

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO: DA ASPIRAÇÃO À CIÊNCIA À CIÊNCIA SOB SUSPEIÇÃO*

*Dermeval Saviani***

RESUMO

Situando o pensamento pedagógico na história da educação brasileira, o artigo mostra que, ao se constituir em sua especificidade, o pensamento pedagógico brasileiro buscou, entre as décadas de 1930 e 1980, ancorar-se em bases científicas. Porém, a partir da década de 1990, sobreveio uma forte inflexão: a aspiração científica cedeu lugar ao fenômeno da descrença na ciência. E o pensamento pedagógico enveredou pelo caminho da desconstrução das idéias anteriores antepondo-lhes prefixos do tipo “pós” ou “neo”. Dessa metamorfose resultaram correntes como o neoprodutivismo, o neo-escolanovismo e o neoconstrutivismo que dominam a cena pedagógica brasileira atual.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Educação brasileira. Pensamento pedagógico brasileiro. Idéias pedagógicas no Brasil.

ABSTRACT

Situating pedagogical thought in the History of Brazilian education, this article shows that in constructing in own specific nature, Brazilian pedagogical thought, from the 1930's to 1980's, sought a solid scientific base. However, from the 1990's on, there

* Conferência proferida na Universidade Federal de Uberlândia em 9 de julho de 2007, por ocasião das comemorações dos 20 anos do periódico *Educação e Filosofia*.

** Professor Emérito da UNICAMP e Coordenador Geral do HISTEDBR.

has been a strong inversion – the aspiration to science has given way to the phenomenon of disbelief in science. Pedagogical thought has taken the route of deconstruction of previous ideas, placing a “post” or “neo” prefix on them. Currents of thought such as neoproductivism, neo-New School philosophies and neoconstructivism are the result of this metamorphosis which dominates the current Brazilian pedagogical scene.

KEYWORDS: History of Education. Brazilian education . Brazilian pedagogical thought. Pedagogical ideas in Brazil.

Considerado em sua acepção ampla, podemos falar em pensamento pedagógico no Brasil desde o início da colonização. Com efeito, os jesuítas, desde sua chegada em 1549, ao fundar escolas e colégios, colocaram em prática determinadas idéias educacionais configurando, dessa maneira, certo tipo de pensamento pedagógico. É desse modo que nos referimos a esse momento com a denominação de “pedagogia brasílica” para destacar o empenho dos primeiros jesuítas em ajustar seu pensamento pedagógico às condições específicas do processo de colonização e catequização dos indígenas nas terras descobertas por Cabral. Do mesmo modo podemos dizer que, a partir de 1599, o pensamento pedagógico no Brasil assumiu a forma das regras enunciadas no *Ratio Studiorum* que se configurou como o pensamento pedagógico da contra-reforma católica.

A partir de 1759, com a expulsão dos jesuítas, o pensamento pedagógico incorpora características das idéias iluministas expressas no despotismo esclarecido que comandou as reformas pombalinas da instrução pública. Essa orientação, que abriu espaço para as idéias pedagógicas laicas, teve seqüência no decorrer do período imperial com a influência do ecletismo espiritualista, do liberalismo e do positivismo no pensamento pedagógico, tornando-se o vetor da política educacional com a proclamação da República. A partir daí, instala-se um Estado laico e, em conseqüência, é abolido o ensino religioso das escolas públicas.

O pensamento pedagógico brasileiro em busca da cientificidade

Entretanto, até esse momento só podemos falar em pensamento pedagógico em sentido geral, como tributário de idéias políticas, teológicas ou filosóficas, não possuindo autonomia, já que despido de especificidade. É a partir do final da Primeira República que começam a emergir os profissionais da educação e, com eles, têm início a configuração do pensamento pedagógico brasileiro em sentido próprio.

O marco inicial desse processo é a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que passou a organizar anualmente, a partir de 1927, as Conferências Nacionais de Educação.

Desde a fundação até a IV Conferência Nacional de Educação realizada no Rio de Janeiro em dezembro de 1931, quando se deu o debate do qual resultou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, católicos e escolanovistas conviveram no interior da ABE. Lançado o “Manifesto” em março de 1932, no final desse ano, ainda antes da V Conferência Nacional de Educação que se realizou em Niterói entre dezembro de 1932 e janeiro de 1933, os católicos foram se desligando em massa da ABE e acabaram por fundar, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação que organizou, já em 1934, o I Congresso Nacional Católico de Educação.

Hegemonizado pelos renovadores, o pensamento pedagógico brasileiro buscará ancorar-se em bases científicas elegendo a ciência como a grande aspiração de uma concepção pedagógica que pudesse orientar a reconstrução social do país pela reconstrução educacional. Nesse contexto, o “Manifesto” irá proclamar com todas as letras: “[...] os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstitutiva, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças” (MANIFESTO, 1984, p. 409).

Com esse entendimento, Lourenço Filho transforma, em 1931, a Escola Normal de São Paulo em Instituto Pedagógico composto

por Jardim de Infância, escola de aplicação, curso complementar, Escola Normal e Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico centrado nas ciências básicas da educação: Fisiologia aplicada à higiene e ao trabalho. Pedagogia geral e história da educação; Psicologia e suas aplicações à educação; e Sociologia (MONARCHA, 1999, p. 333).

Em 1932, Anísio Teixeira empreende a reforma da instrução pública do Distrito Federal e instala, no Instituto de Educação, a Escola de Professores com uma estrutura de apoio envolvendo Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para a formação de professores, cujo currículo contemplava: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História da Educação e Introdução ao Ensino (VIDAL, 2001, p.82). E, deixando claro que se aspirava a um sólido embasamento científico, acrescentou a essa estrutura um Instituto de Pesquisas Educacionais.

Em 1933, foi a vez de Fernando de Azevedo realizar nova reforma da instrução pública no estado de São Paulo mediante a aprovação de um “Código de Educação” que acarretou a reorganização da formação pedagógica. O Instituto de Educação passou a abranger o Jardim da Infância, Escola Primária, Escola Secundária, Escola de professores, Centro de Psicologia Aplicada à Educação e Centro de Puericultura. A organização da escola de professores aprofunda a institucionalização das ciências da educação. Além de História da Educação, Filosofia da Educação e Educação Comparada destacam-se a Biologia Educacional, compreendendo a fisiologia e higiene; a Psicologia Educacional, incluídos testes e escalas e orientação profissional; Sociologia Educacional, abrangendo problemas sociais contemporâneos e investigações sociais em nosso meio (MONARCHA, 1999, p. 334).

Com o avanço do movimento renovador, a aspiração de fundar na ciência o estudo e a solução dos problemas educativos tende a se estender em âmbito nacional. Atesta isso a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), cujo primeiro diretor e animador ao longo dos primeiros oito anos foi Lourenço

Filho. Assumindo a direção do INEP em 1952, que acumulou com a Secretaria Geral da CAPES assumida em 1951, Anísio Teixeira enfatizou o caráter de promoção das pesquisas educacionais do INEP, abrindo-o para as Ciências Sociais. Para tanto, criou em 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) ao qual articulou os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), instalados em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Por esse caminho promoveu-se importante surto de desenvolvimentos dos estudos sociológicos da educação.

Como resultado das iniciativas mencionadas, se até a década de 1940 o embasamento científico da educação girava, predominantemente, em torno da psicologia, a década de 1950 foi marcada por importante deslocamento em direção à sociologia, o que permitiu a Luiz Pereira escrever em 1962: “Evidências da acentuada ‘sociologização’ do pensamento pedagógico brasileiro – traço marcante do seu estágio atual – encontram-se em ocorrências, mutuamente complementares, observáveis tanto no lado dos cientistas sociais como no lado dos que se autodenominam educadores” (PEREIRA, 1971, p. 208).

