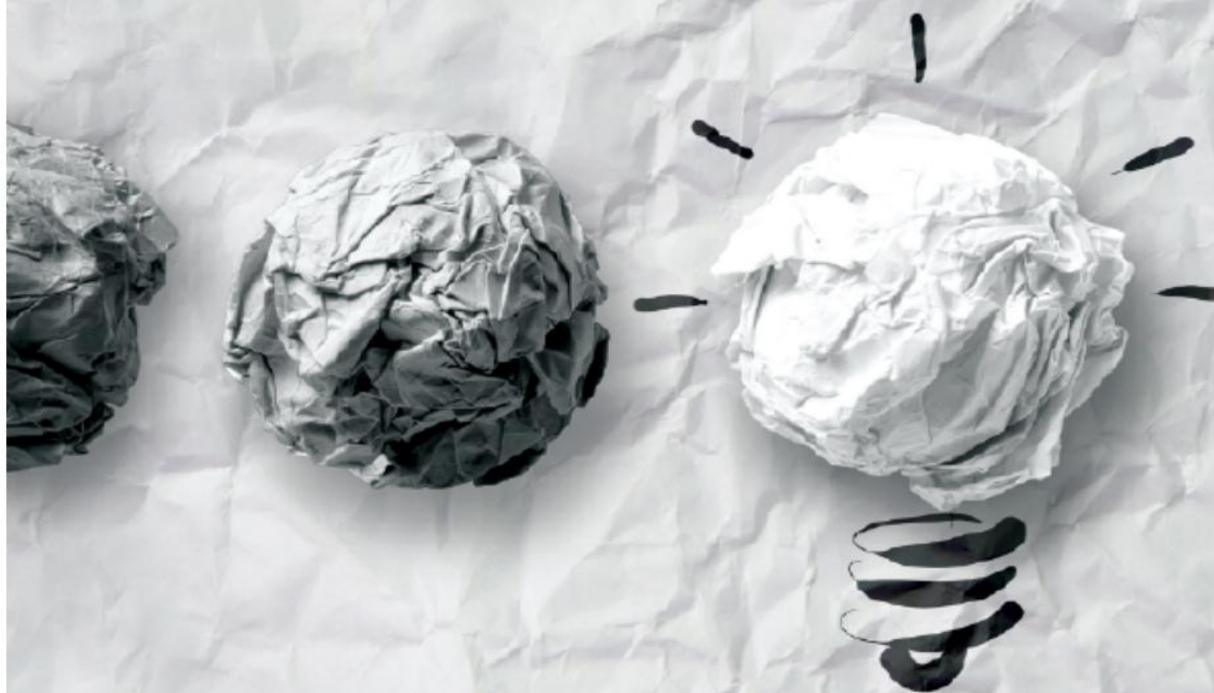


REPENSAR A EDUCAÇÃO



Inger Enkvist

BUNKER EDITORIAL

REPENSAR A EDUCAÇÃO



Inger Enkvist

BUNKER EDITORIAL™



DADOS DE COPYRIGHT

Sobre a obra:

a

A presente obra é disponibilizada pela equipe [Le Livros](#) e seus diversos parceiros, com o objetivo de oferecer conteúdo para uso parcial em pesquisas e estudos acadêmicos, bem como o simples teste da qualidade da obra, com o fim exclusivo de compra futura.

É expressamente proibida e totalmente repudiável a venda, aluguel, ou quaisquer uso comercial do presente conteúdo

Sobre nós:

O [Le Livros](#) e seus parceiros disponibilizam conteúdo de domínio público e propriedade intelectual de forma totalmente gratuita, por acreditar que o conhecimento e a educação devem ser acessíveis e livres a toda e qualquer pessoa. Você pode encontrar mais obras em nosso site: lelivros.com ou em qualquer um dos sites parceiros apresentados [neste link](#).

"Quando o mundo estiver unido na busca do conhecimento, e não mais lutando por dinheiro e poder, então nossa sociedade poderá enfim evoluir a um novo nível."



REPENSAR A EDUCAÇÃO

Inger Enkvist

1ª edição

BUNKER EDITORIAL™

Copyright © Creative Commons

Título: **REPENSAR A EDUCAÇÃO**

Autor: **Inger Enkvist**

Esta obra foi editada por:

Bunker Editorial

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

ISBN: 978-85-68451-00-7

1ª Edição

Tradução: **Daniela Trindade**

Revisão: **Fabiana Botelho**

Filipe Rangel Celeti

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa: **Estúdio Zebra Serviços Editoriais**

Imagem da Capa: **Shutterstock / © everything possible**

Primeira edição: Fevereiro de 2006

© 2006. Inger Enkvist

Ediciones Internacionales Universitarias, S.A

Pantoja, 14 bajo - 28002 Madrid.

Telefone.: + 34 91 519 39 07 - Fax: + 34 91 413 68 08.

e-mail: intro.eiunsa@eunsa.es

Tratamento: Pretexto. Pamplona.

ISBN: 84-8469-171-3.

Depósito legal NA 428-2006

Impresso na Espanha por: Gráficas Álzate, S.L. Pol. Iperregui II. Orcoyen (Navarra)

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário

Pedro Anizio Gomes – CRB/8 – 8846

E56r ENKVIST, Inger
Repensar a educação [livro eletrônico]. Inger Enkvist ;
Tradução de Daniela Trindade. -- São Caetano do Sul - SP :
Bunker Editorial. Brasil, 2014. 1Mb ; Epub.

ISBN: 978-85-68451-01-4

1. Construtivismo 2. Crise Educacional 3. Educação
4. Pedagogia Social I. Enkvist, Inger II. Título.

CDD - 370.149

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Outros Sistemas Filosóficos: Construtivismo 149

Sumário

[Capa](#)

[Sumário](#)

[Prefácio](#)

[Prólogo](#)

[1. O ser humano](#)

[2. A educação na família](#)

[3. A educação na escola](#)

[4. A nova pedagogia](#)

[5. Contexto filosófico e ideológico](#)

[6. Três problemas agravados pelo pedagogismo](#)

[7. Recuperar a educação](#)

[Bibliografia](#)

[Notas de Rodapé](#)

Prefácio

Se o leitor estiver satisfeito com a qualidade do ensino no país, público ou privado, e acreditar que nossas crianças estão em ótimas mãos nas salas de aula, absorvendo cada vez mais conhecimento objetivo e bebendo na cultura universal, então nem precisa ler esse livro: não se trata de uma cura milagrosa para a cegueira.

Agora, se o leitor concordar que a situação da educação é lamentável e preocupante, que cada vez mais os valores dentro e fora das escolas se encontram subvertidos, então o livro de Inger Enkvist é leitura obrigatória, pois explica em detalhes quais são as origens dos problemas e apresenta propostas concretas para solucioná-los.

A autora condena com bastante propriedade as novas tendências pedagógicas que vêm tomando conta do mundo todo. Mas seu livro é mais do que um combate à pedagogia social nas salas de aula; é um libelo em defesa da verdadeira e clássica educação em sentido mais abrangente, aquela que ensina alguém a ser adulto, a amadurecer com maturidade e responsabilidade.

É função dos adultos transmitir o legado da civilização aos seus descendentes, pois não se absorve isso automaticamente. Como diz Inger, “Em nenhuma ocasião histórica sobreviveu um grupo que não tenha sido capaz de formar a geração que lhe sucedia”. Mas será que as novas gerações estão sendo bem formadas? Ou estariam elas, em nome de uma pretensa “liberdade” plena, sendo deformadas?

O que vemos em quantidade cada vez maior são adolescentes indisciplinados, rebeldes, agressivos, e com péssima formação intelectual e cultural. A ausência de limites é a marca registrada da geração que merece a

alcunha de “mimimi”, pois, mimada ao extremo, confunde desejos com direitos. Afinal, “um jovem que não entende o conceito de limite se torna insolente e insuportável”.

As escolas possuem uma função sagrada na formação social e moral de uma sociedade. Os professores já foram vistos com imenso respeito no passado, pois eram os responsáveis por transmitir conhecimento aos mais jovens. Hoje, por tudo que é lado, esses jovens aprendem a desprezar a própria sociedade, a cuspir em toda hierarquia, a afrontar o próprio professor. Aprendem desde cedo que podem agir com total impunidade, arrogância e desprezo pelas autoridades. Não há como sobreviver dessa forma, ao menos não preservando valores básicos de uma civilização que mereça tal rótulo.

Várias são as origens do problema apontadas pela autora. O romantismo nos moldes de Rousseau, que encara a criança como “pura” e a civilização como corrompida; o construtivismo, que delega ao próprio aluno a busca do saber e confunde aprendizado com diversão; o relativismo, que nega o próprio conhecimento objetivo e a possibilidade de alcançar verdades; o igualitarismo, que rejeita a realidade de que somos desiguais em nossas habilidades e capacidades; o multiculturalismo, que é o relativismo estendido às culturas, impedindo a valorização das próprias tradições; etc.

Vivemos na era do narcisismo exacerbado, com crianças cada vez mais autocentradas, julgando-se o “centro do universo”, extremamente egoístas e hedonistas. O foco no esforço a longo prazo não é ensinado; em seu lugar, há uma crescente tolerância com tudo que é “diferente”, o que na prática se traduz em enaltecer a mediocridade. Nas escolas de hoje vemos uma espécie de “vale tudo”, em que a cobrança dá lugar à vitimização dos que não são capazes de acompanhar o ritmo dos demais alunos.

O que ocorreu foi uma exportação da luta de classes marxista para dentro das escolas, que passaram a ser vistas não mais como um local de

aprendizagem e superação individual, mas como instrumento opressor e de doutrinação pelas elites burguesas. O filósofo Foucault tem tudo a ver com isso, e recebe duras críticas da autora. Só senti falta do nome de nosso “ilustre” pedagogo dos oprimidos, Paulo Freire, pois o estrago que suas ideias equivocadas causaram não ficou limitado às fronteiras nacionais. Ele merecia uma honrosa menção na lista dos culpados.

Enkvist fulmina: “A escola já não ajuda os incultos a tornarem-se cultos, mas faz com que acreditem que são cultos. A diferença entre o inculto de antes e o de hoje se baseia no fato de que o primeiro sabia que não era culto. Agora se trata de bajular o inculto”. Ao destruir a tradição, o estoque acumulado de conhecimento objetivo, os clássicos, a educação moderna contribui para a destruição da própria cultura. E faz isso em nome da “democratização” do ensino, o que é pior.

Como lembra a autora, os comunistas, em especial os maoístas, foram mestres na arte de atacar o intelectualismo, e os assassinos do Khmer Vermelho chegaram a dizimar qualquer um no Camboja que aparentasse algum sinal de cultura superior. Dizem que bastava usar óculos para ser considerado perigoso e correr o risco de ser morto pela fúria dos igualitários ressentidos. É a obsessão de nivelar por baixo que acaba destruindo qualquer civilização. Pura idealização da inveja.

“Estamos diante de uma mística social que quer ‘construir’ um novo homem, com menos conhecimentos, mas com atitudes mais igualitárias”, resume a autora. A seita dos pedagogos sociais avança, e com ela o rastro de destruição da verdadeira educação, liberal e clássica. Esse livro que o leitor tem em mãos representa uma importante munição na resistência contra tal ataque niilista. É preciso resgatar nossos alunos das garras dos pedagogos!

Rodrigo Constantino

Economista, articulista e presidente do Instituto Liberal

Prólogo

Fala-se agora de crise na educação quando na maioria dos países desenvolvidos a educação havia sido considerada resolvida com a expansão quantitativa dos sistemas educativos durante os últimos trinta ou quarenta anos. No entanto, nesses países que haviam alcançado um alto nível de conhecimentos em seus sistemas educativos, propaga-se o temor porque são observadas transformações dramáticas na educação tanto na família como na escola, relacionadas com preocupantes formas de conduta e com a aparição de um novo analfabetismo entre os jovens escolarizados. O que transformou a educação em um setor em crise? Por qual motivo diversos países relativamente diferentes compartilham problemas similares? Nas linhas que seguem, sugere-se que em nome do progresso científico foi imposta uma ideologia educativa não adaptada às necessidades dos jovens nem das sociedades. Por isso, deve-se “repensar a educação” para recuperá-la.

