de certificarem o que se conhece, os certificados, nos tempos das pedagogias contemporâneas, em certa medida, certificam a ignorância.

A restrição do conhecimento ao interesse imediato do estudante, futuro “trabalhador competente” e “cidadão consciente”, é a característica principal das pedagogias contemporâneas. A partir dos anos de 1990, os neoliberais lançaram a idéia da sociedade do conhecimento, porém, se ele é restrito à experiência imediata, o que se verifica efetivamente é a reprodução dela sob forma de conhecimento; ou seja, o conhecimento é a sistematização abstrata da prática, e isto implica prescindir da teoria.

A sistematização abstrata da prática como expressão do conhecimento é o fundamento das pedagogias contemporâneas. Em Perrenoud, ela se expressa a partir de uma lista de habilidades e competências definidas *a priori* e que se restringem ao exercício das práticas cotidianas.

Em Shön, a prática é a produtora do conhecimento, afinal ela é epistemológica. Deste modo, a prática assume o *status* de teoria e, nesta medida, não há distinção entre ambas: a prática contém em si a teoria que é a sua sistematização abstrata. Em outros termos, a teoria expressa-se na descrição da prática que pode ou não assumir uma perspectiva crítica a qual, por estar restrita à prática, exprime-se como crítica conservadora.

A pedagogia de projetos de Hernández também está fundada na sistematização abstrata da prática na medida em que os projetos de ensino devem levar a resultados práticos, que implicam quase sempre a exposição de trabalhos dos alunos ao final de cada projeto. Assim, no projeto de ensino, o conhecimento é supostamente expresso no produto final: a exposição de trabalhos dos alunos, os quais, via de regra, reproduzem suas práticas cotidianas. Além disso, espera-se que o conhecimento resulte do

conjunto de projetos desenvolvido ao longo do período letivo. Porém, se cada projeto expressa uma totalidade, com começo e fim, o todo, no qual deve expressar-se o conhecimento, passa a ser a soma das partes como num quebra-cabeça que só adquire sentido no produto independentemente do processo. Se o conhecimento é um produto, ele não permite a compreensão da realidade de outro modo que não seja aquele contido no projeto.

A proposta de Nóvoa de formação de um “professor reflexivo” está fundamentada no pensamento de Shön e, por isso, entende a teoria como a sistematização abstrata da prática: o professor reflexivo é aquele que reflete sobre a própria prática e, portanto, este exercício é individual. Afinal, o docente é o único responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de sua prática. Como já foi dito, desde a escola nova, quando se fala em coletivo, fala-se na soma dos indivíduos. Isto vale também para a proposição de Nóvoa. Dessa forma, além de ser o único responsável pela sua prática docente, o professor também deve encarregar-se da sua formação que deve ser voltada para o seu ingresso ou manutenção no mercado de trabalho. Assim, o desempenho do professor não se vincula à sua relação com o estudante, mas com esse mercado. Desse modo, o professor é visto como um trabalhador que, como todos os outros, deve ser consciente e crítico, o que faz com que o seu trabalho perca a sua especificidade. É interessante observar que esta perda de especificidade se dá em nome da própria valorização dessa especificidade; em outros termos, ao considerar-se o professor como um trabalhador subordinado às regras do mercado, não há especificidade a ser mantida. O que pode manter-se é o discurso sobre a especificidade.

O construtivismo difundido no Brasil até os anos 1980 estava vinculado à escola nova e, por isso, propunha a autonomia do indivíduo. Já o construtivismo da década seguinte vincula-se às pedagogias contemporâneas e, dessa forma, ainda que continue a compreender o indivíduo como “construtor” do conhecimento, este agora está previamente determinado e circunscrito à formação do cidadão consciente, crítico e participativo, capaz de inserir-se no mercado de trabalho. Da mesma maneira, a autonomia nas pedagogias contemporâneas também se distingue daquela proposta na escola nova, para quem ela era o princípio formador do indivíduo. Nas pedagogias contemporâneas, ao contrário, a autonomia está restrita ao seu fundamento; qual seja: a formação do cidadão vinculado ao mercado de trabalho. Em outros termos, o cidadão “trabalhador” pode ser consciente, crítico e participativo, mas nunca autônomo.