Ao longo da década de 1960, à vista da emergência de temáticas como o papel da educação no desenvolvimento econômico, a questão do financiamento do ensino e a relação entre educação e trabalho, o pensamento pedagógico tendeu a incorporar outra área de estudos científicos: a economia da educação. Aliás, essa tendência já fora anunciada no referido estudo de Luiz Pereira ao se referir à nascente preocupação dos economistas com temas educacionais. E, em 1967, esse mesmo autor organizou uma coletânea denominada *Desenvolvimento, trabalho e educação*, reunindo textos que provêm de 1962, por iniciativa de organismos oficiais, como “desenvolvimento econômico e educação: perspectivas”, da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e as “Conclusões e recomendações da Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina” realizada em Santiago do Chile com o patrocínio conjunto da Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO),

CEPAL, Direção de Assuntos Sociais da ONU e com a participação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO). Integram, ainda, a coletânea, textos de autores representativos da tendência que considera a educação como investimento, versando sobre os fundamentos econômicos da educação e sobre a formação da mão-de-obra. Entre esses trabalhos destaca-se o estudo de Hla Myint: *Educação e desenvolvimento: um balanço teórico*, que alerta para os riscos teóricos das análises que vinham sendo desenvolvidas sobre economia da educação e formação da mão-de-obra.

A aspiração da pedagogia ao estatuto científico prossegue nos anos seguintes com o debate entre “behaviorismo” e “cognitivismo” que contrapôs os adeptos de Skinner e de Piaget.

Em 1970, já se encontrava na segunda edição o livro de Burrhus Frederic Skinner, *Ciência e comportamento humano*, co-editado pela Editora da UnB e pela Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências - FUNBEC. Registre-se que essa publicação saía com uma “Apresentação à edição brasileira”, do próprio Skinner, que concluía com as seguintes palavras: “O Brasil moderno move-se em uma direção que deve salientar a importância de uma ciência útil do comportamento. Esta tradução serve, pois, a uma função extra ao acentuar o caráter do livro de modo particularmente útil” (SKINNER, 1970, p. 5).

Do mesmo Skinner foi publicado, em 1972, o livro *Tecnologia do ensino*. O último capítulo desse livro (Cap. XI), denominado “O comportamento do sistema”, começava com o seguinte parágrafo:

Embora uma tecnologia do ensino se ocupe principalmente com o comportamento do aluno, existem outras figuras no mundo da educação às quais se aplica uma análise experimental. Precisamos ter melhor compreensão não só dos que aprendem como também: 1) dos que ensinam; 2) dos que se empenham na pesquisa educacional; 3) dos que administram escolas e faculdades; 4) dos que estabelecem a política educacional e 5) dos que mantêm a educação. Todas estas pessoas estão sujeitas a contingências de reforço que

podem precisar ser alteradas para melhorar a educação como instituição (SKINNER, 1972, p. 217).

Quanto à Piaget, desde a década de 1960, Lauro de Oliveira Lima, estimulado pela leitura de *Didactique psychologique* de Hans Aebli, “[...] a primeira tentativa de aplicar à Didática a Psicologia de Piaget” (LIMA, 1976, p. 9), Lauro se voltou para os estudos piagetianos e passou a denominar sua visão pedagógico-didática de “método psicogenético”, tornando-se um dos principais divulgadores de Piaget nas escolas brasileiras.

De fato, o próprio Piaget avalizou no prefácio, a iniciativa de Hans Aebli: “Ninguém estava mais qualificado que H. Aebli para escrever esta obra e extrair as aplicações pedagógicas das pesquisas que pudemos fazer sobre o desenvolvimento das operações intelectuais na criança” (AEBLI, 1970, p. XIX). E na apresentação à edição brasileira, Amélia Americano Domingues de Castro assim se manifestou:

A Didática psicológica pode ser considerada a obra que abriu para os educadores o caminho de uma didática que é ativa por ser marcadamente operatória. A ela seguiram-se outras, de ensaios e pesquisas, como o prova a recente publicação editada por Athey e Rubadean na Inglaterra.: *Educational implications of Piaget's theory*, que reúne grande número de artigos sobre o assunto. Não conhecemos outra, entretanto, que dê, como a de Aebli, coerência e unidade aos aspectos teóricos e às aplicações práticas das pesquisas piagetianas, situando-as no contexto da pedagogia contemporânea (AEBLI, 1970, p. XV).

O ano de publicação, no Brasil, da *Didática psicológica* de Hans Aebli, 1970, coincide com o momento em que começam a ser implantados os Programas de Pós-Graduação, em cujo contexto a educação experimentou um vigoroso desenvolvimento aproximando-se das áreas afins das ciências humanas. Prosseguia, assim, por outro caminho, a dinâmica dos anos anteriores que

buscava conferir bases científicas ao pensamento pedagógico. Esse processo desembocou na grande mobilização da década de 1980 marcada pela emergência das teorias críticas que, partindo das ciências bases da educação (Filosofia, História, Psicologia, Sociologia), espalhou-se para a didática e para as habilitações pedagógicas (supervisão, orientação, administração). Parecia, pois, que o pensamento pedagógico brasileiro havia atingido seu grau máximo de maturação, estando na iminência de proclamar sua autonomia epistemológica e conquistar espaço próprio no conjunto das ciências humanas.

Entretanto, exatamente nesse momento, em que mercê do adensamento das investigações como fruto da institucionalização da pós-graduação em educação e da constituição dos grupos de pesquisa, preenchiam-se as condições para tornar realidade a aspiração científica do pensamento pedagógico brasileiro, sobrevém grande inflexão: os anos de 1990 serão marcados pelo abandono daquela expectativa há décadas acalentada. E a ciência passará de objeto do desejo dos educadores a motivo de suspeita.

Inflexão no pensamento pedagógico brasileiro: a ciência sob suspeição

Não é fácil caracterizar essa nova fase do pensamento pedagógico brasileiro¹. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das idéias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente o pensamento que passa a circular já nos anos 1980 e que se torna hegemônico na década de 1990. Por isso, sua referência se encontra fora dele, mais precisamente nos movimentos que o precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”.

¹ Neste tópico retomo aspectos do Capítulo XIV do livro *História das idéias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2007).

O clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de “pós-moderno”, desde a publicação do famoso livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, em 1979. Esse momento coincide com a revolução da informática. Se o moderno liga-se à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isto significa que antes de produzir objetos produzem-se os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la ao desenvolvimento do homem, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. Em lugar das metanarrativas entram em cena os jogos de linguagem. Conforme assinala Lyotard:

Nossa vida fica reduzida ao aumento do poder. Sua legitimidade em matéria de justiça social e de verdade científica seria a de otimizar as *performances* do sistema, sua eficácia. A aplicação deste critério a todos os nossos jogos não se realiza sem algum terror, forte ou suave: sede operatórios, isto é, comensuráveis, ou desaparecei (LYOTARD, 2002, p. xvi-xvii).

Em oposição, portanto, à confiança na razão que caracterizou a modernidade, essa nova fase é marcada pela desconfiança na razão. Daí, a percepção de que também não se pode confiar na ciência, um tipo de conhecimento que não merece maior crédito do que os demais. Já que foi posta de lado a razão como faculdade capaz de captar o real, de pôr ordem no caos, de estabelecer princípios explicativos que nos permitiriam compreender como o mundo está constituído, entende-se a dificuldade de se caracterizar o tipo de pensamento pedagógico próprio da época que estamos atravessando. Farei, porém, um esforço para identificar as linhas básicas desse pensamento ordenando-o em torno de algumas categorias que, a meu ver, ocupam posição central em seu interior. São elas: a) neoprodutivismo, que subverte as bases sócio-

econômicas que o pensamento pedagógico buscava encontrar nas ciências sociais; b) neo-escolanovismo, que metamorfoseia as bases didáticas que se procurava definir pela pedagogia entendida como ciência da educação; e c) neoconstrutivismo, que faz refluir as bases psicopedagógicas que se buscava construir pelas investigações da ciência psicológica.

Neoprodutivismo

Se as ciências sociais (Sociologia e Economia) buscavam captar o papel do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego, agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, no lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e, é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação, justificando-se a denominação de neoprodutivismo.

A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe a exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem

a idade para ingressar na população economicamente ativa (PEA), nela sequer chega a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa também de forma crescente, mão-de-obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração de mais-valia, ela se rege por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. É isto que se patenteia no empenho constante, tanto por parte das empresas como por parte dos governos, em conseguir reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários.

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais, etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isto se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

Esse neoprodutivismo leva ao paroxismo a tendência economicista que se compraz em citar números e brandir dados estatísticos para mostrar a exigência de se atingir níveis cada vez mais altos de produtividade, justificando a redução de custos e a maximização dos investimentos.

Neo-escolanovismo

A exigência de constante atualização imposta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade conduziu ao resgate do

lema “aprender a aprender”. A mundialização da economia estaria exigindo a gestão do imprevisível. Não se trata mais de contar com um emprego seguro; tanto os empresários como os trabalhadores “[...] devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade” (FONSECA, 1998, p. 307). O segredo do sucesso estaria na “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender”, pois os postos de trabalho vêm se reduzindo tanto na agricultura como na indústria. A adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica. Portanto, a adaptação à sociedade cognitiva “[...] exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível” (FONSECA, 1998, p. 320). E para atingir esse objetivo, o papel central da educação e da escola é definido como “[...] consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender” (FONSECA, 1998, p. 90).

Esse lema, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo do escolanovismo que se configurou como uma teoria pedagógica na qual o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, ou seja, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Mas essa orientação que, no escolanovismo, se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças e do relacionamento delas com os adultos, no contexto atual é *ressignificado*. No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego

propiciado pelas políticas keinesianas. E o grande propulsor do progresso materializado na indústria era a ciência. Daí, a expectativa do escolanovismo de que também o processo educativo, a pedagogia, atingisse o status da cientificidade incorporando os avanços da Biologia, da Sociologia e da Psicologia, como foi estampado na passagem citada do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932: “os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças”.

Os ajustes, a metamorfose, a resignificação do lema “aprender a aprender” em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo nos permitem considerar adequada a denominação de neo-escolanovismo.

Essa visão se propagou amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996 se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI.

Essa mesma orientação foi assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país. As justificativas em que se apóia a defesa do “aprender a aprender”, nos PCNs, são as mesmas que constam do Relatório Delors: o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as “[...] novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’” num contínuo “processo de educação permanente” (BRASIL, 1997, p. 34).

Assim, por inspiração do neo-escolanovismo, delinear-se as bases didático-pedagógicas das novas idéias que vêm orientando as reformas e as práticas educativas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características *light*, espalhando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando

por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor científico, bem a gosto do clima pós-moderno.

Neoconstrutivismo

O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos, mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender”. Efetivamente, o próprio Piaget em vários de seus trabalhos (PIAGET, 1970, 1984, 1998) se reporta ao escolanovismo e chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da Pedagogia desde a Antigüidade, porém de modo intuitivo. O que vai distinguir a postulação escolanovista desses métodos em relação às formulações anteriores é a busca de base científica, a qual só será encontrada com a formulação da psicologia da infância (PIAGET, 1970, p. 145). E a psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem.

Partindo da Biologia, Piaget respaldado num “kantismo evolutivo” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 29-39), desenvolve uma teoria do conhecimento cuja idéia central é a ação como ponto de partida do conhecimento. A inteligência é concebida não como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório. Em Kant, e Piaget o sujeito epistêmico é um sujeito universal que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos. Esses esquemas são, fundamentalmente, de dois tipos: sensório-motor e conceitual. Conforme esclarece Zélia Ramozzi-Chiarottino, Piaget estabelece quatro diferenças entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual. Por essas diferenças pode-se compreender por que a inteligência sensório-motora não chega a se constituir em pensamento lógico:

- 1) As conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora ligam apenas percepções e movimentos sucessivos sem uma representação de conjunto que domine os estados distintos no tempo e organize as ações, refletindo-as simultaneamente num quadro total. A inteligência sensório-motora funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens;
- 2) Em consequência disso, a inteligência sensório-motora tende ao êxito e não à verdade: ela encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação. É uma inteligência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada;
- 3) Sendo seu domínio delimitado pelo emprego de instrumentos perceptivos e motores, ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações;
- 4) Ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58).

O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “*construtivismo*”, que acabou tendo grande fortuna no campo da Pedagogia. Nessa condição o construtivismo passou a exercer uma grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas, sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores (ROSSLER, 2006).

No entanto, também o construtivismo, à semelhança do que ocorreu com o produtivismo e com o escolanovismo, ao ser apropriado nesse novo contexto, se metamorfoseou.

No atual clima pós-moderno a ênfase das pesquisas de Piaget

e de seus colaboradores e seguidores, que buscavam compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cede lugar a uma “retórica reformista” (MIRANDA, 2000, p. 25). Essa retórica reformista se põe, aliás, em sintonia com a visão pós-moderna na sua “incredulidade em relação aos metarrelatos” (LYOTARD, 2002, p. xvi), inclusive os de ordem científica, em benefício de uma narrativa que “obedece freqüentemente a regras que lhe fixam a pragmática” (LYOTARD, 2002, p. 38).

Nesse discurso neoconstrutivista, tão disseminado nos dias de hoje, são pouco freqüentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Dir-se-ia que, recordando as quatro diferenças estabelecidas por Piaget entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual mencionadas por Zélia Ramozzi-Chiarottino, a primeira predomina. A retórica neoconstrutivista “funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens”; “tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação”. É

[...] puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada; sendo seu domínio delimitado pelo emprego de instrumentos perceptivos e motores, ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações; ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58).

Compreende-se, então, as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da “teoria do professor reflexivo” (FACCI, 2004), que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada “pedagogia das competências”.

A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção as competências se identificavam com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores (BLOOM, 1972a e 1972b). Atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes. Numa tentativa de superar os limites do condutivismo pela via da psicologia cognitiva, emergiu a teoria construtivista na qual as competências não se identificam com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação. No âmbito do neoconstrutivismo essa idéia de fundo se mantém, mas é despida do caráter cognitivo ligado à idéia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo se funde com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “[...] mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais.

Em suma, a “pedagogia das competências” se apresenta como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Considerações finais

Como essa inflexão no pensamento pedagógico se expressou no ânimo do professor e no interior das escolas? Do mesmo modo que no período anterior, continua-se pedindo que o professor seja eficiente e produtivo. Mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado, e seus portavozes governamentais, parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; estas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”. Mas o exercício dessas competências não se limitaria à atividade docente propriamente dita. Pede-se aos professores que, no espírito da “qualidade total”, não apenas ministrem suas aulas, mas também participem da elaboração do projeto pedagógico das escolas; da vida da comunidade, animando-a e respondendo às suas demandas; da gestão da escola; e do acompanhamento dos estudos dos alunos, orientando-os e suprindo suas dificuldades específicas.

Grande parte dos professores também não ficou imune ao canto de sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo “neo”. Beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, as “novas idéias” não deixam de exercer razoável atrativo nas mentes dos educadores. Com isso, a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio

dos conhecimentos sistematizados. A descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando as cabeças dos professores. Estabelece-se, assim, uma “cultura escolar”, para usar uma expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar” o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Nesse quadro o professor, mesmo embalado pelo canto de sereia das soluções fáceis, é lançado na defensiva. Diante das pressões para exercer o conjunto de funções a ele solicitadas, responde: mas[...] eu já faço das tripas coração para ministrar, da melhor forma possível, um grande número de aulas, em três ou quatro escolas diferentes, para tantas turmas de alunos que chegam a somar mais de cinco centenas, aproximando-se do milhar, com uma carga enorme de trabalhos e provas para corrigir [...] e ainda vou ter que participar da gestão da escola; da vida da comunidade; e orientar os estudos dos alunos? Ele, que nos anos 80 do século XX participou da mobilização dos educadores, reivindicando maior participação nas decisões; na elaboração do projeto pedagógico das escolas; na gestão do ensino; na formulação das políticas educativas, agora se vê diante da seguinte cobrança: “você não reivindicaram maior participação? Pois é. Suas reivindicações foram atendidas: a Constituição de 1988 e as leis subseqüentes consagraram o princípio da gestão democrática; estabeleceram a exigência de elaboração, com o concurso do corpo docente, do projeto político-pedagógico de cada escola; e determinaram a forte vinculação da escola com a respectiva comunidade. Portanto, foram removidos os obstáculos que o regime autoritário antepunha à participação de vocês. Agora, o êxito da escola e da política educacional que a orienta, dependem apenas da iniciativa e dedicação de vocês, professores”.

Eis aí o drama atual do professor. Na verdade ele também é

vítima da inclusão excludente. No espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários. Claro que, se o professor fosse bem remunerado no âmbito de uma carreira docente que lhe garantisse jornada integral numa única escola, ele poderia exercer, sem maiores problemas, as mencionadas funções. Mas, trabalhando em várias escolas de comunidades diferentes, como pode ele, além de ministrar grande número de aulas para garantir uma remuneração minimamente satisfatória, participar da elaboração do projeto pedagógico dessas várias escolas, de sua gestão e, além disso, da vida dessas diferentes comunidades?

À primeira vista soa irônico, a proclamação da época atual caracterizada pela “sociedade do conhecimento” e, ao mesmo tempo, o decreto do falecimento da ciência como a forma mais avançada de conhecimento. Com efeito, não foi por obra do desenvolvimento científico que desembocamos na revolução da informática sobre a qual se apóia a pós-modernidade? No entanto, considerando que, nessa época, tanto a pesquisa como o ensino são legitimados pelo desempenho, isto é, a pesquisa já não visa, propriamente, ao conhecimento desinteressado da verdade e o ensino não se centra mais na formação de um modelo de vida. Considerando, portanto, que conhecer não implica voltar-se para a realidade visando compreendê-la e explicá-la. Mas construir modelos e simular virtualmente o funcionamento desses modelos, resulta compreensível o deslocamento da ciência entendida em seu significado clássico de instrumento construído pelo homem para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo.

De fato, não se trata de exclusão da ciência, mas de uma profunda metamorfose do seu significado. Dir-se-ia que a função ideológica (expressão de interesses), antes subordinada à função gnosiológica (conhecimento da realidade) agora se sobrepõe, tornando-se o elemento definidor e propulsor do empreendimento científico. Aprofunda-se e atinge o clímax a tendência posta desde o início do processo de formação do capitalismo: a conversão da ciência em força produtiva, elemento potenciador da geração de

mais-valia. Como assinala Lyotard: “[...] nada de prova e de verificação de enunciados, e nada de verdade, sem dinheiro. Os jogos de linguagem científica vão tornar-se jogos de ricos, onde os mais ricos têm mais chances de ter razão. Traça-se uma equação entre riqueza, eficiência, verdade” (LYOTARD, 2002, p. 81).

Eis, enfim, a conclusão a que chegamos. O pensamento pedagógico não pode ignorar essas metamorfoses. Não se trata, pois, de refugiar-se na concepção moderna de ciência e limitar-se a denunciar a visão pós-moderna como desvio, negação da dimensão científica decaindo, pois, na irracionalidade e na barbárie. É preciso apreender o sentido e o contexto dessas mudanças. Ora, isso não pode ser feito sem resgatar o sentido originário da ciência. Portanto, o pensamento pedagógico brasileiro não pode abdicar do recurso à ciência. Do contrário ele estará se rendendo à lógica do desempenho que beneficia os mais ricos, detentores do monopólio do uso da força e também da razão. Afinal, a educação como formação e transmissão de modelos de vida voltados para a emancipação humana é uma idéia obsoleta que não mais merece figurar entre as categorias constitutivas do pensamento pedagógico? Se nossa resposta a essa pergunta for positiva, então podemos desfrutar alegremente do clima pós-moderno, não fazendo sentido o enunciado relativo ao estatuto científico da pedagogia. Em contrapartida, se a resposta for negativa o pensamento pedagógico terá que remover as suspeitas que hoje pairam sobre a ciência, buscando ancorar-se solidamente sobre as conquistas históricas da humanidade entre as quais figuram em posição de destaque a filosofia e a ciência.

Referências

AEBLI, Hans. *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. São Paulo: Nacional/EdUSP, 1970.

BLOOM, Benjamin S. et alii. *Taxionomia de objetivos educacionais: 1. Domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972a.

_____. *Taxionomia de objetivos educacionais: 2. Domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1972b.

BRASIL, MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília, 1997.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas : Autores Associados, 2004.

FONSECA, Vitor. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola secundária moderna*. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425. maio/ago. 1984.

MIRANDA, Marília Gouvêa. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 23-40.

MONARCHA, Carlos. *Escola normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

PEREIRA, Luiz. Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro. In: *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo: Pioneira, 1971. p. 201-212.

_____. (Org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. *Para onde vai a educação?* 8 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

_____. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, educação e saúde*. Ano 1, n. 1, p. 93-114. Março. 2003.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Em busca do sentido da obra de Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.

ROSSLER, João Henrique. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: UnB/FUNBEC, 1970.

_____. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: E.P.U./ EdUSP, 1972.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

Data de Registro 03/08/07

Data de Aceite 03/09/07