Este livro se dirige a pais de alunos, a políticos, a jornalistas e a professores que querem entender o contexto ideológico destas mudanças. Derivadas de um diagnóstico, algumas sugestões sobre por onde se deveria começar a agir encerram o livro.

1. O ser humano

Nascemos absolutamente indefesos. Qualquer coisa pode acabar conosco. Precisamos de proteção, comida, limpeza e adestramento durante anos antes de poder começar a sobreviver por nós mesmos. Dependemos totalmente em primeiro lugar de nossos pais, mas também do grupo e, por sua vez, nossos filhos dependerão completamente de nós para subsistir e para aprender a viver em sociedade. Ser pai ou mãe não somente significa cumprir com uma função individual, mas também social. Após anos, “entregamos” nossos filhos ao grupo. Como pais, constituímos uma ponte entre o jovem e a sociedade. Por isso temos uma obrigação dupla, para com a sociedade e para com os filhos.

Diferentemente dos animais, os humanos se distinguem por ter uma **infância prolongada**, um longo período de preparação para a vida, uma fase dilatada que é um dos fatores que contribuem para a nossa possibilidade de viver de uma forma mais individual que os animais. Graças a este longo período, temos a possibilidade de aprender uma série de condutas que ampliam extraordinariamente nossa capacidade de atuar na vida. Nossa personalidade é formada durante este período.

O ser humano é um **ser social**. Por isso, se somos educados de maneira negativa, tanto nós como nosso grupo sofreremos as consequências, já que nossa existência e a do grupo estão estreitamente vinculadas. Sem o grupo, não poderíamos sobreviver nem teríamos acesso às comodidades que outros homens foram descobrindo e criando desde a aparição dos seres humanos na Terra. Não pertencer e não ser requisitado para ajudar é uma experiência penosa para o ser humano e, ao contrário, não há nada mais grato que a admiração dos outros, uma autêntica recompensa social. Um dos aspectos

mais duros da velhice se baseia precisamente no fato de que o grupo possa ser menos requisitado.

O homem nasce com certas faculdades que correspondem a sua constituição como ser biológico. No entanto, o homem não é somente um ser natural, mas também **artificial** e, neste sentido, como membro de certo grupo e como indivíduo, sua formação pode variar. Somos seres não somente naturais, mas também culturais.

Por isso, se a educação familiar em grupos humanos primitivos é observada, adverte-se de imediato como a criança segue o exemplo dos adultos como algo natural. Tanto o adulto como a criança sabe que o mais jovem deve ser adaptado ao grupo, à vida tal como é no lugar em questão. O adulto conhece melhor esta vida que a criança e por isso pode guiá-la. A criança aprende em primeiro lugar com os adultos da família mas também com seus irmãos. Os pais ensinam seus filhos o que eles mesmos aprenderam.

No entanto, em uma sociedade moderna, a vida social e econômica se tornou tão complexa que todos os cidadãos **precisam** de uma longa série de **destrezas** para poder conviver com os outros humanos, motivo pelo qual a aprendizagem intelectual já não é um privilégio, mas sim uma verdadeira obrigação. O caráter da sociedade moderna requer que todos aprendam porque também exige que cada um ganhe um salário, respeite as leis e pague impostos. A dependência com respeito aos demais membros do grupo se mantém como antes, mas as modalidades mudaram substancialmente. Hoje enfrentamos problemas oriundos desse período de aprendizagem notavelmente prolongado e de exigências cada vez mais altas e dificilmente negociáveis, independentemente do que o jovem se interesse a aprender. Em outras palavras, o mundo no qual a criança deve ser integrada conta com uma base biológica natural, mas atualmente

influenciam muito mais os aspectos culturais, muito desenvolvidos, que deverá incorporar.

A **lectoescrita** ingressou muito mais tarde na história da humanidade, mas revolucionou nossa existência. No início, foi uma técnica utilizada pelas pessoas cultas e a classe dirigente. A partir da perspectiva da criança, a escrita supõe a obrigação de ter acesso a uma invenção sofisticada cujo manejo deve se transformar em automático. Será assim como se a criança pudesse entrar em contato com outros períodos e outros lugares, e isto sem que seja através do relato de um avô ou de um viajante. A recompensa por este esforço é para cada indivíduo a possibilidade de viver uma vida mais variada.

Há um ditado entre vários povos africanos que diz assim: “Precisa-se de **uma aldeia inteira** para educar uma criança”. Esta frase expressa de maneira plástica que educação significa a inserção social e que somente se o grupo humano for consistente, a criança ficará convencida de que “isso é o que se deve fazer”. A criança pode adotar uma conduta determinada somente porque sua mãe ou seu professor disse, mas se o que eles lhe aconselham coincide com o que dizem os demais adultos, a aprendizagem será mais profunda e irá assimilá-la melhor. O exemplo africano ilustra que a educação é ao mesmo tempo direta e indireta. Consiste no que se diz explicitamente e o que se ensina implicitamente. Se os dois tipos de ensino transmitirem a mesma mensagem ao jovem, a educação será mais fácil e mais completa. O ensino indireto, no qual a criança “absorve” por viver em comunidade, é o mais forte dos dois. Como para todos os seres biológicos, a **imitação** é um modelo de aprendizagem muito importante, ainda que atualmente não lhe seja concedida tanta transcendência. Sua eficácia está relacionada com o desejo de pertença, de admiração, de aceitação, todos eles motivos de atuação de enorme força¹.

A criança precisa adquirir **costumes positivos** para ela e seu ambiente e não desfrutará de uma vida feliz e produtiva se não aprender a se comportar de uma maneira aceitável para a sociedade. Para sobreviver, precisa que seus membros sejam respeitosos e colaborem com ela. Se, ao contrário, proliferarem pessoas inescrupulosas, de maus costumes ou que simplesmente buscam somente seu próprio benefício, sua conduta se transformará em uma ameaça para a vida comunitária.

Crescer é se transformar passo a passo em um **adulto** e, para ser reconhecida como adulto, a criança deve aprender a se comportar como adulto. Precisamente por ser algo indireto é tão preocupante que alguns jovens estejam rodeados de modelos negativos. Em outras épocas, agora condenadas, falava-se de “más influências” ou de “companhias indesejáveis”. Atualmente, os modelos não desejáveis se encontram em casa, na televisão e internet, instalados pelos pais como se constituíssem o centro do lar, como também na habitação da criança, e se encontram também nos colégios com o beneplácito dos políticos, que costumam se refugiar na ilusão de que a presença eletrônica impede a deserção de jovens violentos, que veem como exclusão.

2. A educação na família

A família é o grupo social dentro do qual a criança aprende que a vida humana se baseia **na interdependência e no intercâmbio**, o nexos da criança com o mundo, uma estrutura de pertença. Um bebê de dez dias reconhece o cheiro de sua mãe. Em pouco tempo reconhece também a voz materna e a melodia da linguagem de seus parentes. Além disso, é a família que lhe proporciona seus primeiros prazeres sociais como o sorriso, as brincadeiras e os mimos. Quando começam a lhe dirigir alguma advertência, exigência e amor vão juntos. Em suma, a aprendizagem na família é tão forte não somente por ser a primeira, mas também porque nela se combinam as necessidades básicas como a comida e a pertença social, e porque tudo se faz de modo ao mesmo tempo direto e indireto. Se a experiência for positiva, a criança aprende a confiar nos outros.

O bebê aprende do calor do corpo dos pais, das vozes que ouve, das palavras que sua mãe lhe dirige ao trocar suas fraldas e dar-lhe de comer, de cada experiência vital. Desenvolve a compreensão de como são as **relações sociais** antes de poder participar verbalmente delas e aprende a entender o que é o intercâmbio verbal inclusive antes de poder falar. Aprende a pedir, a esperar e a mostrar sua gratidão com um sorriso ou um murmúrio de satisfação. Aprende a contar com os outros e, em breve, a se comportar de tal maneira que sua conduta facilite a convivência com os demais. Foi observado que bebês de seis meses já podem perceber a necessidade de ajuda de outro bebê, ou seja, são conscientes da existência de um mundo social.

Se a mãe manejar o bebê com calma e sem sobressaltos, a confiança do pequeno aumenta graças à competência desta para cuidá-lo. Não haverá necessidade de desenvolver “técnicas” como o choro ou o grito para chamar

a atenção. É o primeiro exemplo de como aprendemos **indiretamente**. Se a mãe impor um horário para as refeições e o sono, o bebê aprenderá a adquirir um ritmo e terá fome na hora da refeição e sono na hora de dormir. Não protestará quando chegar a hora do banho porque “sabe” que é normal que lhe deem banho e aprenderá a considerá-lo agradável. Depois de alguns anos, a criança dominará as regras de higiene básicas: escovar os dentes, se vestir, etc., e fará tudo isto sem que lhe custe nada porque terá aprendido a fazê-lo sem pensar nisso, mecanicamente. Isso é o que conseguem os **bons costumes**, hábitos benéficos que não custam reproduzir porque foram adquiridos e são utilizados de forma quase automática. O que nossos pais nos oferecem com os bons costumes é o início da capacidade de nos autogovernar em benefício de nós e do grupo, para permitir ao mesmo tempo que nossa atenção e nossa força de vontade possam ser voltadas para outras tarefas cada vez mais complexas e significativas.

No entanto, para que a criança aprenda a ir dormir na mesma hora, os pais devem adaptar seu próprio horário a esta necessidade. Devem estar em casa, ter dado jantar à criança e talvez ter desenvolvido o costume de ler um conto para que ela tome conhecimento que já terminou o dia e começou a noite. É impossível que a criança aprenda bons costumes se os pais não possuem bons costumes como pais. Quando eles fazem com que a criança se adapte às pautas de conduta da família, incluem a criança no mundo social da família e da sociedade. De modo que **exigir é incluir**. Não exigir é abandonar a criança, com o conseguinte perigo de que se transforme em um marginalizado. Quando os pais contam com o fato da criança se adequar ao exigido, a estão preparando para a vida. A criança aprende a confiar nos adultos e a se deixar guiar por alguém que sabe mais que ele, exatamente da mesma maneira em que ocorria nos grupos humanos primitivos.

A família ensina a criança a cuidar de seu corpo e a se relacionar com o mundo através de seus atos e da linguagem, algo que se resume na expressão de **socialização primária** e que forma a base sobre a qual se

constrói a educação escolar, a socialização secundária. Os colégios possuem atualmente mais problemas que antes porque em muitas famílias a socialização primária não é realizada de maneira satisfatória e por isso a escola deve realizar duas tarefas ao mesmo tempo: a socialização primária e a secundária. Supõe-se que somos “bons” se **toleramos** a má conduta das crianças e jovens, mas o certo é que devemos ensiná-los o quanto antes o que não aprenderam e é muito o que devem aprender: desde se vestir e recolher seus brinquedos, até conversar e saber esperar sua vez. Claro que nem os pais nem a própria criança costumam ver isto como “aprendizagem”. São coisas que simplesmente se desenvolvem. Se a criança possui como modelo pais organizados ou irmãos mais velhos disciplinados e os ama e admira, tentará imitá-los por amor. O processo de educação será desenvolvido sem que nem pais nem filhos o vejam como algo programado ou enervante.

Mas o que acontece se por algum motivo estas previsões falham? Então, deve-se organizar a situação de maneira consciente, explicando à criança qual é a conduta que se espera dela, mostrando-lhe exatamente como deve agir, deixando que pratique e o elogiando quando consiga realizar a tarefa prevista corretamente. Às vezes, deve-se subdividir a tarefa em partes pequenas e combinar cada parte da demonstração com uma explicação detalhada. No entanto, sempre é uma desvantagem não ter aprendido certas coisas no lar desde muito pequeno. Ter que aprender o que outros já sabem, sem perceber lhe tira a energia que deveria dirigir a outras aprendizagens.

Posto que a educação de uma criança é “**artesanal**”, com uma expressão de Savater, o resultado dependerá necessariamente da qualidade do artesão². Todas as crianças aprendem de seus pais, mas, conforme o nível de desenvolvimento deles, poderão aprender mais ou menos. A condição humana se caracteriza assim por certa “injustiça”, que é a outra face da

moeda que determina nossa necessidade de sermos incluídos em um grupo humano.