O sócio-construtivismo interacionista já nasceu no Brasil como expressão pedagógica neoliberal. Esta proposta pretende articular o pensamento de Piaget ao de Vygotski e ambos à perspectiva neoliberal. Isso implica desenvolver uma leitura interacionista de Piaget e uma leitura construtivista de Vygotski. Implica também ignorar que Piaget é neo-kantiano e Vygotski é marxista. Embora Kant e Marx sejam dialéticos, a dialética do primeiro não compreende o processo histórico nem a superação, tanto que Piaget trabalha com o indivíduo, a experiência imediata, os estágios e com a idéia de reequilíbrio; Marx, ao contrário, tem no processo histórico e na superação uma das suas categorias fundantes. É por isso que Vygotski compreende o conhecimento como expressão das

relações sociais e históricas e sobretudo, na categoria de desenvolvimento próximo, expressa a superação. De acordo com o exposto, não se pode afirmar que Piaget ignora a interação, pois ele a compreende na relação entre o indivíduo e o meio; em outros termos, o indivíduo interage com o seu meio e por conseguinte com as pessoas inseridas nele. Por outro lado, Vygotski não pode ser construtivista porque, no seu pensamento, não estão presentes as categorias construção e acomodação que são próprias de Piaget. Portanto, ao associar Piaget e Vygotski, o sócio-construtivismo interacionista ignora os fundamentos dos dois autores. Associá-los talvez tenha sido uma estratégia para que esta proposta fosse aceita pelos educadores brasileiros de tal modo que ela se tornasse hegemônica.

A filiação do sócio-construtivismo interacionista ao neoliberalismo expressa-se na idéia de que a escola, sobretudo a de ensino fundamental, deve formar o cidadão, enquanto que a de ensino médio deve, prioritariamente, preparar para o mercado de trabalho. Assim articula-se o binômio cidadania e trabalho presente em todas as pedagogias neoliberais.

Conclusão

A escola burguesa se expressa a partir de três perspectivas: a “escola tradicional”, que é de cunho liberal e revolucionária na medida em que sintetiza os anseios de uma classe ascendente; a “escola nova” também de cunho liberal, porém conservadora, pois defende as posições de uma classe dominante; e as “pedagogias contemporâneas” que traduzem o pensamento de uma classe hegemônica em crise.

Por meio da escola tradicional, a burguesia se propunha a tornar o

conhecimento acessível a toda a sociedade; embora na prática sua escola fosse reservada apenas aos mais capazes, aqueles que melhor se adequavam ao que ela entendia por aprendizagem, ou seja, que melhor repetiam os conhecimentos transmitidos pelo professor.

Na escola nova, a burguesia preocupava-se em estabelecer a diferença de caráter individual e em formar um indivíduo autônomo. Estas perspectivas impunham-lhe uma dificuldade: como formar um estudante como indivíduo autônomo se havia apenas um professor para muitos estudantes? A solução apresentada por Dewey foi o aprender a aprender. Em outros termos, para formar um indivíduo autônomo é necessário que ele aprenda de forma autônoma sem a necessidade do concurso de outrem, tanto professores como alunos. Porém, a experiência na escola nova não se restringia ao cotidiano, o aluno era provocado a experimentar pela necessidade de conhecer e cada um conhecia de acordo com suas necessidades e interesses. A escola nova compreendia as necessidades e interesses como inatos. Desse modo, o fato de um jovem burguês tornar-se concertista e de um jovem proletário tornar-se um balconista está relacionado às capacidades inatas de cada um.

As pedagogias contemporâneas, terceira e mais recente expressão da escola burguesa, não pretendem formar o erudito da escola tradicional nem o indivíduo autônomo da escola nova, elas querem formar o cidadão submisso ao mercado de trabalho. Assim, para elas não importa o conhecimento próprio do erudito, ou aquele que torna o indivíduo um engenheiro, médico ou advogado. O conhecimento que importa é aquele que supostamente está contido

na experiência imediata, no cotidiano; dessa forma, conhecer é reproduzir o cotidiano para compreendê-lo, dentro dos seus limites, e justificá-lo. Nessa perspectiva, qualquer mudança é de responsabilidade do indivíduo, e ela deve voltar-se para a sua melhor inserção no mercado de trabalho. Porém, isso permite a super exploração do trabalho pelo capital. Em outras palavras, quanto mais qualificado é o trabalhador maior a possibilidade da sua exploração.

Como já se afirmou, para as pedagogias contemporâneas, o conhecimento é restrito à sistematização abstrata da prática, e ela é também expressão da teoria. Assim, essas pedagogias equiparam o processo do conhecimento à informação que é um produto. O primeiro é desenvolvido pela humanidade, é histórico e está em permanente transformação; a segunda é resultado, produto acabado. Como as pedagogias contemporâneas ignoram o processo do conhecimento, elas não podem contribuir para produzi-lo, mas

contribuem para a produção da ignorância. Na medida em que abriu mão do conhecimento, esta escola neoliberal não pode mais apresentar alternativas à humanidade. Desse modo, é imperativo superá-la. O que só é possível pela compreensão da sua totalidade. Este é o passo necessário para negá-la. A sua negação é condição fundamental para que ela seja superada.

Referências

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo de hoje; v. 21)

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. [trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva]. 18ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991. 149 p.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1977. 103 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5)



* **JOSÉ LUIS VIERA DE ALMEIDA** é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho