

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONSTRUTIVISMO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A
RACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?**

LUCIENNE DORNELES

Piracicaba, SP
2008

CONSTRUTIVISMO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A RACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?

LUCIENNE DORNELES

ORIENTADOR: PROF. DR. BRUNO PUCCI

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Piracicaba - SP
2008

Dorneles, Lucienne

Construtivismo: uma contribuição para a racionalização da educação? Piracicaba, 2008.
107 páginas.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Pucci

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade
Metodista de Piracicaba

1- educação 2- construtivismo 3- racionalização 4- adaptação 5- emancipação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Pucci

Prof^a Dr^a Nilce Maria A. S. de A. Campos

Profa. Dr^a Maria Luísa Bissoto

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela saúde e disposição para fazer esta pesquisa e pelas orações respondidas, sem Ele não teria chegado até aqui.

Ao Centro Universitário Adventista– Campus Engenheiro Coelho-SP, pela bolsa de estudos. Espero que de alguma forma esta dissertação seja útil para a instituição.

Ao meu companheiro Vanderlei, que sempre me incentivou e teve paciência em ler partes do meu trabalho e dar suas sugestões, pelas conversas filosóficas que sempre me ensinaram muito. Aos meus dois filhos, Elina e Weber que foram privados da minha atenção muitas horas e mesmo assim foram compreensivos.

À minha querida mãe, Luzia, por me ensinar a perseverar e a lutar pelos sonhos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Bruno Pucci, a quem admiro pela profundidade de pensamento, que no primeiro contato de pronto me aceitou como aluna ouvinte na sua disciplina, depositou confiança no meu trabalho e ajudou a direcionar a pesquisa e pelas suas valiosas aulas, no nosso grupo de estudo.

Aos avaliadores da banca de qualificação pelas importantes observações e sugestões.

Aos professores do Ensino Médio do Colégio Adventista Unasp, dos quais sou coordenadora pedagógica e aos meus colegas de trabalho: Elias, Ana, Selma, Lisliê, Ingrid e Lúcia. A todos eles pela compreensão e paciência com minhas ausências nos dias de aulas no mestrado e de escrita da dissertação.

Às minhas duas secretárias Adriana e Andréia, sem elas minha vida teria sido muito mais difícil nestes dois anos de mestrado.

Às minhas colegas do grupo de pesquisa da Teoria Crítica, em especial Andrezza Berti e Juliana Baioque, juntas passamos muitos momentos de companheirismo e amizade.

CONSTRUTIVISMO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A RACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?

RESUMO: Esta dissertação apresenta um estudo sobre a contribuição da Pedagogia Construtivista para a racionalização da educação brasileira no contexto neoliberal, principalmente a partir das reformas educacionais dos anos 1990. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na Teoria Crítica, sobretudo nas leituras de Adorno: “*Educação Para Quê?*” (1995b), “*Teoria da Semiformação*” (1996) e do texto “*Notas Marginais sobre Teoria e Práxis*” (1995). Na primeira parte é feita uma análise do conceito de racionalização, de neoliberalismo, das bases teóricas do construtivismo e do princípio de eficiência. O objetivo é analisar os motivos e o significado da ênfase pedagógica no “aprender a aprender” como parte do processo de racionalização da educação e mostrar como a educação racionalizada está preocupada em formar sujeitos eficientes para o mercado de trabalho, com competências e habilidades para sobreviver no mundo instável do capitalismo flexível. Na segunda são apresentadas duas ilustrações, em documentos oficiais, desse processo de racionalização. E na terceira, são apontadas algumas implicações sociais envolvidas, como: a tensão da educação entre ter que promover a adaptação do indivíduo à realidade ao mesmo tempo em que tem a tarefa de formar sujeitos emancipados; a ênfase na dimensão prática do pensamento; a perda da força da coletividade e a exaltação do conceito de homem como um ser natural e biológico, voltado para si e para sua sobrevivência.

CONSTRUCTIVISM: A CONTRIBUTION TO THE RATIONALIZATION OF EDUCATION?

ABSTRACT: This research presents a study about the contribution of the Constructivist Pedagogy for the rationalization of Brazilian education, inside the neoliberal context, mainly related to the educational reforms of 1990's. This research is a bibliographical one, based on the Critical Theory and mainly on the Adorno's writings such as: "Educação para quê?" (1995b), "Teoria da Semiformação" (1996) and the text "Notas marginais sobre Teoria e Práxis" (1995). The first part is an analysis of the rationalization concept, neoliberals, Constructivist Theory bases and the efficiency principle. The goal is to analyze the reasons and the meaning of the pedagogic emphasis on "learning to learn" as part of the rationalization process of education and to show how rationalized education is concerned with forming efficient individuals for a world of workers with competencies and skills to survive in the world of flexible capitalism. The second part, presents two illustrations, in official documents, about this rationalization process. In the third part, it points some social implications, such as: the education tension between the obligation to promote the adaptation of the person to the reality and at the same time the obligation task of forming emancipated people; the emphasis in the practical dimension of the thought; the strength of the collectivity and the exaltation of the "man concept" as a natural and biological being, turned to himself and to his own survival.

Keywords: education, constructivism, rationalization, adaptability, emancipation.

SUMÁRIO

RESUMO	06
INTRODUÇÃO.....	08
1- UM ESTUDO SOBRE A RACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	12
1.1. A Racionalização na perspectiva weberiana e frankfurtiana.....	13
1.2. Histórico da inserção do construtivismo no cenário educacional brasileiro.....	21
1.3. Sujeito autônomo: base teórica do construtivismo.....	30
1.4. O princípio da eficiência como o móvel da Racionalização.....	47
1.5. As reformas educacionais dos anos 1990: Pedagogia das Competências.....	55
2- DOCUMENTOS QUE ILUSTRAM A RACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	67
2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.....	67
2.2. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para 2008.....	71
3- IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA RACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	77
3.1. Promoção da adaptação do indivíduo ao mundo das aparências.....	77
3.2. Armadilhas de um enfoque subjetivista.....	85
3.3. Perda da capacidade do sujeito de pensar suas reais condições de vida.....	91
3.4. Perda da força da coletividade, ênfase no individualismo.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre a contribuição da Pedagogia Construtivista para a racionalização da educação brasileira em tempos de neoliberalismo.

O interesse por este assunto nasceu da inquietação, como coordenadora pedagógica de Educação Básica, com a ênfase que a educação contemporânea tem dado ao ensino prático. Como vem sendo alterado o conceito de aprendizagem? Por que o “aprender a aprender” é tão reforçado na prática pedagógica? Qual a razão para um enfoque tão grande na aquisição de competências e habilidades? São questões às quais se dedica essa pesquisa.

Na Modernidade, em meio à crescente racionalização do modo de vida e propagação do modo liberal de pensar as relações sociais e as formas de produção de riquezas, a comunidade precisava da educação para capacitá-la a se relacionar de forma autônoma na esfera econômica e política.

Ao longo do século XVIII, os iluministas, motivados pela busca de uma sociedade mais justa, livre e igualitária, engajaram-se em alastrar o saber científico e cultivado entre as pessoas populares para que estas, “esclarecidas” a respeito de suas próprias capacidades e interesses, pudessem participar, com autonomia, da vida econômica, política e cultural das nações. Nascia a educação formal, inspirada em propostas como as de Diderot e Condorcet de uma educação pública, gratuita e universal, pautada na igualdade natural entre os homens (PIOZZI, 2004).

Embora houvesse a contradição entre o ideal iluminista e os ideais liberais, a democratização do saber era condição fundamental para a soberania popular, ainda que não fosse a única.

Assim, educação moderna foi inicialmente fundada sobre os ideais burgueses de liberdade e igualdade, como condição para a construção da sonhada sociedade justa, livre e igualitária. Em tese estes ideais não mudaram, porém, na prática eles estão longe de serem realizados. O que aconteceu durante o percurso que inviabilizou este sonho?

O Estado moderno ficou com a responsabilidade e o controle sobre a instituição escolar, enquanto instituição para o bem comum, utilizando-a também como um meio de estender socialmente a formatação estatal. A educação sempre teve que lidar com a tensão de ter que atender os desejos da classe dominante quanto ao preparo dos cidadãos para atender os interesses mercadológicos – não almejam tanto a erudição, mas o domínio da escrita e do cálculo – ao mesmo tempo em que tem a responsabilidade de promover uma educação emancipatória.

Nesse caso, acrescenta-se a explicação de Ramos-de-Oliveira (1998), de que o Estado burguês precisava conquistar o apoio e o reconhecimento dos cidadãos, por isso ficava-lhe a tarefa de manter a ficção de igualdade, mesmo diante das evidências das desigualdades de oportunidades. Para ele, o Estado até adota medidas democráticas, o problema é que não as efetiva ou acaba se limitando a ser porta-voz e agente dos desejos da classe dominante.

Pode-se dizer, nesse âmbito, que a educação não é garantia de autonomia. Por outro lado, não deixa de ser um instrumento que desempenha funções sociais, simbólicas, científicas e culturais, de preservação dos valores culturais e aperfeiçoamento da natureza humana.

Adorno (1995) já dizia que a formação por si só nunca garantiu ou conduziu a uma sociedade racional, como se imaginava, ao mesmo tempo em que sem ela o espírito não consegue conquistar sua independência. Essa é a ambiguidade da educação.

Na modernidade presencia-se a mudança do foco ontológico, preocupado em debater as questões do “ser”, para o plano cultural e artístico preocupado em entreter o “ser”. Leo Maar (1998) entende que essa mudança de foco – com a aparente preocupação com a subjetividade humana, ou seja, com a formação do espírito – é mais um ingrediente do mecanismo de dominação da cultura, com o objetivo da formação social estruturada no processo de reprodução da sociedade capitalista.

A sociedade capitalista se vale da força do Estado, ora atuando como intervencionista, ora como mediador dos conflitos entre os grupos sociais. Em meados dos anos 1970, o Estado intervencionista se mostra ineficiente em preservar os interesses dos indivíduos, dando lugar novamente ao Estado liberal, condicionando o papel da educação ao Estado.

A ideologia liberal se serve da exploração do trabalho e da especulação de mercado. Na sociedade tecnológica o trabalho adquire nova configuração, exigindo um grau de diversidade, criatividade e especialização muito maior do que até então. De modo que o sucesso do capitalismo passa a depender não só do consumo elevado como também da qualificação da massa trabalhadora, muito mais do que em qualquer outra de suas fases.

Disso decorre a influência dessa ideologia nas decisões econômicas, políticas e sociais. Alguns dos efeitos colaterais são: individualismo exacerbado, acentuação da crise na formação do indivíduo, intensificação do consumo e o aumento da racionalização na maneira de organizar a sociedade. Essa racionalização atinge os meios de comunicação, o lazer, a família e a igreja, mudando a forma de pensar, o comportamento, as relações humanas e o trabalho. A educação não ficou imune a ela.

A mentalidade moderna racionalizada, pragmática e individualizada, explica as questões sociais a partir do conceito do sujeito individual. Desloca a preocupação com os modos de produção para o instrumento de produção: o sujeito. Na educação isso se refletiu na ênfase do sujeito como o construtor do seu conhecimento.

Diante do exposto acima, os objetivos dessa dissertação são: a) compreender os motivos e os significados dessa ênfase como parte do processo de racionalização na educação; b) analisar como a educação, ao apropriar-se da perspectiva construtivista em seu discurso técnico-metodológico, gerou uma mentalidade educacional condizente com a ideologia neoliberal dos anos 1980 e 1990; c) interpretar de que forma os pressupostos epistemológicos desta perspectiva serviram ao processo de racionalização da educação e quais as implicações sociais dessa racionalização.

Para cooperar com o Estado neoliberal a educação precisava incorporar em sua prática discursos e teorias que facilitassem os mecanismos de atuação desse Estado. É importante identificá-los e analisá-los, sob a ótica da racionalização da educação, que pode ter resultado na biologização do ensino-aprendizagem, naturalização dos fatos sociais, priorização das técnicas de ensino e fortalecimento do projeto burguês de educação para a liberdade, igualdade e autonomia.

A pesquisa pode contribuir em esclarecer os professores sobre a importância de se conhecer as bases epistemológicas que norteiam sua prática. Muitas vezes são adotadas teorias sem questionamentos ou sem muita compreensão das razões e intenções ideológicas implícitas. Não há pretensão de fazer uma crítica direta à teoria construtivista de Piaget ou ao construtivismo em si, mas, à mentalidade educacional gerada a partir dela.

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, referenciada na Teoria Crítica, sobretudo com base nas leituras de Adorno em *Educação e Emancipação* (1995b), principalmente a partir do capítulo “*Educação Para Quê?*”, da “*Teoria da Semiformação*” (1996), do texto “*Notas Marginais sobre Teoria e Práxis*” (1995) e da *Dialética do esclarecimento* (1985) de Adorno e Horkheimer.

A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro contempla a análise dos conceitos de racionalização, de racionalidade instrumental, do neoliberalismo, da base teórica do construtivismo e do princípio da eficiência. O objetivo é verificar como se dá o processo de racionalização da educação a partir do contexto neoliberal e de que forma o ideário construtivista contribui com esse processo, visando o desenvolvimento de um sujeito eficiente no modo de produção.

Essa trajetória é iniciada a partir da definição de racionalização em Weber, por ser o

maior estudioso do tema e na perspectiva da teoria crítica, com base na leitura da *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2003), *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* (1998), no texto “Max Weber” (2003) de Barbosa & Quintaneiro e nas leituras de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a racionalidade instrumental.

Ainda nesse capítulo, procura-se verificar se os princípios do neoliberalismo – liberdade, autonomia, igualdade e eficiência – estão presentes no construtivismo, e, se estão, de que forma são convergentes. Para isso é feito um breve histórico da inserção do construtivismo no cenário educacional brasileiro; um breve resgate das bases teóricas de Piaget e a análise do princípio de eficiência como elemento impulsionador das políticas educacionais voltadas para a exigência de um currículo que priorize o desenvolvimento de competências e habilidades.

O segundo capítulo apresenta dois documentos que ilustram a presença da racionalização na educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e a Proposta Pedagógica para o Estado de São Paulo para 2008.

O terceiro capítulo dedica-se a identificar algumas implicações sociais envolvidas na racionalização da educação. Sob determinações econômicas, a educação desenvolveu uma pedagogia originária da psicologia genética, que lhe confere um papel de adequar psicologicamente os futuros trabalhadores – os educandos – aos novos padrões de produção pautados pela competência individual do sujeito. São destacados neste capítulo os conceitos de adaptação e autonomia, para fundamentar a crítica de que a educação contemporânea tem estado mais para a promoção da adaptação do sujeito às instabilidades decorrentes do sistema capitalista, do que para a resistência às agressões do meio, para usar uma expressão de Piaget.

Além desta implicação, outras três são consideradas: a de que um enfoque subjetivista na educação torna-se uma armadilha que contribui para a crise na formação do indivíduo, relegando-o à condição de semiformado. O que leva a uma segunda: a perda da capacidade do sujeito de pensar sobre suas reais condições de vida. E a uma terceira: sem condições de pensar por si mesmo, o indivíduo fica à mercê do conformismo unificado, com a decorrente perda da força da coletividade, a partir da ênfase no individualismo subjetivista.

Há indícios de que permanece atual a crítica frankfurtiana aos efeitos da semiformação e o imperativo de buscar, mesmo que sem muita esperança de sucesso, uma educação que tenha como projeto a formação humana segundo a concepção histórica-filosófica-social, visando primeiramente a emancipação do sujeito e em segundo plano sua capacitação profissional.

I

UM ESTUDO SOBRE A RACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

“Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados, amadurece a sementeira da nova barbárie” Adorno e Horkheimer (1985, p. 43)

Pode-se dizer que a sementeira da nova barbárie já deu seus frutos e agora é chegado o tempo de colhê-los. Vive-se em tempos igualmente sombrios de quando o homem era dominado pelo mito. A razão calculadora tornou-se razão instrumental e estéril em livrar o homem da nova barbárie: a racionalização que prossegue na filosofia, na ciência e na educação, tornou o esclarecimento¹ um mito.

A única alternativa, segundo Adorno e Horkheimer (1985), é que o pensamento crítico aproveite os últimos resíduos de liberdade, ainda que pareçam impotentes diante da grande marcha da história de conversão do esclarecimento no positivismo² e de hostilidade à filosofia e ao espírito. Nesse sentido, a educação tem um grande papel a desempenhar.

Mas, não há como pensar em educação isolada de seu próprio contexto – político, econômico e social – no qual está inserida. Seu papel é definido a partir de sua concepção de que tipo de homem quer formar e para que tipo de sociedade, ao mesmo tempo em que não pode ser alheia ao que se passa nela.

Então, é forçada a um constante movimento de avanços e recuos em direção à formação do homem livre e autônomo, como queriam os iluministas. A crise surge quando a educação – compreendida como processo de formação humana – se vê impotente diante das imposições econômicas para que forme indivíduos para o mundo do trabalho. A educação, nesse caso, corre o risco de converter o conhecimento em mercadoria de troca.

De acordo com Prestes, é necessário “retomar como o discurso pedagógico justificou as categorias que deram sentido para sua ação” (1998, p. 219) e que têm suas bases na racionalidade moderna e no princípio da subjetividade.

¹ Para Kant (1985) Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. Segundo ele, “a minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” e é “a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro” (KANT, 1985, p. 1).

² Positivismo está sendo referido aí como a proposição dos valores humanos afastados da teologia e da metafísica. No estágio positivo o homem não busca mais o “por que” mas o “como”, o espírito positivo busca as ações práticas, acredita na possibilidade de dominar e representar o mundo por meio de métodos científicos. A ética humana é baseada na subjetividade do ser humano, por isso é relativa.

Este capítulo dedica-se a analisar os discursos educacionais contemporâneos e qual o sentido deles no processo de racionalização da educação, principalmente a partir do cenário neoliberal dos 1980/1990, tomando como base as leituras de Piaget (1973a, 1975, 1977, 1983, 1998, 2002), de Adorno (1995b; 1996, 2003) e de Adorno & Horkheimer (1985).

O primeiro tópico estuda o conceito racionalização na perspectiva weberiana e frankfurtiana, já que este é o fio condutor da dissertação, principalmente porque a racionalidade está presente em todos os âmbitos de existência dos indivíduos modernos, e com a educação não é diferente. Em seguida apresenta-se um histórico da inserção do construtivismo no cenário educacional brasileiro, no auge do neoliberalismo, a fim de identificar no construtivismo – norteador da educação contemporânea – como as bases teóricas piagetianas contribuem para a racionalização na educação.

Posteriormente, procura-se identificar o princípio da eficiência social como sendo o móvel dessa racionalização, importante para a manutenção do sistema capitalista flexível. Cujo princípio está na base da pedagogia das competências de cunho construtivista, tão badalada na literatura educacional e nas reformas do ensino, efetuadas nos anos 1990.

O objetivo final é identificar no tripé: racionalidade instrumental, neoliberalismo e construtivismo, a busca, no indivíduo, da eficiência cada vez maior para a produção, como uma condição fundamental para sua chance de empregabilidade e de permanência no mercado de trabalho. E porque não, fundamental para a sobrevivência do capitalismo flexível e globalizado.

1.1. A racionalização na perspectiva weberiana e frankfurtiana

O tema central do estudo de Weber (2003) é o capitalismo ocidental e o processo de racionalização no contexto do surgimento da sociedade moderna. Seu interesse é captar, compreender e interpretar o sentido das ações sociais racionalizadas.

Como o conceito de racionalização está relacionado com o conceito de ação social, Weber concentra-se em definir o que é uma ação social – toda conduta humana dotada de significado subjetivo de uma ou mais pessoas, expressa em usos, costumes ou situações de interesse – e quais os tipos de ações sociais.

Weber define a ação social do tipo “racional” voltada para determinados fins; do tipo “racional” orientada por valores e do tipo “tradicional ou afetiva”, quando leva em consideração hábitos e costumes arraigados ou quando se inspira em emoções imediatas

(BARBOSA & QUINTANEIRO, 2003, p.116). É claro que estas ações podem sofrer variações ou combinações, abrangendo desde ações racionais até as mais irracionais.

A ação racional voltada para fins, relevante no caso desta pesquisa, é motivada por fins calculados e resultados esperados. Quanto mais as ações forem planejadas e desapegadas de afetividade, mais racionalizadas serão.

A sociedade é dividida em esferas: econômica, religiosa, política, jurídica, social e cultural, cada uma tem sua lógica de funcionamento. Acontece que na sociedade capitalista a esfera econômica passou a se sobrepor e a determinar as ações sociais e o status social dos indivíduos, transformando as relações sociais e a maneira de viver, em um modo mais racional, pragmático³ e menos apegado à afetividade e valores.

A dominação⁴ da esfera econômica muda também o comportamento das classes sociais, suas ações passam a ser baseadas muito mais em interesses racionais voltados para fins remetidos ao mercado, do que em interesses comunitários ou de transformação da estrutura da sociedade. Para Motta (1994), um dos fatores que contribui para essa mudança de comportamento é a política adotada pelas empresas burocráticas, de se dirigir sempre ao indivíduo e nunca ao grupo ou à coletividade de trabalhadores. “Pela individuação procura-se isolar o indivíduo e tornar mais difícil qualquer ação coletiva” (1994, p. 50).

Weber (apud BARBOSA & QUINTANEIRO, 2003) procurou entender o que faz com que as ações sociais tenham regularidade e descobriu que a resposta está na organização social, na qual um grupo tem domínio sobre outro. Esta dominação pode ser exercida por meios tradicionais, carismáticos ou legais (racionais/burocráticas).

A dominação legal/burocrática é a que mais prevalece e se vale da crença dos indivíduos na validade do estatuto legal – que na verdade corresponde à vontade do grupo dominante. A crença na validade das leis instituídas é o que assegura a coesão social. Nesse sentido, a racionalização pode também ser definida como a forma de estruturação social

³ Pragmatismo – Como esse é um termo bastante usado na dissertação buscou-se sua definição no principal defensor desse conceito: Willian James. O termo significa “ação”, do qual vem a palavra “prática” e “prático”. Para James, pragmatismo significa um método para resolver impasses sobre o que é ou não verdade. “O método pragmático nesses casos é tentar interpretar cada noção traçando as suas consequências práticas respectivas” (JAMES, 2006, p.44). Para ele, nossas decisões sobre o que é verdade estão baseadas nas nossas crenças, regras de ação ou interesses pessoais. A clareza sobre o objeto é tida a partir da utilidade que ele tem para o indivíduo. Só tem sentido para a verdade as alternativas que implicam em ganhos ou perdas. Por isso, “o pragmatismo relaxa todas as nossas teorias, flexiona-as e põe-nas a trabalhar” (JAMES, 2006, p. 48). Para James no método pragmático as teorias concordam com o nominalismo, utilitarismo, positivismo. Ele é contra o racionalismo, não tem dogmas e doutrinas, salvo o seu método. Não interessam os meios, o que importa são os fins.

⁴ Dominação é um estado de coisas em que o governante ou a pessoa que impõe seu arbítrio sobre os demais, crê ter o direito de exercer o poder e o governado crê ter a obrigação de obedecer às ordens do governante (MOTTA, 1994, p. 27). É um tipo de autoridade estabelecida.

pautada na aplicação de leis impessoais e objetivas, a todas as ações cotidianas, individuais ou coletivas. Estas regras têm a eficiência máxima como seu objetivo principal.

Essa regulação social através da legislação é totalmente racional. Além de ampliar a eficiência das ações sociais, ela direciona os comportamentos, com fins pragmáticos, e legitima valores morais, convenientes à classe que detém o poder sobre estas leis. Para Motta (1994), o povo obedece às leis porque acredita que elas são corretas e os que as elaboraram foram nomeados legalmente.

Para Weber (2003), além das determinações econômicas, a natureza humana já carrega consigo um pendor e disposição natural em adotar “certos tipos de conduta racional prática”. Esse pendor só é inibido por princípios religiosos ou éticos, uma vez banidos estes princípios, o homem se sente livre para exercer sua racionalidade. Essa idéia é apoiada pela teoria liberal de Adam Smith, quando, no século XVIII, a razão humana foi liberada para pensar livremente e responsabilizar-se por seus atos.

O ser humano deseja uma explicação racional para tudo, ao mesmo tempo em que quer descobrir um sentido filosófico para a vida e para sua existência. Segundo Weber (2003) o homem encontrou esse sentido no “trabalho”, que passou a ser sua principal motivação. Por meio dele tinha a sensação de tarefa cumprida. Uma vez que o puritanismo condenava o ócio, a luxúria, a perda de tempo e a preguiça.

O trabalho passou a ser fundamentado na motivação do indivíduo, ou seja, abandonou-se o trabalho fundamentado no ritual e na rotina, para a introdução de um trabalho árduo voltado para o futuro individual.

O espírito do capitalismo, de influência calvinista, tornou o trabalho como um fim em si mesmo, como uma vocação. Para Calvino, a fé teria que ser provada pelos seus resultados objetivos. Embora as obras não fossem sinais de salvação, eram indispensáveis como sinais de eleição do indivíduo para receber a graça divina.

Era comum ouvir o ditado: “Deus ajuda a quem ajuda a si mesmo” (WEBER, 2003, p.90), ou seja, as atividades seculares eram uma forma de comprovar a fé do indivíduo. Isso teve um efeito psicológico poderoso, estabelecendo uma natureza sistemática e metódica de conduta com o propósito de obter a certeza da salvação. Por isso é dito que a religião protestante foi fundada na racionalidade.

A partir da modernidade a sociedade passa a conviver com novas formas de ação diante da vida, deixando para trás as formas religiosas e místicas de conceber o homem e a natureza, próprias da antiguidade. O homem partiu de um mundo habitado pelo sagrado, pelo

mágico, e chegou a um mundo racionalizado, material, manipulado pela técnica e pela ciência, organizado agora de maneira racional e burocrática. Como descreve as autoras:

A burocracia conta com uma superioridade técnica que garante precisão, velocidade, clareza, unidade, especialização de funções, redução do atrito, dos custos de material e pessoal, etc. Ela deve eliminar dos negócios o amor, o ódio e todos os elementos sensíveis puramente pessoais, todos os elementos irracionais que fogem ao cálculo (BARBOSA & QUINTANEIRO, 2003, p. 139).

Como o trabalhador não é dono dos meios de produção seu único recurso de negociação com o empregador é sua competência profissional. Essa competência inclui a cooperação com os colegas, o conhecimento e a perícia na sua área, a honestidade com os bens da empresa e o serviço com uma finalidade objetiva impessoal. Nesse caso, o indivíduo tende a deixar de lado todos os valores que não sejam absolutamente práticos.

No livro *O que é burocracia*, Fernando Motta (1994) conclui que a sociedade burocrática procura oferecer segurança em troca de conformismo; que as necessidades dos indivíduos são manipuladas para aumentar o poder de compra e que a participação ativa dos indivíduos na política perde sentido, à medida que estes passam a não ter influência nestas decisões.

Na administração burocrática, a cooperação é estimulada para aumentar a produção, já que nenhum trabalhador possui todas as qualificações necessárias para a produção. Para Motta, essa idéia de cooperação camufla a desigualdade social ao insistir no lema: “todos trabalhando para o bem comum, no interesse da coletividade, a empresa somos nós, etc.” (1994, p. 45). O “funcionário padrão”, por exemplo, segundo Motta (1994) faz parte de um conjunto de imagens que escondem as contradições provocadas pelas relações sociais reais.

Crê-se erroneamente que é no ato de identificar-se com a função ou com a organização que o sujeito constrói sua identidade social. Quando na verdade essa identificação com a organização serve para garantir o empenho em ser um funcionário eficaz na empresa.

Com o tempo o trabalhador individual foi se transformando no trabalhador baseado na equipe, na responsabilidade mútua e na cooperação, e não na confirmação pessoal ou na motivação pessoal definida pela ética protestante como vocação para o trabalho.

No princípio da administração de cunho capitalista a importância das tarefas vinha em primeiro lugar, depois a importância dos indivíduos. Dessa maneira, não se prezava pela liberdade de ação, iniciativa, espontaneidade ou criatividade individual. O que acabou por causar um desencantamento com o mundo do trabalho.

Em sua análise sociológica, Weber (apud JOHNSON, 1997) previa que à medida que o capitalismo transformasse a sociedade industrial em uma sociedade tecnológica cada vez mais complexa, a vida social passaria a ser organizada em torno de princípios impessoais⁵ de cálculo racional, eficiência técnica e controle⁶. Previa também que as ações sociais orientadas por valores morais e pela afetividade diminuiriam em importância, ao mesmo tempo em que as sociedades se constituiriam em uma “prisão de ferro”, cada vez mais restritiva de burocracia em todas as áreas da vida, como da religião, trabalho, e por que não, da educação.

Para Weber (2003), o desenvolvimento pleno do capitalismo não se deu por causa do desenvolvimento da população ou pelo acúmulo de riquezas, mas, por causa da racionalização da vida em geral. Porém, não há um processo de racionalização integral do mundo, mas sim uma constante tensão entre a racionalidade valorativa e a racionalidade formal (orientada por fins), ao que ele chama de “racionalidade prática”. Para Weber (apud BARBOSA & QUINTANEIRO, 2003), é viável a coexistência destas duas racionalidades, não descartando que possivelmente uma poderá superar a outra.

Como foi o caso dos puritanos calvinistas, objeto de estudo de Weber, em que sua conduta racional e autônoma se converteu, mais tarde, em uma conduta heterônoma e incapaz de lidar com as consequências socioculturais do capitalismo.

Na pré-modernidade os indivíduos orientavam suas condutas por valores e saberes comuns a todos, de modo que não tinham a possibilidade de escolhas diversas dos meios e dos fins, para a efetivação da ação. Na modernidade, a ética religiosa perdeu a supremacia nas orientações das condutas dos indivíduos. Essas condutas passaram a se orientar pela ética científica, que relegou ao reino do irracional as questões existenciais.

Assim, a ciência diluiu completamente a homogeneidade de sentidos, ao diferenciar os significados das ações, possibilitou ao indivíduo escolher o sentido de suas ações – se seria artístico, científico, político, econômico ou religioso.

⁵ A impessoalidade burocrática era vista como uma virtude essencial à eficiência, que exigia a não interferência das irracionalidades dos afetos ou das tradições.

⁶ De acordo com Motta (1994, p. 44-48) esse controle é necessário para a reprodução do capital. Há a necessidade de que a sociedade viva de acordo com comportamentos padronizados pela classe dominante, como forma de garantir a continuidade das condições sociais que a assegura. Esse controle se disfarça na aparência de que os sujeitos podem se auto-realizar, o que acaba “determinando um alto grau de conformismo”. Por isso é dito que o papel das organizações burocráticas vai além da reprodução das desigualdades, exerce também o papel de controle social através das relações de poder entre os desiguais. Acontece que esse controle exercido pelas organizações burocráticas não é livre de conflitos e para abafá-los todas as instâncias são manipuladas. Então, são acionados os mecanismos econômicos, políticos, ideológicos, psicológicos e educacionais para neutralizar o conflito. O indivíduo que não satisfaz esse ideal coletivo da organização sente-se em situação de insegurança permanente. Esse processo nega a força dos indivíduos e dos grupos ao se mascarar na diversidade de metas e interesses dos vários grupos sociais.

A justificativa da ciência para a diversidade de possibilidades de ações sociais estava no fato de que tanto na conduta autônoma, quanto heterônoma, a atuação individual é o cerne das ações sociais. Daí a necessidade da liberdade de agir – condição para ação racional – o que pressupõe que é o indivíduo quem escolhe os meios, os fins e os valores que darão sentido à sua ação. Bem como, é dele a possibilidade de prever as conseqüências de sua ação no mundo.

Nesse aspecto, a burocracia, da maneira como estava organizada, não atenderia a essa subjetividade. A ausência de autonomia do indivíduo no trabalho feria esta afirmação. Então Weber (LEAL, 2007) pergunta-se: como é possível o indivíduo ser livre das interferências externas se está sob o controle da esfera econômica? Ele conclui que a condição para uma ação livre no plano econômico é a obediência às regras da economia.

No conceito weberiano de liberdade⁷, a insubordinação a quaisquer formas de determinação é uma irracionalidade. Lembrando que para Weber a liberdade vem necessariamente acompanhada da responsabilidade ética. O indivíduo tem o dever de calcular, a partir dos meios dados, as oportunidades e as conseqüências de suas ações (LEAL, 2007). Arcando com os erros, é claro.

A perda da liberdade tornou-se o paradoxo da racionalização. Com a ruptura dos valores universais metafísico-religiosos, os indivíduos não podiam mais recorrer a valores universalmente válidos. Passaram a ficar expostos a uma variedade de valores que se contrapõem, não podendo contar com a ajuda da ciência para confirmá-los, cria-se um segundo paradoxo, a perda de sentido do mundo. Essa observação servirá, mais adiante, de pano de fundo para a análise da questão do conceito de verdade na educação contemporânea.

A guerra pela hegemonia na orientação das ações encontrou enfim, uma esfera vencedora, a ciência. Para Motta, o problema é que “a ciência gerada em um universo burocrático, orgulhosamente desinteressada de qualquer valor, destruiu muitos valores e objetivos da vida e não foi capaz de dar ao homem uma verdadeira razão de ser” (1994, p. 32). A ciência não pôde dar a unidade de sentido perdida, uma vez que não respondeu as questões: “O que devemos fazer? Como devemos viver?”.

O indivíduo, agora sozinho diante de suas escolhas, tende cada vez mais a ser dominado pela racionalidade científica e instrumental, mesmo que ela não possa ajudá-lo em

⁷ Liberdade para Weber é o estado em que o agente toma suas decisões com base apenas em ponderações próprias, ainda que essas ponderações sejam resultantes de construtos gerais, como as leis internas da esfera econômica (LEAL, 2007).

suas decisões. Por isso, é tentado a viver ao sabor dos ventos, isto é, conforme os ditames dominantes, sem possibilidades de conduzir sua vida conscientemente.

Nesse contexto, a indústria cultural⁸ tem papel importante na divulgação destes sentidos dominantes. Aliás, não só na divulgação como na sedimentação deles.

O processo de racionalização do mundo que pareceu uma das condições para a autonomia, acabou inibindo a liberdade das ações sociais e tornando os indivíduos na verdade heterônomos. O processo de racionalização deu ao mundo contemporâneo uma dimensão meramente prática. Na análise de Leal (2007), a vida íntima do indivíduo perdeu-se em meio à racionalidade das relações sociais.

Enquanto Weber trata da racionalidade orientada por fins (o trabalho como meio) e da racionalidade valorativa (a busca da salvação), os frankfurtianos tratam da racionalidade instrumental e de como esta se sobrepôs à racionalidade crítica, reduzindo as possibilidades de escolhas dos indivíduos, ou seja, de liberdade.

A modernidade, na sua ânsia por libertar o homem das algemas que o impedia de exercer sua liberdade de agir como bem quisesse, criou uma série de mudanças no comportamento e na sua estrutura da sociedade.

O homem, sem capacidade de pensar sobre suas condições reais de vida, acabou sendo presa fácil de qualquer ideologia. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o próprio pensar passa a ser negado ao indivíduo.

Os frankfurtianos dão como perdida a causa da razão, pois, esperava-se que ela, no estágio de “esclarecida”, se transformasse em uma razão emancipada e tivesse condições de se impor diante da dominação capitalista. Mas, isso não foi possível, segundo eles, porque a ciência, ao agir por interesse econômico, perdeu de vista a dimensão filosófica e a preocupação com a formação humana.

No texto *Algumas implicações sociais da tecnologia Moderna*, Marcuse (1999) trata da racionalidade individualista baseada na busca do interesse próprio. Esse padrão de comportamento, determinado pela sociedade liberal e pelos aspectos econômicos, afirma o princípio do individualismo, no qual o sujeito econômico só é livre por meio da liberdade de concorrência no mercado. No seu entender essa racionalidade individualista esbarra no fato de

⁸ Indústria Cultural é o termo usado por Adorno e Horkheimer, para explicar que a combinação do modelo fordista de capitalismo com a racionalização dos processos produtivos, a força de trabalho, a produção massiva de bens de consumo padronizados e a elevação da capacidade aquisitiva da classe trabalhadora, é transferida para o aparato dos meios de comunicação, que adquire a função publicitária “em completa imbricação com o setor produtivo” (ZAMORA, 2008, p. 83). A Indústria Cultural é que permite a universalização do fetichismo da mercadoria, o que por consequência corresponde à padronização da cultura, à determinação de gostos, preferências, comportamentos e valores, ou seja, ela veicula e reforça os sentidos dominantes na sociedade.

que aquele que não detêm o poder tecnológico para a produção já está automaticamente impedido de exercer sua liberdade de concorrência. Então, a saída para aqueles que não detêm os meios de produção é concorrer com sua eficiência no trabalho. Essa nova dinâmica do mercado é fundada no funcionamento eficiente do sujeito.

Da mesma forma que Weber, Marcuse (1999) prevê que o novo padrão de individualidade capitalista impõe aos indivíduos um plano de ação que busca a eficiência; o não desperdício de recursos; a realização de tarefas num curto espaço de tempo; culminando na mitificação do que viria a ser uma ação baseada na razão, tendo como resultado a impossibilidade do esclarecimento.

Na compreensão de Marcuse “o mundo tinha se racionalizado a tal ponto, e esta racionalidade se tornou tal poder social, que o indivíduo não poderia fazer nada melhor do que adaptar-se” (1999, p.78). Essa adaptação não se dá ao acaso, ela necessita de um processo educativo, daí a importância de compreender como a Educação incorporou a lógica da adaptação.

O pensamento racionalizado, guiado por objetivos práticos, é destituído de apego às tradições. De acordo com Heller (1989), as sociedades pré-capitalistas orientavam-se para o passado, por isso a tradição tinha grande importância, ela era responsável em orientar a vida da comunidade. Com a ascensão da burguesia o futuro é quem passa a guiar a vida dos indivíduos. A implicação disso é o enfraquecimento da racionalidade valorativa.

O indivíduo racionalizado tem sede de mudanças constantes para atingir objetivos com maior eficiência. Como diz Bauman (2007), o sujeito foi programado para estar sempre em movimento. Nesse sentido, as pedagogias ativas são providenciais. Como orienta Delors (2006), o aluno do século XXI deve aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente; é preciso aprender a pensar a realidade e não apenas pensar o já dito, o já feito ou reproduzir o pensamento.

Como já foi colocado, o princípio da administração capitalista dizia respeito primeiro aos modos de produção, e num segundo momento aos indivíduos. Essa ordem das coisas foi limitando a liberdade de ação, a iniciativa, a espontaneidade e a criatividade, deixando de atender às expectativas da produção e de responder à necessidade de expansão do capitalismo.

A partir deste contexto emerge uma nova organização do trabalho, impulsionada por um capitalismo flexível e pela necessidade de um sujeito que seja capaz de responder aos desafios da produção e se adaptar às situações de acordo com os interesses e objetivos do capital. É requerido deste, que tenha uma visão de todo o processo de produção. Com isso a

centralidade desse processo passa para o conhecimento, como única condição de formar o novo perfil de trabalhador.

O mundo do trabalho passou a depender sobremaneira da qualificação da personalidade do trabalhador. A educação, nessa perspectiva, passa a ter a função de construir identidades individuais e sociais, de adequar o projeto pessoal dos indivíduos ao projeto do capital, concentrando seu foco no desenvolvimento dos atributos profissionais. Os ideais da educação passariam para um plano mais pragmático e racionalizado.

Para esse projeto, a pedagogia que melhor atenderia aos reclamos da esfera econômica, não seria uma de natureza filosófica ou histórico-social, mas de natureza psicológica.

Na sessão seguinte é feito um estudo da pedagogia construtivista, referenciada na teoria psicológica de Piaget, para verificar de que forma ela colabora com essa racionalização.

1.2. Histórico da inserção do construtivismo no cenário educacional brasileiro

Não faz sentido levantar o histórico da inserção do construtivismo no Brasil, sem antes retomar, mesmo que de forma breve, os princípios liberais, por considerar que o construtivismo nasceu com um viés liberal, se comparados os princípios dos dois ideários. É importante salientar que o liberalismo, neoliberalismo e o processo de racionalização não são fatos isolados, pelo contrário, estão relacionados.

O neoliberalismo⁹ é uma das formas que o liberalismo assume. Este último se desenvolveu no século XVII e XVIII em oposição à monarquia absoluta, fundada na idéia de hierarquia divina, social e natural. Para o principal pensador liberal, John Locke (2002), assim como não existe conhecimento inato, não existe poder inato. Essa idéia revolucionou o século XVII, dando força à burguesia para conquistar o poder político, econômico e ideológico e impor o fim do poder inato do absolutismo monárquico e exigir o respeito à liberdade individual.

⁹ Definição de neoliberalismo – é a corrente de pensamento que prega a intervenção mínima do Estado na economia, deixando o mercado se auto-regular com total liberdade. Esse pensamento pode ser representado pela privatização dos serviços públicos e pelo livre comércio. O prefixo “neo” não se refere a uma nova versão do Liberalismo, mas a uma visão moderna das idéias liberais e a uma utilização dos preceitos liberais em um contexto histórico atualizado. Os liberais iluministas defendiam a maximização da liberdade individual e uma sociedade caracterizada pela livre iniciativa. No contexto neoliberal acima da liberdade individual estão os interesses do mercado, este é quem dita as regras e conduz a produção. As mercadorias produzidas, nesse caso, não são definidas pelas necessidades das pessoas, mas pela necessidade do mercado competitivo. O grande aliado da política neoliberal é o poder da publicidade exercido pela Indústria Cultural para manter a sociedade de consumo. As principais críticas ao neoliberalismo são: elevação das desigualdades sociais, do índice de desemprego e a crescente racionalização percebida em todas as esferas da sociedade.

Locke (2002) concluiu que para a proteção da liberdade do cidadão seria necessária a criação de um Estado, nascido de um pacto entre as pessoas, que expressasse leis e normas estabelecidas pela própria comunidade, com o consentimento dos indivíduos, visando a segurança destes e de seus direitos naturais como a liberdade, igualdade e a propriedade, de acordo com a ideologia da democracia liberal burguesa.

Esse Estado liberal deveria ser o mediador dos conflitos – considerados naturais e inevitáveis – entre os grupos sociais. Deveria amortecer os choques de interesses para evitar a desagregação da sociedade; buscar a harmonia entre os diferentes grupos em nome dos interesses do bem comum. Para isso precisaria garantir a segurança da propriedade privada, a liberdade individual e a livre iniciativa econômica.

No século XVIII, Adam Smith, principal representante do liberalismo econômico, defendia que a economia deveria ser regida pela lei da oferta e da procura de mercado, dessa forma o próprio mercado se auto-regularia e daria conta das questões sociais por si mesmo, desde que o Estado garantisse ao indivíduo a livre iniciativa.

É sob o ideal liberal que se começa a fomentar na educação brasileira o ideário escolanovista¹⁰, defendido pela burguesia e pela classe média, que queria a modernização do país.

Para Mendes (1987), um dos enganos da educação consistiu na Escola Nova no Brasil¹¹, por considerar que ela não estava tão envolvida com os conteúdos que a escola deveria ensinar como estava em inovar os métodos e as técnicas de ensino, transferindo para estes, a responsabilidade pelo sucesso do aprendizado dos conteúdos.

O ideário escolanovista dava as diretrizes de como reorganizar a didática das escolas, tornando-se a esperança para os liberais que desejavam a construção de um país democrático; que almejavam a modernização das escolas e mudanças qualitativas e quantitativas no ensino

¹⁰ A Escola Nova destacou-se por centrar o ensino no aluno. O professor passou a ser orientador da aprendizagem, que devia ser livre e espontânea, seguindo a psicologia evolutiva da aprendizagem. O movimento escolanovista enfatizava os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, dava grande importância à liberdade da criança e aos seus interesses, pois, o interesse e a motivação era a condição básica para a aprendizagem. Adotava métodos de trabalho em grupo e incentivava a prática de trabalhos manuais nas escolas (GHIRALDELLI, 2000, p. 25). Para Dewey aprender implicava na formação de hábitos de ação. Para ele, o currículo deveria ser centrado na experiência: na escola ativa os alunos entram em contato com o conhecimento e aprendem por meio da participação em experiências de trabalho e da vida cotidiana.

¹¹ Mendes (1987) considera que a educação escolanovista não tinha um projeto político explícito; que seguia os modelos norte-americanos de concepção pragmática baseados em Dewey e por isso acabava ocultando as contradições da ideologia liberal. Para ele, “na escola nova, conteúdo, método e compromisso político planavam no abstrato” (MENDES, 1987, p. 2). Mas, na verdade a escola nova tinha compromisso político com a democracia e com a escola pública. Se esse projeto não se efetivou foi devido a um contexto mais amplo e pela falta de uma filosofia educacional explícita que servisse de guia para a educação.

público. Esse movimento estava sob a orientação de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco Campos.

Para muitos educadores ser progressista era ser escolanovista. Até os de esquerda tornaram-se divulgadores da pedagogia liberal nos movimentos populares, através da chamada “escola nova popular”. A idéia era superar a dicotomia entre o fazer intelectual e o fazer manual através dos métodos ativos (GHIRALDELLI, 2000); de maneira que o pensamento educacional brasileiro foi regido pelo escolanovismo até os anos 1950.

Em 1944, com a publicação do livro *Caminho da Servidão*, o economista Friedrich Hayek revitaliza os princípios liberais para combater o Estado intervencionista e de bem-estar social keynesiano. Mas é nos anos 1970 que o liberalismo tem sua retomada definitiva, como uma reação à crise do petróleo que afetou a economia mundial.

Para resolver a crise econômica dos anos 1970, as elites econômicas adotaram o novo projeto econômico da globalização, com um sistema de mercado aberto e competitivo, que exigia a redução do poder do Estado regulador e assistencialista.

Devolveu-se a supremacia ao mercado, como gerador de justiça, liberdade e igualdade. De acordo com a teoria de Hayek (1984), as ações econômicas se fundamentam em conhecimentos individuais e particulares, mesmo que passíveis de erros. Estabelece-se a idéia de que se não há como prever os resultados das ações individuais, não há como prever os rumos da sociedade.

Uma vez que não se deve interferir nas ações espontâneas dos indivíduos – origem da idéia de que o mercado tem que ser livre de regulações/intervenções – a liberdade é resultado de esforços empreendidos pelos indivíduos “de modo espontâneo (não racional) e não dirigido pela autoridade” (HAYEK, 1984, p. 41). Hayek dá muita ênfase ao individualismo e à espontaneidade e quase nenhuma à ação consciente.

A ordem social passa a ser o resultado casual da atividade individual, o acaso é o mecanismo legítimo da evolução social e não os projetos sociais conscientes (WAINWRIGHT, 1998).

No cenário educacional, estas idéias abriram espaço às teorias mais psicológicas, como as de Piaget e Bruner e em alguns momentos incorporando misturas de teorias, como: escolanovismo, construtivismo e o tecnicismo behaviorista. De acordo com Ghiraldelli (2000), os debates filosóficos estavam em baixa, por isso as discussões giravam mais em torno das teorias psicológicas, como as de Skinner, Rogers e Piaget.

Em 1932, Anísio Teixeira convidou o professor Lourenço Filho para dirigir o Instituto de Educação em Brasília, e este, que já conhecia as primeiras obras de Piaget, embora não se

considerasse um piagetiano, incluiu nas disciplinas da Escola Normal uma disciplina sobre a psicologia experimental aplicada à educação. Disciplina que ele já ministrava na Escola Normal de São Paulo.

Vasconcelos (1996) fez uma extensa pesquisa sobre *A difusão das idéias de Piaget no Brasil* e constatou que a partir dos anos 1950, com a facilitação dos meios de comunicação, iniciam-se no país os intercâmbios entre os vários grupos de pesquisadores¹² interessados na temática piagetiana, primeiramente em função da preocupação com os déficits de aprendizagem e com as diferenças cognitivas entre as crianças marginalizadas.

Todavia, a ditadura militar (1964)¹³ rompe com os anseios de uma educação liberal e progressista, tornando-se uma potencial interferência no processo de opção por paradigmas educacionais de referência histórico-social.

O governo militar considerava a educação como uma questão técnica que deveria ser tratada pelos tecnocratas. Criticava a educação dos governos anteriores e seu uso para fins políticos. A escola era vista como um lugar de transmissão e produção de saber essencial ao desenvolvimento econômico. Para criar as condições mínimas de desenvolvimento deveria ser administrada como uma empresa e sob o controle de tecnocratas; deveria estar a serviço dos interesses empresariais que necessitavam de mão-de-obra qualificada. Os rumos da educação eram tratados como um problema econômico. De acordo com Romanelli (1978) essa postura provocou um agravamento da crise do sistema educacional que já vinha de longo tempo.

Nesse período ganha muito espaço a Pedagogia Tecnicista, que nos anos 1970 era tida como uma necessidade diante da industrialização do país e da demanda de recursos humanos qualificados nos modelos taylorista-fordista. Psicologicamente, a educação se baseava no behaviorismo¹⁴ visando à modificação de comportamentos e o treinamento de habilidades.

¹² Dentre tantos nomes que se destacaram como divulgadores piagetianos no Brasil mencionam-se como os pioneiros: Lourenço Filho, Lauro de Oliveira Lima, criador do Método Psicogenético, Helena Antipoff, Noemi Rudolfer e Anita Cabral da USP, Lino de Macedo, hoje um dos integrantes da proposta curricular do Estado de São Paulo, Marcone Montezuma e Orly Zucatto, da Unicamp. Para saber mais sobre os divulgadores das idéias construtivistas no Brasil, consultar o livro *A difusão das idéias de Piaget no Brasil* de M. S. Vasconcelos (1996).

¹³ Segundo Romanelli (1978), diante da ameaça das classes populares, cada vez mais organizadas e mais próximas da esquerda e da entrada de capital estrangeiro no país, as Forças Armadas se viram na necessidade de tomar o poder e conter estas ameaças, com apoio do empresariado brasileiro. Os militares propõem uma nova direção social, política e econômica. A primeira providência foi à eliminação das forças opositoras, para “manter a ordem”. Para saber mais detalhes sobre a educação na época da ditadura militar consultar o livro *História da Educação no Brasil* (ROMANELLI, 1978).

¹⁴ O termo em inglês “behavior” significa “comportamento”. Behaviorismo é o conjunto de teorias psicológicas que postulam o comportamento como o principal objeto de estudo da psicologia. Os autores que se destacam são: Pavlov, Watson e Skinner. Esta corrente estuda os comportamentos observáveis e quantificáveis através do método objetivo e despreza os métodos subjetivos. Hoje o behaviorismo entende o comportamento não como uma ação isolada do sujeito, mas como uma interação entre a ação do sujeito e o ambiente onde a ação acontece. “Portanto, o Behaviorismo dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente” (BOCK, 2002, p.

Como a demanda por escolas era maior que a oferta, para enfrentar a crise o Estado apoiou-se na cooperação financeira e na assistência técnica americana, que acabou sendo a justificativa encontrada para a assinatura de uma série de acordos entre o Ministério da Educação e a *Agency for International Development* (AID), iniciando um processo de sujeição maior da educação às determinações do setor financeiro. Segundo Ghiraldelli (2000), um dos objetivos era o alinhamento político do Brasil com os Estados Unidos. O resultado foi a introdução de uma visão educacional tecnicista e funcionalista no país.

As décadas de 1980 e 1990 são fortemente marcadas pela política neoliberal, na qual a preservação dos interesses dos indivíduos tinha muita importância e quanto menor fosse a interferência do Estado na economia, maior seria potencialmente o poder dos indivíduos.

A adoção dessa política teve dois produtos básicos: a) a fragilização do Estado Nacional, para que este não restringisse a integração do país na globalização; b) a destruição dos movimentos populares, de resistência aos desígnios do mercado e da economia desregulada (MALAGUTI, 2002).

As premissas básicas do neoliberalismo poderiam ser resumidas da seguinte forma:

- 1- Os agentes individuais tomam decisões motivadas unicamente pelo interesse próprio, abrangendo inclusive as interações econômicas, políticas ou sociais;
- 2- Essas interações baseadas no interesse próprio não levam ao caos social, mas a uma harmonia, já que elas são de ordem natural;
- 3- O mercado é responsável pela interação entre todos os interesses individuais;
- 4- Qualquer intervenção nesse mercado é indesejável, porque dificulta o estabelecimento da ordem natural;

Por estes motivos o protecionismo, a regulação, a estatização e a nacionalização foram substituídas pelo livre comércio internacional, abertura de mercados, desregulação, privatização e investimento estrangeiro, resumindo, pela liberdade econômica, que favoreça o capitalismo competitivo.

No cenário brasileiro esta política representou a possibilidade de inserção no mercado globalizado, com grandes chances de ampliar o desenvolvimento do país. Pairava no ar a ideologia de que a globalização mundial era necessária e inevitável e que esta fazia parte do processo de evolução da história da humanidade.

46), entre a resposta do indivíduo e os estímulos desse ambiente. O homem é considerado produto e produtor dessas interações. A educação tem sido uma área de aplicação destes conceitos no que diz respeito aos métodos de ensino programado, ao controle e a organização das situações de aprendizagem e à elaboração de uma tecnologia de ensino (BOCK, 2002).

Entretanto, Carcanholo (2002) faz uma pergunta: ao sujeitar-se aos mandamentos do mercado, externo ao indivíduo e, portanto, ao seu interesse, como este pode considerar-se livre? Os neoliberais respondem que o mercado é o único capaz de realizar as necessidades desse indivíduo e da ordem natural das coisas, por isso, tudo que garanta seu bom funcionamento é importante. No entanto, é bom lembrar que

a pretensa soberania individual se submete à ordem natural por meio de uma instituição social, o mercado. Este último condiciona, limita e determina as ações individuais. Ele relativiza a soberania do indivíduo. O que seria o paraíso de realização do indivíduo, tornar-se o inferno da ditadura dos mercados (CARCANHOLO, 2002, p. 22).

Uma das conseqüências dessa ditadura são as imposições dos bancos investidores para as reformas e ajustes nos países financiados. Esses programas de ajustes diagnosticavam o excesso de demanda interna como a causa da inflação e dos desequilíbrios internos. A entrada de recursos externos pode ser traduzida como entrada de empresas estrangeiras, que passam a solicitar mão-de-obra barata e qualificada, e aí entra o papel da educação tecnicista.

Com o fim da ditadura e abertura política nos anos 1980, o anseio pela redemocratização do país retorna com toda força, e junto com ele surgem várias bandeiras, inspiradas no marxismo, que se mostravam como uma alternativa para os impasses das teorias educacionais. Um dos educadores de destaque de concepção teórica marxista foi Dermeval Saviani, com seu best-seller *Escola e Democracia*, escrito em 1983. A Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1997) reivindicava uma educação mais politizada e transformadora, de cunho sociológico.

A idéia era superar o intelectualismo tradicional, o espontaneísmo da Escola Nova e a neutralidade aparente do tecnicismo e criar condições para que a educação se tornasse instrumento de emancipação e transformação da sociedade.

De acordo com Mendes (1987), entre os educadores não havia uma coesão sobre as correntes pedagógicas. O que parecia estar em jogo na pedagogia era a perda da centralidade do conteúdo, que para ele, era fundamental no ensino e na cultura, na escola e também fora dela, por seu caráter ontológico, histórico, cultural, social e político.

Mas, o que de fato estava em questão eram os questionamentos que começaram a surgir quanto ao teor ideológico dos conteúdos. Esses questionamentos foram apropriados pela ideologia neoliberal, que igualou a discussão filosófica das verdades dos conteúdos escolares ao pouco valor que esses teriam. A desvalorização dos conteúdos foi essencial para a mudança de foco destes para as competências. Nessa perspectiva, perde-se muito da discussão ideológica dos conteúdos.

Era forte o desejo de revestir a prática pedagógica de um caráter científico, o que levou a pedagogia a submeter-se a teorias científicas de prestígio, como as de Piaget, considerada progressista e revolucionária. O que de certa forma pode explicar a adesão dos intelectuais de esquerda também.

Em novembro de 1989 foi realizada uma importante reunião entre os organismos de financiamento internacional, funcionários do governo americano e economistas latino-americanos para avaliar as reformas econômicas da América Latina, cujas conclusões foram chamadas de *Consenso de Washington*. As recomendações feitas são de caráter essencialmente neoliberal, abrangendo as áreas de disciplina fiscal, reforma tributária, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro e privatização. Elas acabaram se refletindo também na educação (CARCANHOLO, 2002).

O objetivo da política nacional era garantir a abertura às importações, com a justificativa de que a concorrência incentiva a produtividade e a competitividade, ou melhor, garantir a redução do Estado regulador e a abertura total e irrestrita dos mercados. Cabia ao governo brasileiro ajustar-se a essa nova política.

A idéia de que isso poderia reduzir a concentração de rendas e diminuir a desigualdade social, trazia esperanças ao país. De fato, durante o governo Collor, o país conseguiu elevar as taxas de crescimento da produtividade e da redistribuição de renda.

Apesar disso, pode-se dizer que a lógica neoliberal mascara as conseqüências da idolatria do mercado, como o aumento do número de excluídos – pobres, desempregados, imigrantes – que não pára de crescer. Aliás, para os economistas o pleno emprego não retornará nunca mais.

A tendência é aumentar o exército de reserva¹⁵. De forma que para ter a possibilidade de emprego garantido ou pelo menos ter as condições exigidas para a empregabilidade no mundo do trabalho, só mediante o desenvolvimento de competências e habilidades.

Isso explica o aumento dos discursos dominados pelo imperativo da “eficiência, do rendimento, da performance máxima, logo, pelo imperativo de obter o maior resultado possível com o mínimo de trabalho e menor tempo” (GORZ, 2002, p. 46). Para esse autor acontece aí um paradoxo, de que na verdade o indivíduo se esforça tanto pela eficiência e pela racionalização econômica para libertar-se o mais rápido possível do reino da própria racionalidade econômica, que tanto o sufoca.

¹⁵ Exército industrial de reserva é uma expressão usada por Marx em seu livro *O Capital*, referindo-se ao excedente da mão-de-obra. O contingente de desempregados era uma arma usada para baixar os custos com salários, de acordo com a lei da oferta e da procura, servia à super exploração do trabalhador que estava na ativa.

A reorganização do trabalho exige indivíduos autônomos, com iniciativa, boa comunicação, capazes de aprender e dominar uma diversidade de disciplinas intelectuais e manuais, ou seja, com competências e habilidades para enfrentar a realidade de que o mercado de trabalho não tem mais espaço para todos.

As modernizações das indústrias são acompanhadas de redução de empregos. Na opinião de Gorz (2002) a exaltação dos “recursos humanos” é uma forma de mascarar o fato, não muito distante, de que no futuro o emprego estável e em tempo integral será privilégio de uma minoria.

É mediante essa previsão de crise pela acumulação capitalista, retração global de empregos causada pelas inovações tecnológicas e pela reestruturação da organização do trabalho na sociedade do conhecimento, que se fala em um sujeito competente e eficaz na maneira de produzir. O reflexo na educação é imediato, são requeridas mudanças no papel da escola no que se refere à integração educação-trabalho.

É com base nestas considerações que a educação brasileira opta por promover o encontro entre formação-emprego através da apropriação da noção de competências, tomando como base teórica o construtivismo piagetiano, as idéias de César Coll¹⁶, ideólogo da reforma educacional espanhola e de Philippe Pherrenoud, autor da pedagogia diferenciada e um dos ideólogos da reforma educacional francesa.

Se por um lado a reorganização do trabalho exigia um indivíduo autônomo – considerando a autonomia como a capacidade de iniciativa e de diversidade de estratégias de ação – por outro, os intelectuais, comprometidos com a educação, viram nessa exigência uma possibilidade da educação para a autonomia oferecer uma formação crítica e reflexiva, que desse ao indivíduo a chance de re-ação diante da realidade imposta.

Para Duarte (2003), coordenador do Grupo de Pesquisa *Estudos Marxistas em Educação* da Unesp/Araraquara-SP, o construtivismo ganhou muito espaço no Brasil, por suas inovações didáticas e por seu estudo sobre as práticas pedagógicas propriamente ditas, que aparentemente oferecem propostas concretas e uma direção clara para a prática pedagógica. Na sua visão, o ideário construtivista foi a forma mais alienada e esvaziada de propor a superação do “caráter estático” da educação escolar tradicional. Além de mascarar a necessidade de solidez na formação do professor e se adequar a uma massificação do ensino e

¹⁶ No livro *Conteúdo na Reforma*, Coll (1998) diz que a educação ideal não é a que transmite saberes constituídos socialmente, mas aquela que garante condições para que o aluno desenvolva suas potencialidades e capacidade cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagens. Ele enfatiza criatividade e descoberta; o papel do aluno como decisivo na aquisição do conhecimento; minimiza e relativiza a importância dos conteúdos e secundariza o papel do professor.

à precariedade dos cursos de formação de professores.

O autor brasileiro que mais contribuiu para a divulgação da epistemologia genética no Brasil, Lauro de Oliveira Lima, dá outra explicação para a ampla aceitação do construtivismo entre os educadores. Para ele, a Educação carecia de superação das concepções pragmáticas norte-americanas, que tratavam o educando como um futuro trabalhador, do sociologismo de esquerda, para o qual o educando era um futuro militante político e do psicologismo, que tratava o educando como eterna criança.

Estas concepções, no seu entender eram monolíticas, reducionistas e deformavam o processo educativo:

Ao que parece, falta a estas posições de caráter estritamente ideológico a assimilação de recentes dados fornecidos pela pesquisa científica (psicogenética, epistemologia genética, biologia do processo evolutivo, microssociologia dos agrupamentos, compreensão sistêmica dos processos bio-psico-sociológicos, etc). Velhas concepções do século XIX aparecem ainda como fundamentação de concepções educativas (teoria das faculdades mentais, instintos, hereditariedade da inteligência, reflexos condicionados, centros de interesse, educação programada, categorias mentais, etc. – vejame-se os programas dos cursos de formação de professores, em alguns dos quais Platão ainda é o referencial teórico), não se tendo incorporado à reflexão os dados atuais da biologia, psicogenética, microssociologia, etologia, cibernética (LIMA, 2004, p. 18-19).

A teoria de Piaget aparece aí como o que havia de mais moderno. Suas descobertas provocaram uma revolução na história da psicologia e da educação, a partir dos anos 1950, inaugurando uma nova concepção de educação que permanece até hoje.

Há um lugar comum nesses três reducionismos que J. Piaget faz implodir com sua pesquisa psicogenética... A pesquisa de laboratório demonstra, contudo, que os comportamentos fundamentais (a operatividade da ação motora, verbal e mental e a concepção de mundo) não resultam de processos verbais nem se fixam, profundamente, por mera justaposição (condicionamento). A educação é, estritamente, um processo de ativação que varia de forma em cada momento do desenvolvimento do educando. Com isto, J. Piaget, pela primeira vez na história da educação, elimina do vocabulário pedagógico a expressão ensinar (exercitar, doutrinar, condicionar) (LIMA, 2004, p. 24).

Piaget reforça o ideário da escola nova de que educar não é ensinar, mas é provocar a atividade (motora, verbal e mental); é criar no educando uma atitude experimental. Poderia ser chamada de Pedagogia da ação.

De acordo com esse conceito de educação, Piaget (1998) adverte que os conteúdos são irrelevantes, o fundamental é a forma como a criança “opera” os dados da realidade – classificar, seriar, combinar, deslocar, contar, corresponder, comparar etc. Essa idéia

inovadora exigiria mudanças nos currículos, nos objetivos, nos planejamentos, na estrutura de ensino, na didática e no papel do professor.

Na seção seguinte a proposta é verificar, na teoria psicológica construtivista piagetiana, se há semelhanças com os princípios neoliberais e que mentalidade educacional essa teoria promove, que possa favorecer a racionalização da educação. E de que forma os ideais burgueses de educação, liberdade, igualdade e fraternidade são legitimados por essa pedagogia.

1.3. Sujeito autônomo: base teórica do construtivismo

O objetivo desta seção é apresentar as bases teóricas do construtivismo, com destaque para o conceito de sujeito autônomo: que constrói o próprio conhecimento. Para em seguida analisar o quanto as concepções construtivistas são bastante pertinentes ao contexto econômico contemporâneo.

A teoria construtivista será estudada a partir das leituras de J. Piaget (1973a, 1975, 1977, 1983, 1998, 2002) e de Lauro de Oliveira Lima¹⁷, por ser considerado um dos pioneiros na divulgação do pensamento piagetiano no Brasil.

Como se constrói o conhecimento? é a pergunta chave das pesquisas de Piaget (1973a). Durante muito tempo a mente humana foi considerada uma caixa-preta. Sua estrutura era um mistério que motivava muitas pesquisas. Como biólogo, primeiramente, Piaget pesquisa como os processos biológicos, em dado momento, produzem os fenômenos psicológicos e sociológicos que sustentam como o conhecimento “nasce” e progride na criança.

Piaget (2002) descobriu que o pensamento da criança passa por estágios¹⁸ de desenvolvimento mental, desde o nascimento até a adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida. O desenvolvimento é sempre resultado da adaptação do organismo aos desequilíbrios provocados pela interação organismo/meio (chamada de reequilibração ou auto-organização interna).

Na biologia, a evolução dos seres vivos é resultante de processos de acomodação/assimilação, que com o tempo vão conquistando autonomia e domínio das

¹⁷Lauro de Oliveira Lima é considerado o professor introdutor do pensamento piagetiano no Brasil, sendo seu livro mais importante *A escola secundária moderna*, com a 1ª edição em 1962, chegando à 11ª edição em 1976, o objetivo deste livro era trazer para os procedimentos didáticos, as conclusões pedagógicas da teoria de Piaget.

¹⁸Os estágios de desenvolvimento são: (0 -2 anos) nível sensorio-motor; (3-4 anos) nível de pensamento pré-operatório; (5-6 anos) segundo nível pré-operatório; (7-8 anos) estágio das operações concretas; (9-10 anos) segundo estágio das operações concretas; (11-12 anos) estágio das operações formais (PIAGET, 2002).

circunstâncias do meio. No caso do ser humano, estes vão evoluindo para estágios mais complexos de pensamento, levando em consideração o conjunto de interações entre fatores internos (biológicos e neurológicos) e externos (sociais e afetivos).

O processo de assimilação consiste em incorporar objetos do mundo exterior a esquemas mentais já existentes. A acomodação se refere a modificações nos sistemas de assimilação, capacitando-os a lidar com essa assimilação. Um exemplo clássico usado para ilustrar esse processo é a idéia que a criança tem de animal voador (com penas e asas). Ao se deparar com um avestruz o considerará um voador, mas depois de descobrir ou aprender que ele não voa, vai adaptar o novo conhecimento ao seu conceito geral de ave, para incluir também os que não voam. Então, se diz que ela acomodou o dado novo à sua estrutura ou esquema cognitivo prévio.

Portanto, pode-se resumir que o eixo central da teoria piagetiana é a interação organismo-meio e essa interação acontece através de dois processos simultâneos: a organização interna (equilibração) e a adaptação ao meio – funções exercidas pelo organismo ao longo da vida. A adaptação – considerada como sendo o próprio desenvolvimento da inteligência – ocorre através dos processos de assimilação e acomodação. Os esquemas de assimilação vão se modificando e configurando os estágios de desenvolvimento.

Assim, o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas, como resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura ativamente compreender o mundo que o cerca e busca resolver as interrogações que esse mundo lhe provoca.

A finalidade geral do processo biológico dos organismos é a reprodução. Em relação ao conhecimento, como o meio (a realidade) está em permanente reorganização, a reprodução de comportamentos seria letal ao processo vital do organismo. Para superar as inconsistências/diversidades do meio, é necessário que o organismo passe pela “reequilibração” constante, para continuar evoluindo, em termos de conhecimentos e comportamentos novos.

Ao aplicar as mesmas leis biológicas para investigar a evolução do desenvolvimento da criança Piaget formulou sua teoria biológica do conhecimento, concluindo que o meio deveria oferecer suficientes situações naturais de desequilíbrio, para provocar a reequilibração evolutiva. Mas como nem sempre isso acontece, é então necessário intervir no processo de desenvolvimento e promover “artificialmente” atividades desequilibradoras.

Pode-se dizer que o professor é um dos promotores artificiais dessa evolução quando promove provocações desequilibradoras:

Dentro da concepção piagetiana do processo vital (biológico, psicológico e sociológico), educar é provocar, artificialmente, desequilíbrios sequenciais, altamente graduados, de acordo com o nível embriológico do desenvolvimento, de modo que o próprio organismo provoque as reequilibrações majorantes. Dentro desta concepção não têm importância os conteúdos programáticos (salvo no que se refere à sua sequência e graduação, com relação ao nível do desenvolvimento), pois qualquer conteúdo pode ser apresentado como situação-problema (LIMA, 2004, p. 27).

Segundo Lima (2004), a educação – responsável pela intervenção nos processos cognitivos – pode servir de mecanismo de “reprodução” se promover só a adaptação à situação atual; de “doutrinação revolucionária” se visar só transformações sociais utópicas ou servir de “estimulação” do processo de desenvolvimento individual. Sendo esta última a proposta do Método Psicogenético¹⁹.

Esse método consiste em sistematizar o processo didático, respeitando rigorosamente os estágios de desenvolvimento da criança. Como a construção das estruturas de pensamento/comportamento depende de reequilibrações – adaptações do organismo às agressões do meio – a proposta da didática construtivista piagetiana é proporcionar ao educando atividades desequilibradoras, como: situações-problema, debates, interações, dúvidas metódicas que incentivam a pesquisa, interdisciplinaridade e a operatividade (motora, verbal e mental), que estimulem reorganizações no comportamento sensorio-motor e cognitivo.

O único aspecto em que a atividade didática é direcionada, nessa perspectiva, é quanto à determinação da sequência e da gradação dos conteúdos, de acordo com as etapas de desenvolvimento da criança. Por isso, os construtivistas julgam que o “espontaneísmo”, na verdade, está na liberdade da escolha da solução que será dada à situação-problema, apresentada a partir de determinado conteúdo. O resultado dessa escolha é a descoberta autêntica do ponto de vista do educando, daí a afirmação de que *o sujeito constrói o próprio conhecimento*, seja ele original ou reproduzido.

A espontaneidade do método psicogenético está ligada à atividade criativa – o objetivo máximo dos educadores, em oposição à reprodução – que é exercitada pela criança de acordo

¹⁹É bom lembrar que Piaget nunca propôs um método de ensino, ele elaborou uma teoria do conhecimento, cujos resultados são utilizados por psicólogos e pedagogos. O método psicogenético foi sistematizado por Lauro de Oliveira Lima como uma forma de criar propostas didáticas a partir das descobertas de Piaget.

com a capacidade de aprendizagem de cada etapa do desenvolvimento, pois ninguém aprende aquilo para o qual não está preparado.

O principal objetivo da educação, nesse ideário, é a formação de homens criativos, inventivos e descobridores, críticos e ativos na busca constante da construção da autonomia (PIAGET, 1973b).

A grande questão do método construtivista não está na escolha dos conteúdos, mas na forma como eles serão apresentados para provocar a atividade criativa – já que a criatividade não é um processo mágico – e a atitude experimental. A desconfiança nas aparências incentiva a descoberta. Decorre daí também a afirmação de que o processo educativo deve ser essencialmente lúdico, uma vez que o jogo contribui para a criação de novas formas operativas.

Nesse sentido, falar em saber algo “de cor” tornou-se intolerável. Para Pucci (1998) a secundarização do aprender “de cor” é mais um dos desdobramentos da perda da tradição, aparentemente insignificante para a semiformação²⁰, mas que vai pesando na descaracterização da formação do educando. Veja sua argumentação:

Começa-se a valorizar sobremaneira o ato de entender, o elaborar o que se entendeu com as próprias palavras, o que aliás é correto; e marginaliza-se, a contragosto dos pequenos educandos, a memorização como algo tolo e mecânico. A semicultura, preocupada com o aqui e agora, justifica a falta de memória como consequência dos muitos afazeres da vida moderna e, ao mesmo tempo, como uma não-necessidade moderna, graças aos aparelhos mnemônicos à disposição dos usuários. No entanto, com a perda da memória fragmenta-se a realidade atrofiando-se a capacidade de se relacionar seus vários aspectos e a possibilidade de se lidar com o passado, acertando contas com ele, em vista de sua superação nos dias de hoje (PUCCI, 1998, p.99-100).

No construtivismo, o educando é visto como um sujeito ativo que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

De acordo com essa pedagogia, o papel do professor muda radicalmente, *passa a ser o de facilitador da aprendizagem*, tendo em vista o que a criança poderá vir a ser no futuro. Deve ser um provocador de atividades desafiadoras, que estimulem a procura pelo

²⁰ A Semiformação não é a carência ou falta de cultura ou de conteúdos culturais, mas a apreensão de uma cultura com sentido formativo prejudicado, uma falsa cultura. Nas palavras de Adorno, “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1996, p. 403). A sociedade de consumo tende a desprezar a formação do espírito, resultando na semiformação.

conhecimento. O processo ensino-aprendizagem passa a ser centrado no aluno e na sua aprendizagem. Pretende-se com isso ajudar o trabalho do professor a ser mais eficiente.

A didática construtivista deve incluir a dinâmica de trabalhos em grupo, para que a criança fique exposta a um volume maior de “dissonâncias” cognitivas advindas da relação com seus pares. A interação social ajuda a vencer o egocentrismo natural e desenvolver a autonomia. As experiências de aprendizagem necessitam estruturar-se de modo a privilegiarem a colaboração, a cooperação e o intercâmbio de pontos de vista, na busca conjunta do conhecimento. Piaget considera importante, além da aprendizagem cognitiva, a aprendizagem social, de onde vem a aquisição de valores, linguagem, costumes, padrões culturais e sociais.

Aos olhos de Piaget (1998) a criança não deve ser entregue ao seu próprio egocentrismo, mas também não deve ficar sob a coerção dos adultos. Certamente que Piaget refere-se ao criticado autoritarismo da escola tradicional. Mas o fato é que este pensamento pode ter dado origem a uma mentalidade distorcida sobre a autoridade na escola.

Na psicologia freudiana a descoberta da identidade não é possível sem o encontro com a autoridade (ADORNO, 1995, p. 167). A autoridade do professor é importante para a formação sadia do aluno. Faz parte do desenvolvimento saudável da criança sua identificação com a figura que exerce autoridade sobre ela. Sem essa identificação a criança fica insegura e confusa. O problema é que autoridade é muitas vezes confundida com autoritarismo e por causa disso os dois são igualmente repudiados.

Adorno (1996) apresenta, na teoria da semiformação, a perda da autoridade como um desdobramento da perda da tradição. A autoridade, considerada antiquada pelas reformas escolares, era a mediadora entre a tradição e o sujeito, ao descartá-la se enfraquece a formação do espírito e elimina um dos pressupostos para a maturação e formação da identidade do educando, causando o enfraquecimento do ego e de sua capacidade de resistência (PUCCI, 1998).

Nesse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam de fazer uma correção, afirmando que a Pedagogia Construtivista trouxe sérios problemas ao processo de ensino-aprendizagem, ao desconsiderar que “a função primordial da escola é de ensinar e intervir, para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender” (BRASIL, 1997, p. 33).

A concepção do ativismo pedagógico tem sua raiz na contestação de que o conhecimento procede somente da percepção como acreditado por várias teorias. Para Piaget

(2002) o conhecimento procede prioritariamente da ação e não dos sentidos. Ao manipular o objeto, o organismo “age” para construir a realidade, embora use a atividade perceptiva.

A percepção em si é um fato fisiológico que precisa da “atividade” perceptiva (atividade analítica da inteligência), como diz Lima:

Do ponto de vista procedural (ou motor e operatório), o pensamento provém da “lógica das ações”, ganhando, progressivamente, autonomia quando se interioriza e adquire as reversibilidades (por inversão e por reciprocidade). Pensar é agir (ação motora, verbal e mental). Daí a psicologia piagetiana, que penetrou profundamente na “caixa vazia” (consciência, vida mental, atividade neurônica, etc.), continuar a ser a “ciência do comportamento” (LIMA, 2004, p. 46).

Para o construtivismo a inteligência depende da ação do sujeito sobre os objetos, ou seja, de um diálogo entre as estruturas internas e a realidade externa. Ao visar sua sobrevivência, a tendência do organismo é querer sempre ampliar seu espaço vital e seu poder de ataque/defesa, perante a realidade. Então, não se limita a uma adaptação ao meio e seu domínio do entorno, pelo contrário, toda vez que supera um desequilíbrio aumenta sua operatividade. E nisto consiste o desenvolvimento mental (ontogênese) e a evolução da espécie (filogênese). A ação, nesse caso, é o motor principal do organismo e da inteligência.

Mas também não pode ser qualquer ação, porque o grau de evolução do organismo depende do tipo de estratégia escolhida (comportamento). Portanto, para o método psicogenético, é importante centrar-se no comportamento e não nos conteúdos, já que estes servem apenas para provocar, artificialmente, os desequilíbrios.

Essa constante operatividade (motora, verbal ou mental) vai aumentando seu nível de mobilidade, complexidade e variação das combinações (flexibilidade nas ações), de acordo com as fases do desenvolvimento. O organismo passa das estruturas iniciais simples para as mais avançadas, capazes de prever futuras agressões do meio, etapa em que se alcança o máximo de equilíbrio.

Como para Piaget não existe instinto, todo conhecimento é construído a partir de um modelo de funcionamento, como resultado da interação entre as estruturas já construídas pela criança e a realidade. O que implica dizer que a criança não compreende aquilo que não corresponde a uma estrutura já existente internamente. Não se pode fazer uma criança aprender o que ela ainda não tem condições de “absorver”. E mesmo que tenha essas condições não se interessará a não ser por conteúdo que lhe faça falta, em termos cognitivos.

Esse pensamento reelaborou a idéia de que os conteúdos necessários ao educando devem advir do seu cotidiano, para que ocorra uma aprendizagem significativa. É dada ênfase à utilidade prática do ensino-aprendizado.

O entorno local adquiriu muita importância para a escola, os conteúdos são “redescobertos” como precisando ter *utilidade* para o aluno. Daí ser comum ouvir em uma sala de aula de física, no Ensino Médio, a seguinte pergunta: “professor para que serve isso aí que você está ensinando? Vou usar isso em quê na minha vida?”

Na pedagogia das competências, que será analisada mais adiante, a ênfase no cotidiano se justifica pela necessidade de levar em conta o contexto e o ambiente do local de trabalho, onde se dá a ação. O indivíduo, um dia, precisará ser capaz de identificar em que contexto do trabalho as habilidades aprendidas serão aplicadas.

O problema é que a pedagogia voltada para solução de problemas – aprendizagem significativa – pode cometer equívocos ao tratar os problemas cotidianos, científicos e escolares da mesma maneira. Nos problemas cotidianos buscam-se mais os resultados práticos, enquanto que nos outros dois buscam-se as razões, as explicações para os fatos, visando enxergar para além do que está posto e não necessariamente os objetivos práticos. Além de colocar em risco o projeto educacional emancipatório.

Essa pedagogia pode ser interessante para a aprendizagem de certas competências e habilidades, mas não tanto para a formação humana como um todo, se a solução de problemas cotidianos não levar o sujeito a uma reflexão que o impacte.

Embora no processo de construção das estruturas mentais (classificação, seriação, partição, deslocamentos etc.) se valorize a dúvida, valoriza-se também a eliminação de conflitos, para que a mente não fique em permanente estado de desequilíbrio. Dessa forma, o construtivismo fica devendo um esforço em repensar o real ou um esforço para a atividade reflexiva sobre os conflitos da humanidade.

Para Adorno (2003), em muitas ocasiões, a escola contribui para a “devastação do espírito” ao permitir o achatamento de seus conteúdos. Para ele, é preciso ir além da análise do imediatamente visível, analisar além das aparências, para além do cotidiano. Ou seja, o conhecimento não é produzido por meio de uma construção arbitrária da mente.

A prática educativa desvinculada da totalidade histórico-social não permite a tensão entre pensamento e realidade; o pensamento crítico passa a ser pragmático e deixa de ser crítico. Quando não há o esforço pela atividade reflexiva, há sempre o risco de tudo se resumir ao ensino de tarefas práticas.

Quando a criatividade em encontrar novas técnicas de ensino e utilidade para a aprendizagem passa a ser a principal preocupação pedagógica ou quando a reflexão na escola é desvinculada do conhecimento produzido historicamente, a formação da consciência fica comprometida. Não quer dizer que a preocupação com a utilidade prática da aprendizagem

não seja válida, mas, que ela, sozinha, não pode ser central. A reflexão, o pensar, só se faz a partir do conhecimento.

O ideário construtivista não pensa exatamente assim se levarmos em consideração as palavras de Juan Delval:

Não devemos perder de vista que o nosso objetivo é o de ensinar a pensar livremente, criativamente, para dar origem a indivíduos melhores, mais livres e, na medida do possível, mais felizes. Por isso não tem nenhuma utilidade, se o que queremos é contribuir para o aprimoramento do homem, que as crianças aprendam muita física ou muita história. O importante é que sejam capazes de refletir sobre o universo físico e sobre o universo social. O que precisam aprender é essa atitude diante das coisas e essa atitude somente será alcançada com a prática, exercitando em sala de aula o pensamento rigoroso e criativo diante de problemas novos (1998, p. 160).

As considerações acima têm gerado uma massa de estudantes desinteressada nos estudos. O fenômeno não é novo. Adorno (1995) já falava dessa aversão à educação e de como era natural o jovem preferir permanecer na ignorância, mesmo sabendo que o esclarecimento é a melhor opção. Daí o conflito interior de todo estudante, na sociedade do consumo e do descartável. Esse contexto também incentiva a educação a privilegiar um ensino mais prático.

Baseado na idéia de que não adianta ensinar algo totalmente novo para a criança, porque só à medida que ela gera novas estruturas é capaz de perceber novos estímulos, Lima (2004) afirma que toda atividade corresponde a uma necessidade.

Se for verdade que o educando só aprende aquilo de que sente necessidade, está justificada a moda do desprezo pela memorização; a idéia de que conhecimentos que não perduram é porque não foram aprendidos e de que o educando procura o aprendizado espontaneamente:

Se o comportamento (motor, verbal e mental) consiste (como afirma J. Piaget) em se auto-organizar e em adaptar-se ao meio, não é verdadeiro (como afirma a psicologia atual) que as aprendizagens (comportamento e conhecimentos) precisam de recompensas (reforços). Aprender e conhecer são o próprio mecanismo de viver e sobreviver. Quando a criança resiste à “aprendizagem”, significa que ela não “precisa” (não tem esquemas de assimilação) do que se lhe quer “ensinar” (LIMA, 2004, p. 54).

Se este autor estiver certo, ao olhar para muitas realidades educacionais brasileiras, seria triste a conclusão de que a maioria dos educandos não sente necessidade de qualquer aprendizagem. A questão não é tão simples como está colocada. Para Piaget (1998), a educação intelectual é indissociável da educação moral, por isso as dificuldades enfrentadas pela área social, como a ignorância do educando, têm relação com sua inadaptação, decorrente do desenvolvimento psíquico incompleto. Para ele, os hábitos mentais errôneos,

adquiridos na juventude, seja através da família ou da educação, são os obstáculos para a adaptação à sociedade contemporânea. O que o levou a dizer que,

existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. [...] Prejudica-se igualmente essa formação humana dando aos adolescentes aulas de civismo e de internacionalismo, se estas aulas consomem o tempo que eles teriam podido acabar descobrindo sozinhos, esse civismo no exercício de uma vida social organizada espontaneamente. Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado (PIAGET, 1998, p. 166).

Para entender o relativismo piagetiano exposto na citação acima, é preciso retomar a sua concepção de verdade. No livro *Epistemologia Genética* (2002), Piaget diz que o conhecimento/verdade não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos, mas é resultado de interações que se produzem entre o sujeito e o objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo. E quanto mais autônomo for o sujeito, mais suas ações serão livres de influências externas que não sejam o objeto real.

Por esse motivo, na visão construtivista não cabe à escola ficar ensinando verdades prontas. Não cabe ao professor ficar transmitindo verdades, para não impor interpretações próprias, que poderiam ser errôneas. A educação deve ser um processo espontâneo e natural, cabendo à escola apenas a tarefa de fornecer as condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interação (PIAGET, 1998).

Segundo a crítica de Duarte (2004), a pedagogia construtivista, ao retirar da escola a tarefa de transmissão do conhecimento, objetivo que possibilitaria aos educandos o acesso à verdade, acabou servindo a uma ideologia dominante, uma vez que sem verdades absolutas fica mais difícil levantar bandeiras revolucionárias. Para Saviani (2001) a burguesia defendia a verdade enquanto lhe convinha, quando não necessitou mais dela, tratou de torná-la relativa e sem poder de revolução.

Para muitos filósofos, as metanarrativas foram rechaçadas na pós-modernidade (BAUMAM, 2007), em consonância com a crença espalhada na Europa pós-guerra, de que é um perigo para a humanidade privilegiar determinada verdade ou concepção ideológica ou política, como sendo uma ameaça à democracia. Uma educação democrática seria uma educação relativista, como propõe Piaget:

Certamente não nos cabe prescrever à criança um ideal novo: não sabemos como será a sociedade de amanhã. Não cabe a nós inculcar na criança um ideal político, um ideal econômico, um ideal social demasiado preciso. O

que devemos lhe fornecer é simplesmente um método, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação (1998, p. 111).

O aluno deve construir livremente suas próprias verdades. Essa relativização da verdade é um dos desdobramentos do subjetivismo piagetiano na área da educação. Na ideologia neoliberal também não se acredita que exista uma maneira pela qual as coisas realmente são, acreditam na descrição de coisas mais úteis e menos úteis no mundo (DUARTE, 2004).

Mas, pior do que a relativização da verdade pode ser a timidez em assumir publicamente as verdades construídas subjetivamente ou a neutralização das verdades. Num mundo em que as verdades são carregadas de neutralidade é quase impossível aparecerem indivíduos ou grupos sociais defendendo uma. Ideologicamente ela torna-se impotente, uma vez que a solidez dos argumentos é posta em permanente dúvida pelo método pragmático.

Por outro lado, essa relativização da verdade acaba por trazer um dilema para a sociedade capitalista contemporânea, que precisa de discursos éticos-morais, firmes e claros, para evitar o total esfacelamento do tecido social.

Ao postular que não cabe à educação ficar ensinando verdades prontas, deixa-se de promover entre os educandos o debate sobre os fundamentos de cada verdade, deixa-se de promover o confronto entre posicionamentos divergentes, confronto importante no desenvolvimento da capacidade de argumentação, além de dar margem para a crença em pseudo-verdades.

Em nome de um falso respeito à pluralidade, mesmo contrariando a prática pedagógica emancipatória, não se vai além das pseudo-verdades para identificar as valorações que as embasam, a fim de tornar o educando esclarecido.

Nesse debate, Duarte (2004) considera que o fim das metanarrativas impossibilita a crítica ideológica, que possa vir a ser feita, por reduzir as verdades a apenas discursos particulares – pois, não se pode situar-se acima dos discursos, uma vez que o seu sempre será mais um deles – assim, “não há perspectivas para enxergar para além das aparências do discurso ideológico, simplesmente porque a aparência é tudo o que existe. A aparência é a realidade” (2004, p. 144).

Essa análise é também compartilhada por Prestes (1998), ao tratar do polêmico debate da educação na contemporaneidade. Para ela, de um lado temos as pedagogias histórico-sociais consideradas idealistas/iluministas e de outro as pedagogias pós-modernas – herdeiras

em grande parte das idéias de Nietzsche e Heidegger²¹ – que recusam as justificativas metafísicas e a idéia da unidade da razão. Estas concepções têm “trazido para a educação um amplo espectro de abordagens, desde a atração pela diferença, pela emergência das particularidades culturais em oposição ao universal, até a anti-pedagogias” (PRESTES, 1998, p.219). Para Prestes, só uma educação desvinculada da tradição, considera que não lhe cabe indicar a prática correta ou a moral ou que escola é apenas um espaço de aprendizagens.

Ainda, para Prestes, esta é uma provocação teórica que merece resposta, quando se depara com a realidade da crise de valores na sociedade,

a difundida “crise de valores”, que se manifesta pelo esvaziamento do universal e de conteúdos normativos válidos, é um equacionamento do problema que remonta à metafísica. (...) a metafísica, inicialmente com Parmênides, parte do ser, reconhecendo o verdadeiro conhecimento como aquilo que é “pura e simplesmente geral, imutável e necessário”. (...) Com a profunda crise da metafísica e com a exacerbação do individualismo, a educação, ao mesmo tempo que perde sua base de justificação, continua recebendo apelos para educar e formar o cidadão (PRESTES, 1998, p. 218).

A partir destes questionamentos a educação tem encontrado muitas dificuldades na sua tarefa, por se deparar com propostas que apostam no particularismo, no regionalismo, na negação da referência universal válida e na neutralização da verdade para respeitar a pluralidade.

Para Adorno e Horkheimer (1985), não há dúvida de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor, embora para eles isso seja uma aporia, pois, o pensamento pragmatizado que reina, não tem um caráter superador e nem relação com a verdade. Além de que o fascínio das pessoas pelo pensamento prático e concreto causa-lhe fraqueza na compreensão do pensamento teórico. O conceito de verdade, de esclarecimento, “devem ser compreendidos não apenas como histórico-culturais, mas como reais” (1985, p.13). De outra forma a verdade é atenuada.

A ideologia dominante precisa que o conhecimento seja socializado e ampliado, mesmo que tenha que lidar com as insurreições geradas por ele. Conter o desenvolvimento do conhecimento não é a solução, uma vez que ele é fundamental para a manutenção do progresso, já que nunca se exigiu tanto domínio de habilidades e conhecimentos para acompanhar a era da tecnologia como na atualidade.

Na compreensão de Duarte (2003) as classes dominantes exercem ideologicamente certo controle sobre o quanto do conhecimento pode e deve ser difundido; para quem e sob

²¹ Estes dois pensadores defendiam a “negação de estruturas estáveis do ser sob quais o pensamento deveria se ater para fundar-se em certezas que não sejam precárias” (PRESTES, 1998, p. 218).

quais formas, para manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica. Para ele, mantêm-se apenas uma parcela da população com uma educação de nível elevado e mais complexo, para gerenciar o processo econômico e político mais amplo do capitalismo contemporâneo. Para o autor a “sociedade do conhecimento” faz parte de uma ideologia produzida pelo capitalismo:

no meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais” tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2003, p. 14).

A discussão levantada por Duarte mostra que é importante levar a educação a uma autocrítica de sua prática, a fim de rever seus postulados e não perder de vista seu papel social de promover contestação e enfrentamento das pressões ideológicas dominantes.

Na visão de Saviani (1997) a tarefa da pedagogia deveria ser a de identificar formas mais desenvolvidas do saber produzido historicamente, sem se esquecer de incluir suas condições de produção e manifestação; tornar acessível ao aluno o saber objetivo; prover meios para que os alunos assimilem esses conhecimentos e apreendam o processo de sua produção e suas tendências às transformações.

Para Piaget (1977) essa tarefa se traduz em tornar o educando um sujeito autônomo. Por isso a questão da autonomia ocupou lugar importante nos seus estudos. O entorno deve ser cada vez mais, melhor dominado no processo de assimilação-adaptação. Essa dominação aumenta de acordo com o grau de autonomia do organismo; daí a questão da autonomia ser fundamental para o autor.

Na concepção de Piaget (1977), ter autonomia significa estar apto a cooperativamente construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações, permeadas pelo respeito mútuo. Para ele, a constituição do princípio de autonomia se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência. No início a inteligência está calcada em atividades motoras, centradas no próprio indivíduo, numa relação egocêntrica de si para si mesmo. A consciência centrada no eu está no estado de anomia.

À medida que a criança amplia suas estruturas mentais e avança no estágio de desenvolvimento, ela reconhece a existência do outro e a necessidade de regras, de hierarquia, de autoridade. A criança desloca o eixo de suas relações de si para o outro, numa relação de heteronomia. Nesse estágio, a verdade e a decisão ainda estão centradas no outro, no adulto.

Quando atinge a autonomia, as leis e as regras são opções que o sujeito faz na sua convivência social através da autodeterminação. Para Piaget (1977) não é possível uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral, pois ambas se sustentam no respeito mútuo, no respeito a si próprio e no reconhecimento do outro.

Autonomia está também ligada à cooperação. A falta da primeira impossibilita a segunda. Assim, é importante que o indivíduo identifique o outro como ele mesmo, só então se submete às regras e as pratica em função do outro. Segundo Piaget (1977) este estágio pode representar a passagem para o nível da cooperação.

A essência da autonomia piagetiana é que o sujeito se torne capaz de tomar decisões por ele mesmo. Significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação.

Piaget define a sociedade como coletividade, como convivência adaptativa/biológica entre os indivíduos. Divergindo muito da definição histórica, propõe uma definição fundamentada no evolucionismo. Para ele, o desenvolvimento social segue a mesma lógica do desenvolvimento da inteligência. As interações tendem a adaptar os indivíduos entre si, através de regras, valores de troca e signos, que emergem do próprio processo coletivo de ação/adaptação.

O indivíduo, nesse caso, não é fruto de processos sócio-históricos, mas das interações com o meio e com os outros indivíduos. Assim, o desenvolvimento da sociedade é fruto de adaptações das interações sociais, através do desenvolvimento das regras sociais. Portanto, o sujeito deve ser educado para ser interativo e cooperativo. Apesar de que para Piaget, as interações tendam naturalmente ao equilíbrio e à cooperação.

Sua teoria acaba por transformar o social em um produto do desenvolvimento biológico/cognitivo do indivíduo. Todas essas conclusões deságuam na idéia de que o homem é social da mesma forma e pelas mesmas razões que os animais, diferindo apenas na complexidade das interações em jogo, desconsiderando o aspecto das determinações histórico-sociais. Essa é uma das críticas que se faz à teoria de Piaget.

Na compreensão de Piaget “o ideal da educação não é aprender ao máximo ou maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (1983, p. 224) é aprender a ser cooperativamente social e moralmente autônomo.

Entretanto, na prática isso não se efetiva de fato. Na análise de Leo Maar (1998), o indivíduo,

vive uma ilusão real, uma realidade social aparente, ele é introduzido de fato numa falsa coletividade, cuja falsidade não é oculta de nenhuma forma. Ao contrário: é ela que garantiria o controle do indivíduo sobre a sociedade, dando-lhe a impressão de que não se subordina a nenhuma pressão do todo sobre sua autodeterminação. Assim o indivíduo – outra falsa objetivação, porque se trata de uma abstração, uma reprivatização do social construído enquanto relação indivíduo-massa, um homem “unidimensional”, como diria Marcuse – imagina inserir-se numa socialização aparentemente não impositiva, que lhe garantiria a sua “autonomia”. Evidentemente trata-se de uma ilusão, mas dotada de poder real, porque é aparência. Eis aqui o encantamento, o feitiço! (LEO MAAR, 1998, p. 76 e 77).

A complexidade das relações sociais não pode ser desconsiderada. Além de não poder ignorar também que as relações sociais racionalizadas, como Weber previa, são pouco pautadas na racionalidade valorativa e muito mais na racionalidade prática voltada para fins e interesses pessoais. Por esta razão, a cooperação social acontece mais em torno de interesses comuns do que em torno da solidariedade, como concebe Piaget.

De acordo com Piaget (1998), se a tendência natural à cooperação não se concretiza, a educação tem responsabilidade nisso. Portanto, a saída estaria em mudá-la, adotando métodos ativos, em oposição à relação autoritária entre professor e aluno adotada na escola tradicional. É necessário priorizar a relação das crianças entre si, o trabalho em grupo e as pesquisas conjuntas, para desenvolver o espírito de cooperação. Veja em suas próprias palavras:

Esse espírito de cooperação ainda não penetrou, portanto, toda a sociedade. Por quê? Por causa da educação. (...) imaginamos como algo natural que a coerção reine na escola, imaginamos que a criança deva ser submetida a todas as coações contra as quais o adulto vem lutando há séculos. A única relação social que a escola tradicional conhece é a relação exclusiva da criança com o professor, ou seja, a relação entre um inferior que obedece passivamente e um superior que encarna a verdade definitiva e a própria lei moral (PIAGET, 1998, p. 110-111).

Essa idéia fundamentou a pedagogia da cooperação, difundida nos anos 1990. Não há nada de errado com a aprendizagem da cooperação, pelo contrário, ela é importante. A questão que se levanta é que a ênfase na cooperação, desvinculada de objetivos aparentes de unir as pessoas em torno de lutas sociais em comum, pode ter sido bem vinda e conveniente na conservação da política econômica e social capitalista.

Da mesma forma que a cooperação é inicialmente um processo natural, Piaget encara os conflitos e as contradições sociais como sendo naturais – chamados por ele de “interferências” – que assim como as agressões do meio, servem para impulsionar o organismo a uma evolução. Isso se chama naturalização do social. Da mesma maneira, as desigualdades sociais também são naturalizadas.

De acordo com Ramos, na naturalização do social os sujeitos deixam de ser agentes

das relações que estabelecem entre si, “submetendo-se às relações sociais como naturais e dadas, reproduzindo-as de forma não reflexiva e espontânea” (2006, p. 59).

Para manter os indivíduos presos à idéia de que não existe outro caminho seguro para a humanidade a não ser o da total adaptação às regras impostas pelo mercado globalizado, a ideologia neoliberal sobrevive às custas da crença de que o desemprego, as injustiças e a pobreza são naturais e passageiras e que o futuro promete grande prosperidade.

Como a concorrência e a justiça, na concepção liberal, não admitem a discriminação entre as pessoas, apelam para o acaso para explicar as diferenças de oportunidades entre elas. O liberalismo prega que “ao mercado cabe apenas a gerência cega dos recursos existentes, dos dotes distribuídos imparcialmente pelo destino” (MALAGUTI, 2002, p. 64). Ou seja, para os liberais, o mercado não é o responsável pelos miseráveis, excluídos ou marginais, ele pode, no máximo, gerenciar a miséria.

O destino das diferentes pessoas é determinado não só pela habilidade e pela capacidade de prever, mas também pelo acaso e pela sorte (...). Como a sociedade organizada e o Estado não podem interferir na sorte de cada um, nada pode ser feito. ... O homem nada pode fazer para corrigir desigualdades originárias que, como já vimos, justificam-se, na doutrina liberal, pela sua própria naturalidade e irreversibilidade (MALAGUTI, 2002, p.65).

Para Adam Smith (1980) as causas da desigualdade social são: superioridade de qualificações pessoais (força, beleza, agilidade, sabedoria, virtudes), superioridade de fortuna e de nascimento, sendo que as duas últimas “constituem as duas grandes fontes de superioridade pessoal e são, portanto, as principais causas que naturalmente estabelecem a autoridade e a subordinação entre os homens” (SMITH, 1980, p. 320).

A ideologia neoliberal responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. Como não é possível ao ideário neoliberal negar a desigualdade provocada pelo sistema de livre mercado, trata de naturalizar essa desigualdade, para se isentar de qualquer responsabilidade.

Hayek reconhece que “em um sistema de livre iniciativa as oportunidades não são iguais, visto que tal sistema baseia-se na propriedade privada e (...) no direito à herança, com as diferenças de oportunidades que lhes são inerentes” (1984, p.109).

Sendo assim, fica claro que só o esforço pessoal, sem as condições materiais do indivíduo, não é garantia de igualdade de oportunidades para todos.

Bourdieu (1998) afirma que a questão do “esforço” precisa ser bem definida, pois não tem o mesmo sentido para todas as classes sociais. As pessoas são levadas a pensar que tudo depende do esforço individual, mas nem sempre ele é tudo, como por exemplo, nem todos os universitários da classe operária depois de formados terão o mesmo destino que os da classe

superior. Por causa de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo, acredita-se no mito da escola libertadora, e menos se discute os reais problemas das desigualdades. Para esse autor, há um desencanto com a escola por parte de muitos alunos e suas famílias, por perceberem o engodo de que é possível através do esforço, alcançar o êxito e compensar as desigualdades sociais.

Para se isentar desta discussão, a ideologia neoliberal defende que o mercado não pode e nem deve impedir as desigualdades sociais, o que deve fazer é evitar atitudes discriminatórias, sendo imparcial e impessoal.

Mesmo assim, Hayek (1984) afirma que o sucesso ou fracasso de cada um depende apenas de seus próprios esforços e do que lhe é reservado pelo destino, determinado não só pela habilidade em prever, mas também pelo acaso e sorte. “Mas como a sorte, por definição, não privilegia ninguém, cada um constrói o seu futuro, cada um é seu próprio mestre, único e exclusivo responsável pela felicidade que venha a obter” (MALAGUTI, 2002, p. 64).

Diante desse quadro, pode-se dizer que o ideário liberal apresenta o destino como uma imposição, desconsiderando inclusive a história, como resultado da construção humana. A esperança de construir um futuro melhor fica impossibilitada, resta aos homens apenas conformar-se em uma atitude de passiva resignação.

Por isso, não é a toa que Hayek (1984) retoma a questão da impessoalidade do mercado na constituição da sociedade livre. Para o autor, o mercado não tem qualquer responsabilidade pelo destino dos indivíduos, essa responsabilidade é pessoal.

Para Malaguti (2002) o mercado não tem nada de impessoal, pois ele é resultado de relações sociais e está sujeito às determinações históricas. Outro aspecto que nega sua impessoalidade é o fato de que o mercado segue os desejos e interesses da classe proprietária dos bens de produção e dos meios de comunicação. A obediência aos critérios do mercado também serve para perpetuar a classe dominante no controle da sociedade.

Torna-se uma ilusão pensar que o homem tem poder sobre seu destino, ou que a impessoalidade do mercado deixa espaço para reivindicações de interesses pessoais ou grupais. Todos são submetidos a uma mesma lógica, fazendo com que se percam as vontades particulares.

Por essa visão de mundo, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas ou históricas, teriam mínima influência sobre a vida das pessoas. Disso decorre que o indivíduo seria o maior responsável por seu destino, sua condição de vida e sua inserção na sociedade. Quando essa mentalidade é trazida para a educação, é apoiada por um reducionismo biológico, segundo o qual a situação de vida e o destino de indivíduos e grupos são

explicados a partir das características individuais e naturais.

Uma pedagogia que exalta os aspectos práticos e subjetivos da aprendizagem resulta em um ativismo pedagógico, perdendo-se muito da dialética entre o lógico e o histórico. Essa dialética é fundamental para pensar a questão da formação humana em sua totalidade. Discutir as questões históricas do modo de produção capitalista – que é central para a compreensão das relações sociais e sua possível transformação – deve fazer parte do processo educativo. Se não o que fica é o relativismo pedagógico:

Os novos métodos, os métodos da atividade, insistem, ao contrário, na relação das crianças entre si. O trabalho em grupos, a pesquisa conjunta, o *self-government* etc, implicam na cooperação em todos os domínios intelectuais e morais. Eis, portanto, onde está a solução. Apenas uma pedagogia fundada nas relações sociais que realizaram a união entre os adultos permitirá desenvolver as atitudes morais e internacionais sadias e permitirá à criança nos superar. (...) O que devemos lhe fornecer é simplesmente um método, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação (PIAGET, 1998, p. 111).

Isso sugere uma desvalorização dos aspectos políticos da educação, ou seja, para quê ficar idealizando uma educação politizada? Seria perda de tempo e não levaria a nenhum resultado prático. Para Aranha (1996), o sujeito contemporâneo perdeu o interesse efetivo pelas mudanças sociais; foi tomado por uma apatia política e social; vive isolado em seu mundo. Impotente diante do sistema em que vive, sofre de uma deserção política e ideológica.

Ao longo da análise da teoria construtivista foi possível notar em muitos pressupostos que esta teoria nasce com um viés liberal e pragmático. O ideal liberal de defesa de liberdade e autonomia, presente nesta teoria, foi apropriado pelo ideário neoliberal, em consonância com os reclamos da esfera econômica.

Como um dos objetivos desta seção é analisar o quanto as concepções construtivistas são pertinentes ao contexto econômico neoliberal, a seguir são destacados alguns pontos discutidos nesta seção que serviram a esse propósito. Pontos que mostram de que forma a teoria construtivista contribui com o projeto de formação de homens criativos, inventivos, descobridores e eficientes na busca da construção de sua autonomia, de forma a servir as exigências da reorganização do mercado de trabalho flexível.

No construtivismo o conhecimento não é inato, deve ser construído individualmente. Essa construção resulta no desenvolvimento do sujeito, que é sempre em decorrência de adaptações aos desequilíbrios provocados pelo meio. Então, quanto maior for o domínio do entorno maior será a autonomia do sujeito, maior e mais produtiva será sua interação com o meio.

A esfera econômica reclama por um sujeito que seja ágil em buscar maneiras de se adaptar e interagir com o mundo instável do trabalho, assim como deve ser eficiente em lidar com a própria capacidade profissional.

A superação das agressões do meio é necessária para a evolução e reequilíbrio do organismo. Portanto, quanto mais espontâneo e criativo for o sujeito, mais eficiente será esse processo de reequilíbrio. A autonomia, nesse caso, é importante, porque é o sujeito quem constrói suas próprias categorias de pensamento e organiza seu mundo interior. Além de que essa autonomia é também resultado da superação do egocentrismo, que fortalece o espírito de cooperação. São aspectos exigidos pelas empresas.

Toda vez que o organismo não se intimida diante de uma limitação do meio, mas busca ampliar seus mecanismos de defesa/ataque perante a realidade e supera um desequilíbrio, aumenta sua operatividade. Esta operatividade é valorizada na resolução de situações-problema do cotidiano. Mais tarde, a habilidade de mobilizar conhecimentos na resolução de problemas, pode ser transferida para a resolução de problemas no mundo do trabalho.

A essência da autonomia piagetiana é que o sujeito seja capaz de tomar decisões por ele mesmo e saiba que fatores são relevantes ou não para decidir qual deve ser a melhor ação em cada situação. Nesse caso, o sujeito é responsável pelo seu sucesso ou fracasso no desenvolvimento de habilidades e competências. O que favorece a crença neoliberal de que as oportunidades são iguais para todos, sendo assim, recai sobre o sujeito a responsabilidade por conquistar seu espaço no mundo produtivo e se manter no emprego.

Na sessão seguinte o objetivo é compreender como a busca pela eficiência do sujeito, enfatizada pelo ideário neoliberal, encontra respaldo na pedagogia construtivista.

1.4. O princípio da eficiência como o móvel da racionalização

Um dos princípios da educação racionalizada e pragmática é o da eficiência, exigida não só pela esfera da produção como também pela vida como um todo. Espera-se que o indivíduo seja eficiente em resolver seus problemas pessoais, profissionais, familiares e sociais. Eficiência nas ações sociais deve se manifestar na rapidez, criatividade e produtividade na busca de soluções para os problemas. Esta sessão se propõe a apontar como este princípio tem sido incorporado pela educação.

O viés dominante das teorias psicológicas de desenvolvimento, do século XIX até os dias atuais, é aquele que a mente se desenvolve por estágios, em direção a um ponto de “maturidade”, e que pode ser estimulada pelo exercício de determinadas habilidades

cognitivas, através de recursos do ambiente, inclusive aqueles encontrados na educação escolar. Sedimentou-se a idéia de que “o ser humano é passível de ser cientificamente modelado e cognitivamente aperfeiçoado, em um processo de gerência de formação do humano” (BISSOTO, 2005, p. 98).

Se na pré-modernidade a Educação sempre foi tida como forma de aperfeiçoar os seres humanos e fortalecer valores culturais, em um direcionamento do exterior para o interior – para modificar comportamentos e incorporar modos de viver e conceber o mundo – a modernidade inaugura uma nova forma de aperfeiçoar os seres humanos, anunciando a idéia de que é possível uma “engenharia” da interioridade humana, por meio de ações/estímulos exteriores que permitam alterar a essência do ser, pela modificação dos aspectos cognitivos. Não se fala mais em espírito/alma, mas em cognição/pensamento (BISSOTO, 2005).

O papel das epistemologias psicológicas nesse caso é o de ajudar na tarefa do gerenciamento interno do sujeito. Ainda mais com a perspectiva de que a empregabilidade estará cada vez mais associada aos atributos individuais.

E qual seria a importância do gerenciamento interno do ser humano? De que forma o construtivismo se encaixa nessa perspectiva? Qual o sentido de tudo isso?

Primeiro, a idéia do gerenciamento interno do indivíduo está no cerne da ideologia da cultura de massa ou massificação do indivíduo e na pasteurização dos valores.

Na revolução industrial a colonização do corpo do trabalhador foi objeto principal de produção e reprodução do capital. Na revolução tecnológica foi preciso buscar a colonização também do espírito/mente. O homem não é visto mais só como um operador de máquinas. Agora precisa compreender todo o processo de produção para atuar de maneira eficiente e criativa. Deve entrar na “lógica” produtiva contemporânea.

A produção passa a exigir a evolução do plano operatório para o plano reflexivo. Para enfrentar a complexidade dos processos de produção, o trabalhador precisa compreender e dominar estes processos.

Assim, o capital, flexível, para sobreviver precisa da mente criativa, competente, habilidosa. Sem falar do aspecto do consumo, uma vez que o mercado tecnológico lança produtos cada vez mais sofisticados, exigindo um consumidor igualmente sofisticado. Marcuse já havia visto isso:

A organização deste mundo pelo processo capitalista de trabalho transformou o desenvolvimento do indivíduo em competição econômica, tornando dependente do mercado a satisfação de suas necessidades. Com a alma, a cultura afirmativa protesta contra esta reificação, para cair, contudo, sob o seu domínio. A alma é protegida como o único plano da vida do indivíduo ainda não incorporado ao processo social do trabalho. (...) Com

essa qualidade negativa, a alma se torna a única garantia dos ideais burgueses. (...) Numa sociedade determinada pelos valores da lei econômica, o ideal (...) de verdade, bondade e justiça (...) só pode se encontrar representado na alma. (...) O valor da alma não depende do corpo para poder ser convertido em objeto e mercadoria (apud LEO MAAR, 1998, p. 67).

Se a alma era a única garantia dos ideais burgueses, não é mais, pelo menos não na mesma perspectiva, pois, tem sido progressiva a colonização da mente pós-moderna. É o que também já anunciava Marcuse:

A alma se assusta frente à dura verdade da teoria que assinala a necessidade da modificação de uma forma miserável de existência: como pode uma transformação externa decidir acerca da verdadeira substância eterna do homem? A alma se deixa abrandar e amansar e acaba obedecendo a fatos que não interessam a ela. Por esta via a alma pôde se converter em um fator útil da técnica do domínio da massa na época dos Estados autoritários em que foi necessário mobilizar todas as forças disponíveis contra uma modificação real da existência social. Com a ajuda da alma, a burguesia recentemente pôde enterrar seus antigos ideais (apud LEO MAAR, 1998, p. 67-68).

A sociedade burguesa tolerou a realização de seus próprios ideais somente na esfera da arte – responsável em lembrar as verdades esquecidas – que não obriga a nada. Para Leo Maar (1998), ao se fazer a contraposição entre alma e corpo, acaba-se espiritualizando os sentidos e dando ao indivíduo uma aparência de auto-suficiência. A alma, embora pareça escapar à lei do valor, é educada de tal forma que os indivíduos aparecem como seres iguais e livres (Marcuse, Apud LEO MAAR, 1998).

Nessa linha de pensamento pode-se dizer que a colonização da mente não serve só à dominação, da qual a indústria cultural se encarrega com muita eficiência, mas também à manutenção do sistema capitalista liberal, o que corresponde à importância do gerenciamento interno do humano.

Segundo, o construtivismo faz parte das correntes psicológicas da Educação, portanto carrega elementos psicológicos fundamentais para esse gerenciamento humano. É a teoria que melhor corresponde aos anseios da modernidade, em termos de implementar a gestão do humano internamente/cognitivamente. Como esse gerenciamento exige um caráter formal e especializado, ele foi atribuído principalmente à escola e aos professores, por ser a instituição oficial do “pensar”.

As máximas da educação construtivistas são: criar espíritos inventivos; provocar a atividade; estimular a criatividade; criar uma atitude experimental frente ao aprendizado. Aí se encaixa o papel da epistemologia genética, ao postular que o mais importante na educação é ensinar o educando a operar os dados da realidade. O conceito de “aprendizagem” adquire

um novo significado, emergindo a preocupação com o “como ensinar” e o “aprender a aprender”.

Assim, se “o pensamento provém da lógica das ações, ganhando, progressivamente, autonomia quando se interioriza e adquire as reversibilidades (...) pensar é agir” (LIMA, 2004, p. 46). Essa lógica corresponde à lógica do mercado, que sobrevive das ações criativas dos empresários, gerentes, funcionários e consumidores. O pensamento culto e solidamente formado a partir de conhecimentos filosóficos, históricos, não interessa ao perfil exigido pelo mercado. A educação racionalizada se faz necessária neste panorama econômico e social, porque prepara pessoas funcionais para os interesses do mercado.

A racionalização, como foi analisada por Weber, existe para aumentar a eficiência da produção, mas para isso é necessário aumentar a eficiência das relações sociais. Então, muda-se o enfoque de eficiência da produção para a sociedade, para torná-la eficiente para um determinado fim, e isso é parte da ampliação do processo de racionalização, no qual o papel da educação é fundamental em preparar o sujeito para esse mundo racionalizado.

Entretanto, o ensino nos moldes construtivistas exige um corpo docente bem preparado para ensinar com base na criação de situações-problemas, que provoquem conflitos cognitivos. Mas, com professores preparados ou não, a educação se propôs a cumprir essa exigência imposta pela esfera econômica neoliberal.

Pode-se dizer que o construtivismo tornou-se apropriado para essa ideologia, por ser o que melhor se encaixa nos seus propósitos:

educar é provocar a atividade (motora, verbal e mental). E a atividade é, por natureza, criadora, tanto do ponto de vista vivencial quanto tecnológico e político (democracia). Educar é estimular a capacidade de transformação, não interessando muito a realidade de que se parte: a realidade de que se parte é um dos pólos dialéticos da transformação, sem que se precise mudar o “programa” (Piaget, apud LIMA, 2004, p. 24).

Terceiro, o sentido de tudo isso (da busca pelo gerenciamento interno) visa a busca pela eficiência do ser humano. O conceito de eficiência tem se mostrado a mola propulsora para a racionalização dos modos de vida, para a sobrevivência no emprego e a adaptação do sujeito ao mundo competitivo. O que é a adaptação senão a eficiência no domínio do entorno? Daí a utilização da pedagogia construtivista para propagar uma mentalidade de que cabe à educação contribuir para a formação de um indivíduo mais eficiente/adaptado para o tipo de sociedade em que se vive, na qual tudo está em constante movimento/transformação.

O homem contemporâneo, sem raízes, já que a tradição perde-se em meio às novidades, sem consciência, anestesiada pela Indústria Cultural, sem vontade, pois a apatia

social e política é consequência natural da racionalização e da dominação burocrática, torna-se assim adaptável eficientemente a qualquer exigência do capital.

O modo para a educação do novo humano não poderia ter sua referência teórica na filosofia, na história ou na pedagogia, o caráter humanístico de tais ciências não se mostra compatível com a formação direcionada para a efetividade de ações sociais produtivas ou econômicas, com fins determinados. A psicologia contribui com os estudos de modificação/compreensão do comportamento humano calcados em um viés tipicamente racional, que se prestam melhor à busca por essa eficiência comportamental adaptativa.

Por isso o desaparecimento da filosofia não foi casual:

As reformas escolares propiciaram ainda o desterro, do processo educativo, da filosofia que, embora conduzida pelo idealismo especulativo, pela doutrina do caráter objetivo do espírito, era imanente à formação, permitia ao educando o estranhamento, o espanto, a suspeita. “A irrevogável queda da metafísica esmagou a formação” (TS, p. 398). Com o espezinamento da filosofia pela ciência consumou-se na filosofia a separação entre dois de seus elementos básicos: a reflexão e a especulação. A separação da reflexão não fez bem à especulação; ela tornou-se definitivamente quebrantada pela razão instrumental (...). Aquele ousar da especulação, tão necessário à ficção e à criatividade (e por que não à ciência?), é descartado como “metafísico” (PUCCI, 1998, p. 100).

Congruentemente ao quadro colocado por Pucci persiste a idéia da crise educacional atual como sendo uma crise de eficácia e produtividade, portanto, de gerência da educação. A solução para a crise é colocada na ênfase nos resultados da aprendizagem, na formação de sujeitos “criativos, inventivos, descobridores, críticos e ativos” e na busca constante da construção da autonomia, já que a aprendizagem, por ser um processo construído internamente, exige a autonomia do sujeito que aprende.

Dessa forma, a epistemologia genética, de base biológica, em muitos aspectos²² tem favorecido a criação de uma mentalidade educacional de que os conteúdos ensinados na escola são menos importantes do que o processo de aprendizagem.

Para o construtivismo piagetiano o mais importante é estimular a atividade criativa, visando a auto-organização interna do sujeito. Este novo projeto de formação do sujeito foi sintetizado pelo relatório de Jacques Delors, nos quatro pilares da educação para o século XXI: a educação deve ensinar o educando a aprender, a conhecer, a fazer, a ser e a conviver. Ramos (2006) resume os quatro pilares da seguinte forma:

A estética da sensibilidade, campo propício ao aprender a conhecer (ênfase a ser dada na educação básica) e ao aprender a fazer (ênfase apropriada à

²² Aspectos já mencionados nos tópicos anteriores como: relativização da verdade, a ênfase na subjetividade e na abstração reflexiva desvinculada da dimensão filosófica/ histórica.

educação profissional), permitiria estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, o gosto pelo belo e pelo *fazer bem feito*, facilitando a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente (RAMOS, 2006, p. 131, grifos acrescentados).

Como o homem é de natureza complexa, não funciona como uma máquina do fazer-fazer, pois tem as interferências psicológicas e emocionais, sem estes dois aspectos ele não funciona. A educação para o futuro deve também desenvolver o plano da convivência para que as relações sociais respeitem os direitos humanos:

A política da igualdade, plano do aprender a conviver, teria como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, sendo expressas por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público (RAMOS, 2006, p. 131, grifo acrescentado).

No entanto, a qualidade das relações sociais depende da qualidade do sujeito, por isso este deve desenvolver uma identidade própria, para que as relações sociais sejam pautadas na autonomia necessária na nova organização da produção:

a ética da identidade é o princípio do aprender a ser, pelo reconhecimento da identidade própria e reconhecimento do outro. A educação com base na ética da identidade teria como fim a autonomia, isto é, a construção da identidade autônoma, como condição indispensável para a realização de um projeto próprio de vida. Assim seria possível formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas (RAMOS, 2006, p. 132, grifo acrescentado).

Mas como formar pessoas autônomas? Em que essa formação estaria baseada? Para Piaget é na capacidade de construir o próprio conhecimento e criar as próprias opiniões sobre a verdade. O ideal de formar pessoas autônomas foi materializado na pedagogia das competências, ao postular que a autonomia, precisa estar ancorada em competências intelectuais, como condição para sustentar a análise, a prospecção e a solução de problemas, associadas à capacidade de tomar decisões e à adaptabilidade a situações novas.

Faz parte do princípio piagetiano de que o sujeito deve não só dar sentido ao mundo em mutação como também adaptar-se a ele. Adaptar-se no sentido de ser eficiente na interação com o meio. Esse é o ponto-chave em que a educação racionalizada apropria-se do ideário construtivista. Apesar de o construtivismo em si não poder ser responsabilizado pelo processo de racionalização da educação, não se pode negar a apropriação de suas concepções, para dar credibilidade ao projeto de educação que se tinha em curso nas reformas de 1990.

A idéia é integrar ao projeto de formação um projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana, em uma convergência da racionalidade técnica com a subjetividade. A educação é convocada a contribuir para as aprendizagens de competências, que ajudem no gerenciamento interno do sujeito, tornando-o habilitado para assimilar e se adaptar às mudanças – não às mudanças naturais da vida, pois isto seria até desejável, mas as mudanças abruptas provocadas pelo modo de produção capitalista. É convocada a ajudar esse sujeito a ser autônomo nas suas escolhas implicando em privilegiar a sua individualidade, pois somente individualidades fortes têm autonomia decisória e respeita as diferenças (sublimação das desigualdades).

Este tipo de gestão educacional é concretizado pela valorização das características psico-cognitivas e sócio-afetivas do indivíduo, ou seja, do “aprendizado interno”.

O conceito de educação é transformado em conceito de aprendizagem, em uma pedagogia que poderia ser chamada de *pedagogia de resultados*. O mesmo princípio de adaptação produtiva, empregado pelas empresas, é transportado para a pedagogia contemporânea, mediante um gerenciamento exercido sobre a personalidade do educando. Essa idéia comporta aquela noção de adaptação como eficiência.

O sujeito eficiente é aquele que tem uma personalidade responsável e comprometida, perante a lógica produtiva, ao mesmo tempo, que apresenta posturas flexíveis diante das incertezas, dentro da mesma lógica.

Na esfera do trabalho, a adaptação produtiva é fundamental para a interiorização dos valores da empresa e a internalização dos seus modos de controle. A educação racionalizada, voltada para resultados, se fez possível por causa da apropriação da teoria piagetiana pelo discurso neoliberal, visando formar um determinado tipo de humano.

Por isso, a integração educação-trabalho vem se preocupando com a subjetividade dos trabalhadores, para motivá-los a resgatar sua autonomia e envolver-se subjetivamente com os saberes necessários na produção, supostamente mais integrada e flexível.

Contudo, trata-se de uma subjetividade aprisionada às necessidades de reprodução do capital, por que ela é renovada na forma, mas não no conteúdo, então, trata-se de uma nova versão do fordismo. Nesse modelo, as subjetividades individuais e coletivas devem ser fortalecidas, como forma de superação das desigualdades de emprego e do stress causado pela competição na produção.

É uma espécie de rejuvenescimento da teoria do capital humano²³, na qual o êxito pessoal se funde com o êxito profissional, já que a empresa assume o lugar da comunidade e é onde o sujeito passa a maior parte do seu tempo, é o que afirma Dietrich:

O cuidado com o desempenho no contexto de crise institui a empresa como lugar comunitário e consensual de eficácia. O discurso do desempenho faz nascer “um modelo de conduta” onde cada um deve empreender sua tarefa, sua vida e seu êxito, no seio de uma equipe de pertencimento forte, soldado pelos valores de ação e de êxito. Esse modelo abre a todos os indivíduos um direito de acesso à excelência. Ele funde êxito pessoal e êxito Profissional. A realização de si mesmo passa por uma resposta positiva às exigências da empresa (Dietrich, apud RAMOS, 2006, p.199).

O primado do desempenho/eficiência, na visão de Dietrich, serve para dissolver as contradições do capital-trabalho, no sentido de justificar as desigualdades na valorização dos serviços. Seria também para atender uma exigência social de tornar visíveis as competências pessoais. Nesse caso, cada um é responsável pela sua própria situação.

O uso de si mesmo e de seus talentos passa a ser visto como recurso de produção. A personalidade do trabalhador passa a constituir a força de trabalho. O que importa, necessariamente, não são os conhecimentos úteis à produção, e sim os comportamentos úteis à rentabilidade/adaptação generativa da empresa.

Nesse sentido a pedagogia das competências adquire importante papel em garantir a eficiência produtiva:

Alguns aspectos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos, expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores (RAMOS, 2006, p. 52-53).

Ganha força a qualificação social no lugar da qualificação técnica, à medida que requisitos tais como: responsabilidade, abstração e interdependência, passam a fazer parte do saber social ou do saber-ser, apelando aos aspectos da personalidade e aos atributos do trabalhador.

Destaca-se a responsabilidade devida à necessidade de um grau mais elevado de vigilância ao processo de trabalho; a capacidade de abstração, pela

²³ Teoria do Capital Humano – O termo foi criado por Theodore Schultz (prêmio Nobel em 1979). Ele afirmava que a melhoria do bem estar dos menos favorecidos não dependia da terra, das máquinas ou da energia, mas do conhecimento. Esse pensamento ganhou força na década de 1960 em função da preocupação com o crescimento econômico da época. A teoria considerava importante para esse crescimento a melhoria do nível de especialização dos trabalhadores, afirmando que o capital humano seria sempre algo produzido através de investimentos em educação e em treinamentos, por acreditar que a remuneração do trabalhador estava ligada ao seu grau de educação. De forma que a educação era tida como a responsável pela qualidade do capital humano. Então, quanto mais uma pessoa estudava, maior seria sua habilidade cognitiva e maior sua produtividade (SCHULZ, 1973).

importância de se prefigurar possíveis eventos; as capacidades comunicacionais, de liderança, de trabalhar em equipe, associadas à interdependência dos postos de trabalho que parece constituir um corolário da automação (RAMOS, 2006, p. 54).

No novo mundo do trabalho, a autonomia individual e coletiva, a colaboração, a cooperação nas trocas de saberes e na busca conjunta do conhecimento, são exigências para a sobrevivência das empresas, encontrando sua forma de controle do processo de produção na administração burocrática.

Weber já previa isso ao dizer que a organização burocrática é o guarda-chuva que sustenta todas estas relações de trabalho, por ser,

a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas espécies de tarefas(...) Toda nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro (WEBER, 1998, p. 145).

Para ele, o mundo ocidental está alicerçado em uma grande burocracia. O mundo seria uma estrutura racionalizada, no qual o funcionário estaria cada vez mais sujeito, constante e inevitavelmente, a um treinamento específico e cada vez mais especializado. Todas as burocracias do mundo tomam este caminho. Na estrutura burocrática o funcionário administrativo detém os mecanismos de dominação, toda a organização da empresa apóia-se sobre seus serviços (WEBER, 1998).

Diante deste quadro, surge a urgência de uma pedagogia fundamentada no objetivo de formar indivíduos preparados para assumir esse perfil.

1.5. Reformas educacionais dos anos 1990: Pedagogia das Competências

Após a superação dos limites do modelo fordista de organização do trabalho produtivo, instala-se ao final da década de 1970, a crise da acumulação do capital monopolista, exigindo a reorganização do trabalho. A produção que dependia do tripé: máquinas, matéria-prima e por último do capital humano e sua produção científica, a partir das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais geradas por essa crise, passou a depender muito mais dos atributos individuais do que das máquinas ou da matéria-prima. Esse é um dos motivos da educação ter deslocado o projeto de sociedade para o projeto das pessoas.

Em 1975, o CINTERFOR (Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional) inicia o debate sobre a competência profissional na América

Latina, visando encontrar soluções para a necessidade de ampliar e diversificar a formação profissional para atender a nova demanda do trabalho. As discussões giram em torno da melhoria da produtividade e da capacitação.

Na década de 1980, iniciou-se no governo de Collor de Mello uma campanha para integrar o Brasil na nova ordem mundial da globalização, sendo concretizada nos anos 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com ênfase no ajuste da economia – através da desregulamentação, da descentralização, da flexibilização e privatização – na emergência de um Estado neoliberal.

No cenário educacional, as reformas foram visivelmente marcadas pela ideologia neoliberal, nos moldes empresariais de gerenciamento, visando cortes de gastos, aumento da eficiência na produção e geração de maiores lucros, sob as orientações do Banco Mundial²⁴, que se apresentava como “Banco do Conhecimento”.

Essa política educacional pôde ser percebida mais intensamente nas reformas dos cursos de formação de professores²⁵. A justificativa estava na crise educacional, atribuída a fatores como: a má gestão, currículos ultrapassados (motivo da reforma das configurações curriculares) e formação inadequada dos professores.

Através das muitas regulamentações, as reformas foram acentuando a fragilidade na formação de professores:

²⁴ Kruppa (2001) pesquisou a atuação abrangente e sistêmica do Banco Mundial na educação brasileira, no processo de privatização dos anos 1990. Ela deteve-se especialmente em documentos setoriais do Banco Mundial para a educação, de 1990, 1995 e 1999 e nos documentos "Country Assistance Strategy" (CAS) para o Brasil, de 1997 e de 2000. O CAS – responsável por descrever a estratégia de assistência do Banco, com base numa avaliação de suas prioridades no país – indica o nível da assistência a ser proporcionada, com base na carteira do país e em seu desempenho econômico. A pesquisa aponta os mecanismos pelos quais o Banco atua junto ao governo brasileiro. Algumas das exigências do Banco são: à Educação Básica propõe o "minimum learning basic", dos anos 1970; o Ensino Médio deve ser aberto àqueles que demonstrem capacidade para segui-lo, para estes são oferecidas bolsas de estudo, pelo setor privado de preferência; o Ensino Superior deve ser espaço de atuação, exclusiva do setor privado – havia na época forte pressão para a privatização das universidades públicas – propondo um sistema de fundos para bolsas de estudo, destinadas aos capazes, mas com renda insuficiente. As propostas dão forte ênfase à padronização e à montagem de um sistema potente de avaliação, bases fundamentais do processo de reforma implantado nos anos 1990. Basta citar os sistemas de avaliações criados a partir desta data, como o Provão, SAEB, SARESP, ENADE, ENEM e agora a mais recente, a “Provinha Brasil”. “O que está em jogo, não é apenas a imposição do capitalismo norte-sul, mas é a diminuição do espaço público e a substituição da lógica do público pela do privado, no interior da esfera pública, que se encolhe em face da supremacia das "exigências" (da acumulação de capital) sobre as "necessidades" (do trabalhador)” (KRUPPA, 2001, p. 7).

²⁵ Exemplos do reflexo da política de mercado incorporada na reforma do Ensino Superior: a Resolução CNE/CP nº 1/97 permite aos graduados de qualquer área se licenciarem como professores mediante uma complementação pedagógica de 540 horas, das quais 300 horas podem ser de estágio; a Resolução 01/99 do Conselho Nacional de Educação diminui as exigências dos Institutos de Ensino Superior (IES) quanto à infra-estrutura e a obrigatoriedade de ter professores em nível de *stricto sensu*, o que facilita a abertura indiscriminada de cursos de formação de professores; a resolução nº 01/02/CNE define a carga horária mínima de 2.800 horas em três anos para as licenciaturas, o que configura o aligeiramento na formação de professores e o estímulo aos IES de iniciativa privada a oferecerem cursos baratos e de rápido retorno (PEREIRA, 2007).

A educação e a formação dos professores passaram, neste contexto, a ser atravessadas pela lógica do gerenciamento, nem mesmo a cidadania como direitos universais, projeto iluminista e que na educação teve a ver com a oferta da educação a todos e a organização dos sistemas de educação sobrevive, porque a ela se sobrepõe na reestruturação do capital monopolista a perspectiva do cidadão enquanto consumidor do que é ofertado pelo capital e sua voracidade de lucro. Na modernidade, a burguesia, não sem confrontos e pressões por parte da classe trabalhadora, tem administrado, historicamente, conforme seus interesses, a educação (PEREIRA, 2007, p.5).

Pode-se dizer que a reforma curricular brasileira dos anos 1990 não apresenta grandes preocupações com a mobilidade social, com a divisão de classes ou com a compreensão dos processos históricos, antes privilegia um tom mais psicológico do desenvolvimento humano, resultando na excessiva preocupação com o “como ensinar” modos de ser e de pensar:

Acredita-se que para bem educá-los, basta, por um lado, adpatar objetivos, conteúdos e procedimentos ao nível específico de desenvolvimento em que se situem e, por outro, organizar, formalizar e seqüenciar adequadamente as atividades pedagógicas. Ou seja, são os critérios psicológicos e lógico-formais que proporcionam a chave para a escolha de conteúdos significativos e não, como se poderia supor, o poder que tais conteúdos teriam de propiciar à compreensão de processos históricos (políticos, sociais e materiais). Nesse contexto entende-se a preocupação com *o como ensinar*, em detrimento de considerações sobre *o que ensinar*, bem como a valorização de destrezas e habilidades cognitivas, em detrimento dos próprios conteúdos curriculares (MOREIRA, 1997, p.101-102).

O sentido orientador das reformas é o desenvolvimento de competências, tanto para alunos quanto para professores. O objetivo é a busca por resultados e eficiência na ação pedagógica. Coloca-se em curso a formação segundo a teoria do capital humano.

Os novos sentidos dados à Educação foram tornados legais, com a ajuda de uma equipe de educadores²⁶, que mesmo diante de resistências de muitos educadores, foram implantadas tanto pelo setor privado quanto por grande parte das Instituições públicas de Ensino Superior (PEREIRA, 2007).

O resultado foi a tendência à formação segundo o senso comum e não mais com base nos conhecimentos disciplinares e científicos, como os instituídos pela face racionalista

²⁶Os responsáveis pela elaboração do documento que norteia as reformas, o Referencial Pedagógico Curricular versão/1997, produzido sob a coordenação da Secretaria do Ensino Fundamental e do Ensino Superior (SESU) foram: Ana Rosa Abreu, Maria Inês Laranjeira, Neide Nogueira e Rosaura Soligo. Como assessores colaboraram Carlos Libânio e Ilma Alencastro Veiga. Como “leitores críticos”: Alain Gavard (Institut Universitaire de Formation de Maîtres – IUFM – Creteil/França), Anne Marie Chartier (IUFM de Versailles/França), Ana Teberosky (Universidade de Barcelona/Espanha), César Coll (Universidade de Barcelona/Espanha). Os leitores brasileiros foram: Beatriz Cardoso (Universidade de São Paulo – USP), Célio da Cunha (UNESCO/Brasil), Delia Lerner (UNESCO/Brasil), Dulce Borges (UNESCO/Brasil), José Cerchi Fusari (USP), Luiz Carlos Menezes (USP), Regina Scarpa (USP), Renato Hilário (Universidade de Brasília – UnB), Selma Garrido Pimenta (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP), Telama Weiz e Vera Marzagão (Ação Educativa) (PEREIRA, 2007, p. 6).

burguesa. Para Pereira (2007), é o mesmo que dizer que as reformas vieram ideologicamente comprometidas com o recuo da ciência, da crítica e de uma perspectiva de mudança da atual ordem social e da sua divisão social do trabalho. Na sua visão, as preocupações

não são com as disciplinas, os conhecimentos, mas com a flexibilidade de lidar com situações que vêm do mundo da produção e do consumo. Fecha-se o cerco. A formação é formatada na razão instrumental da ordem societária do capital. Ela torna-se rígida nos eixos estruturantes das demandas e flexível nas respostas dentro dessas demandas. Por isso também o ataque à formação nas universidades que, em princípio, pelo seu *ethos* se reportam à ciência e a conhecimentos universais, daí o ataque às universidades em princípio ciosas do seu *status* de independência à submissão das organizações do mercado (PEREIRA, 2007, p. 12).

As políticas educacionais tentam afastar-se do behaviorismo, incorporando a noção de competência com base no construtivismo. Pretendiam uma educação que fizesse com que o sujeito evoluísse do plano operatório de execução de tarefas para um plano também reflexivo, para compreender e dominar os processos de produção.

A estrutura psicológica necessária incluiria as qualidades cognitivas e sócio-afetivas, expressas em forma de competências e habilidades, ao que Ramos chama de psicologização das questões sociais:

A satisfação das necessidades mínimas de sobrevivência mobilizaria nos sujeitos, iniciativas e conquistas, tendo as competências, como pressupostos e resultados psicológico-subjetivos do processo adaptativo à sociedade. As competências cognitivas seriam os mecanismos de adaptação ao meio material e as sócio-afetivas, os mecanismos de adaptação ao meio social. Este é o movimento que denominamos, em síntese, como a psicologização das questões sociais (RAMOS, 2001, p. 06).

Na América Latina a discussão da educação profissionalizante está associada às reformas do Ministério da Educação, englobando não só o ensino profissional, mas também o ensino em geral. Na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 a prática pedagógica do ensino básico deveria ser desviada da transmissão de conteúdos disciplinares para a construção de competências. Para Perrenoud estas competências deveriam ser definidas a partir das necessidades enfrentadas no cotidiano:

a descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais, em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas, O que sabemos verdadeira das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? (PERRENOUD, 2000a).

Na visão de Frigotto (apud RAMOS, 2006), se for fazer uma análise crítica mais ampla e profunda no Brasil e na América Latina, se verá que a perspectiva da pedagogia das competências é a de uma pedagogia individualista. Na qual cada indivíduo deve adquirir seu pacote de competências e habilidades, para tornar-se candidato à empregabilidade.

De acordo com Ramos (2006), a Pedagogia das competências, criada inicialmente para a educação profissional, apresenta três fases:

A primeira está associada ao condutivismo americano dos anos 1960. A pedagogia condutivista apropriou-se dos objetivos operacionais de produção, transformando-os em objetivos operacionais formativos. A noção de competência veio então para clarear os objetivos de ensino da pedagogia de Bloom e Mager, em termos de condutas práticas e observáveis.

Com base em Skinner, a preocupação era estruturar e modificar o comportamento, os sentimentos, a maneira de pensar e as ações dos alunos, através dos métodos de ensino. Esta fase tem forte relação com o propósito da eficiência social. Parte do princípio de que as pessoas devem fazer bem o seu trabalho, de acordo com os resultados esperados. Surge neste contexto o termo habilidades, posteriormente acrescentado ao termo competências.

A segunda fase apóia-se na teoria funcionalista inglesa, importada da ciência biológica e sociológica, na qual cada indivíduo tem uma função no sistema. Se um deles falha, desequilibra o mesmo. Esta concepção desconsidera as determinações históricas e contraditórias do objeto de conhecimento que se propõe a explicar. Ela não questiona o sistema, somente o seu funcionamento, “não há lugar para as contradições, mas sim para a integração” (RAMOS, 2006, p. 287). A pedagogia das competências, nessa fase, busca complementar os objetivos de aprendizagem, especificando melhor as competências que devem ser trabalhadas pela escola.

Junto com as mudanças econômicas dos anos 1990, veio a exigência de que as escolas formassem jovens melhores preparados para os desafios da produtividade e competitividade dos postos de trabalho avançados do futuro. Os currículos baseados nos objetivos de aprendizagem de B. S. Bloom²⁷ – inspirados no behaviorismo de Skinner e no Condutismo de

²⁷ Benjamin S. Bloom criou a “taxonomia” dos objetivos educacionais (*taxonomia de Bloom*), como resultado do trabalho de uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos EUA, liderada por ele, na década de 1950. A taxonomia é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais, na qual cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior. Bloom era partidário da pedagogia tecnicista e considerava fundamental definir de forma clara, precisa e verificável o objetivo a ser atingido ao final de uma ação educacional. Ele tinha certeza de que com um processo adequado de ensino individualizado, o qual usasse sua taxonomia, 95% dos alunos poderiam alcançar o domínio das capacidades e das operações cognitivas, desde as básicas até as mais complexas (BLOOM et al, 1976).

Tyler – não correspondiam mais às expectativas de qualificação para o mercado de trabalho. Então, a educação se volta para a epistemologia cognitivista – que se preocupa com o processo de compreensão, transformação, retenção e utilização dos conhecimentos no plano da cognição – na tentativa de superar a aprendizagem mecanicista em nome de uma aprendizagem significativa.

Desse modo, a pedagogia inspirada no behaviorismo se apropria da vertente empiricista da teoria de Piaget, apoiando-se na sua dimensão pragmática e ideológica para construir a base da pedagogia das competências. A teoria psicológica de Piaget, nesse caso, pode até não ser o foco em questão, a crítica está na apropriação dessa teoria pela educação comprometida com a ideologia neoliberal.

Assim, a terceira fase da noção de competências está referenciada no construtivismo. As competências seriam os *esquemas mentais* responsáveis pela interação entre os saberes prévios – constituídos a partir das experiências – e os saberes formalizados.

Contrária à visão funcionalista, a importância passa a ser conferida mais às pessoas do que aos papéis que elas exercem. Porém, a pessoa que interessa não deixa de ser uma pessoa funcional, que mobiliza seus atributos cognitivos e sócio-afetivos para obter os resultados esperados.

A análise construtivista, de aparência inovadora, ancora-se no mesmo constructo teórico funcionalista, conferindo, porém, relevância ao elemento do sistema antes subordinado ao funcionamento normal: os eventos. Como unidade de análise dessas metodologias, a competência configura-se como uma noção adaptadora do comportamento humano à realidade contemporânea (RAMOS, 2006, p. 289).

Lopes (2001) compartilha do mesmo questionamento. Se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro permanece no contexto do eficientismo social.

Nesta perspectiva, o que se espera da educação é que trabalhe com uma epistemologia voltada para a resolução de problemas, direcionada para alcançar resultados. Isso exige que o aluno adquira habilidades para fazer a transferência dos conhecimentos formais para situações reais e aprenda a mobilizar conhecimentos diante de situações complexas ou imprevistas.

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona rural ou urbana. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagens seguindo os

princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, 2000a).

Nestes moldes, as reformas curriculares têm buscado organizar o currículo muito mais do que selecionar conteúdos. Procura-se determinar um pacote de competências que a escola deve desenvolver para acompanhar o mercado competitivo.

Isso explica o fato dos Parâmetros Curriculares Nacionais não apresentarem discussões mais amplas sobre os conteúdos, mas focalizarem especialmente a organização destes, em detrimento da seleção curricular.

A pedagogia das competências pode ser definida como sendo a passagem gradativa de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.

Para que o trabalhador se interesse em compreender o processo de produção como um todo é preciso que ele tenha certa identificação com a empresa em que trabalha e ser experiente no que faz. Essa é a razão da pedagogia da competência valorizar significativamente os saberes práticos apreendidos através da experiência subjetiva.

Nesse aspecto, a experiência está ligada à necessidade de um sujeito ativo que constrói e reconstrói sua profissionalidade. A preocupação política com a emancipação do trabalhador tem que ver com o resgate do homem como sujeito do processo de construção do conhecimento e das relações de trabalho.

Considerando que as novas tecnologias valorizariam a experiência e as qualificações sociais do sujeito, como sendo a fonte de saberes necessários para o controle do saber e da produção, a pedagogia também valorizaria estes mesmos aspectos: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e ser.

A subjetividade do trabalhador é apontada como elemento central nas inovações produtivas, pois dela dependerá os apelos de cooperação, a construção dos valores sociais e as formas de consciência. Essa é a razão para o enfoque no sujeito ativo e na reconstrução de sua identidade. É colocada em questão a revisão do papel da integração formação-trabalho, para não haver distância entre os objetivos econômicos e o processo educativo.

Como a noção de competências exige mais do que saberes escolares, as reformas educacionais dos anos 1990 colocaram em discussão a importância dos conteúdos de formação e do diploma como fiança de preparo para o mercado de trabalho.

Para Perrenoud (2002), a escola necessita perseguir objetivos de alto nível, abandonar o ensino enciclopédico fundamentado na memorização e instaurar um processo de ensino-

aprendizagem que compreenda os saberes como recursos a serem mobilizados para agir com competência. Neste processo de ensino-aprendizagem, os alunos passariam a “aprender a aprender”. A ênfase recai sobre a inteligência prática e na dimensão compreensiva que se revela na interação social.

Define-se como inteligência prática aquela que é orientada pela ação. A pedagogia das competências privilegia essa inteligência, mas reconhece que sem a profundidade dos conhecimentos teóricos, não há elementos suficientes para resolver qualquer tipo de situação-problema. Por isso, concordam que os conhecimentos não devem se limitar sempre a uma aplicabilidade, pois há a necessidade da atividade reflexiva também.

Na verdade, a pedagogia das competências desequilibra a relação histórica entre trabalho-educação ao colocar os interesses do trabalho prático no centro do processo educativo. Só que ao invés de se concentrar no posto de trabalho, concentra-se no sujeito, em suas aprendizagens subjetivas e sociais, porém abstraído das relações sociais e de suas condições históricas de produção da existência.

A cultura da competitividade nem sempre tem se mostrado benéfica para as empresas, uma alternativa apontada por estas é passar da lógica da competitividade interna para a lógica da cooperação, tanto entre funcionários quanto entre as empresas, promovendo a competitividade externa e a adaptabilidade ao mercado. Por isso, um dos princípios da metodologia construtivista é de que a capacitação individual só tem sentido dentro de uma capacitação coletiva. Nesse caso, a cooperação apresenta-se com uma conotação muito mais ideológica do que social.

De acordo com Ropé e Tanguy (1997), o rol de competências a serem trabalhadas pela escola é definido por engenheiros de Recursos Humanos, com base nas categorias saber, saber-fazer, saber-ser, cuja aquisição se mede pelo termo *ser capaz de* seguido de um verbo de ação, o que remete à formação de comportamentos, conforme pode ser verificado nos planos de ensino das escolas, como uma forma de adequar os conteúdos aos procedimentos metodológicos da pedagogia das competências. Para se certificar se isto está dando certo, foi instituída a cultura da avaliação de desempenhos.

A redefinição dos conteúdos de ensino com base na noção de competências e de objetivos, como uma forma de dar sentido aos saberes escolares, na verdade os esvaziam de sentido, tornando-se parte de uma racionalização do tipo instrumental.

A crítica que se faz à noção de competências é que, por ignorar a historicidade tanto das empresas quanto do sujeito e, por se concentrar no desenvolvimento de indivíduos isolados, possa fazer morrer as esperanças depositadas numa “nova educação” por parte das

peças que buscam na escola, na formação acadêmica, uma melhor empregabilidade e uma maior ascensão social. Na mesma direção, Santos faz a seguinte crítica:

Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade (apud, RAMOS, 2006, p. 125).

Essa crítica se estende, antes de tudo, à denúncia de que esta direção tomada pela educação visa a construção de novos valores apropriados ao processo de adaptação do indivíduo à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e às formas de sobrevivência, como um dos mecanismos do capitalismo para evitar a força de reivindicação da coletividade.

Ainda sobre a organização curricular, esta teria como pressuposto dois princípios: interdisciplinaridade e contextualização – sob os quais estão pautados os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Exame Nacional do Ensino Médio.

A interdisciplinaridade tem maior relação com a parte metodológica/didática para relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo. Por sua vez, a contextualização é importante para ampliar as possibilidades de interação entre as disciplinas e mobilizar os conhecimentos prévios ao evocar conhecimentos adquiridos na vida pessoal, social e cultural. A contextualização torna a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente e, portanto, retira o aluno da condição de espectador passivo.

No entanto, evocar demais os conhecimentos prévios e práticos pode levar o ensino a cair no senso comum, reforçando conhecimentos equivocados ou limitados a determinados contextos locais.

A discussão da validade ou não dos conhecimentos cotidianos e dos saberes populares é substituída pela idéia de *contextualização*. O objetivo é que o contexto da vida produtiva seja o principal.

César Coll (1998) defende que os conteúdos referem-se a conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses e modelos de conduta. Essa definição valoriza a aprendizagem significativa²⁸. O que importa é que os alunos construam significados e dêem sentido ao que aprendem.

²⁸ A teoria da aprendizagem significativa, do psicólogo norte-americano David P. Ausubel (anos 1960), propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados. Para ele, a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições: 1) o aluno precisa ter uma disposição para aprender e 2) o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo. Cada aprendiz

Como a aquisição de uma competência é um atributo subjetivo, desloca-se o foco dos conteúdos disciplinares para o sujeito que aprende e para as aprendizagens significativas. Destacando a relevância de todos os tipos de saberes: prévios, cotidianos, práticos ou formalizados. Em uma abordagem psicologizada, as experiências do sujeito são ressaltadas como situações significativas de aprendizagens.

De acordo com Malglaive (apud RAMOS, 2006), a dimensão psicológica da competência, no âmbito pedagógico, segue a abordagem da teoria piagetiana. Para ele, a estrutura dinâmica das capacidades baseia-se no conceito de saberes em uso. Estes saberes incluem o saber teórico (define o que é) que na ação se desdobra em saber técnico (o que se deve fazer) e em saber metodológico (como se deve fazer). O saber prático é conhecimento gerado da ação e é capaz de gerar novos saberes passíveis de serem formalizados.

A ação é o fundamento do processo cognitivo como prevê a teoria da equilíbrio de Piaget. Nesse sentido, o conceito de esquemas mentais vê-se traduzido como uma operação, uma ação, uma habilidade, um comportamento a ser realizado, que requer um saber-fazer necessário ao exercício profissional (LOPES, 2001).

A teoria da equilíbrio, processo fundamental do desenvolvimento do pensamento, tem sua origem na necessidade que o homem sente de equilíbrio e ausência de contradição. Assim, sempre que o indivíduo se defronta com um novo problema, se sente desafiado a resolvê-lo e acomodar a nova resolução, mesmo que isso implique em modificação de seu modo de se comportar e de pensar até então vigente. Os esquemas, já existentes no indivíduo, são modificados pela adaptação aos novos aspectos do problema emergente. Através da assimilação, os esquemas alterados sofrem uma estabilização.

Instaura-se uma falsa realidade quando a necessidade de ausência de contradições é apropriada pela ideologia dominante para apoiar a tese de que toda situação de contradição é ruim ou deve ser eliminada.

Outra questão a considerar é que a noção de competências tem sido muito associada à ação, portanto, restrita à inteligência prática em detrimento da inteligência formalizadora. O que é bastante propício ao uso dessa noção, num sentido instrumental ou comportamentalista.

A importância dada à inteligência prática segue a lógica econômica que impôs à educação uma formação integradora com o mercado de trabalho. Desde o movimento taylorista, com a ênfase na busca da máxima eficiência, os currículos das escolas “eram

faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. A aprendizagem significativa referida no texto tem semelhanças com a teoria de Ausubel, mas está referida mais no sentido de uma aprendizagem baseada na solução de problemas cotidianos que sejam de interesse do aluno aprender.

construídos em cima das deficiências dos indivíduos que pudessem comprometer o desenvolvimento racional e eficiente do trabalho” (Bobbitt, apud RAMOS, 2006, p. 243), apoiados na psicologia de Skinner e na pedagogia de Bloom.

A pedagogia dos objetivos de Bloom – dos conteúdos transformados em objetivos operacionais – aparece na pedagogia das competências com uma nova conotação, na qual os objetivos “são recuperados para identificar as competências” (RAMOS, 2006, p. 243).

No campo político educacional a pedagogia das competências construtivista pode ser considerada uma resposta decisiva para o problema do fracasso escolar e da formação dos professores, que tanto incomoda as instâncias oficiais, ao postular uma pedagogia voltada para a resolução de problemas na esfera do cotidiano, para o trabalho em equipe, organização curricular em ciclos e, sobretudo, para uma avaliação fundamentada na observação. Veja o que diz Perrenoud:

De uma perspectiva construtivista, os saberes adquiridos são constantemente remanejados, reestruturados pelas novas competências, e o tempo de aprendizagem não se confunde com o tempo de ensino. Por outro lado, exigir que todos os alunos tenham “as mesmas bases” no início do currículo é a exigência típica de uma pedagogia frontal, incapaz de gerenciar a heterogeneidade, exceto por meio do fracasso dos mais lentos ou dos mais favorecidos (...). Se os ciclos são construídos para favorecer a pedagogia diferenciada, o acolhimento de alunos de diferente nível não deveria assustar as equipes pedagógicas. Salvo, é claro, que o sistema educacional tenha objetivos tão exigentes que só uma metade de cada classe possa alcançá-lo. (PERRENOUD, 2002, p.50-51).

A não diretividade do professor, ou melhor, a transferência da centralidade do processo de aprendizagem do professor para o aluno, a mudança de foco da transmissão de conhecimento para a de construção do conhecimento pelo aluno, foi providencial para a educação brasileira, por amenizar as exigências de formação sólida de professores e reduzir os problemas da repetência.

A concepção construtivista adotada no Brasil rompe com a mentalidade de que a função primordial dos níveis de ensino seria unicamente a de servir como requisito para o nível escolar seguinte. De acordo com essa visão, o ensino fundamental não deve apenas certificar que o aluno pode passar para o ensino médio e assim por diante.

Na compreensão de Lopes (2001), a pedagogia das competências serve ao controle dos conteúdos a serem ensinados e aos processos de avaliação centralizados em resultados. Esta se encarrega de cercear a flexibilidade que as escolas teriam para elaborar seus currículos, um exemplo disso é o caso do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que vem atuando

significativamente em oferecer padrões para os currículos escolares com base no modelo de competências.

Logo, não só a pedagogia por objetivos comportamentais de Bloom como também a pedagogia de competências seguem os princípios tecnicistas da educação. Embora esta última vise à formação de comportamentos e operações de pensamento mais complexas que o currículo por objetivos, ambas têm a idéia do eficientismo social de que é possível controlar a atividade de professores e alunos, de forma a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e dos resultados.

E se mesmo assim, as competências não forem assimiladas, o fracasso, o desemprego e a exclusão ficam relacionados com a atitude do indivíduo, que não foi capaz de adquirir as competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Por fim, o currículo baseado nos conteúdos transformados em ação pelas competências pode resultar no esvaziamento do espaço dos diferentes saberes instrucionais, dos saberes cotidianos e populares, em favor do saber técnico pedagógico a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social.

II

DOCUMENTOS QUE ILUSTRAM A RACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Depois de investigar os pressupostos construtivistas, o objetivo deste capítulo é apresentar duas ilustrações, referendadas no construtivismo, a fim de verificar de que forma o discurso educacional tem se apresentado nos documentos oficiais em favor de uma pedagogia voltada muito mais para o “aprender a aprender” e para a ampliação da interação educação-trabalho do que para a formação humana.

Essa interação é mencionada porque é a partir dela que a categoria “aprendizagem” vem sofrendo mudanças, principalmente depois do avanço da racionalidade técnica científica da produção e da necessidade do indivíduo dominar as competências exigidas pelos novos processos de trabalho.

O plano pedagógico tomou para si a responsabilidade de desenvolver essas competências. Isso fica claro nas propostas do Exame Nacional do Ensino Médio²⁹ que orientam as políticas educacionais. Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio quanto na Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008, busca-se verificar de que forma eles propõem a condução do aprendizado e com que objetivos.

Mesmo que o Parâmetro Curricular Nacional não seja considerado um documento exatamente oficial foi escolhido para análise pela sua grande repercussão, aceitação e adesão entre os educadores. E de certa forma, ele representa o discurso adotado na educação de maneira geral.

2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio

Esse documento é considerado mais do que um parâmetro curricular, é uma reformulação do Ensino Médio, que embora não seja de caráter obrigatório é adotado como o

²⁹ O ENEM se propõe a avaliar cinco competências: I) Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso de linguagem matemática, artística e científica; II) Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; III) Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; IV) Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; V) Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os direitos humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 1999).

modelo a ser seguido. A reforma visa atender às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo em complementação à Lei de Diretrizes e Bases da educação básica.

A reforma estabelece como meta o diálogo direto com os educadores que atuam na escola, reconhecendo seu “papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível” (BRASIL, 2002, p. 7) para uma atualização da educação brasileira.

Atualização necessária tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica, como responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados (BRASIL, 2002, p. 8).

A preocupação que move as reformas é com a democratização do ensino. Além disso, propõe que o ensino médio preze por uma formação mais geral, em vez de promover “competências específicas dissociadas de uma formação cultural mais ampla” (BRASIL, 2002, p.8). Isso significa “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p.8). Os PCNs destacam também a importância da formação permanente.

O documento compreende que deve haver uma gradativa passagem do ensino centrado em saberes disciplinares para saberes interdisciplinares, globalizados, contextualizados e verificáveis em situações concretas e específicas.

O currículo do Ensino Médio foi organizado em áreas de conhecimento correspondente aos seus propósitos com base nas grandes áreas em que o homem compreende e transforma a natureza:

- 1) Área de Ciências da Natureza (Química/ Física/ Biologia) e Matemática e suas tecnologias;
- 2) Área de Linguagens, Códigos (Português/ Inglês/ Educação Física/Arte/ Informática) e suas tecnologias;
- 3) Área de Ciências Humanas (História/ Geografia/ Sociologia/ Filosofia) e suas tecnologias.

Todas estas grandes áreas incluem a dimensão tecnológica. O planejamento pedagógico deve garantir o desenvolvimento das competências básicas de cada uma delas. O Exame Nacional do Ensino Médio se encarrega de avaliar o desenvolvimento destas competências.

Cabe ao Ensino Médio a função de organizar os eixos teóricos, de forma que possam desenvolver a autonomia, a criatividade e a capacidade de solucionar problemas, presentes nas competências cognitivas, afetivas e sociais.

Os PCNs têm como referencial teórico a epistemologia genética de J. Piaget e a lingüística de Noam Chomsky³⁰. As competências, definidas como estruturas mentais ou esquemas mentais, são responsáveis pela interação dinâmica entre os próprios saberes do indivíduo – adquiridos pela experiência – e os saberes socialmente construídos. É responsável pela a mediação entre a dimensão conceitual e experimental da aprendizagem. Na prática, tem supervalorizado a dimensão experimental e enfraquecido as dimensões conceitual e social.

Segundo o documento *As orientações complementares aos PCNs* (BRASIL, 2002), a nova escola deve se preocupar com “as perspectivas profissional, social ou pessoal dos alunos”, com “os problemas e desafios da comunidade, da cidade, do país ou do mundo” (2002, p. 9). Este documento diz que a nova escola apresenta características muito diferentes da escola tradicional que promovia uma atitude de passividade dos alunos quanto ao seu aprendizado.

De acordo com os PCNs, um ensino de qualidade é aquele que atende às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, e que garante a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos na sociedade em que vivem.

Mas, na prática, esse discurso está preocupado em capacitar o indivíduo para sobreviver e se adaptar ao mundo do trabalho e do consumo. Neste discurso está implícito que o indivíduo precisa estar saudável para o trabalho, e deve preocupar-se com o controle de natalidade, ajudar a cuidar da natureza e potencializar o trabalho coletivo. Não cabe neste pressuposto a formação política ou filosófica que capacitaria o indivíduo a pensar sobre suas reais condições de cidadão:

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto (...) é papel preponderante da escola, propiciar o domínio de recursos capazes de levar à discussão dessas formas (BRASIL, 1997, p. 27).

Os PCNs afirmam que os conhecimentos socialmente elaborados são necessários para o exercício da cidadania, e que eles são direito dos alunos de qualquer parte do país. Mas, percebe-se na adoção do construtivismo como referência teórica, que o mais importante é adquirir novas competências em função das novas demandas de trabalho:

³⁰ Noam Chomsky, lingüista americano, propôs a teoria lingüística da gramática gerativa-transformacional (1950). Embora discorde de Piaget quanto ao inatismo, ele acredita que o sujeito tem uma capacidade inicial inata de construir o conhecimento, ambos acreditam na construtividade do conhecimento a partir da interação com o mundo, seja por meio do desenvolvimento das estruturas mentais ou pela gramática interna (BERGER, apud RAMOS, 2006, p. 162).

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologia e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p. 28, grifos acrescentados).

Apesar de tentar aproximar-se das concepções críticas, como se vê no item a *Tradição pedagógica brasileira* (Brasil, 1997, p. 31-33), os PCNs não descuidam da influência da psicologia psicogenética de Piaget:

No final dos anos 70, pode-se dizer que havia no Brasil, entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80 surge com maior evidência um movimento que pretende a integração entre essas abordagens. Se por um lado não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessário uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo. Esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética (BRASIL, 1997, p. 42-43).

Para Duarte (2004) os PCNs têm um cunho pragmatista e usa jargões pseudo-politizados do discurso de César Coll e Phillipe Perrenoud na tentativa de superar o confronto entre as abordagens psychologizantes e politizadoras e, dessa forma, seduzir educadores defensores das mais diversas idéias.

Nesse sentido, há que se concordar que os PCNs tomam o cuidado de abarcar todas as correntes pedagógicas. Veja no trecho abaixo como o texto também contempla o ideário crítico-social e ao mesmo tempo a ideologia da adaptação:

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladoras e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1997, p. 4).

Mesmo que se façam muitas críticas ao pragmatismo dos PCNs, não é tão simples

identificá-lo, pois, verifica-se ao final de sua leitura que, de forma eclética, contemplam as divergências entre as várias correntes pedagógicas para desfazer as críticas ao ideário construtivista quanto ao “aprender a aprender”. Para isso, afirmam a importância da intervenção do professor; do acesso aos saberes elaborados socialmente; da valorização da cultura geral e não só da cultura local e da formação política. Afirmam ainda que, antes de tudo, a construção do conhecimento é histórica e social.

2.2. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para 2008

O atual governo do Estado de São Paulo, José Serra, preocupado com a qualidade do ensino, reuniu sua equipe pedagógica³¹ para elaborar uma Proposta Curricular que representasse o pensamento educacional de seu governo e organizasse melhor o sistema educacional de São Paulo.

A nova proposta foi implantada no início de 2008. Suas bases epistemológicas servem para ilustrar como o ideário construtivista privilegia a adaptação muito mais que uma educação emancipatória.

Na proposta do governo os desafios contemporâneos exigem uma educação que garanta a todos uma base comum de conhecimentos, habilidades e competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens.

A apresentação da proposta deixa claro que ter nível superior deixou de ser um diferencial suficiente na sociedade e que:

características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas (FINI, 2008, p. 10).

Este discurso, também encontrado nos PCNs, se parece muito com o discurso neoliberal de que os indivíduos precisam ser solidários e cooperativos para sobreviver ao capitalismo. Estão ausentes as expressões: transformação da sociedade, espírito crítico, capacidade de reflexão ou leitura de mundo etc. Só bem mais adiante é acrescentado a esse

³¹ Os principais autores da proposta são: Maria Inês Fini, Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes e Ruy Berger. Alguns deles sendo os mesmo que ajudaram na elaboração das “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/2000”, como Ruy Berger, Guiomar Namó de Mello, que se expressa também pela adoção do modelo de competências como paradigma curricular.

discurso: “para que tome parte de processos de crítica e renovação” (FINI, 2008, p. 10), mas não diz de que processos se tratam.

A maior preocupação da proposta oficial é que as camadas pobres tenham acesso a uma educação de qualidade, “para que o acesso a ela proporcione uma oportunidade real de aprendizagem para inserção no mundo de modo produtivo e solidário” (FINI, 2008, p. 10). Segundo essa visão, a escola deve garantir ao estudante o “aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitar as diferenças e as regras de convivência” (FINI, 2008, p. 10). A simplicidade deste objetivo denuncia seu caráter despolitizado e descomprometido com as questões sociais de maior relevância coletiva.

No entendimento dessa proposta curricular, a universalização da escola não é suficiente para resolver o problema dos excluídos socialmente, é preciso universalizar também a importância da aprendizagem, ainda mais em um mundo tecnológico, competitivo e desigual. Dessa forma, exalta-se, nos moldes do Relatório de Jacques Delors e dos PCNs, o aspecto da aprendizagem.

A proposta demonstra preocupação com a construção da identidade, autonomia e liberdade. Vê como possível a liberdade de escolhas, a partir do desenvolvimento pessoal do estudante, no sentido de que ele aprenda a pensar, a agir, a lidar com as diversidades do mundo, perceber significados e situar-se.

Para isso precisa ter acesso a “amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial” (FINI, 2008, p. 11), que faça uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e de sua geografia.

Por outro lado, a preocupação com o desenvolvimento da autonomia camufla que a real preocupação é com a autonomia para “aprender a aprender”, pela seguinte afirmação:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais (FINI, 2008, p. 11).

O objetivo do “aprender a aprender” é promover a aprendizagem permanente, fundamental para manter o equilíbrio da produção cultural e material. O mundo do trabalho está exigindo pessoas com capacidade de constante aprendizagem.

De acordo com essa concepção, a escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “comunidade aprendente” (FINI, 2008, p. 12).

Segundo Delors (2006), cresce a importância do capital humano, mas um capital humano versátil, inovador e de alto nível. Cabe aos sistemas educativos darem resposta a esta necessidade. Contudo, só a escola não será suficiente. Por isso, a tendência é aumentar cada vez mais a importância da formação permanente para atender a diversificação dos meios de produção. No contexto neoliberal é fundamental formar pessoas capazes de evoluir, de se adaptar ao mundo em rápida mudança e de dominar essas transformações.

Na Proposta do governo a capacidade de aprender não é requisito só para o aluno, mas agora também da escola, que precisa aprender a ensinar as novas competências e habilidades.

Veja o texto:

Esta Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (FINI, 2008, p. 11).

O novo currículo deve contemplar maneiras de ajudar o aluno a cultivar o entusiasmo e o desejo de aprender, entusiasmo inclusive do professor. Porém, não fala nada da urgente necessidade de qualificação dos professores para darem conta dessa tarefa:

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomando como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética numa escola com vida cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido, ao se aprender a aprender. Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária (FINI, 2008, p. 13).

A aprendizagem adquire um sentido cultural; promove vida cultural ativa; promove o fazer cultural e o entusiasmo pela cultura. A cultura é colocada em evidência, mas o documento não reconhece que ela está em crise, nem mesmo esclarece o que seria uma vida cultural ativa. Sem essa reflexão é inútil falar em vida cultural ativa.

Para Adorno (1995b), a formação cultural “só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da seqüência de cursos” (1995b, p.64), e aqui acrescentaria da freqüência à escola. A formação cultural depende muito mais de “disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender” (1995b, p.64).

Analisando dessa forma há de se reconhecer que a proposta traz uma visão interessante ao falar de conteúdo lúdico, de fruição estética ou coisas que ajudem a despertar no estudante o interesse por sua formação. Mas não avança, só fica nisso.

Da mesma forma que os PCNs, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo também toma o cuidado de atender as correntes pedagógicas antagônicas ao dizer que não há superposição entre a importância do professor, do conteúdo, da metodologia ou da aprendizagem. Todos estes aspectos são igualmente importantes:

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis: compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas (FINI, 2008, p. 13).

Entretanto, apresenta no trecho seguinte a afirmação de que:

Houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino – o plano de trabalho da escola indicava o que seria ensinado ao aluno. Essa foi uma das razões pelas quais o currículo escolar foi confundido com um rol de conteúdos disciplinares. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (lei 9394/1996) deslocou o foco do ensino para o da aprendizagem, e não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender. (...) A transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é individual, a escola deve fazê-la coletivamente (FINI, 2008, p. 14 e 15).

A razão apontada para a mudança de foco, ou seja, por optar em centrar a educação no ensino de competências, ou ainda, no “aprender a aprender”, está na necessidade de democratização da escola e universalização do ensino, visando atender toda a heterogeneidade do povo brasileiro. A escola para ser democrática “tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento de cada um e unitária nos resultados” (FINI, 2008, p. 14) e ainda acrescenta:

Difícilmente essa unidade seria obtida com ênfase no ensino, porque é quase impossível, em um país como o Brasil, estabelecer o que deve ser ensinado a todos, sem exceção. Por isso optou-se por construir a unidade com ênfase no que indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade. Todos têm direito, de construir ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei (FINI, 2008, p. 14, grifo acrescentado).

Na realidade o que será democratizado é o ensino das competências, o que não significa que inclui a democratização da possibilidade de formação que leve à emancipação. Essa operacionalização do ensino não deixa de ser uma espécie de racionalização. Nesse

sentido, a semiformação será a consequência mais certa. Para Pucci, fazendo referência à Giacóia Junior,

peçoas cultivadas, bem formadas, em sentido próprio, são aquelas que têm horizonte e sensibilidade espiritual. Para tanto, exige-se delas capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade de saberes especiais na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor (PUCCI, 2005, p. 20).

A inaptidão dos estudantes para o “pensar” tem se tornado um dos elementos frágeis da educação em virtude do pouco interesse e esforço nos estudos, predominando a apatia acadêmica. Segundo a Proposta Curricular em questão, muitas vezes este problema está relacionado ao professor:

É comum que o professor, quando formula o seu plano de trabalho, identifique o que vai ensinar e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível nesse caso que, ao final do ano, tendo cumprido seu plano, ele afirme diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando e que foi o aluno que não aprendeu (FINI, 2008, p. 15).

Na perspectiva construtivista, é visível na proposta a secundarização do papel do professor quando afirma que “a aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem e não tanto do ensino” (FINI, 2008, p. 18), seu papel é *educar para a vida*. Na visão dos educadores que elaboraram a proposta esse é o “sentido mais nobre e verdadeiro na prática do ensino” (FINI, 2008, p.18).

Educar para a vida é um aspecto tido como fundamental para a sobrevivência da sociedade no século XXI. Não é sem causa que o Relatório de Jacques Delors (2006) propõe quatro pilares para sustentar a educação do futuro.

Mediante essa preocupação, a proposta define que os conteúdos devem ser selecionados de acordo com sua utilidade prática, ou seja, com o que servirá para a vida:

Se a educação básica é para a vida, a quantidade do conhecimento tem de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, além dos limites da escola. As competências são mais gerais e constantes, e os conteúdos, mais específicos e variáveis. É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço que legitima a iniciativa dos diferentes sistemas públicos de ensino para selecionar, organizar e ordenar os saberes disciplinares que servirão com base para a constituição de competências, cuja referência são as diretrizes e orientações nacionais, de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo, de outro (FINI, 2008, p. 19).

Na compreensão dos que elaboraram a proposta, preparar o aluno para viver na sociedade globalizada “não exige maior quantidade de ensino e sim melhor qualidade de

aprendizagem” (FINI, 2008, p. 19). Apesar de ressaltar que isso não significa que os conteúdos do ensino não são importantes.

Após uma leitura cuidadosa da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, percebe-se que ela está mais empenhada na democratização e universalização do ensino básico. Esta constatação está baseada na ênfase dada à “centralidade da competência leitora e escritora” (FINI, 2008, p. 18) como objetivo essencial para todas as séries. Lembrando que a democratização é uma das exigências dos acordos financeiros feitos entre o governo brasileiro e o Banco Mundial.

Para Duarte (2004), Saviani já denunciava a hipótese de que o discurso educacional tivesse um tipo de educação para os pobres e outro para as elites,

voltada para o desenvolvimento da cognição, da criatividade, da agilidade na utilização das diversas tecnologias de acesso à informação, no desenvolvimento de múltiplas habilidades em diversos campos da cultura humana, na capacidade de desenvolver trabalho de equipe altamente qualificado etc. e outro tipo de educação, destinada à grande maioria da população, caracterizado pela aquisição do instrumental cognitivo mínimo e do conhecimento mínimo (alfabetização na língua materna e na matemática), indispensáveis ao constante processo de adaptação às mudanças nos padrões de exploração do trabalho e à assimilação das expectativas de consumo produzida pela propaganda (DUARTE, 2004, p. 67).

O que de fato está implícito nas exigências do setor financeiro é o princípio capitalista da racionalização, estendido ao setor educacional, de produzir o máximo em menos tempo possível, com o máximo de lucro. Nesse caso, a educação não dispõe de tempo para ficar preocupando-se com questões históricas ou com os conflitos sociais.

A Proposta Curricular para o Estado de São Paulo está preocupada em fazer com que os educando estejam preparados para os desafios dos avanços tecnológicos, afinal os trabalhadores precisarão saber operar as máquinas do futuro. Está preocupada com um dos grandes problemas do capitalismo avançado: o desemprego, a exclusão social e as desigualdades de desenvolvimento. São preocupações válidas, porém não desvinculadas da preocupação com uma formação humana sólida capaz de tornar o indivíduo emancipado.

Entende-se por uma formação sólida aquela que equilibra o ensino prático e o teórico, como meio de desenvolver habilidades práticas como também a reflexiva e crítica.

III

IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA RACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

“Tenho perseguido um objetivo central que tem permanecido sempre o mesmo: tentar compreender e explicar em que consiste o desenvolvimento do ser vivo em sua perpétua construção de novidade e em sua adaptação progressiva à realidade”
Jean Piaget (Discurso ao receber o Prêmio Erasmo, em 1972).

Este capítulo concentra-se em identificar algumas implicações sociais da racionalização da educação, ou seja, da apropriação econômica de uma pedagogia originária da psicologia genética – que confere à educação o papel de adequar psicologicamente os futuros trabalhadores (os educandos) aos novos padrões de produção, pautados pela competência individual dos sujeitos.

Não se pretende esgotar todas as implicações envolvidas nesse processo, portanto, foram destacadas apenas algumas. Embora todas elas estejam interligadas e relacionadas, foram separadas em tópicos apenas para colocá-las em evidência.

A “adaptação progressiva à realidade”, postulada por Piaget e assumida pela pedagogia contemporânea, é a principal implicação apontada neste capítulo. As demais são: a) o enfoque subjetivista do construtivismo, que pode se tornar uma armadilha, por acentuar a crise na formação do indivíduo; b) essa crise na formação, está relacionada com a perda da capacidade do sujeito de pensar sobre suas reais condições de vida; c) isso é resultado, em grande parte, do desequilíbrio na relação teoria-prática, promovido pela ênfase construtivista na ação adaptativa do que ao entorno; d) sem condições de pensar por si mesmo – ou melhor, só sabendo pensar ou agir dentro dos limites dos seus processos adaptativos – predomina o conformismo do sujeito, que fragilizado, não é capaz de construir relações sociais fortes ou de fazer parte de uma coletividade revolucionária.

3.1. Promoção da adaptação do indivíduo ao mundo das aparências

A maioria das obras frankfurtianas reflete o problema que permanece atual: a luta pela emancipação da humanidade. Para Bauman (2007) a emancipação deve continuar na agenda social, embora não nos mesmos moldes de Marx ou dos frankfurtianos, uma vez que hoje não há multidões ávidas por ela e as possibilidades para isso não estão imediatamente presentes.

A educação desempenha papel fundamental na luta por contestar e desafiar as pressões do ambiente social e contribuir para a emancipação, mas, será que a educação e os educadores estão à altura desta tarefa? Conseguirão evitar ser arregimentados pelas mesmas pressões que deveriam confrontar? Estas perguntas, também levantadas por Bauman (2007), ressurgem de tempos em tempos e merecem atenção especial.

Para desestabilizar as pressões das políticas de mercado, das ideologias neoliberais e promover a emancipação, a educação é tanto uma esperança como uma vulnerabilidade.

A regressão social é uma constante ameaça, já que quanto mais se coloca o conhecimento avançado como prerrogativa, mais crescem os excluídos da sociedade do conhecimento. Ao buscar fundamentação em Adorno (1995), compreende-se que essa crise social é provocada pela crise da formação humana e da educação. Faz-se necessária a crítica permanente à prática educativa e o revisitar o passado constantemente para compreender o presente e criticá-lo nos seus retrocessos.

O desenvolvimento da sociedade, a partir da racionalidade e da elevação da vida a uma praticidade tal, só pode ser produzido por um conflituoso processo educativo. Se na modernidade o projeto de emancipação social fracassou, hoje se tornou cada vez mais distante, em grande parte em consequência do efeito massificador da indústria cultural e da reificação do mercado em nível global.

A utilização de uma teoria psicológica, como base para as Diretrizes Curriculares da Educação, pode parecer uma revolução educacional, mas também pode se tornar uma armadilha, uma porta de abertura para a indústria cultural, à medida que favorece o enfraquecimento do pensamento reflexivo e esclarecido.

Para muitos intelectuais atuais, liberdade e autonomia não existem e não vêm como, nos dias de hoje, chegariam a existir de fato. Junto com a liberdade do mercado veio o permanente risco dessa liberdade não poder conter mais a deterioração do capitalismo e limitar a liberdade de escolha humana. Weber já previa isso. Para Bauman (2007) esse foi o golpe do Estado neoliberal.

O conceito moderno de liberdade, teorizado pela filosofia liberal, sofreu alterações ao longo da história capitalista, chegando ao estado de liberdade aparente.

O realismo destes intelectuais não faz parte do pensamento educacional. O que se nota é um estado de apatia quanto a isso. Nos discursos pedagógicos, o conceito de emancipação parece uma idéia demasiado abstrata que não combina com o contexto pragmático. Os esforços estão mais voltados para desenvolver passivamente as habilidades e competências exigidas pelo mercado, do que na direção da emancipação social.

As reflexões de Adorno (1995) dão um indício de onde começar a localizar o desvio dessa luta. Para ele, a prática, aclamada com muita frequência, pode ser um caminho para a verdade, como também pode se tornar um obstáculo a ela. Um exemplo disso é o caso da modernidade, que na visão de Bauman (2007) rechaçou em grande parte o mundo teórico e contemplativo em nome do mundo das ações e das experiências. No entanto, a modernidade não deu conta de todos os seus problemas.

Cabe pensar: Em que ponto dessa balança a educação está? Em que medida a pedagogia construtivista está mais para a adaptação social do que para a emancipação? Em que aspectos ela promove um ou outro fator?

Segundo Adorno (1995), nenhuma democracia sobrevive sem a emancipação dos indivíduos. Embora ele julgue que não exista um modelo ideal de educação, o projeto de emancipação deve fazer parte de qualquer prática educativa adotada. Todavia, a educação se vê diante de um problema: o mundo tem uma lógica racionalista que exerce forte pressão para a adaptação, que tende a superar toda a educação emancipatória. Essa tensão faz parte do processo educativo e é imperativo pensar sobre ela.

Depois de analisar os pressupostos construtivistas, percebe-se que seu discurso defende um pensamento autônomo e reflexivo, ao alertar que educação deve proporcionar atividades que ajudem o educando a avançar de construções simples do conhecimento para as mais complexas, elaboradas e críticas, como confirma Prestes:

Para Piaget, a tomada de consciência leva o sujeito a descentrações progressivas e a processos cada vez mais complexos de abstração reflexionante. O sujeito reconhece a ação realizada, apropria-se de estruturas cognitivas e as utiliza com novos fins que não aqueles do plano anterior. Isso quer dizer que a tomada de consciência é o processo por excelência do pensamento, permitindo sua expansão (1998, p. 233).

O problema é que este discurso não se efetiva na prática. A emancipação não depende só da ação do sujeito, de uma pedagogia ativa ou do pensamento autônomo e reflexivo sobre as próprias experiências. Depende também da apropriação do conhecimento teórico socialmente construído, de forma rigorosa e séria, como possibilidade de ampliar a reflexão para além das próprias experiências, de esclarecer a falsa consciência ou de denunciar valores positivos impostos. Analisando por aspecto, a mentalidade gerada pela pedagogia construtivista fica devedora.

A educação sempre teve que lidar com a tensão de ter que atender as exigências da racionalidade instrumental (instrumentação do indivíduo), ao mesmo tempo, em que tem a responsabilidade de promover uma educação emancipatória que inclui o senso crítico quanto

a essa instrumentação pura e simplesmente, tensão, na qual nenhuma das partes pode ser absolutizada, senão, a consciência perde sua capacidade crítica. Além de que os dois aspectos são necessários ao indivíduo no mundo contemporâneo.

Quando perguntado sobre sua concepção de educação, Adorno (1995) dizia acreditar que ela não se prestava à modelagem das pessoas, ou a mera transmissão de conhecimentos, mas à produção de uma consciência verdadeira, mesmo que muitos estudantes nem sempre desejem uma consciência crítica, o que torna grande o desafio do ensino orientado para o esclarecimento.

Acontece que desenvolver uma consciência crítica não é tarefa fácil. A educação conta com o problema de que o modo como o mundo está organizado já há uma ideologia que pressiona as pessoas para contínuos movimentos de adaptação, que acaba superando qualquer tentativa de emancipação, através da educação. Além do que, orientar-se no mundo, não é possível sem adaptações. É o que confirma Becker em entrevista com Adorno: “Evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é indispensável sem adaptações” (1995, p. 144). Adorno continua:

De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação (1995, p. 143).

A adaptação é um processo em que a realidade torna-se tão poderosa e se impõe ao homem de tal forma, que torna automática sua conformação a ela, em função do contexto em que vive, a começar pelo fato de que o trabalho, como experiência, já não o forma mais, em grande parte, por causa da separação entre trabalho físico e trabalho do espírito (ADORNO, 1995).

Quando a adaptação torna-se dominante, alastra-se a semiformação, e a cultura do espírito adquire o caráter de fetiche. Isso porque, a massa de trabalhadores, ao ter acesso aos bens culturais – que antes eram reservados à elite – acredita ter acesso à formação cultural, sendo que na verdade estes bens culturais foram convertidos em bens de consumo, portanto, ocultam os procedimentos sociais fundamentais.

Para Adorno (1996) o interesse dominante por trás destes procedimentos sociais é o nivelamento das opiniões dos sujeitos adaptados. Nesse sentido a indústria cultural não só produz a uniformização como também produz a cultura para os semiformados.

Esse processo de adaptação, que não é acidental, revela-se como uma tendência da sociedade racionalizada que acaba se refletindo na fetichização do espírito, convertendo-o em uma falsa e vazia racionalidade, como diz Adorno na *Teoria da Semiformação* (1996). Vazia

porque não existe mais a tensão entre a formação do espírito e a adaptação à dominação, já que a última reina.

Sem a ambigüidade da realidade a fetichização do espírito impede o debate sobre a falsa realidade, chamada no subtítulo deste capítulo de mundo das aparências:

A cultura possui, ela mesma, um duplo caráter: como cultura do espírito, por um lado, e como dominação da natureza que se adapta, por outro. Em apogeu, a formação cultural, tal como apreendida nos termos do conceito de humanidade, continha ambos os momentos. Entrementes a tensão entre ambos em grande parte se dissolveu. A cultura espiritual praticamente não é mais experimentada em termos substanciais, exceto por quem se ocupa profissionalmente com a mesma. A adaptação, em termos da rede de uma sociedade universalmente socializada torna-se dominante por toda parte e praticamente elimina até mesmo a lembrança de algo espiritualmente independente (Adorno apud LEO MAAR, 1998, p. 83).

Na condição de semiformado a emancipação adquire um caráter de aparência de autonomia, uma aparência socialmente necessária, mas que precisaria ser decifrada e transformada, pois

a gravidade das condições sociais contribui em tudo para adensar esta aparência (Schein). (...) Os sujeitos são impedidos de se apreenderem como sujeitos. A avalanche da oferta de mercadorias contribui para isto tanto quanto a indústria cultural e inumeráveis mecanismos de controle direto e indireto do espírito (LEO MAAR, 1998, p. 84).

Um aspecto importante de toda essa reflexão é que o semiformado/adaptado permite que os mecanismos de controle social, que eram diretos – exercidos com base em ideologias – passem a ser indiretos, sendo convertidos na sua própria constituição psicológica. A adesão às concepções de educação psicologizadas facilita este controle.

Segundo Adorno (1996), o processo de adaptação – com aparência de ser natural ao processo social – é reflexo da dominação da natureza que se volta contra o próprio homem, que por achar que é esclarecido julga-se livre, enquanto permanece na mais falsa liberdade; para ele, “ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (1996, p. 391).

Mesmo que nem sempre o homem esteja satisfeito com a adaptação, sua vontade e força de resistência são fracas. Essa é a razão de Adorno apontar o fortalecimento do “eu”, como um ponto de partida para a emancipação.

(...) a emancipação precisa ser acompanhada de certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês. A situação atualmente muito requisitada e, reconheço inevitável, de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se de uma maneira, a meu ver, muito problemática, com os

fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia. Considero como questão em aberto se isto efetivamente favorece a emancipação em pessoas praticamente desprovidas de uma representação sólida da própria profissão, e que mudam e se adaptam relativamente sem esforço, ou se justamente essas pessoas se revelam como não-emancipadas, na medida em que aos domingos deixam de lado qualquer reflexão nos estádios esportivos (ADORNO, 1995b, p. 180).

Agora cabe verificar se o conceito de adaptação proposto por Piaget³² tem semelhanças com o que foi analisado até aqui e se este significa conformação ao mundo ou não. No conceito piagetiano, adaptação inclui o processo de transformação tanto do entorno quanto do organismo. À medida que o organismo tem uma compreensão cada vez mais acurada do entorno, passa a ter maior domínio sobre ele no processo chamado de auto-organização,

porque é somente assim que as estruturas assimilativas do sujeito são alargadas, o que amplia sua inteligência do mundo bem como lhe propicia os elementos para a crítica de seus próprios limites: o sujeito tem uma finalidade, que é a de romper incessantemente seus próprios limites e conquistar a compreensão do mundo (ABID, 2003, p.67).

No entanto, ao lembrar que o construtivismo enfatiza o ajuste do sujeito ao mundo, ver-se-á que a adaptação piagetiana pode dar margem para a idéia de conformidade com o mundo. O próprio Abid (2003), em seu estudo sobre o *Sujeito na Epistemologia Genética*, conclui que conquistar a compreensão do mundo ou dizer que o sujeito transforma também o meio não quer dizer “necessariamente crítica do valor ou da qualidade do que está sendo transformado com vistas à integração” (2003, p. 67). Pois, o conceito de auto-organização, nesse âmbito, trata com transformações que se referem à noção de evolução e não de revolução.

A epistemologia genética parte do princípio de que para defender a vida o sujeito terá de lidar com as complexidades e idiosincrasias do meio. Entretanto, o meio deixou de ser natural para ser um cenário construído historicamente pelo homem, com isso tornou-se um meio potencialmente perigoso por colocar a vida em risco. Então, o meio, além de natural passou a ser histórico. Por isso, Piaget defende que a vida não pode mais depender apenas de

³² A Adaptação piagetiana pode ser resumida como sendo o *equilíbrio* entre assimilação e acomodação. A assimilação é o processo da transformação do ambiente. Trata-se da *integração* do ambiente às estruturas internas do sujeito. A acomodação é a transformação do sujeito. Trata-se do *ajuste* das estruturas internas do sujeito ao ambiente. Em síntese, o sujeito *age* e agir significa assimilar o meio e se acomodar a ele (PIAGET, 1975). O conceito de adaptação passa por três fases: 1) pela adaptação no sentido da biologia clássica; 2) pelo equilíbrio progressivo; e 3) pela *abstração reflexiva*, através da qual o ser humano cresce, se socializa, conhece e se autodetermina.

si mesma para se conservar, passa a depender da ação transformadora do sujeito (ABID, 2003).

Acontece que um sujeito ajustado ao meio pode até fazer uma auto-crítica, mas não faz uma crítica ao meio. Sua ação transformadora envolverá apenas o aspecto de sua auto-organização (assimilação-acomodação) como afirma Abid:

É esse sentido de transformação do mundo que, aparentemente, o conceito de auto-organização não alcança. Talvez uma maneira de superar esse limite seja complementar uma hermenêutica crítica do sujeito com uma hermenêutica crítica do mundo. Uma hermenêutica crítica do sujeito sugere que, sem a crítica do sujeito, a transformação do mundo ou a revolução tende ao fracasso. Uma hermenêutica crítica do mundo sugere que, sem a crítica do mundo, a auto-organização ou a evolução tende a reproduzir sociedades perigosas para a natureza e para o homem (ABID, 2003, p.68).

O mundo, que na verdade deve ser transformado, na razão subjetiva só se limita a reconstruir, permanecendo sempre o que é. Para Adorno (1995), nesse caso, a teoria é amputada do pensar, por querer algo mais que reconstrução.

O processo de adaptação, próprio da concepção naturalista de homem, procura o equilíbrio com o meio físico e social, o que leva a pedagogia das competências a buscar o desenvolvimento das competências cognitivas para a adaptação ao meio físico e as competências sócio-afetivas para a adaptação ao meio social (RAMOS, 2006).

Para Piaget, o equilíbrio social entre o meio físico, o meio social e a essência humana está na base das estruturas sociais, o que justifica a importância da pedagogia ao enfatizar a aquisição destas competências, pois elas tornam-se fatores de consenso necessários à manutenção do equilíbrio da estrutura social.

Acontece que, nestas estruturas, ainda que impulsionadas pela ação humana, estão em jogo fatores econômicos e políticos, em função dos quais nem sempre o andamento da história vai em direção da manutenção dos privilégios da classe dominante. Por isso, eliminar a história é eliminar o sujeito:

A perda do sentido histórico, o enfraquecimento da consciência histórica é um passo decisivo para o desaparecimento do sujeito. Sem consciência de continuidade não há nem processo histórico dos homens, nem do indivíduo, nem da humanidade, nem homens, agentes (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998, p. 35).

A Dialética do Esclarecimento (1985) denuncia o enfraquecimento do ego, em face do poder econômico, que tende a neutralizar a história. Toda educação que não se pauta pelo sentido da história tende a enfraquecer o sujeito como agente. Como foi o caso, por exemplo,

do regime tecnocrático-militar de 1964 que substituiu nos quadros curriculares a disciplina de História pela de Estudos Sociais (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1998).

Sem a hermenêutica crítica do mundo, o sujeito fica limitado à resistência proposta por Adorno. Essa é a crítica que se faz ao conceito de adaptação piagetiano, por não envolver o fortalecimento do eu a partir da conscientização do processo histórico e suas implicações na constituição do meio. Nota-se que seu conceito de adaptação está carregado de concepções biológicas:

O espírito só pode encontrar-se adaptado a uma realidade se houver uma acomodação perfeita, isto é, se nada mais vier, nessa realidade, modificar os esquemas do sujeito. Mas, inversamente, não há adaptação se a nova realidade tiver imposto atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adotadas no contato com outros dados anteriores: só há uma adaptação se houver coerência, logo assimilação. (...) Mas em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável. Isto é, quando existe um equilíbrio entre acomodação e assimilação (PIAGET, 1975, p. 18).

Na crítica de Duarte (2004), o construtivismo ressalta uma idéia abstrata de que tudo depende da “construção” de conhecimentos, mas com que finalidade? A serviço de quem? Promovidos por quem? São questões não trabalhadas nas teorias psicológicas dissociadas das dimensões sócio-culturais, deixando o aprofundamento de sua filosofia para os que assim desejarem.

Enfim, o momento da emancipação buscado pelos idealistas, em face da adaptação da cultura, ficou sem um elemento impulsionador da formação digna. Assim, a experiência formativa acabou se perdendo. Com isso, a formação cultural ficou prejudicada, facilitando a sujeição do indivíduo à dominação.

Essa dominação acontece principalmente no plano subjetivo, como por exemplo, no caso do trabalhador semiformado que não se sente desconfortável ou inconformado com a semicultura a que tem acesso, de forma que não consegue romper com o processo de exploração, mantendo a continuidade da própria miséria.

Se a semiformação trabalha no âmbito da subjetividade, a educação seria o instrumento para corrigir essa deformação; porém, nesse contexto, ela assume uma função mais racionalizada do que formativa. A educação adotou uma pedagogia subjetivista que pode tornar-se uma armadilha para a emancipação. Na seção seguinte será tratada da pedagogia subjetivista como uma armadilha que inviabiliza a emancipação.

3.2. Armadilhas de um enfoque subjetivista

A educação contemporânea fala em pedagogia do sujeito, a qual é considerada subjetivista. Para Leo Maar, “é preciso escapar das armadilhas de um enfoque “subjetivista” da subjetividade na sociedade capitalista burguesa” (1995, p.16). Becker também alerta: “precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas no indivíduo” (ADORNO, 1995, p. 144).

Faz parte da tensão da educação ter que reunir ao mesmo tempo princípios individualistas e princípios sociais. A educação racionalizada é pressionada pela política econômica a trabalhar com os princípios individualistas, por isso, lhe cai bem uma pedagogia centrada no sujeito. Quais poderiam ser as armadilhas de um enfoque subjetivista na educação?

A ascensão da subjetividade é antiga, vem desde a gênese da modernidade ou talvez até antes.

Pode-se dizer que a formulação de uma razão moderna começa com Bacon e Descartes, passando por vários pensadores como Kant, Hegel e Marx. Seus esforços se concentram na justificação do princípio da subjetividade, uma vez que a época moderna não pode extrair critérios de normatividade exteriores a si mesma, caso contrário comprometeria a idéia de autonomia (PRESTES, 1998, p. 219).

Como se vê, a primazia da subjetividade não é recente. Há muito tempo, coube ao sujeito, numa estrutura auto-reflexiva, constituir sua justificação. Motivo pelo qual a racionalidade emerge nos tempos modernos com base no princípio da subjetividade que, segundo Prestes (1998), dá base para as categorias pedagógicas de consciência, autonomia e liberdade, propostas pelos iluministas.

A filosofia da consciência e a teoria da subjetividade – bases da educação iluminista – deram origem ao privilégio da reflexão e da tomada de consciência.

Apesar do conceito moderno de subjetividade apresentar variações, os iluministas acreditavam no seu potencial de transformação. Para Kant, o sujeito atingia o uso pleno da razão quando obedecia às leis morais, atingindo sua autonomia no livre querer. O sujeito era responsável por suas ações, então, devia ser capaz de julgar-se a si mesmo e às suas ações. Veja nas próprias palavras de Kant, em seu texto *Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?*:

Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de

entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. (...) Esse Esclarecimento não exige, todavia, nada mais do que a liberdade; e mesmo a mais inofensiva de todas as liberdades, isto é, a de fazer um uso público de sua razão em todos os domínios (KANT, 1784, p.1).

Kant pretendia dar força ao projeto pedagógico moderno de educar para a liberdade, propondo um sujeito capaz de ação racional universal. A educação era a constituição da humanidade no homem, a condução à maioria e à autonomia. Sua filosofia reforçou as pedagogias voltadas para a formação da consciência, autonomia e liberdade (PRESTES, 1998).

Hegel cria em um sujeito histórico. Para ele, “a dialética era o próprio vir-a-ser da humanidade, o movimento do mundo em processo e implicaria no reconhecimento do homem como autor da história” (PRESTES, 1998, p. 220). A educação serviria de mediadora entre o sujeito e a sociedade, faria parte do processo de refinamento do espírito, para ajudá-lo a ser senhor de si mesmo. Na visão de Prestes, com Hegel renovam-se as bases justificadoras da educação, em que a consciência e a liberdade estariam inseridas no contexto histórico.

Prestes (1998) considera que, tanto para Hegel como para Kant, a educação ilumina prepara o caminho para ruptura do homem natural em busca do homem ético para transformar sua natureza primária em uma de caráter espiritual. A educação assumiria nesse caso, um papel transcendental.

Surge então Marx, diferindo de Hegel e Kant, defendendo que na verdade o homem produz a si mesmo e à história não na realização do espírito, mas na atividade prática e transformadora da natureza. É na prática social que os homens produzem suas representações, mesmo estando sujeitos a construírem falsas representações. A partir de Marx,

o trabalho de crítica das ideologias, de desenvolvimento das contradições, assume papel decisivo para a educação, ainda orientada pelo sonho iluminista de um homem consciente e emancipado. Não idealisticamente, mas de forma concreta, Marx reafirma a confiança na ação humana e na criação do novo e renova o fundamento normativo da modernidade em bases materialistas (PRESTES, 1998, p. 221).

Todos estes ideais, no entanto, foram interrompidos pelas transformações da sociedade tecnológica, pela indústria cultural e pelo surgimento de uma mentalidade mais racionalizada e impulsionada à dominação, arrefecendo o ideal de progresso humano sonhado até então. De acordo com Prestes:

Se a modernidade não efetivou plenamente o caminho da promoção humana, a educação, enquanto uma experiência histórica e diretamente vinculada ao projeto iluminista dissolve também suas categorias. O paradigma da razão

autônoma e suficiente entra em crise justamente pelas consequências destrutivas que dele decorrem (PRESTES, 1998, p. 222).

A menção dos filósofos iluministas tem o propósito de retomar o ideal educacional inicial para verificar o quão longe se está deste ideal e como na contemporaneidade a razão se tornou instrumental e esquecida do projeto de sujeito autônomo. O sujeito transcendental de Kant, o sujeito histórico de Hegel e o sujeito capaz de revoluções de Marx, passaram a sujeito cognitivo, sujeito assimilado, sujeito adaptado e sujeito eficiente.

Se a tarefa básica da educação é a formação do sujeito, como acreditavam os iluministas, na educação racionalizada esta tarefa ficou submetida aos imperativos do mercado de trabalho. Analisando por perspectiva, os processos de aprendizagem tendem a fracassar na construção do sujeito autônomo, contentando-se com uma falsa autonomia. A armadilha revela-se na aparência de autonomia permitida ao sujeito, que na realidade ele não tem, mas pensa que tem.

A questão está no investimento da educação e da sociedade na formação do sujeito com base no propósito mercadológico, tanto de produção quanto de consumo dos produtos.

Segundo Zuin (1998), a armadilha da reificação da subjetividade se mostra na privatização das consciências, quando esta passa a ser governada pela indústria cultural, de forma tal que nem importa mais o conteúdo ideológico específico, já que qualquer entretenimento serve para preencher o vazio da falta de formação do espírito. A subjetividade reificada torna-se resultado do processo de semiformação cultural.

A indústria cultural oferece uma experiência da realidade com aparência de realidade, o que fragiliza a subjetividade, já que promove uma simbiose entre consumidor e mercadoria. Marcuse já havia exposto essa aparência afirmando que se vive em “um mundo de aparente unidade e aparente liberdade, em que as relações antagônicas da existência são enquadradas e pacificadas” (apud LEO MAAR, 1998, p. 66). Livrar-se dessa aparência é tarefa difícil, mas não impossível. A questão que está sendo levantada por essa pesquisa é que a educação racionalizada perdeu muito da sua força na tarefa do desenvolvimento da autonomia emancipatória, capaz de se livrar da falsa liberdade, quando se apropriou da versão empiricista da teoria construtivista.

Mesmo com tanta ênfase na subjetividade, presencia-se a crise na formação do indivíduo. Qual a participação da educação nessa crise? A resposta pode estar na análise da interação educação-trabalho ao longo da história educacional.

Segundo Leo Maar (1995), desde o iluminismo o conceito de educação foi inicialmente voltado para a formação da consciência e para a racionalidade. Mas também,

desde o início esse conceito carregou consigo uma ambigüidade por ser determinado pelo trabalho – pela racionalidade produtiva – e pelas condições econômicas. Para Leo Maar, é na lógica do trabalho que se pauta a formação cultural, a educação, a ética e a subjetividade.

Na mesma direção, Ramos (2006) afirma que para analisar a questão da formação humana é preciso investigar as múltiplas formas que trabalho coletivo assume e o modo como o homem age e se modifica ao se constituir como parte do trabalho. A ambigüidade está então, no fato de que,

muito cedo ficaria claro que, embora o trabalho fosse formador, o que se observava era a universalização da forma social do trabalho alienado, deformador; a formação se desenvolveria como um déficit ético do capitalismo. (...) A experiência formativa pelo trabalho social acompanha o desenvolvimento do processo de trabalho e tudo o que isto representa em termo de transformações culturais, científicas, tecnológicas, etc. (...) A Escola de Frankfurt é um reflexo teórico da crise do trabalho formador (ADORNO, 1995, p. 17).

A formação pelo trabalho, além de tornar-se corrompida, passa a colocar os ideais éticos em risco e ameaçar qualquer papel revolucionário da cultura vigente. Adorno (1995) considerava que a crise da formação estava também ligada ao modelo de articulação entre trabalho e formação.

O problema está no fato de que a formação determinada pelo trabalho está subordinada às determinações da classe dominante, que não tem interesse nas contradições engendradas pelo processo produtivo ou nos seus conflitos, quanto mais na formação crítica do trabalhador.

Extraindo a contradição gerada pelo trabalho social, dissolve-se a experiência formativa. “A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo” (RAMOS, 2006, p. 19).

Diante do exposto, conclui-se que parte da crise na formação do indivíduo vem da ambígua integração formação-trabalho, com base em práticas individualizantes. Os processos sociais de formação humana, sob o modo de produção capitalista, deveriam ser dialéticos e não são.

Isso quer dizer que nos processos de produção estão em jogo tanto as forças subjetivas do indivíduo, potencialmente capazes de produzir sua própria existência, desde que liberado do jugo capitalista, quanto as forças objetivas estranhas a ele, forças essas determinadas pelo movimento constante de valorização do capital, que promove a separação entre esse mesmo indivíduo e o produto de seu trabalho. De forma simples, o fundamento dessa dialética é o sentido que toma a relação sujeito-objeto: o homem se objetiva para ele ou para o capital. Enquanto se objetiva para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e o homem não se reconhece como sujeito (RAMOS, 2006, p. 28).

A subjetividade, apropriada pelo capital/trabalho, torna-se uma subjetividade falsa. A educação apresenta-se como uma possibilidade de alteração nesse quadro, porém, uma vez racionalizada, encontra dificuldades em corresponder à tarefa de formação da consciência do sujeito. O aperfeiçoamento ético-moral ou a socialização dos padrões culturais, como proposta inicialmente, ficam comprometidos.

A educação vai-se configurando nos novos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens (RAMOS, 2006, p. 30).

O projeto pedagógico burguês, pautado na consolidação da cidadania, pode até garantir a liberdade individual quanto às crenças pessoais, mas não qualificava os não-proprietários dos modos de produção como membros ativos da sociedade.

Um projeto de emancipação deve começar com o fortalecimento da subjetividade fragilizada pela semiformação, para isso, é preciso investigar na sociedade de cultura de massa quais os mecanismos que tornam as pessoas cada vez mais dependentes e frágeis. Para Zuin, à medida que o sujeito encontra dificuldades na construção de sua identidade, ele tende,

a observar e compreender o mundo de acordo com os seus interesses, utilizando-se da sua própria imagem, ou então deseja fundir-se com o ambiente, de forma tal que todos os seus sentimentos, valores e crenças já estejam demarcados de antemão (ZUIN, 1998, p. 126).

A realização do sujeito, baseada no consumo, não preenche o vazio e o mal-estar deixado pelo estado de semicultura e promove a fragilidade da identidade “legitimada e incentivada cotidianamente pelos meios de comunicação de massa” (ZUIN, 1998, p. 128).

A subjetividade fragilizada se adapta e se conforma com o mundo, ainda mais quando ele apresenta-se como aquele que não exige a negação das vontades mais íntimas. Reside aí uma falsa liberação dos desejos que faz com que as pessoas se conformem com a condição de vida que têm. O indivíduo age assim para se identificar com o existente. A adaptação é uma condição para que ele se sinta parte da cultura. Nesse aspecto, só um doloroso esforço em buscar o conhecimento das raízes dessa tendência, seria capaz ajudá-lo, desde que essa busca não seja desvinculada do sentido histórico do mundo.

Um aspecto observado por Ramos (2006) na armadilha do enfoque subjetivista está na reificação da subjetividade do sujeito enquanto trabalhador. O tratamento individualizado, por exemplo, é uma das estratégias das empresas para deslocar a identidade social do trabalhador para ela mesma, na lógica do princípio de pertencimento do trabalhador à empresa, em vez de

pertencer a uma sociedade ou a uma classe. No processo de individualização das relações de trabalho, ao invés do indivíduo resgatar a sua subjetividade para si, ela fica aprisionada aos limites das competências adquiridas, avaliadas e validadas como úteis para a empresa (RAMOS, 2006). Esta, ganha com isso a devoção incondicional e pessoal do sujeito.

A subjetividade, nesse caso, não é livre, pois o mundo vivido está circunscrito pelo sistema de fins e de valores da empresa. Ela é livre para realizar os objetivos da empresa como sendo seus. Nesse sentido, a autonomia se manifesta na sua capacidade de gerir sua vida profissional da melhor maneira.

Para o mercado de trabalho, a autonomia é importante para que o sujeito exerça sua criatividade na solução dos problemas gerados pela produção, dessa forma a empresa se apropria do saber mobilizado pelo sujeito. De acordo com Ramos, é “investido dessa autonomia, que o trabalhador sente-se parte integrante da empresa e, mediante um sentimento de identidade com a organização, abnega-se de todas as suas competências em prol dos objetivos da empresa” (2006, p. 212).

Conferir autonomia ao sujeito tornou-se uma questão estratégica, apesar desta autonomia nunca ser conferida ao indivíduo sozinho, mas ao coletivo, sob regulação e controle. Nessa relação, não existe o contrato social que admite interesses sociais divergentes. É uma relação liberal que conta com a passividade, a ausência de conflito ou de luta da parte mais fraca.

Para Leo Maar (1998), a perda da capacidade de fazer experiências formativas no trabalho não é um problema imposto só de fora à sociedade de forma acidental, ou provocado pela ênfase na subjetividade humana, é uma tendência da sociedade, por seu próprio modo de produzir-se e reproduzir-se racionalizado, como também previa Weber (2003).

Segundo Zuin (1998), a subjetividade reificada afasta-se cada vez mais da reflexão. Acostuma-se tanto com a reprodução do horror e da miséria, que evita questionamentos sobre a condição social em que vive. Para ele, “a psique feliz é a psique adaptada e estruturada, mediante um processo de projeção e identificação com modelos de conduta, que evitam o doloroso exercício da reflexão e do inconformismo” (1998, p. 121).

Não é por acaso que o enfoque subjetivista desvia o sujeito da reflexão sobre suas reais condições de vida ou sobre as questões sociais conflituosas. É o que será tratado a seguir, tomando como argumento que a educação centrada no aprender a aprender, ou seja, na experiência prática do sujeito, tende a desequilibrar a relação teoria e prática e promover o enfraquecimento da capacidade reflexiva e crítica.

3.3. Perda da capacidade do sujeito de pensar suas reais condições de vida

Ao iniciar esta pesquisa tinha-se o pensamento de que a busca pelo conhecimento teórico estava em baixa na educação e que a pedagogia construtivista tinha muita contribuição nisso, por se preocupar em demasia com a parte prática do ensino: o aprender a aprender. Este tópico tem o objetivo de analisar essa suposição.

O endeusamento do ativismo no ensino atual tem enfraquecido a subjetividade ontológica – que deveria ser constituída de experiência e reflexão ao mesmo tempo – gerando a incapacidade do sujeito de agir com autoridade, tornando-o presa fácil de qualquer ideologia.

Somado ao ensino prático, a exploração da cultura e da realidade como mercadoria de consumo, surge uma massa de estudantes encantada com o estímulo progressivo da sensorialidade humana, o qual desperta um desejo crescente por imagens e histórias cada vez mais sensacionais, fortes e imediatas.

O consumo das mercadorias culturais implica a limitação do discernimento e da consciência crítica. A respeito disso, Marcuse (1973) diz que a indústria cultural provoca o enfraquecimento do pensamento abstrato e especulativo. Argumenta que a “dimensão interior da mente, na qual o poder do pensamento negativo, o poder crítico da razão e a oposição ao *status quo* podem criar raízes, é desbastada” (1973, p. 31).

A ausência do pensamento abstrato e contraditório/crítico, junto com o isolamento do homem num mundo essencialmente técnico, imediato e sensorial, tende a fundir “pensamento e ação, mundo subjetivo e objetivo, teoria e prática” (MARCUSE, 1973, p. 133).

Marcuse compreende que a sociedade industrial, que se personifica de razão, não obstante, “essa sociedade é irracional como um todo”, porque “obstrui o livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas”, gerando uma falta de liberdade “confortável, suave, razoável e democrática” (1973, p. 23). O predomínio da razão instrumental (primado da razão prática), que tem guiado o gosto, a verdade, a justiça, a ética e a liberdade dos indivíduos, dificulta a capacidade destes de pensar sobre sua verdadeira condição no mundo.

Diante do exposto, seria lógico imaginar que a educação deveria fazer o contraponto para evitar o total enfraquecimento da capacidade de pensar, como uma última esperança de resistir à dominação das consciências.

Ainda persistindo no objetivo de analisar se a educação contemporânea baseada no ideário construtivista tem contribuído para a resistência ou adaptação, é que a seguir procura-

se apontar, que ao fundir pensamento e ação, teoria e prática, a educação caminha noutra direção.

O ensino oscila entre os extremos: ora valoriza em demasiado o ensino teórico, como já aconteceu no passado, ora valoriza em demasia o ensino prático e experimental. Atualmente vive-se esta última:

os alunos aprendem a escrever escrevendo, para preencher suas próprias necessidades e o desejo de se comunicar. Aprendem sobre "vizinhos e comunidades" investigando suas próprias vizinhanças e comunidades. Isso não acontece lendo tudo sobre o assunto em livros de estudos sociais ou sendo informado oralmente, mas pelo estabelecimento de um sentido construtivo (FOSNOT, 1998, p. 238).

A crítica que se faz ao ensino prático é que ele sozinho não aumenta o nível de reflexão. A faculdade de pensar exige tanto a experiência como o aspecto lógico formal, sem os dois não se promove a consciência verdadeira. A educação para a experiência deve ser idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995).

A contextualização dos conhecimentos científicos, definida como aprendizagem significativa, muitas vezes inviabiliza a educação de ir além do senso comum ou aprofundar as reflexões a partir dos conceitos.

A aversão à teoria, favorecida pelo menosprezo burguês a qualquer manifestação do espírito, comum hoje a muitos estudantes, incorre na loucura de condenar e rejeitar a teoria dos intelectuais, que se dedicam à interpretação do mundo, como algo abstrato demais. Ainda, tende a substituir o debate e a estabelecer como verdade a pseudo-atividade, acreditando no agente livre e autônomo, que não existe mais. Como confirma Adorno,

a aversão à teoria, característica de nossa época, seu enfraquecimento de modo nenhum casual, sua proscricção pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis. Que a teoria deva curvar-se à prática significa anular o conteúdo da verdade e condenar a prática à loucura – enunciar isto hoje em dia é algo prático (1995, p. 211).

Ao afirmar que o mais importante não é o conteúdo em si – já que qualquer um pode ser transformado em situação-problema para provocar desequilibrações nas estruturas mentais, como condição de construção do conhecimento – o ideário construtivista resultou na mentalidade da valorização da prática no processo ensino-aprendizagem.

O que não estaria errado, se isto não trouxesse também a mentalidade de que a reflexão teórica é enfadonha e sem utilidade. Segundo Sobreira (1998), o ativismo irracional e

regressivo é apoiado por vertentes da psicologia. Acrescenta-se: pelas pedagogias psicológicas.

O pragmatismo americano era criticado por Adorno por proclamar como utilidade do conhecimento, a sua aplicação prática. Tanto a teoria, quando amarrada à sua utilidade prática, fica comprometida, como sem a experiência, a práxis fica bloqueada e danificada.

O que não está claro na educação é que teoria e prática não são unas e nem absolutamente distintas, mas estão em relação de polaridade e são fundamentais para uma educação de fato. Na definição de Sobreira,

sua relação é de descontinuidade, não havendo independência entre as duas, nem sendo uma critério para a outra. A prática simplesmente orientada pela teoria se endurece como doutrina e termina falsificando a teoria. O dogma da unidade de teoria e prática apreende como identidade onde apenas a contradição poderia ser frutífera. Após o seu mútuo afastamento, há um salto qualitativo. Nem transição, muito menos subordinação, ambas mantêm entre si relação de polaridade. São exatamente as teorias que não pretendem aplicação as que têm maior probabilidade de serem frutíferas na prática. A prática pode e deve ser a fonte de onde a teoria extrai forças. Por sua vez a teoria não é continuidade da prática, nela a prática aparece como ponto cego, como obsessão quanto ao criticado (SOBREIRA, 1998, p. 208).

Para Adorno (1995) além de não existir unidade imediata entre teoria e práxis, em muitos momentos, reflexão e ação podem até excluir-se mutuamente. Mas, uma não sobrevive sem a outra. Para o autor, a práxis sem teoria tende a fracassar. Ao destituir a prática de teoria, condena-a à loucura – que é “justamente onde exerce seu poder de atração aos movimentos coletivos”. Essa loucura manifesta-se como “incapacidade do sujeito para assumir na consciência, mediante reflexão, as contradições objetivas que não pode resolver de maneira harmoniosa” (1995, p. 211).

Se teoria e prática são inseparáveis, privilegiar tanto uma quanto outra é uma regressão. Adorno lembra que pensar também é um agir, que teoria também é uma forma de práxis. A prática sem teoria é vazia:

Enquanto o pensamento se restringe à razão subjetiva, suscetível de aplicação prática, o outro, aquilo que lhe escapa, vem a ser correlativamente remetido a uma práxis cada vez mais vazia de conceito, e que não conhece outra medida que não ela própria (1995, p.204).

A divergência entre teoria-prática sempre foi alvo de discussões, desde a separação entre trabalho físico e manual. Com o ativismo construtivista ela se agrava, em função do subjetivismo prático, com tendências à desvalorização do ensino teórico.

A práxis nasceu do trabalho, arrastando consigo o momento da não-liberdade, ao ter que agir contra o princípio do prazer, a fim de conservar sua existência. O que trouxe para a

práxis durante certo tempo uma aversão. Mas, hoje ela converte-se novamente em animal sagrado e se erige a si mesma como um fetiche:

Esta é uma dialética desesperada: do fascínio que a práxis impõe aos homens não é possível escapar senão através da práxis, ela porém, ao mesmo tempo – apática, estreita, carente de espírito – contribui enquanto tal para reforçar esse fascínio. A mais recente aversão à teoria, que é a sua medula, faz disso um programa (ADORNO, 1995, p. 207).

Assim, o próprio espírito da práxis se revela como sendo falta de espírito. Ao liquidar a individuação, o pensar por si mesmo, sem o que a humanidade não é nada, torna a espontaneidade dos indivíduos como nula.

No pensamento de Adorno (1995) é preciso contestar a primazia da práxis. O que há de falso no primado da práxis, está na primazia da tática, dos meios, que enquanto servem irrefletidamente aos fins, alienam-se destes. A razão instrumental acaba por endeusar os meios, porque a reflexão sobre os fins se torna intolerável.

Acreditar que as coisas dependem imediatamente da ação dos homens leva a uma valorização da espontaneidade frágil. Pois, como diz Adorno, “navegar entre as alternativas da espontaneidade” (ADORNO, 1995, p. 223) só poder ser, se é que é possível, através da teoria.

É um engano achar que o ensino prático é progressista. O ativismo é regressivo à medida que contribui para a debilidade do “eu” e não dá lugar de destaque à reflexão sobre sua própria impotência.

Ao tratar da divergência entre teoria-prática, Sobreira parte do fato de que no discurso sobre a formação do professor “emergiria, cada vez com mais força, a *crença em práticas*, a partir de um raciocínio funcional” (SOBREIRA, 1998, p. 204).

A escola assumiu a função de preparar os estudantes para o sucesso mediante o desenvolvimento de suas habilidades, propagando que a melhor maneira de aprender é fazendo. Para Sobreira (1998), na verdade a educação estava buscando uma maior identidade entre a teoria nos cursos de formação e a prática das escolas, ambas marcadas pela racionalidade instrumental. Porém, na tentativa de unir teoria e prática, concedeu-se à prática posição privilegiada na formação de professores.

O debate sobre a unidade teoria-prática perdeu seu sentido, o que agora merece investigação, não é mais a separação sujeito-objeto ou entre trabalho físico e mental, mas quais as conseqüências da reificação da prática.

Por outro lado, Sobreira (1998) chama a atenção para o ponto de vista dialético, em que só se escapa da irracionalidade do ativismo no interior da própria prática. O ativismo é

decorrente de conceitos estreitos, deturpados tanto da teoria quanto da prática. Para Adorno, o ativismo, motivado pela lógica de funcionamento da economia, não se sustenta por si só, por isso precisa da psicologia para a interiorização dessa lógica, que só os mais espertos percebem.

Desde que a economia de mercado se encontra desorganizada e está sendo remendada de uma medida provisória a outra, suas leis não constituem mais explicação suficiente por si só. Não seria possível a não ser graças à psicologia – através da qual se interiorizam sem cessar as coações objetivas – compreender, nem que os homens aceitem passivamente uma irracionalidade sempre destrutiva, nem que se alistem em movimentos cuja contradição com seus interesses não é difícil de perceber. Análoga a isso é a função dos determinantes psicológicos nos estudantes. Em relação ao poder real, ao qual mal e mal faz cegas, o ativismo é irracional. Os mais espertos têm consciência de sua inutilidade, outros enganam a si próprios com dificuldade (ADORNO, 1995, p. 219).

A razão instrumental, levada ao seu extremo, impõe a construção de uma realidade ilusória e aparente, com a mediação da psicologia, contribuindo para uma paralisia do pensamento. O sujeito vai perdendo sua capacidade de pensar sobre suas reais condições de vida no mundo.

Em seu tempo, Weber já anunciava a tendência natural do ser humano para a racionalidade prática. Para Adorno (1995), Weber compreendeu que a irracionalidade é proveniente da determinação da razão como meio, da separação da razão em relação aos fins e à consciência crítica deles. A razão foi reduzida por sua limitação, ao nível de meio.

O que está em questão no construtivismo é o seu concretismo, mesmo para Piaget, considerando que a última etapa da adaptação é a abstração reflexiva, o que permanece é a idéia da dispensa do espírito e da reificação da práxis vazia de conceito.

3.4. Perda da força da coletividade, ênfase no individualismo

A questão da perda da força da coletividade está muito relacionada não só com a ênfase no individualismo como também com as implicações sociais tratadas até aqui. Está também relacionada com a colonização da mente do sujeito – para que este empenhe toda sua subjetividade em ser o mais eficiente possível na produção e no gerenciamento de sua empregabilidade – e com a condição de minoridade do sujeito que pensa que é autônomo, quando na verdade é conformedo.

O objetivo deste tópico é analisar de que forma a educação racionalizada participa desse processo de fragilização da força social da coletividade.

A tarefa da educação, como tem sido reforçada o tempo todo nesta pesquisa, é combinar a atenção aos aspectos individuais e espontâneos com a conscientização, pois ao mesmo tempo em que colabora com a adaptação do indivíduo, também deve estimular a resistência crítica à organização do mundo, determinado a dirigi-lo heteronomamente.

Para muitos, a única chance de formação cultural ou mesmo de ascensão social está na escola. Por isso a educação carece de constante análise das bases teóricas em que apóia seus projetos de ensino.

A ética individualista, no plano pedagógico, manifesta-se sob as noções de competência, competitividade, habilidade e empregabilidade. Pressupõe-se uma perspectiva pedagógica individualista, na qual cada indivíduo deve adquirir um pacote de competências exigidas pelo mercado, além das competências sociais.

De acordo com o relatório de Delors (2006), estas competências sociais são fundamentais para gerenciar os conflitos da sociedade capitalista, acentuados especialmente pelas diferenças sociais que resultam na tensão entre os mais favorecidos e os mais pobres. Por isso um dos quatro pilares da educação é o “aprender a conviver”.

Na conclusão deste relatório, a educação tem a árdua tarefa de desenvolver nos educandos atitudes de solidariedade e de eliminação de preconceitos. Considera a tarefa árdua, porque predomina o pensamento neoliberal da concorrência, que tem a tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual na guerra econômica (DELORS, 2006).

O relatório pergunta: O que fazer para mudar a situação? Aponta, como solução, criar na escola objetivos e projetos comuns, nos quais os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até de amizade:

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações. (...) As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/alunos (DELORS, 2006, p. 99)

A proposta é que a educação do século XXI desenvolva o espírito de cooperação e de coletividade. A preocupação está em evitar o caos social, como consequência da não efetivação da sociedade mais justa e igualitária prevista pelos liberais.

Na prática a educação racionalizada tende a considerar que as crianças constroem seus próprios conceitos, habilidades e valores, em uma concepção exclusivamente individualista de aprendizagem, que inviabiliza, de certa forma, a formação de uma consciência coletiva, e aqui vale ressaltar a análise de Santomé, em seu livro *A educação em tempos de neoliberalismo*:

O que mais chama a atenção é que cada estudante tem a sua própria cultura, os seus próprios conhecimentos prévios, os seus próprios conceitos errôneos, as suas próprias expectativas, o seu próprio ritmo de aprendizagem, o seu próprio estilo cognitivo. A linguagem no singular não nos permite ver com facilidade o que compartilham, o que têm em comum os alunos e alunas de uma mesma escola, de uma mesma sociedade, de um mesmo país (2003, p. 186).

O fortalecimento de grupos sociais só é interessante quando se trata de aumentar a produção, do contrário pode significar uma ameaça aos interesses dominantes.

Hayek (1984) enaltecia claramente o individualismo em prejuízo do coletivismo, como uma prevenção, para que o fortalecimento da coletividade não se tornasse uma ameaça à política dominante ou uma fonte de debates sobre a responsabilidade pelo desemprego e ampliação da desigualdade social.

Sem o espírito de classe, predomina a apatia política e social. O espírito de cooperação, incentivado pelo neoliberalismo, é desenvolvido com base na necessidade de que a competitividade não atrapalhe o emocional do sujeito e nem sua produção. Por isso, se incentiva muito a cooperação no grupo, desde que este não se torne politizado (BAUMAN, 2007).

O indivíduo, com uma falsa subjetividade, sente-se sozinho e perdido, então, agarra-se à coletividade. Porém, uma coletividade formada por sujeitos semiformados ou individualizados e vazios de si mesmo, ou ainda, por indivíduos que não atuam em benefício do coletivo, mas em benefício próprio.

Bauman (2007), citando Adorno, analisa que para resolver a necessidade de pertencimento, o indivíduo

rende-se à coletividade: como recompensa por pular no ‘caldeirão’, lhe é prometida a graça de ser escolhido, de pertencer. Pessoas fracas e amedrontadas sentem-se fortes quando correm de mãos dadas. Censurado e diariamente frustrado, o indivíduo encontrará abrigo para o narcisismo pessoal no “narcisismo coletivo”: uma promessa de segurança que só pode ser enganosa, considerando-se o passo da salvação dessas individualidades seriamente feridas. (...) estariam assim expostos a um grau intolerável de dano narcísico se não buscarem uma identificação compensatória com o poder e a glória do coletivo (BAUMAN, 2007, p. 176).

O desejo de pertencimento a um grupo ou a uma coletividade é motivado pelo privilégio de pertencer ao grupo. Dessa forma, dificilmente se cria coletividades sólidas. Para

Ramos (2006), a ideologia de que a única realidade daqui para frente é de incertezas, dilui as expectativas de contestação e de organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e produtivistas, que apontem para a construção de projetos coletivos emancipadores.

A cidadania não é tida mais como valor universal, como a concebiam os iluministas, mas como aquela que é possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores de uma sociedade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos.

A política adotada pelas empresas burocráticas, de se dirigir sempre ao indivíduo e nunca ao coletivo, é um dos fatores que contribuem para o comportamento individualizado e descomprometido com a classe social a qual se pertence.

O fortalecimento da coletividade depende do fortalecimento do indivíduo e vice-versa, o que implica dizer que a pedagogia individualista não contribui para nenhum dos dois. Contribui na verdade com o ideário neoliberal, que desloca os projetos sociais coletivos para o projeto do êxito individual, de acordo com a exigência do trabalho competitivo, além de consolidar o individualismo exacerbado como princípio da vida racionalizada contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar diante do que foi estudado até aqui, que é preciso pensar em educação dialética, que mesmo promovendo a adaptação à realidade, também venha a estimular uma consciência crítica de resistência diante das imposições desta mesma realidade.

É fundamental analisar o construtivismo nessas duas perspectivas para verificar que aspecto tem privilegiado e em que precisa ser criticado; em que a educação precisa mudar, mesmo que esteja fadada a uma revisão constante. Essa análise foi feita tendo em vista às questões econômicas e ideológicas que promoveram mudanças na produção e na educação.

Sem a pretensão de ter a verdade, conclui-se que a pedagogia construtivista tem contribuído para a mentalidade educacional racionalizada, principalmente a partir do contexto neoliberal dos anos 1990. A formação social implica a luta entre ideologias, determinadas pelas relações e pelos interesses econômicos, por isso, a tarefa da educação não pode se resumir ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo do trabalho, isso só contribuiria com o controle social e com a regressão da consciência. Ela não pode se esquecer da função de formar indivíduos com possibilidades de emancipação.

Colocar o foco do processo educativo no sujeito e sua personalidade, com vista à adaptação à instabilidade social, evidencia a exaltação do conceito de homem como um ser natural e biológico, voltado para si e para sua sobrevivência (RAMOS, 2001). A ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, com vistas à formação do sujeito multifuncional, polivalente e eficiente, pode resultar no esmorecer dos debates e da luta em valorizar a formação humana.

A integração formação-trabalho tornou-se conflituosa, já que a educação formal também passou a significar a aquisição do potencial de empregabilidade do sujeito, que tem sido cada vez mais responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso profissional. O que será um problema maior no futuro, quando o desemprego aumentar. A transferência da responsabilidade pelo desemprego para o indivíduo contribui para disfarçar as relações de poder vivenciadas no mundo racionalizado.

Cabe aos educadores compreender de que forma a ideologia neoliberal tem cooptado a educação a seu serviço; de que forma esta tem contribuído para a alienação cultural, social e política, sob o discurso do ideário construtivista.

É preciso repensar a ênfase que o conceito de competências coloca nos resultados e nas ações. Uma pedagogia baseada no desempenho, fundamentada na teoria da eficiência social, coloca em risco a formação e o aperfeiçoamento da natureza humana.

A adaptação se efetiva por diferentes mediações, pela igreja, família, Estado e educação. Todos têm seus motivos e ideologias, mas de todos eles a educação não pode se eximir da autocrítica, em virtude de seu papel histórico e social.

Este estudo possibilitou verificar que as bases teóricas construtivistas foram apropriadas pela educação racionalizada de forma a favorecer o projeto de adaptação neoliberal. Lembrando que existem escolas que não adotam o construtivismo, mas que nem por isso estão livres da dicotomia em questão. Possibilitou verificar que a racionalização da vida em geral, forçada pelo mercado, está presente também na esfera educacional, sedimentando a mentalidade pragmática e racionalizada. Mentalidade que pode estar no cerne da apatia social e política.

A crise do capitalismo é acompanhada pela crise na formação do indivíduo e na construção das identidades individuais. A formação do indivíduo tem sido associada mais a estratégias individuais de como resolver os desafios determinados pelo meio, do que associada ao fortalecimento das relações sociais coletivas, que compartilham estratégias para resolver desafios em comuns. Na ausência do aprendizado coletivo, os indivíduos têm o prejuízo de só conseguirem incorporar fragmentos da realidade, acabam construindo para si um projeto de vida pessoal, sem grandes preocupações com os destinos da sociedade como um todo.

A teoria construtivista confere mais importância às estruturas internas do pensamento no processo de aprendizagem do que às relações sociais. A subjetividade piagetiana – que visa a personalidade autônoma e flexível – tende a desconsiderar o senso ativo da história, seja como esperança, seja como memória, resultando na superficialidade do sujeito. Este, inseguro e individualizado, tende a buscar afirmação e realização no consumo, incentivado pela indústria cultural, como expressão de sua identidade fragilizada.

A educação tem uma parcela de contribuição nessa crise, aliás, ela mesma está em crise quanto ao seu papel. A pedagogia contemporânea tem estado mais para uma prática adaptativa do que emancipatória. Os processos educativos vêm atuando na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos, atendendo às expectativas do ideário neoliberal. Sendo que neste momento de conformismo a escola teria “a tarefa de fortalecer a resistência muito mais do que a adaptação” (ADORNO, 1995, p. 143). O problema está na força das concepções naturalizantes do indivíduo no terreno da psicologia da educação, que tende a neutralizar os esforços na direção de constituir-se uma abordagem historicizadora e crítica na educação.

O currículo centrado na aprendizagem significativa – com base no argumento psicológico de que é preciso atender às necessidades e interesses dos estudantes, em uma

espécie de respeito ao desenvolvimento interno – dá primazia ao desenvolvimento de estruturas cognitivas e afetivas, sem dar relevância às dimensões sociológicas, filosóficas, históricas e sociais do aprendizado e da construção do conhecimento. A super valorização da dimensão experimental da aprendizagem enfraquece as dimensões conceitual e social.

O ideário construtivista privilegia a ação e a experiência pessoal, o que não deixa de ser importante, porém, como diz Adorno (1987), as discussões que giram em torno só das questões práticas não são a chave para resolver o problema da educação, mesmo que elas sejam importantes, não podem sozinhas ocupar o centro das preocupações pedagógicas.

Não há problemas em preparar o aluno para o mercado de trabalho, pois dele depende sua subsistência, o problema é permanecer na esfera do desenvolvimento das competências para o trabalho e esquecer-se da formação cultural, do esclarecimento, sem os quais não pode haver emancipação social.

Formação humana e emancipação tornaram-se objetivos desgastados no discurso educacional, cada vez mais distante de serem realizados. Conscientização e espírito crítico acabaram se transformando em slogans, “em receiptuários vazios nas mãos de educadores e de formadores da opinião pública” (PUCCI, 1998, p. 113).

Ainda que pareça impotente diante do mundo racionalizado, a escola deve centrar seu trabalho educativo em socializar o saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. Com isso, não se está propondo um retorno à escola tradicional, por defender a necessidade da valorização dos conteúdos escolares, pois,

a educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em conseqüência do que a situação existente se impõe no que tem de pior” (ADORNO, 2003, p. 143).

Miranda (2005) constata que ao contrário de uma teoria social da educação, as teorias psicológicas têm implicado na despolitização da educação. Para Aranha (1996), o sujeito contemporâneo perdeu o interesse efetivo pelas mudanças sociais, tomado por uma apatia política e social, vive isolado em seu mundo. Sente-se impotente diante do sistema em que vive. De alguma maneira, a educação pode estar contribuindo para esse processo de despolitização e deserção ideológica do sujeito contemporâneo. Mas, esse é um tema para uma futura pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, José Antônio Damásio. (2003). **O sujeito na epistemologia genética**. Psicologia em Estudo, July/Dec. 2003, vol.8, nº2, p.61-69. ISSN 1413-7372.

ADORNO. T. W. (1992). **Anotações sobre Teoria e Prática**. In: Theodor W. Adorno, Quatro textos clássicos. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Publicação interna. São Carlos: UFSCar, 73-91.

_____. (1995a). **Notas Marginais sobre Teoria e Práxis**. In: Palavras e Sinais: modelos críticos 2 (trad. Maria H. Ruschel), Petrópolis-RJ:Vozes.

_____. (1995b). **Educação e Emancipação**. Trad. e introdução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996) **“Teoria da Semicultura”**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu, revisão pelos autores, com colaboração de Paula Ramos-de-Oliveira. In: Educação & Sociedade: revista quadrienal de ciência da educação, ano XVII, nº 56, Campinas: Ed. Papirus, dez, 388-441.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. (1985). **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido A. Almeida. Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ARANHA, M. L. de Arruda. (1996). **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna.

ARCE, Alessandra. (2005). **A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos**. In: Duarte, Newton (org.) Sobre o Construtivismo, Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77)

BARBOSA, M. L. de Oliveira; QUINTANEIRO, Tânia. (2003). **Max Weber**. In: Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber. 2ª Ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Editora UFMG.

BAUMAN, Zygmunt. (2007). **Vida Líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BISSOTO, Maria Luisa. (2005). **“Hegel e educação: aportes para pensar a educação contemporânea”**. Revista Educação e Filosofia – 19, nº37 – jan/jun, p. 85-115, ISSN 0102 – 6801.

BLOOM, B. S. et al. (1976). **Taxonomia dos objetivos educacionais: primeiro domínio cognitivo**. vols 1 e 2. São Paulo: Editora Globo

BOCK, Ana M. Bahia. (2002). **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13ª Ed. Reformada e ampliada. São Paulo: Saraiva.

BOURDIEU, Pierre. (1998). **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: Escritos de Educação. Organizadores: Mª Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

BRASIL. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (1999). MEC. **Exame Nacional do Ensino Médio** - documento Básico 2000.

BRASIL, (2002). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

CARCANHOLO, Marcelo D. (2002). **Neoliberalismo e o consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC**. In: MALAGUTI, M. L.; CARCANHOLO, R. A. e CARCANHOLO, M. D. (orgs.). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez. Coleção *Questões da Nossa Época*: v. 65, pag. 15-35.

CARCANHOLO, Reinaldo A. (2002). **A globalização, o neoliberalismo e a síndrome da imunidade auto-atribuída**. In: MALAGUTI, M. L.; CARCANHOLO, R. A. e CARCANHOLO, M. D. (orgs.). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez. Coleção *Questões da Nossa Época*: v. 65, pag. 77-97.

COHN, Gabriel. (2003). **Crítica e resignação: Max Weber e a teoria social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

COLL, César et al. (1998). **Os conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude**. Porto Alegre: Artes Médicas.

DELORS, J. (2006). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez.

DEVAL, J. (1998). **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Ares Médicas.

DOURADO, Luis Fernandes. (2002). **“Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90”**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set/ p. 235-253.

DUARTE, Newton (2003). **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção polêmicas do nosso tempo; 86)

_____ (2004). **Vigotski e o “aprender a aprender”:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

_____ (Org.). (2005). **Sobre o construtivismo a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77)

FINI, Maria Inês (Coord.) (2008). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE.

FOSNOT, C.T. (org.) (1998). **Cosntrutivismo – teoria, perspectiva e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas.

- FREITAS, Helena Costa Lopes de. (2002). “**Formação do professor no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**”. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/ p. 137-168.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. (2000). **História da Educação**. São Paulo: Cortez.
- GORZ, André. (2002). **Por que a sociedade salarial tem necessidade de novos criados?**. In: MALAGUTI, M. L.; CARCANHOLO, R. A. e CARCANHOLO, M. D. (orgs.). Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo. 3ª ed. São Paulo: Cortez. Coleção *Questões da Nossa Época*: v. 65, pag. 45-58.
- HAYEK, F.A. (1984). **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal.
- HELLER, A. (1989). **Cotidiano e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- JAMES, William. (2006). **Pragmatismo**. Tradução de Jorge Caetano da Silva, São Paulo: Editora Martin Claret.
- JOHNSON, Allan G. (1997). **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., pp. 188-189.
- KANT, I. (1985). “**Resposta a pergunta: O que é esclarecimento?**” Tradução Luiz Paulo Rouanet. In: textos seletos (edição bilíngüe). Petrópolis, RJ: Vozes.
- KLEIN, Lígia Regina. (2005). **Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto**. In: Duarte, Newton (org.) Sobre o Construtivismo, Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77)
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. (2001). “**O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos Anos 90**”, Revista Brasileira de Educação, nº 24.
- LEAL, Edilene M. de Carvalho. (2007). “**Racionalização e liberdade na perspectiva de Max Weber**”. Revista ENFOQUES – Ed. – v.6, n.1, ISSN 1678-1813.
- LEO MAAR, Wolfgang. (1995). **Prefácio do livro Educação e Emancipação**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- _____. (1998). **A formação em questão: Lukács, Marcuse e Adorno. A gênese da indústria cultural**. In: ZUIN, A. A. Soares; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.(Orgs.). A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UfsCar. Pag. 45-88.
- LIMA, Lauro de Oliveira. (2004). **Por que Piaget? A educação pela inteligência**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes.
- LOCKE, J. (2002). **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Martin Claret.
- LOPES, Alice Cassimiro. (2001) “**Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**”. Boletim Técnico do SENAC-SP, Vol 27, nº 3/ Set/Dez.

MALAGUTI, M. L. (2002). **Smith e Hayek, irmanados na defesa das regras do jogo**. In: MALAGUTI, M. L.; CARCANHOLO, R. A. e CARCANHOLO, M. D. (orgs.). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez. Coleção *Questões da Nossa Época*: v. 65, pag. 59-76.

MARCUSE, Herbert. (1973). **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (1999). **Algumas implicações sociais da tecnologia Moderna**. In: *Tecnologia, Guerra e Fascismo*. São Paulo: Ed. Unesp.

MENDES, Durmeval Trigueiro. (1987). “**Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil**”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 68, n. 160, p. 493-506, set./dez.

MIRANDA, Marília Gouveia de. (2005). **Pedagogias psicológicas e reforma educacional**. In: Duarte, Newton (org.). *Sobre o Construtivismo*, Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77)

MOREIRA, A.F. (1997). “**A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll**”. *Cadernos de pesquisa*, n. 100, PP. 93-107, mar.

MOTTA, Fernando C. P. (1994). **O que é burocracia**. Brasília: Editora Brasiliense (coleção primeiros passos nº 21)

PEREIRA, M^a de Fátima Rodrigues (2007). “**Formação de professores: uma discussão necessária**”. In: VI Congresso Internacional de Educação. Caçador. Educação: visões críticas e perspectivas de mudanças. Concórdia: Biblioteca Universitária.

PERRENOUD, Phillipe. (2000a). “**A arte de construir competências**”. Entrevista para a *Revista Nova Escola*, São Paulo: Abril Cultural, set.

_____. (2000b). **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

_____ et al. (2002). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. São Paulo: Artmed.

PIAGET, Jean. (1973a). **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis-RJ: Vozes.

_____. (1973b). **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, Olympio – Unesco.

_____. (1975). **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1983). **Problemas da epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural.

_____. (1998). **Sobre a Pedagogia** (textos inéditos). São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (2002). **Epistemologia genética**. 2ª Edição. São Paulo: Abril Cultural.

_____. (1977). **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou.

PIOZZI, Patrícia (2004). “**Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o Ensino Superior**”. Revista Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 25, n. 88, p. 655-676, Especial – Outubro.

PRESTES, Nadja Hermann. (1995). **A Razão, a Teoria Crítica e a Educação**. In: PUCCI, Bruno (org.). Teoria Crítica e Educação: A Questão da Formação Cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 83-101.

_____. (1998). **O polêmico debate da Educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana**. In: ZUIN, A. A. Soares; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.(Orgs.). A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UfsCar. Pag. 217-242.

PUCCI, Bruno. (1998). **A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação**. In: ZUIN, A. A. Soares; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.(Orgs.). A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UfsCar. Pag. 89-115.

_____. (2005) “**Tecnologia, crise do indivíduo e formação**”. Revista Comunicações: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep. Piracicaba: v. 12, p. 14-25.

RAMOS, Marise Nogueira (2001). “**A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais**”. Boletim SENAC.

_____. (2006). **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª Ed., São Paulo: Cortez.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. (1998). **Reflexões sobre a educação danificada**. In: ZUIN, A. A. Soares; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.(Orgs.). A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UfsCar. Pag. 13-44.

ROMANELLI, Otaíza. (1978). **História da Educação no Brasil**. Petrópolis- RJ: Vozes.

ROPÉ, F.; TANGUY, Lucie (Orgs). (1997). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas-SP: Papirus.

ROSSLER, João Henrique. (2005). **Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista**. In: Duarte, Newton (org.) Sobre o Construtivismo, Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 77)

SAVIANI, D. (1997). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas: Autores Associados.

SCHULTZ, Theodore. (1973). **O capital humano – investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- SMITH, A. (1981). **A riqueza das nações**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, Vol I.
- SOBREIRA, H. G. (1998). **Perspectiva na formação do professor**. In: ZUIN, A. A. Soares; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). *A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UfsCar. Pag. 195-216.
- SILVA JUNIOR, João dos Reis. (2002). “**Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio**”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/ p. 203-234.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. (2003). **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução de Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed.
- VASCONCELOS, M.S. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- WAINWRIGHT, H. (1998). **Uma resposta para o neoliberalismo: argumentos para uma nova esquerda**. Rio de Janeiro: Zahar.
- WEBER, Max. (1998). **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília : Editora da Universidade de Brasília, Vol I.
- _____. (2003). **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Pietro Nassetti, São Paulo: Editora Martin Claret.
- ZAMORA, José Antonio. (2008). **Th. W. Adorno: pensar contra a barbárie**. Tradução de Antonio Sidekum. São Leopoldo: Nova Hamonia.
- ZUIN, Antonio A. Soares. (1998). **A indústria cultural e as consciências felizes: Psiques reificadas em escala global**. In: ZUIN, A. A. Soares; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.(Orgs.). *A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UfsCar. Pag. 117-158.