O que é aprender a **conviver**? É aprender o jogo de dar e receber, a base de toda a vida social. Na conversa, deve-se participar, mas não falar todo o tempo; contestar as perguntas, mas sem brusquidão; se interessar pelos outros, mas sem insistência; saber emprestar os brinquedos; saber se entreter sozinho quando não estão os amigos e os adultos estão ocupados; não exigir ser o centro das atenções em todo momento; não destroçar brinquedos nem objetos da casa ou do colégio; aprender a obedecer os adultos se disserem que se deve parar de brincar por algum motivo. Muitas crianças de quatro ou cinco anos interiorizaram as regras da convivência no sentido aqui descrito. Pois bem, uma criança não socializada, que não respeita as regras de convivência, que, de modo geral, age de forma egoísta, terá problemas; não será querido por seus colegas, que o evitarão para que não destrua o que estão construindo ou interrompa a brincadeira com comentários depreciativos. Uma criança, assim, iniciará sua vida social com a ideia de que “os outros” são seus **inimigos**. Às vezes, se isola e vive em um mundo de fantasia; talvez reaja com uma depressão infantil; pode ser que se forme em sua mente a ideia de que os outros são fracos e somente ele é forte e comece a ver seus colegas como desprezíveis e a tratá-los com crueldade. Não aceitará como válido seu pedido para respeitar as regras ou as decisões dos adultos. Já que, como qualquer ser humano, necessita de companhia, o mais provável é que busque a outros como ele, outras crianças também **mal inseridas na sociedade**. Entre estas crianças, também existem regras sociais, mas que nem sempre são ajustadas às da sociedade. Elas também precisam ser membros de algum grupo e estão prontas para aceitar um líder negativo para não ficarem fora de toda vida social.

2.1. Os pais

Os filhos precisam não somente de proteção e comida, mas também de modelos e educação. Talvez possamos retomar o título de um livro recente, *Hijo, aquí estoy* [Filho, aqui estou], para enfatizar a importância de estar presente, constantemente presente, na vida dos filhos, não como criados nem banqueiros, mas sim como um ponto de referência sobre como se deve viver a vida³. Sobretudo, os filhos se fixam na maneira de conduzir nossas relações com os demais e em primeiro lugar dentro da família. Uma maneira de entender o papel de pai e mãe é por analogia com outros papéis profissionais. Os pais são os **líderes da família**. Devem assegurar o bem de todos os membros do grupo e escutar a todos, ter um plano de desenvolvimento a longo prazo para a família e coordenar seus esforços. Em geral, as pessoas dedicam muito esforço para terem uma boa formação profissional, mas poderiam precisar se formar também como pais. Se a educação dentro da família consiste em grande parte em criar bons costumes na criança e em despertá-la para a vida social, estas intervenções podem ser melhoradas se for observado o êxito de outros pais⁴. Esta aprendizagem é social e ao mesmo tempo familiar. Quando agora são mencionados os bons resultados do ensino em países como Taiwan e Finlândia, costuma-se falar de três fatores: bons professores, um constante investimento por parte da sociedade e um apoio familiar ao aluno em cada momento.

Temos atualmente uma geração de pais que frequentemente se sente sobrecarregada pela tarefa de educar seus filhos e que inclusive, às vezes, sente medo deles. Ao mesmo tempo, os pais interpretam a imagem da escola como opressão, motivo pelo qual se deixou de existir a solidariedade natural entre pais e professores, o qual afeta a autoridade normal que necessitam ambas as partes para sua tarefa educacional. Estamos em uma situação historicamente nova porque muitos pais pertencem a uma **geração** que foi educada “livremente”, o qual, com frequência, significa quase não terem sido educados, e agora se enfrentam com o desafio de terem que

educar a próxima geração. Em nenhuma ocasião histórica sobreviveu um grupo que não tenha sido capaz de formar a geração que lhe sucedia.

O filósofo inglês Russell escreveu há muitos anos um livro sobre a **felicidade** e, curiosamente, ao falar sobre o bem do indivíduo, chega a recomendar o mesmo que costumam aconselhar as religiões e as doutrinas éticas⁵. Para Russell, a falta de felicidade tem relação com uma visão não realista da existência, com uma ética irrealista e com maus costumes. Ser feliz implica em se ocupar não tanto de si mesmo e sim pensar nos outros e, além disso, desenvolver interesses não ligados à situação pessoal e que ajudem a criar um equilíbrio psicológico e ampliem o mundo do indivíduo. A felicidade não “chega”, não “bate à porta”, como se costuma dizer nas canções românticas. A felicidade é criada e cada um tem que criar a própria.

O laço entre o trabalho, a aprendizagem e a felicidade presume, segundo Russell, que somente se alcança a felicidade utilizando a própria capacidade plenamente, e não existe grande êxito sem um trabalho persistente, absorvente, difícil, um esforço que deixa pouca energia para a diversão. Por isso, deve-se adquirir desde a infância a **capacidade para suportar** uma vida em parte monótona e ocasionalmente, inclusive, rotineira. Tudo isso, porque simplesmente não há outro modo de chegar à felicidade. Os pais que oferecem muitos prazeres a seus filhos sem pedir-lhes em troca nenhum esforço, os acostumam mal. Ao contrário, acredita Russell, os prazeres excitantes e que quase não exigem um esforço, devem ser escassos. Em sua opinião, a formação de um caráter moral depende de ter adquirido costumes virtuosos. Por isso, é espantoso o fato de não se ter estudado tanto a coragem moral e intelectual como o físico.

Outra observação de Russell se centra na influência das práticas psicológicas. Temos que aceitar a **responsabilidade** de nossos atos. Pensar que “os outros” são responsáveis pelos fatos que influenciam nossa vida

somente leva à infelicidade. É um mau costume usar expressões como “é necessário” ou “deve-se” em vez de “eu decidi fazer isto e aquilo”.

Na verdade, foram transcendentais as **mudanças na vida familiar** há meio século. As mães de família trabalham fora de casa em todos os países ocidentais. As autoridades fomentaram a criação de creches e se diz que é bom para a criança se acostumar a estar em grupo. Pode ser verdade se a creche for regida de acordo com critérios pedagógicos e não somente for um “estacionamento para crianças”, mas se por motivos econômicos as creches admitirem muitas crianças, é menos seguro que constituam um ambiente positivo para elas. Há crianças frágeis que precisam de mais tranquilidade que outras crianças por diferentes motivos. A mudança social, que ofereceu mais opções para a mulher, talvez tenha se transformado em mais estresse para os filhos. Nem todos os costumes introduzidos na sociedade moderna foram igualmente positivos para todos.

Os que estudam atualmente o **estresse** entre os jovens mencionam como o fator número um de influência o divórcio dos pais, mas também são apontados como fatores desestabilizantes a mudança de professores, de amigos e de lugar de residência. As crianças reagem com ansiedade, com dores de cabeça, de estômago e com insônia. Também influencia negativamente a permanência em ambientes barulhentos. Quando o estresse dura muito tempo se expressa tipicamente pela apatia ou a agressividade. Segundo os médicos, as crianças e adolescentes precisam de estruturas previsíveis na vida para não se sentirem ameaçados pelo caos. Até uma idade bastante avançada precisam do apoio de seus pais. A alegria, o otimismo e a bondade podem ser aprendidas e fazem parte dos bons costumes dos jovens. Pode-se aprender a desfrutar do bom e dos laços afetivos com os demais.

O psicólogo Silveira destaca que a falta de disciplina, ou seja, o escasso interesse por “instalar” bons costumes na criança, acarreta uma série de

problemas⁶. A disciplina é a base do futuro equilíbrio mental do jovem porque pré-dispõe para a responsabilidade. Os bons costumes, além disso, estão relacionados com a aceitação de **limites**; um jovem que não entende o conceito de limite se torna insolente e insuportável. Silveira denuncia como uma ideia falsa a alternativa entre educar a criança com carinho ou com disciplina. É necessário combinar as duas coisas. Menciona técnicas clássicas em psicologia para melhorar a atitude dos jovens, por exemplo, ignorar as condutas negativas e elogiar as positivas. Destaca que as crianças aprendem rápido e se, pelo contrário, não lhes for ensinado a se controlar, o resultado são filhos frustrados, propenso ao desencanto, desorganizados mentalmente e em sua conduta. Também é facilmente perceptível que bastantes jovens se sentem eticamente desorientados, comportando-se muitas vezes como tiranos com seus próprios pais.

Deve-se acostumar as crianças a somente **fazer uma coisa por vez**. Deixar que os filhos comam e assistam televisão ou que, por exemplo, escutem música e leiam aumenta o bombardeio de sensações, dificultando primeiro a concentração e depois o relaxamento. Após suportar a atividade frenética, precisam de sedativos para dormir. O conselho do psicólogo é que antes de dar pílulas a um jovem, deve ser comprovado se uma mudança no modo de vida poderia resolver o problema. Se forem diminuídas as horas de televisão e computador e se forem aumentadas as de atividades ao ar livre e o sono, o jovem pode não precisar de medicação. Os pais podem ajudar o jovem a encontrar e manter uma atitude serena e sem estresse tentando fazer com que haja tranquilidade e ordem na casa.

A liberdade atual dos adultos em matéria de separações e **divórcios** implica em um grande estresse para os filhos. As crianças e jovens estão ocupados o tempo todo em crescer e se desenvolver e as separações costumam envolvê-los nas lutas de poder entre os pais. Ter que ser testemunha da má opinião que um pai tem ou expressa do outro incide

negativamente no filho, que se sente descender de uma pessoa considerada pouco respeitada ou admirada pelo pai ou a mãe. Os filhos **das mães solteiras** podem crescer com a imagem de terem sido abandonados por seu pai ou de terem um pai irresponsável, um pai que talvez nem sequer teve interesse em conhecê-los. Às vezes, as ideias sobre o pai são puras fantasias, mas não por isso deixam de influenciar poderosamente na vida psíquica de sua descendência. Muitos filhos de divorciados encontram maneiras de chantagear os pais aproveitando-se de seu peso na consciência e remorsos e de seu desejo fervoroso de serem queridos pelo filhos. É péssima aprendizagem para uma criança ver que pode manipular o seu educador.

Outro fator, consequência do anterior, é que cada vez mais os filhos são testemunhas das tentativas dos pais por “**captar**” o seu par e, a partir do ponto de vista de um adolescente, ao ocorrer isto, os pais deixam de ser plenamente adultos para retroceder a uma situação de adolescente inseguro semelhante a de seu filho. Por isso, em um momento vital de grande transcendência, no qual o jovem sente mais insegurança que antes, de repente descobre que nem sequer os pais estão onde devem estar como modelos a imitar ou superar porque deixaram de contar como elementos de estabilização emocional, apresentando-se eles mesmos como instáveis, com a vida mal resolvida⁷.

O **desemprego** – sobretudo paterno – aparece como outro fator desestabilizador para o filho. Se o pai está ansioso e duvida de seu valor, transmite a ideia de não ter controle sobre a sua vida. Em vez de se mostrar como alguém em quem o filho pode se apoiar, pode dar a impressão de que ele necessita de ajuda e compreensão. É ainda pior se o pai, além de transferir suas ansiedade para sua família, dar mau exemplo a seu filho, assistindo televisão a qualquer hora e bebendo em excesso, fazendo com que o filho perca a confiança em poder criar um bom futuro.

Outro psicólogo, González Duro, especialista sobre **vícios**, também coloca em primeiro lugar na educação o ensino dos bons costumes e a responsabilidade. Um vício não é uma doença, mas sim um mau costume⁸. Em geral, os viciados em diferentes vícios não querem ser curados porque desejam continuar com o vício, mas sem suas consequências negativas. O paciente costuma preferir que se fale de seu vício como sendo uma doença porque assim se sente menos responsável. Entre os que trabalham em serviços sociais, é frequente defender a opinião de que nestes casos não é conveniente separar os filhos dos pais, o qual pode levar a situações nas quais o jovem se transforma em “pai de seu pai”. Os filhos tentam ocultar o abuso de álcool ou droga diante de olhares curiosos de vizinhos, familiares ou representantes da autoridade; aprendem a mentir para proteger seus pais, chegam a falsificar sua assinatura nos papéis que devem apresentar na escola, sendo frequente a busca no colégio por outros alunos que se encontrem na mesma situação que eles. Uma situação similar apresenta o caso dos pais com **doenças mentais** ou com conduta irresponsável por outros motivos. O que faz uma criança quando os pais gastam todo o dinheiro de casa na primeira semana do mês e depois não sobra nada para sobreviver, ou se, de repente, os pais começam a gritar ou a quebrar os móveis da casa, um cônjuge bate no outro e nos filhos?

Uma tendência menos conhecida, a qual deveríamos prestar mais atenção, é o fato de que alguns filhos podem chegar a **intimidar e coagir suas mães**. Entre outros especialistas, um psicólogo alemão, Wyrwa, denuncia a ideia idílica de que as crianças são sempre inocentes, boas e desvalidas⁹. Ao contrário, há também crianças egoístas e diretamente cruéis. Muitos filhos, sobretudo filhos únicos de pais separados, frequentemente de classe média e alta, transformam suas mães em suas escravas. Com gritos e prantos, negando-se a colaborar com a mãe ou com a professora, obrigam aos que os rodeiam a lhes obedecer. É inútil tentar apelar para sua razão. Não lhes falta nada com relação à inteligência, mas não gostam de respeitar a vontade de

outra pessoa. Veem que suas mães sofrem sem que isso altere seu comportamento porque não querem perder os privilégios e a comodidade que conseguiram com seu mau comportamento. Se esta situação não for corrigida, a vida das mães se transforma em um inferno, e os filhos, em inadaptados. Uma vez adultos, não vão poder trabalhar em equipe nem se dar bem com seu par. A situação poderia ser denominada como vício psicológico, e para sair dele existem cursos para “desprogramar” e depois “reprogramar” tanto as mães como os filhos.

Um juiz de menores de Granada menciona que os casos de delinquência mais difíceis de tratar costumam ser aqueles relativos a algumas crianças de classe média e alta porque estes jovens não se enxergam como delinquentes, ainda que tenham delinquido. Estão tão acostumados a poder fazer o que querem sem consequências que não entra em suas cabeças que a sociedade não aceite sua conduta¹⁰. O que o juiz reitera é que “deve-se impor limites”.

2.2. A psicologia pedagógica há meio século

Uma tese fundamental do presente livro é que a crise atual da educação está relacionada com a introdução no mundo da educação de algumas ideias errôneas em nome do progresso da ciência. Nas linhas que seguem, vamos folhear algumas obras de psicologia de meio século atrás, escolhidas ao acaso. Curiosamente, são baseadas em observações que, ao contrário de muitos manuais recentes, se apoiam na reflexão teórica.

Temos tendência a nos esquecer da maturidade, acredita o psicólogo americano Overstreet¹¹. A meta da educação deveria ser um **adulto maduro**, capaz de levar adiante sua própria vida e a de sua família de uma maneira produtiva. A maturidade é alcançada em contato com novos conhecimentos e novas situações práticas. As tendências atuais na educação são voltadas aos alunos em seu aspecto de imaturos, reclamando que a escola se adapte à falta patente de maturidade, em vez de prepará-los para

um futuro como adultos maduros. Os jovens de nossos dias obtêm de herança um rico acervo cultural composto de literatura, filosofia e religião, mas muitos deles são tão imaturos que recusam por comodidade esta riqueza cultural sem chegar a saber sequer o valor daquilo que não entendem. É imaturo por parte de um indivíduo se negar a aprender para não ter que “aguentar” ninguém como “professor”. É imaturo por parte de uma sociedade querer se aproveitar dos resultados da ciência, negando-se a fomentar as condições nas quais se pode desenvolver a ciência. Se os pais são imaturos, é difícil que eduquem bem os seus filhos. São bastantes as crianças, infelizmente, que não possuem acesso em sua casa a diálogos interessantes, e sim unicamente ao recebimento de ordens, falatórios ou queixas.

O laço entre indivíduo, família e sociedade é que se não apoiamos por todos os meios a maturidade dos cidadãos, colocamos em perigo a **democracia**, destaca Overstreet. Se os adultos possuem o voto, mas não se informam bem com relação às alternativas que lhe são oferecidas, não se comportam como adultos maduros. Poderíamos nos transformar em prisioneiros da falta de maturidade política. Um exemplo de imaturidade é o costume de sempre culpar os outros. É interessante que este psicólogo menciona os meios de comunicação – tão influentes – como âmbitos que se nutrem da imaturidade dos cidadãos: os jornais, a rádio, o cinema e a publicidade. Segundo ele, os jornais vivem das catástrofes; a rádio, da mediocridade; o cinema, das emoções imaturas; e a publicidade, de desejos irrealis. O que os meios de comunicação oferecem às pessoas maduras?

Em um livro de Norman sobre as crianças com atraso mental, comenta-se que estes costumam ser precisamente imaturos¹². É frequente que estes alunos sejam a origem de conflitos que possuem uma clara relação com sua inteligência. Possuem problemas para se concentrar, possuem um desempenho melhor se o professor está presente todo o tempo na classe, se

há poucas crianças, se há grande distância entre os bancos, se não há objetos na classe que os distraiam da tarefa nem tampouco janelas que revelem um cenário interessante. Estas crianças menos dotadas costumam ter problemas de lectoescrita e precisam praticar a leitura e a escrita e exercitar sua memória. Com o objeto de proteger sua autoestima, costumam afirmar que os conhecimentos não são importantes e desvalorizar os professores e os alunos que conseguem melhores resultados. Estas características podem se tornar mais perceptíveis se a criança se sentir em desvantagem perante os outros alunos do grupo.

Outro psicólogo, Wernstedt, afirma que, apesar da escola não ter necessariamente que divertir as crianças, deve se adaptar a suas possibilidades reais e sempre é aconselhável reservar um tempo para a brincadeira e o lazer. Em sua opinião, os jovens não devem fazer sempre o que querem, mas é preciso que os adultos os levem a sério e se mostrem dignos de sua confiança. Os adultos também devem despertar neles interesses positivos. Além disso, constata que as crianças preferem as matérias que contêm narrações como a história e a religião, talvez porque aprender através da narração é o mais parecido com os contos aos quais já estão acostumados¹³. Menciona também a importância dos **instintos e da vontade**. A criança pequena aprende uma longa série de noções básicas imitando ou reagindo sem entender o porquê. O educador acostuma a criança a associar uma ideia de prazer com o que é bom para ele e ao contrário. Já muito antes de ter uma capacidade para raciocinar, aprendeu as bases da convivência humana. Os pais utilizam a imitação e a sugestibilidade para começar a preparar a criança para a vida social. Portanto, parte da educação consiste em encaminhar a criança até um uso da vontade para alcançar metas boas. Assim, o trabalho do educador é fortalecer e formar a vontade de alcançar boas metas. A direção na qual essa **vontade** está voltada é uma parte importante na personalidade do ser humano. Essa disposição psíquica será essencial para a personalidade. A

criança aprenderá a dirigir sua energia em direção das metas que quiser alcançar. Aprenderá também a moderar seu desejo de exercer um poder sobre outras pessoas e, em vez disso, levará em consideração os desejos dos demais.

Outro autor, Lilius, propõe que as crianças iniciem o estudo da lectoescrita em idades variadas, conforme a maturidade de cada um¹⁴. Se uma criança ainda não pode manter fixa a atenção em uma tarefa por certo período e não desenvolveu a inteligência o suficiente para começar a ler, não gostará de ir ao colégio. Acredita que é um exagero dizer que as crianças e jovens gostam sempre de aprender. Muitas vezes, o novo gera preguiça ou medo. Também destaca que os poderes de observação e conclusão de muitas crianças são limitados. As crianças de baixa ascendência cultural costumam frequentar o colégio com um vocabulário muito limitado que depois condiciona sua aprendizagem. Podem ter tido experiências muito limitadas e poucas conversas com pessoas adultas. Este psicólogo sustenta também que a aprendizagem dos instrumentos formais do desenvolvimento intelectual deve ser realizada, mesmo se os alunos não gostarem muito.

Outro psicólogo, Billing, destaca a importância de uma criança aprender a não usar a agressividade e a destrutividade porque assim descartará essas opções e buscará outras¹⁵. Destaca também que a escola não levou a sério as diferenças de maturidade e de aprendizagem entre os alunos e quase nunca se refere a um fato bem conhecido: a grande desigualdade de maturidade entre meninas e meninos e que esta é mais perceptível dentro do grupo dos meninos que entre o das meninas. Por isso, questiona o costume de juntar muitas crianças de pouca idade em uma creche. O barulho atrapalha não somente os adultos, como também as crianças que, além de serem muito pequenas, não são capazes de colaborar. Podem incomodar e

atrapalhar uns aos outros, transformando a jornada em um acúmulo de conflitos criado pelo ambiente.

Em resumo, os autores destes textos afirmam que quando as observações não são censuradas pelo politicamente correto, são observadas perceptíveis diferenças nas respostas das crianças, pois nem todos são igualmente maduros em certa idade; que as creches podem não ser ideais para todas as crianças; que o uso de bons modelos na educação é fundamental, e que se deve insistir no esforço para obter êxitos.

3. A educação na escola

A escola é parte da garantia de sobrevivência da sociedade, exatamente como a família é em outro nível. Tanto a família quanto a escola são agentes de transmissão cultural. Já que os seres humanos são seres biológicos, a única maneira de sobreviver é através de outros seres. A sociedade não somente exige contar com jovens tão competentes como os idosos que morrem para ocupar seu lugar, mas o ideal é que sejam ainda mais competentes. Uma democracia entrega, além disso, a sorte da sociedade aos cidadãos, ou seja, educar o cidadão é educar o soberano, como dizia Sarmiento. Os jovens devem estar à altura quando chegar a vez deles de serem responsáveis pela sociedade. O nível não somente intelectual, mas também social e moral de uma sociedade é decidido nas escolas. Por isso, uma sociedade que deixa a educação nas mãos de pessoas indignas desta confiança não consegue prosperar. Se for ensinado aos jovens a desprezar sua sociedade, a mesma não sobreviverá.

Quando as escolas públicas começaram a ser criadas no século XIX, havia uma série de argumentos para investir dinheiro público nesta atividade. A escola pública era parte da modernização do Estado. Se os cidadãos soubessem ler, o Estado poderia tratar com eles diretamente, o qual facilitaria a administração. Nos países protestantes, a leitura esteve relacionada com a vida religiosa porque o cristão devia saber ler a Bíblia. Antes da aparição das escolas públicas, as crianças aprendiam a ler, se o fizessem, com a mãe, os avós ou, às vezes, com algum empregado da casa. Em muitos países, sacristães, organistas ou padres instruíam as crianças, mas obviamente estas pessoas tinham também outras ocupações.

Outra função da educação foi a **integração do país**. O cidadão não somente vive no marco da família e da aldeia, mas também claramente

pertence a um conjunto mais amplo, o país. O país é construído, até certo ponto, através da escola obrigatória. Os cidadãos, além de dominar o dialeto local, aprendem a dominar a língua nacional. Aprendem a história, a geografia, a religião e a literatura. De certo modo, pode-se falar de doutrinação para o bem comum do indivíduo e da sociedade. É absolutamente fundamental que o cidadão tenha uma atitude positiva perante a sociedade e que respeite suas leis. As condutas antissociais ameaçam os outros cidadãos, geram gastos e provocam o caos. A instrução pública significa também que o país pode dispor de uma mão de obra versátil e não ficar atrasado em comparação com outros países. Ou seja, existe uma relação de mútua **dependência entre o país e o indivíduo**.

Finalmente, a escola é também uma forma **econômica**, racional, de organizar o ensino: permite que uma pessoa ensine muitas crianças ao mesmo tempo. Para isso, o professor deve ter adquirido conhecimentos especiais e atualizados dos quais os pais não possuem necessariamente, e pelos quais as crianças podem chegar mais longe que os pais. Os pais costumam ter uma formação típica da época de sua própria escolarização. O professor, ao contrário, está capacitado para fazer provisão de materiais didáticos, o qual se torna impossível em uma casa particular por uma série de razões. O professor também deve ter aprendido métodos para adaptar o ensino à idade e à capacidade dos alunos.

Nos últimos séculos, os Estados foram se tornando conscientes da importância de que todos os cidadãos soubessem ler e escrever. A princípio, a escolarização obrigatória não foi uma reforma bem vista por muitos camponeses, que preferiam utilizar seus filhos como mão de obra. Atualmente, a escola chegou a ocupar a função oposta, a de **creche**. Os pais trabalham fora de casa e precisam ser liberados do dever de cuidar de seus filhos. Os filhos já não representam uma valiosa mão de obra para as famílias, mas sim um luxo sentimental. O efeito creche é também muito importante para o Estado. Ninguém quer ter crianças e adolescentes à

deriva pelas ruas nas grandes cidades. Por causa de reformas adotadas por outros motivos, a mão de obra é agora tão cara que se torna praticamente impossível dar um emprego aos mais jovens. Este fato influenciou poderosamente nas decisões sobre a educação sem que tenha transcendido oficialmente.

Para entender a significação da escola, podemos refletir sobre a escola como edifício. Uma escola possui algumas **características arquitetônicas** que faz com que a identifiquemos imediatamente como tal. Há algumas décadas era frequente construir as escolas como castelos ou, pelo menos, de tal maneira que se visse claramente que se tratava de uma instituição social. Atualmente, estamos tão acostumados com os edifícios escolares que talvez não pensemos em sua funcionalidade. Na escola, há várias salas de aula porque se trabalha com vários grupos e com diferentes níveis. Conta com dependências para guardar de maneira ordenada os materiais didáticos e com salas de aula menores para que os alunos possam trabalhar em equipe ou de maneira individual. Há salas especializadas para a ginástica, a arte, a música, os trabalhos manuais e os cuidados domésticos, para a física, a química, a biologia e a tecnologia. Há refeitórios e lavabos. As vezes, há espaços de recreação para os alunos. Há escritórios para o diretor do colégio e sua secretaria, para a assistência social e para a enfermaria. Costuma haver uma sala de descanso para os professores e salas menores para sua preparação individual. Costuma haver uma sala com uma fotocopadora e um escritório para o bedel. Muitas escolas contam com uma biblioteca, talvez também com uma sala de televisão e vídeo, e agora quase sempre com uma sala de computadores. Além disso, costuma haver pátios e jardins rodeando os edifícios escolares.

Por que esta enumeração do que todo mundo já sabe? Para nos recordar que a escola é hoje um mundo **especializado**, que o edifício reflete o plano de estudo e o horário dos alunos. A sociedade não somente adotou um plano de estudo, como também sacrificou muitos recursos para construir

edifícios especiais que permitam uma educação eficaz. É curioso que, atualmente, foi alcançado um consenso mais massivo sobre a necessidade de equipamento das escolas do que sobre as metas a serem alcançadas com este equipamento. É como que se acreditasse que a mera existência das instalações se transformasse automaticamente em aprendizagem. Para aproveitar a fundo os edifícios, são necessários professores competentes que se identifiquem com sua profissão e que cuidem dos locais. É necessário um regulamento interno que proíba qualquer vandalismo por parte dos alunos.

O edifício escolar é uma **imagem visual do plano de estudo**. É o visível do invisível. Muitas vezes, aos pais dos alunos e aos próprios alunos somente lhes interessa o que for mais próximo na vida do aluno e, se não fosse pelo edifício, não saberiam bem quais disciplinas são dadas. As matérias que são estudadas nas escolas em diferentes países são surpreendentemente similares e as diferenças não são observadas tanto no plano de estudo como na qualidade das aprendizagens.

A educação é um dos **gastos ou investimentos** mais fortes do Estado de Bem-estar. Em muitos países, a educação nacional é “a empresa” com mais empregados do país. Quando os contribuintes se queixam dos impostos, é importante que a sociedade possa justificá-los com a boa qualidade das escolas. As **avaliações** de qualidade são cada vez mais importantes. Não se trata somente do resultado individual de um aluno e suas notas, mas também do funcionamento de uma disciplina, de um estabelecimento, da educação em uma cidade, uma região ou um país. Nos últimos anos, temos sido testemunhas de múltiplas comparações internacionais que seguramente vão aumentar no futuro. Cada avaliação tem seus propósitos e se deve saber interpretá-la, mas o essencial é que geram uma vontade de superação.

A **gratuidade** da escolarização é um avanço social importante. No entanto, existem alguns efeitos adversos. Nem todos os alunos cuidam dos

livros gratuitos. Alguns jogam fora comida no refeitório, outros destroem os banheiros e até há os que provocam incêndios. Há um século, o problema para os professores era organizar o trabalho, talvez em uma única sala para alunos de diferentes idades e conhecimentos, e conseguir alguns materiais básicos, como cadernos, lápis e livros. Às vezes, os professores viviam em um apartamento no mesmo edifício escolar, e nos países frios, eram responsáveis por acender a estufa no inverno e tirar a neve para que os alunos pudessem entrar. Se antes os alunos mais avançados aprendiam através de materiais disponíveis na sala de aula, chegamos a uma situação em que, apesar de ter conhecimento da existência de diversas possibilidades em forma de livros e programas eletrônicos, somente trabalham com alguns destes materiais e normalmente não chegam a conhecê-los a fundo. Em vez de expressar sua gratidão por ter a oportunidade de estudar, muitos alunos falam do colégio como se fosse uma prisão e esperam o momento de ser “liberados”.

Por que mantemos escolas nesta época em que há novas possibilidades de utilizar internet para estudar? Poder comparar os resultados e discutir os temas estudados é uma forma de socialização que funciona como estímulo e como motivação. O **grupo** pode oferecer ao aluno uma energia psíquica e física que o motiva e assim apoiar os esforços do professor.

Outra característica da **escola pública** no passado é que foi ao mesmo tempo a escola do Estado e do povo, por contraposição à privada que costumava ser a escola da Igreja e das elites. No entanto, há algumas décadas, a escola pública é atacada por ser supostamente um instrumento de doutrinação “burguês” dos filhos da classe operária. Definitivamente, está ocorrendo um ataque às regras de comportamento, às exigências, aos conteúdos e à formação de professores. O resultado começa a se tornar visível e é bem conhecido por todos os que trabalham dentro do campo da educação: uma proletarização dos colégios públicos e uma revalorização e prestígio dos centros não públicos. Agora começa a existir colégios

públicos nos quais os alunos não aprendem quase nada e colégios privados com bons professores, boas instalações, mas, sobretudo, com alunos que estudam e avançam. A Espanha se aproxima de um sistema no qual os filhos dos já educados estudam nos colégios privados e os filhos dos operários passam a ter uma educação vazia de conteúdos. Cria-se, assim, uma classe baixa, inculta, uma situação que constitui uma verdadeira ameaça para uma democracia avançada.

É impossível que uma escola pública funcione com alunos que não queiram estudar. Um exemplo extremo do que poderia chegar a ser um ensino nestas condições é o de um jovem professor norte-americano idealista que havia pedido um emprego em um lugar afastado para trabalhar em uma região povoada quase unicamente por indígenas norte-americanos¹⁶. Os alunos detestavam ter que frequentar a escola e faziam o impossível para enfraquecer a autoridade do professor. Ignoravam seus comentários ou respondiam lenta e preguiçosamente. Imitavam suas palavras ou sua forma de agir. Transformavam o professor no alvo de suas críticas e chacotas. Constantemente, pediam permissão para ir ao banheiro. As experiências de trabalho deste professor demonstram que é impossível ensinar alunos que não estão dispostos a aprender e, infelizmente, ocorrem casos similares nos bairros da periferia de muitas cidades grandes. Tem-se falado muito da dignidade do aluno, mas chegou a hora de ser criada uma escola que sirva de salvaguarda também da dignidade do docente e de si mesma como instituição social.

Para tratar dos problemas mais frequentes da educação nos países desenvolvidos, vamos citar também as observações do conhecido pedagogo norte-americano **Damon**¹⁷. Este autor descreve a dependência da sociedade de um bom funcionamento da educação e explica por que são preocupantes as tendências atuais. Como tantos outros, Damon considera que é impossível organizar um ensino para jovens que não querem aprender. Em

situações semelhantes, destrói-se o ambiente moral necessário para o *ethos* da educação. Os professores começam a dizer que se deve manter uma “distância” profissional, que não se recomenda se envolver muito para não terminar “**queimado**”. Quando a vocação acaba, somente permanece a pura burocracia, a pura obrigação de ir ao colégio, até ser liberado desta obrigação.

Muitos colégios oferecem **uma imagem degradada**. As pichações que cobrem os muros transmitem a ideia de uma sociedade que perdeu o controle. Como mudar essa situação? O primeiro passo é voltar a garantir a segurança física. Conseguir a estabilidade da equipe de professores é muito importante. As crianças não podem aprender sozinhas, já que precisam de instrução, precisam ser empurrados, precisam ver uma apresentação organizada dos conhecimentos que devem adquirir, e se isto não ocorrer as primeiras vítimas são os alunos que não podem contar com um apoio acadêmico em sua casa. Damon constata que é um marco no desenvolvimento moral de uma criança o ter aprendido a aceitar regras sociais e o respeito pela ordem social, mas sem algum tipo de sanção, o aluno não está suficientemente “alertado” com relação à seriedade da ordem ou instrução recebida.

Buscando as possíveis explicações destas mudanças em seu país, Damon aponta que a **cultura destrutiva da crítica** foi amplificada pelo sensacionalismo e os meios de comunicação. Existe a ideia de que a oposição leva à verdade. Isto afeta o consenso que necessitam os adultos para socializar seus filhos, ilustrado pelo exemplo da “aldeia africana”.

Por isso, considera negativa a ideia de adiar de qualquer maneira a entrada no mundo dos estudos organizados, uma ideia influenciada por Rousseau. Ao contrário, é preciso que comecem a estudar e a adquirir bons costumes o quanto antes. Se não forem ensinados os bons costumes, as crianças desenvolverão interesses que não os ajudarão a avançar em seu

conhecimento do mundo. A ideia romântica de centralizar toda atividade ao redor dos desejos da criança não funciona, aponta Damon. Trata-se de uma interpretação das teorias do psicólogo suíço Piaget que levou a uma pedagogia “aguada”, a uma apatia, a uma ausência de objetivos que busquem desenvolver a potencialidade de cada criança. Os alunos se acostumaram com uma atitude passiva, com uma vida sem esforços. Damon considera que estamos em condições piores do que há um século porque em nome do “angelismo escolar” são tolerados hoje os costumes da mentira e do engano. Em vez de respeito pela autoridade, são fomentados o cepticismo e a rebeldia. Isto se traduz no narcisismo, depressão, baixos rendimentos e uma conduta antissocial e autodestrutiva. Os jovens somente aprenderam a respeitar a si mesmos. A pedagogia da “criança no centro” é a **pedagogia do narcisismo**, o contrário do que ocorre nas culturas tradicionais, nas quais a criança aprende a obedecer e a ajudar a coletividade. A cultura do facilitismo desanima os jovens dispostos a realizar um esforço. Há uma falta de equilíbrio entre os direitos e as responsabilidades. Damon enumera os sinais de desenvolvimento antissocial, antiescolar e inclusive de desintegração social que podem ser observados em sociedades tecnicamente avançadas como a sua. Os jovens assistem televisão entre quatro e seis horas diárias e mais durante os finais de semana. Há bairros nos quais uma em cada três alunas é mãe solteira. São observados sérios problemas psicológicos e sociais que vão da irritabilidade, teimosia e mentiras ao roubo e coisas piores. Estas condutas negativas costumam, além disso, vir acompanhadas da ansiedade, do isolamento social e da falta de amigos.

3.1. Língua e pensamento

Entre os aspectos mais importantes da educação se encontram o **desenvolvimento da linguagem e do pensamento**.

A linguagem se utiliza para explorar o mundo, e não somente é resultado de explorações já realizadas por outros. A criança desenvolve sua linguagem a cada dia e a escola normalmente acelera notavelmente esta aprendizagem. Uma criança de sete anos poderia ter um vocabulário de umas seis mil palavras e a cada ano escolar acrescentar outras três mil. O crescimento do vocabulário é uma das medidas com a qual se comprova se a escolarização está sendo bem sucedida ou não¹⁸.

A tarefa do professor inclui conhecer a fundo o fenômeno do desenvolvimento linguístico, com o objetivo de selecionar os elementos que ensinará e organizá-los. O professor deve dedicar tempo para escolher bem os exemplos e organizá-los. Faz falta uma análise precisa do fenômeno que será ensinado e uma compreensão dos processos mentais do aluno necessários para que assimile o novo conceito e para abstraí-lo. O aluno precisa memorizar, voltar ao exemplo, compará-lo com outros e repassar o aprendido. É importante incorporar o costume de verificar um trabalho feito e poder justificar por que foi realizado assim e não de outro modo.

A **motivação interna** é fundamental para o trabalho intelectual. Deve-se querer entender para chegar a entender. Devem existir conhecimentos prévios e o costume de perseverar nos estudos para alcançar a “façanha” intelectual de aprender algo novo. Para que este milagre seja realizado, é importante que o professor selecione tarefas adequadas às possibilidades do aluno, mas também que este esteja disposto a pensar. A estrutura é necessária tanto para aprender como para recordar, e os projetos de sala de aula ou as atividades isoladas, sem acompanhamento de um ensino estruturado, não deixam impressões significativas na mente do aluno. Para utilizar o pensamento de maneira eficaz, é preciso utilizar a memória, diferenciando os exemplos dos conceitos.

A **abstração** é a capacidade de escolher certos elementos não levando em conta os outros. Trata-se de uma operação mental que consegue reduzir a

multiplicidade da realidade e estender uma opinião a uma classe inteira de objetos, apesar de ter estudado somente alguns. Em alguns temas, somente é possível a abstração e não a generalização, por exemplo, quando se trata de uma personagem literária. Podemos descrever uma personagem, mas o fato de ter estudado uma não basta para saber como são outras personagens, pois nem todas possuem as mesmas características. Se falamos de um fato histórico, o fato de ter estudado um tampouco necessariamente significa que conhecemos como se desenvolveu outro fato similar.

Outros conhecimentos permitem, pelo contrário, a **generalização**, um procedimento que sempre vai precedido pela abstração. Um aluno que observa certa reação química entre duas substâncias em uma proveta sabe que é normal que ocorra o mesmo se as mesmas substâncias se misturarem nas mesmas condições pela segunda ou terceira vez. Neste caso, depois da fase da abstração, pode-se passar a de generalização, posto que se trata de uma “lei”. Quando o aluno compreender esta relação entre exemplo e conceito universal, aprendeu. “Abstração + generalização = conceitualização”¹⁹.

Existe confusão quanto à relação entre o **prático, ativo e concreto e o teórico e abstrato**. Não é o prático o que dá valor ao teórico, mas sim o contrário. O concreto se torna compreensível somente através do teórico e abstrato. Entendemos o mundo através dos conceitos. Se não tivéssemos conceitos, tudo o que acontecesse a nosso redor soaria confuso e incompreensível e, perante a mesma realidade, cada vez sentiríamos o estar aterrizando em um cenário completamente novo e que continuaria sendo novo, algo que nos cansaria muito. O ser humano se relaciona com o mundo através dos conceitos que lhe permite se orientar e “economizar” o esforço cognitivo. Nomear, classificar e relacionar são operações diretamente projetadas para interagir com o mundo.

Os conceitos já aprendidos servem de modelo aos novos. Quanto mais sabemos, mais fácil é aprender mais ainda e, por isso, deve-se começar a aprender o quanto antes possível. Se o aluno não desenvolveu instrumentos intelectuais e linguísticos, não pode entender a significação de cada elemento novo. A língua é o instrumento mais importante para incorporar novidades, para entender o novo e, ao mesmo tempo, é um reflexo do aprendido. Por isso, a escola constitui uma comunidade linguística e seu correto funcionamento depende de que a organização respeite a ordem e os níveis de aprendizagem. Se o professor avançar sem que todos os alunos tenham entendido, deixa-se muitos para trás, mas o que tampouco pode fazer é explicar absolutamente tudo desde o princípio em cada ocasião porque assim tampouco ocorre progresso.

Contar com um vocabulário preciso é uma condição imprescindível para adquirir um pensamento preciso. Ter acesso a determinadas estruturas gramaticais é básico para conceber e expressar pensamentos claros. A estrutura verbal é a parte visível do pensamento e há uma interdependência de linguagem e pensamento. O docente que não promover o desenvolvimento da **linguagem** do aluno não pode reivindicar que apoia seu desenvolvimento intelectual.

Os estudiosos especialistas em **leitura** enfatizam que para ler bem, deve-se ter um conhecimento do mundo combinado com um bom vocabulário e com destrezas técnicas de decodificação. O leitor habituado guarda na memória uma longa série de esquemas mentais aos quais pode recorrer com incrível rapidez e entre os quais escolhe o sentido que convém a um dado contexto. Somente o costume de ler combinado com a assimilação de uma ampla gama de conhecimentos permite esta compreensão rápida que dá sentido à leitura. O leitor principiante avança tão lentamente e com tantos erros que a leitura para ele somente presume esforço e nenhum prazer²⁰. Em outras palavras, não há melhor caminho para o desenvolvimento

intelectual do que o aprender a ler bem e depois praticar muito. Primeiro se aprende a ler, depois se lê para aprender e finalmente se lê para estudar um assunto a partir de diferentes pontos de vista.

Além disso, um estudo longitudinal de crianças a partir de um ano de idade até dez mostra que o êxito escolar tem a ver com o estar habituado ao mundo dos livros. Através dos livros, a criança tem acesso a um “aqui e agora” que o acostuma a não ver a si mesmo como o centro do universo e o prepara para aprender²¹.

Atualmente, quase todos os pesquisadores acreditam que é um equívoco pensar que se deve esperar que a criança amadureça para iniciar o processo de aprendizagem, tal como foi interpretado por **Piaget**²². Este psicólogo sustentava que o entendimento se desenvolveria quase somente depois do amadurecimento da criança e que a aprendizagem seria impossível antes que se alcançasse o amadurecimento correspondente. Os pesquisadores de neurofisiologia sustentam agora que o amadurecimento pode ser acelerado. A mesma ideia da escola é baseada nesse empurrar o aluno para ir além de aonde iria somente por sua própria capacidade e vontade. A maturidade é a consequência de uma boa pedagogia.

A insistência atual em diferentes **estratégias** em vez da prática da própria leitura poderia se transformar em um beco sem saída. Ao contrário, cada vez mais estudos mostram que nosso pensamento depende do contexto. Para a escola, a consequência é que se deve ensinar os alunos muitas matérias para que estejam familiarizados com muitos “contextos”. Os pesquisadores observaram que os que mais sabem de um campo levam em consideração mais possibilidades e tiram melhores condições. Em outras palavras, é fundamental ter conhecimentos prévios. Os pesquisadores também se interessam muito pelo conhecimento organizado como algo narrativo, um enfoque também diferente da insistência nas estratégias.

Especialmente os alunos com problemas aprendem mais facilmente se o novo se apresentar em forma de história.

Um estudo sobre as **transformações cerebrais** durante a vida mostra que os conhecimentos e destrezas que conservamos mais tempo são os aprendidos quando éramos muito jovens²³. Quando a vista e o ouvido já não funcionam tão bem como antes, dependemos mais do que foi aprendido. É mais difícil adquirir conhecimentos depois de velho, o que quer dizer que se deve aprender durante a juventude tudo o que for possível. Os pesquisadores que estudam a memória em pessoas de idade destacam que há recordações de uma especial nitidez do que foi vivido e aprendido entre os dez e os trinta anos, com um pico entre os dezesseis e os vinte e um anos. É impossível dizer com mais clareza que é indispensável aproveitar ao máximo os anos de escolarização. Os psicólogos não acreditam muito na capacidade das pessoas para usar estratégias metacognitivas. Além disso, apontam que, em seus experimentos, não somente o ruído, mas também a música obstaculiza a aprendizagem e a capacidade de recordar a longo prazo o que foi aprendido.

O biólogo chileno **Varela** foi um dos primeiros a apontar que a aprendizagem muda o organismo e que o sistema cognitivo possui a potencialidade de “se auto-organizar”. O cérebro não somente se “enche”, como também se reorganiza quando aprende. O cérebro cria uma rede de conexões cada vez mais densa, flexível e rápida. A leitura e os conhecimentos em geral transformam o cérebro do leitor e quanto mais aprende o jovem, melhor “formata” seu cérebro para compreender o mundo.

Os psicólogos falam da importância da atenção combinada com a vontade para todas as aprendizagens. As pessoas que se destacam no campo que for costumam ter dez anos de treinamento intensivo, conforme diz a famosa regra dos dez anos ou das dez mil horas. Também falam de escolher bons

modelos. Em outras palavras, uma escola que não ensina o esforço a longo prazo, mas sim a “tolerância” pela falta de atenção, não prepara um bom futuro para seus alunos²⁴.

3.2. A relação entre aluno e professor.

A meta da escolarização é que a criança se transforme em um adulto maduro, racional, culto e responsável. Para chegar a isto, deve-se acostumá-lo a buscar a verdade e a fundar seu pensamento em argumentos. Já que geralmente o aluno aprende muito por **imitação**, o professor é para ele uma influência moral e intelectual de primeira ordem. Por isso, inclusive se poderia dizer que o professor deve ser digno de **admiração**. Não somente por seus conhecimentos, mas também por sua entrega ao ensino, sua imparcialidade e sua justiça. Falava-se antes de vocação ao magistério; atualmente continua havendo necessidade de que o professor saiba antepor as necessidades dos alunos às suas próprias. Se o professor não apresentar nenhuma característica sobressalente, o que transmitirá será a mediocridade e o aluno concluirá que o mundo do conhecimento não é muito interessante. Se alguém se apresentar como professor sem ter conhecimentos para transmitir, afeta a confiança do aluno na escola como instituição, portanto, o dano feito vai além do professor em questão.

O professor possui o posto que desempenha por **encargo da sociedade**. Não é o empregado dos pais nem o escravo dos alunos. É um representante da sociedade adulta que aceitou a tarefa de vigilar para que os jovens recebam o ensino que a sociedade considera apropriada. Este trabalho é encarregado ao professor por outros adultos, mas necessita sentir que conta com a confiança dos mesmos. Se a sociedade lhe retira a confiança, não poderá cumprir sua obrigação porque lhe faltará autoridade para realizar a tarefa de educar. Os exames e avaliações do próprio professor e de seus alunos possuem, entre outras, a função de permitir que a sociedade constate se o professor cumpriu o seu dever.

Tanto os professores como os pais devem saber **combinar afeto com exigência**. Os professores devem gostar dos estudantes o suficiente para serem capazes de se sacrificar por eles, mas não é possível que o professor continue sacrificando-se sem que a sociedade lhe retribua de alguma forma. Tampouco é sensato pedir esforços aos alunos sem nenhuma recompensa, e menos ainda “mimá-los” se é esperado que evoluam em conhecimento. Simplesmente, não há melhor estratégia que a de respeitar o esforço que significa ensinar e aprender.

Também é preciso que nos países democráticos, assim como em qualquer sociedade, os cidadãos se comportem de maneira respeitosa com as **leis**. Em uma ditadura, o medo à repressão pode obrigar a população a cumprir certas normas, mas em um país democrático se espera que o acatamento seja voluntário e racional, ou seja, por bem, o que se consegue através do ensino. Por isso, é muito importante que a escola funcione bem porque, caso contrário, o país não poderá se defender dos violentos. A mesma modalidade democrática de um país o expõe a abusos por parte dos que não receberam educação.

Ultimamente em muitas nações industrializadas, adverte-se o desequilíbrio entre os direitos e as exigências dos alunos com a correspondente confusão sobre o papel do professor. **Culpa-se** o professor por não ter conseguido realizar tarefas impossíveis. Um professor não pode ensinar com igual êxito ao aluno que quer aprender e ao que não quer. O educando deve ser “**ensinável**”. É uma ofensa ao professor quando o mesmo é enfrentado por alunos que lhe mostrem desprezo: nenhuma aprendizagem é possível com um aluno ausente ou rebelde.

O aluno deve aceitar durante alguns anos o **papel de aluno**, deixando de lado outros papéis, porque para poder aprender precisa se concentrar na tarefa de aprendizagem. É necessário, portanto, certo “**ascetismo**” **escolar**, dosando as saídas e as horas de televisão quando se deseja dominar algo

difícil. Em parte, a eterna discussão sobre os uniformes escolares também cabe ser considerada desde esta perspectiva. O uniforme não somente faz com que alunos de diferentes origens sociais e étnicas se tornem iguais, como também dá ênfase ao comum papel de alunos com relação à etapa geracional na qual se encontram. Quando vestem uniforme, recordam perante os demais cidadãos que fazem parte de uma instituição social, na qual são proibidas certas condutas negativas tanto para o seu próprio bem como indivíduos como para o bom nome da instituição.

O plano de estudos supõe que o aluno deve respeitar um horário, fazer deveres, ser organizado e aprender a expressar-se oralmente e por escrito. Adotar um plano de estudo significa se propor a uma meta. O típico da aprendizagem é ir pouco a pouco, o aprender algo todos os dias. Os alunos se queixam muitas vezes pela lentidão, de tantos dias iguais nos quais aparentemente “não acontece nada”, mas se ficarem doentes ou se ausentarem durante duas semanas, será difícil recuperar o que foi perdido e um mês de ausência costuma significar a perda do ano para a criança.

As **notas**, por sua vez, são uma recompensa ao trabalho realizado. Em muitos países, discute-se se o efeito das notas é mais negativo do que positivo. Negativo seria se as notas causassem estresse ou desatassem uma desmedida concorrência entre colegas, mas o positivo se baseia no fato de que constituem uma gratificação, um reconhecimento ao trabalho bem feito ou um lembrete de que o aluno tenha podido trabalhar melhor. Os que se pronunciam contra as notas costumam preferir falar de “**trabalho escolar**” em vez de aprendizagem; preferem o quantitativo no sentido de ver o trabalho como algo concreto, uma série de folhas preenchidas, em vez de considerar outras implicações mais sutis, qualitativas e abstratas. Mas a aprendizagem escolar é isso: qualitativa e abstrata. Não há outra aprendizagem fora do que se realiza no cérebro de cada aluno. Por isso, algumas escolas outorgam prêmios por excelência ao final do ano escolar; a existência de um prêmio pode motivar os jovens a esforçar-se mais porque

os fatores psicológicos influenciam poderosamente nessa idade. É típico da adolescência o querer ser testado, sobressair e se superar.

A profissão docente é imprescindível, os professores deveriam se sentir apoiados e respeitados pela sociedade, no entanto, este grupo atinge uma porcentagem alta de determinados profissionais de licença por estresse, depressão, esgotamento ou conflitos em seu local de trabalho. As causas mencionadas são a desmotivação dos alunos e a falta de disciplina, fatores que também dissuadem e assustam muitos candidatos à docência. As escolas de formação de professores recebem menos solicitações de bons candidatos e as vagas disponíveis são ocupadas por estudantes que antes não haviam sido aceitos. **O novo pessoal docente** é constituído por pessoas cuja própria escolarização nem sempre foi brilhante. Há aqueles que veem nisso um avanço social, já que pessoas que antes não podiam ensinar, hoje têm acesso à profissão docente. Por este caminho, o sistema escolar em todos seus níveis se transforma mais em um meio para igualar os cidadãos do que em uma instituição dedicada a instruir cidadãos e transmitir a cultura. Para alguns pedagogos, isto seria uma conquista e o argumento é que este novo professor sabe como é difícil aprender e será mais compreensivo perante a dificuldade de seus alunos.

Os alunos e os docentes são, então, iguais, mas se alguém for “**mais igual**” que o outro, no sentido de Orwell, esse é **o aluno**. Cada vez mais, o professor é relegado a um papel de empregado, enquanto que o aluno cada vez mais parece um príncipe ditando ordens. Fala-se muito da dignidade do aluno, mas muito pouco da dos professores. Somente os professores com uma autoestima sumamente debilitada aceitam ser tratados pelos alunos da maneira em que hoje são tratados.

Além disso, considera-se agora que todos os **professores** são **iguais**. Os que estudaram mais que seus colegas até devem ser discretos e ocultar o fato para que os que estudaram menos não se sintam desvalorizados. Antes,

além dos títulos universitários, o número de anos de experiência costumava ser um mérito importante ao solicitar um posto docente, mas agora tudo isso conta cada vez menos. O professor tampouco deve reclamar “o privilégio” de ensinar os grupos para os quais se preparou. De certo modo, até é lógico, pois se conta pouco o conteúdo para o aluno, por que contaria para o professor?

Na **formação docente**, insiste-se na teoria de simplificar e tornar o ensino divertido, ou seja, em agradar os alunos. São poucos os professores que preparam um curso lendo estudos de especialistas a fim de transmitir uma versão mais exata possível do tema. Além disso, os novos professores já são produto dos mesmos métodos que agora aplicam a seus alunos, ou seja, estudaram os temas de maneira fragmentária, desconexa, com escassa base; acostumaram-se a justapor, não a organizar nem hierarquizar nem priorizar os diferentes aspectos do tema. Tampouco praticaram muito a expressão escrita. Durante os anos de formação, os futuros professores se queixam ante seus professores, dizendo que não “precisam” de mais conhecimentos além do que seus alunos lhes irão pedir. Por exemplo, no diploma francês para professores, o CAPES²⁵, foram introduzidas mudanças que são voltadas para uma menor exigência de conhecimentos transmitidos em forma escrita e maior ênfase na comunicação oral com o grupo²⁶. Tudo isto lembra o ensaio de Arendt em que nos adverte que uma educação sem ensino se transforma em uma retórica vazia, moralizante²⁷.

Dois sociólogos franceses, Rayou e Van Zanten, acabam de publicar uma pesquisa realizada entre professores jovens, com o objetivo de examinar sua atitude diante da profissão escolhida²⁸. Nem os sociólogos nem tampouco os jovens professores se referem às grandes mudanças introduzidas no mundo da educação. Por exemplo, não mencionam que os alunos não aprendem a ler da mesma maneira que antes. Estes professores jovens se queixam que as crianças não interiorizaram comportamentos próprios do

aluno, ainda que tenham feito, por exemplo, doze anos, que fazem o que realmente lhes dá vontade em todo momento, que não funcionam aceitavelmente nem com os pais, nem com seus colegas de grupo, nem com o professor. O único dado politicamente interessante que estes sociólogos reúnem é que todos os profissionais docentes, os novos e os experientes, consideram um fracasso a escola compreensiva. Um professor entrevistado se queixa que seja pedido aos professores que adaptem a matéria ao grupo e se pergunta se não seria melhor que se adaptasse o colégio à população. Os professores que levam muitos anos em exercício dizem que o colégio funcionava melhor antes da introdução da aprovação automática. Antes, os alunos sabiam que tinham que fazer um esforço para poder passar ao ano seguinte. Agora, culpa-se o professor se o aluno não aprendeu o suficiente para acompanhar o nível de seu curso. O resultado é a arrogância e o relaxamento. Os professores jovens consideram que a violência é o reflexo lógico da dificuldade do aluno de aprender e da chateação própria do que não entende. A propósito da violência no colégio, os professores jovens descobriram que segue um esquema relativamente fixo: tudo começa com uma provocação; depois veem os insultos seguidos de ameaças de vingança e, como último passo, a violência física. Este professorado critica a atuação das autoridades dentro de seu campo e não confia nem na formação docente nem na administração dos colégios, somente se concentra em sobreviver dentro desse sistema.

Desde sempre, a **metodologia**, ou seja, como ensinar certa matéria a determinados alunos, é uma parte importante da formação da equipe docente porque o que faz necessariamente um professor é olhar o plano de estudos (ou o livro de texto baseado no plano de estudos), pensar em seu grupo e nos conhecimentos prévios do grupo, pensar em sua própria experiência docente, contrapesar os prós e contras de diferentes métodos e depois preparar um programa. Não é a mesma coisa ensinar inglês a alunos de seis anos, de onze, de dezesseis ou de vinte e seis. O professor decidirá

falar somente em inglês ou misturá-lo, com a própria língua, usar ou não termos gramaticais, e quais livros ou artigos utilizar e como será feita a avaliação do que foi aprendido. Escolherá enfoques, número de horas que devem ser dedicadas a cada parte, materiais e exemplos, tudo isso para ser o mais eficaz possível. Mas atualmente o aluno que escuta, lê e escreve é apresentado na formação de professores como um aluno passivo. Nos cursos de formação docente, ouve-se dizer que dar aula é entediar os alunos, aplicar exames, desconfiar deles.

Em uma pesquisa sobre a natureza da aprendizagem, Säljö fala de quatro **níveis de compreensão**²⁹. O nível mais baixo consiste em poder mencionar algum dado isolado. O nível seguinte presume saber mencionar mais dados. O próximo nível requer mencionar dados importantes e mostrar como se relacionam uns com outros, e o nível mais alto se caracteriza pela capacidade para explicar como estão estruturados os dados, separando claramente os conceitos dos exemplos. Pois bem: pesquisas como esta foram utilizadas para desacreditar a aprendizagem básica, ridiculizando a aprendizagem elementar dos dados básicos para fomentar a ideia de que é possível pular a partir do início “diretamente” para um nível mais elevado³⁰.

3.3. Exemplos de bom ensino

Durante as últimas décadas, a profissão docente sofreu uma transformação de tal grau que é difícil reconhecê-la. Antes de continuar com as observações sobre a deterioração da educação atual, poderiam servir de **exemplos** alguns casos de professores que alcançaram **resultados extraordinários** combinando o treinamento linguístico, lógico e social dos alunos. Utilizaremos exemplos que incluem o ensino a imigrantes e que contrastam com algumas práticas atuais que serão descritas mais adiante. Os exemplos a seguir têm como objetivo recordar o que pode chegar a ser feito a partir da profissão docente.

Até a década de setenta, a escola francesa mostrou muita confiança em sua capacidade de integrar as crianças vindas de diferentes camadas da população, incluindo os imigrantes. Barth estudou de perto como se ensina no primário francês, descobrindo a enorme importância para os alunos dos métodos de ensino utilizados por uma professora³¹. O resultado de sua pesquisa mostra que uma professora que ensina, por exemplo, o triângulo, não somente deve “dizer” como se define esta figura geométrica, mas também estabelecer com clareza na mente dos estudantes como se trabalha com um conceito. Deve falar dos três “lados” e três “ângulo” mostrando triângulos misturados com quadrados, retângulos e figuras amorfas, para pedir aos alunos que identifiquem os triângulos e que digam o que transforma certa figura em um triângulo. Também deve misturar triângulos com outras formas, cores, tamanhos e materiais e pedir aos alunos que reconheçam quais são triângulos e o porquê. Se este método for seguido, os alunos não somente aprendem o que é um triângulo, mas também como se trabalha com conceitos. É um exemplo de um método de trabalho que desenvolve ao mesmo tempo a linguagem e o pensamento.

Barth menciona outros exemplos. Quando se pede aos alunos para que escrevam algo simples como uma comparação entre a vida do campo e da cidade, deve-se levar em consideração que uma criança não entende necessariamente o tipo de contraposição em que a tarefa é baseada. Por isso, é conveniente demonstrar na lousa como estruturar uma comparação. A criança tem que entender que não basta dizer que ele, pessoalmente, prefere a cidade. Tampouco é suficiente contar que uma vez fez uma excursão ao campo e foi picada por vespa. Para que esta tarefa seja realizada de maneira bem-sucedida, é necessária uma comparação pelo menos entre três elementos similares do campo e da cidade. Barth ressalta que se ninguém explicar, os estudantes não sabem que isto é o que se espera deles. Sobretudo, vão mal as crianças que não podem esperar ajuda em sua casa. Nota-se claramente que se os pais possuem um alto nível educativo –

mesmo que falem outra língua – podem explicar perfeitamente a seu filho como realizar a tarefa, mas se são acumulados os fatores como um novo idioma e um baixo nível cultural, o aluno somente dispõe da ajuda da professora para se sobressair no âmbito do ensino primário.

Os Estados Unidos são a terra da imigração por excelência, e também neste país a escola foi a via de integração e ascensão social para imigrantes vindos do mundo inteiro. Como se sabe, nos Estados Unidos há agora um intenso debate sobre a qualidade do ensino. A experiência que será relatada aqui é famosa na área da matemática. Mostra como a qualidade do ensino sempre foi o fator chave do êxito dos imigrantes.

Um inspetor escolar em New Hampshire, **Benezet**, observou no final dos anos vinte que os alunos daquela área eram muito fracos em matemática e que tinham um vocabulário sumamente pobre para raciocinar³². O inspetor inventou um projeto no qual os alunos do nível primário e médio deviam aprender ao mesmo tempo a usar a linguagem e a raciocinar na área do pensamento quantitativo. O enfoque enfatizava a estimativa de quantidades e a realização de cálculos mentais antes de dar início à parte formal da matemática. O inspetor temia que os pais não lhe permitissem realizar sua experiência em distritos com muita tradição escolar e, por isso, escolheu escolas situadas em bairros de imigrantes.

Um problema típico entre os apresentados por Benezet era o seguinte: Três barcos saem ao mesmo tempo de Boston para ir a Portland, a uma distância de 120 milhas. Um realiza o trajeto em 10 horas, outro em 12 horas e o terceiro barco precisa de 15 horas; quanto tempo é necessário para que os três barcos cheguem a Portland? Os alunos “prejudicados” por um ensino rotineiro começavam a somar as cifras sem pensar, enquanto que as crianças que haviam seguido o treinamento de Benezet acertaram todos já no ensino primário.

Outro problema que os alunos de Benezet tinham que resolver era o seguinte: Um pau está cravado em um reservatório. A metade do pau não se vê porque está escondida no barro do fundo do reservatório. Os dois terços restantes do pau se divisam através da água e a parte que aparece por cima da superfície da água mede um pé; quanto mede o pau?

Na avaliação realizada alguns anos mais tarde, as crianças que tinham participado do experimento obtiveram resultados brilhantes comparados com outros grupos similares. O nível de raciocínio dos grupos experimentais também estava muito acima dos outros grupos. Para poder demonstrar as mudanças realizadas nos alunos, o inspetor levou um estenógrafo às salas de aula e assim pode reunir tanto a linguagem como o raciocínio. Como mais outro experimento, o inspetor leu perante o grupo experimental as respostas que havia reunido no mesmo colégio cinco anos antes, tratava-se de um grupo composto pelos “irmãos mais velhos” dos alunos atuais. Os alunos do grupo experimental riram repetidamente ao ouvir como pensavam os alunos dos anos anteriores, tão óbvios que lhes pareciam os erros. Ao mesmo tempo, o grupo experimental havia desenvolvido uma linguagem mais variada e precisa que os ajudava a raciocinar. O grupo de filhos de imigrantes havia utilizado cento e quarenta adjetivos diferentes, enquanto que o grupo anglófono de controle somente utilizou quarenta.

Uma das experiências mais positivas realizadas na Suécia em relação com a educação de filhos de imigrantes foi um projeto para fomentar a leitura em um grupo de vinte e quatro crianças de doze nacionalidades diferentes, em Rinkeby, um bairro nos arredores de Estocolmo conhecido por hospedar quase unicamente refugiados³³. As heroínas desta história são duas professoras suecas de aproximadamente sessenta anos e uma bibliotecária em torno de quarenta, também sueca, que, quase sem apoio oficial e como parte de seu trabalho diário, fizeram com que seu grupo experimental, após

permanecer quatro anos no programa, superasse em língua e matemática a média não somente de outros grupos compostos por crianças de outra língua materna, mas também a média dos grupos compostos por crianças suecas.

As professoras começaram a trabalhar com o grupo quando os alunos estavam em seu ano pré-escolar, aos seis anos, em 1994. Durante o ano pré-escolar leram contos às crianças; foram acostumadas a estar em salas de aula cheias de livros atrativos; animaram as crianças a contar suas experiências e escreveram estas pequenas histórias em grandes blocos de papel, relendo-as outras vezes. Alunos mais avançados foram visitar os alunos do grupo experimental. Pouco a pouco, ao longo do ano, as professoras conseguiram despertar o interesse das crianças pelas letras e as palavras completas e assim muitas delas conseguiram aprender a ler nesse ano que era de “preparação à leitura”.

No primeiro ano escolar, os alunos estudaram as letras uma por uma e aprenderam a escrevê-las corretamente. Cada dia liam: em voz baixa, em voz alta e de dois em dois. Contavam-se histórias, desenhavam ilustrações e realizavam improvisações baseando-se em cenas dos livros.

No segundo ano, um dos temas escolhidos foi Alfons Aberg, personagem de livros muito populares de uma autora sueca. As crianças leram, discutiram, escreveram resumos, fantasiaram-se como as personagens dos contos, representaram cenas para os pais e para as crianças de um grupo pré-escolar, e finalmente, Gunilla Bergstrom, a autora do livro em pessoa, foi visitá-las.

Outro dos temas do segundo ano foi proporcionado por um livro para crianças sobre vinte e quatro rainhas e reis suecos. Já que havia precisamente vinte e quatro crianças no grupo, cada criança pode encarnar um monarca. Leram a apresentação de “seu” rei ou rainha no livro e depois buscaram mais dados e finalmente colocaram em cena a história dos reis da Suécia, vestindo todos uma coroa de papel dourado e uma capa elegante,

dizendo por exemplo: “Eu sou Gustavo III e vivo no palácio de Estocolmo”. Foram também ao palácio real para saber como viviam os reis e também a um museu etnográfico para ver como viviam os pobres.

No terceiro ano, o tema central foi a obra de Astrid Lindgren, autora sueca de literatura infantil imensamente querida e respeitada por todos os suecos. Seus livros são mais longos e complicados que os de Gunilla Bergstrom e, por isso, levou muito tempo para os alunos lê-los, resumi-los, ilustrá-los e representar cenas tiradas deles. Os alunos puderam visitar dois parques temáticos sobre o mundo de Astrid Lindgren e os lugares nos quais tinham sido rodados alguns dos filmes baseados em suas obras. Em um vídeo que foi realizado sobre o projeto, várias crianças declaram que gostariam de ser escritoras. Ao final do terceiro ano, muitas crianças tinham lido entre quatrocentas e quinhentas obras³⁴.

As professoras também colaboraram com o grupo **Os filhos de Abraão** para aumentar a tolerância religiosa entre os alunos. Algumas destas crianças vêm de áreas de fortes tensões religiosas e pedem urgentemente respeito por sua própria religião sem estar preparadas para tolerar a religião de outros alunos.

Tudo isso ocorreu **em sueco**. As professoras tiveram cuidado para pronunciar lentamente e articular bem, confeccionando, além disso, numerosas imagens para ilustrar visualmente as explicações. Assim como outras crianças de origem estrangeira na escola sueca, os alunos do grupo que tivessem interesse também podiam ter aulas de sua língua materna durante aproximadamente sessenta minutos por semana, aulas que não foram incluídas no projeto experimental. Em um teste de língua e matemática para todos os alunos de dez anos da capital, este grupo superou muitos alunos de bairros acomodados procedentes de lares em que se fala a língua sueca.

Uma das professoras resume os êxitos do projeto dizendo que os livros e as experiências na sala de aula ofereceram aos alunos uma plataforma cultural para a convivência.

Antes do projeto, os alunos não tinham quase nada em comum, nem a língua nem os conteúdos culturais. Agora vimos exemplos de como resolver conflitos e de como colaborar e quase não há tensões entre eles, tudo isso em um ambiente que costuma ser conflituoso. Os alunos não apresentaram problemas de conduta nem de aprendizagem ou de dislexia. Não houve necessidade de intervenção de nenhum especialista em apoio escolar. Sabe-se que as crianças que começam a ler cedo costumam se transformar em bons leitores. Para resumir, os bons resultados deste projeto incluem o êxito escolar, a identificação positiva com a escola sueca e com as professoras, uma socialização e um desenvolvimento psicossocial excelentes.

Estas professoras se formaram na antiga escola de professores, que concentrava o esforço de todos para que as crianças dominassem a lectoescrita durante os primeiros anos. A formação das novas professoras, entretanto, está atualmente nas mãos de psicopedagogos que se interessam mais por compreender os problemas dos alunos do que por seu progresso escolar. O sucesso do projeto de Rinkeby questiona a validade desta última perspectiva.

Os professores suecos possuem grande liberdade para organizar o trabalho, motivo pelo qual estas professoras não cometeram nenhuma infração formal, simplesmente não basearam seu experimento nos métodos recomendados “desde cima”. Fortemente centradas na aprendizagem, colocaram menos ênfase nos aspectos formais da “autonomia”, da “democracia escolar” ou da influência dos pais. Contaram que encontravam os alunos do projeto na escola muito antes de começar a jornada escolar, contentes, lendo, algo que deveria encher de felicidade todo educador, mas não tem sido assim. O sucesso deste projeto mostra que o modelo oficial,

muito caro certamente, com professoras de educação especial, psicólogos e uma ênfase na cultura de origem do aluno, não parece ser o melhor, entretanto, um programa centrado na lectoescrita se torna ideal para todos os alunos, sejam suecos ou estrangeiros. O projeto sugere que o essencial é a boa preparação dos professores e o trabalho intenso com as crianças, e não as reuniões dos professores com diferentes especialistas. Em resumo, parece que os especialistas em pedagogia e os políticos que os escutaram se equivocaram, além dos linguistas que projetaram programas afastados do comprovadamente eficaz.

Ao comparar casos como os de Barth, Benezet e Alleklev e Lindvall, presume-se que o que é melhor para os filhos de imigrantes também é para os alunos autóctones e que a política escolar que foi adotada atualmente em muitos países não é a adequada para obter qualidade no sistema escolar.

3.4. Como reformar um sistema educativo?

A **Finlândia** se transformou em 2004 em grande notícia no mundo da educação porque no relatório PISA, uma comparação entre os resultados da educação em diferentes países da OCDE, a Finlândia veio a ser uma das nações bem-sucedidas, ficando próxima dos países bem posicionados em educação como Singapura, Coreia do Sul e Taiwan³⁵. Os finlandeses atribuem seus bons resultados aos seguintes fatores: os mestres e professores possuem uma boa preparação acadêmica; as mães possuem um alto nível de educação e ajudam a seus filhos com as tarefas; a família costuma apoiar a equipe de professores; o sistema escolar tem metas claras; o Estado investiu e continua investindo na educação de forma constante e os grupos de aprendizagem não são muito numerosos. A Finlândia não teve que fazer nenhuma reforma educacional porque tampouco havia introduzido a nova e problemática pedagogia que será explicada em outro capítulo.

A **Grã Bretanha** possui outra história, mais parecida com a de outros países ocidentais³⁶. Foi uma das primeiras nações em introduzir a escola compreensiva com o objetivo de democratizar a sociedade depois da segunda guerra mundial. A meta era reduzir diferenças entre as classes sociais baseando-se na língua como o fator comum a todos os alunos. No entanto, ao mesmo tempo uma série de mudanças sociais dificultou o desenvolvimento harmônico da escola compreensiva. Houve imigração a partir de outros países da Commonwealth radicando-se, sobretudo, nas grandes cidades industriais. Ao ser iniciada a desindustrialização, o fechamento de estaleiros, instalações de indústria pesada, minas e a indústria têxtil, a classe operária e os imigrantes recentes foram os mais afetados. Tendências modernas, como a ruptura familiar e as drogas, agravaram os problemas. Em meados dos anos sessenta, o absentismo e os conflitos na sala de aula fizeram com que muitas escolas já não conseguissem que seus alunos passassem na prova final aos dezesseis anos.

Em 1988, o Governo decidiu fazer uma reforma geral da educação obrigatória como parte de uma reforma mais ampla que abrangia o setor público. A lei ERA, **Education Reform Act**, inclui várias mudanças, sendo a mais importante a introdução de um plano de estudos nacional. Um aspecto significativo desta lei consiste em especificar para cada disciplina e cada ano o que deve aprender o aluno, como por exemplo, saber multiplicar cifras de dois dígitos ou saber conjugar os verbos regulares no presente em tal ou qual grau. Além disso, decide-se realizar testes de língua e matemática aos sete, onze e quatorze anos para saber se o aluno progride de maneira normal e se a escola está cumprindo com o objetivo de fazer com que o educando aprenda. Os testes permitem controlar se a escola utiliza bem o dinheiro público e se assume sua responsabilidade perante a sociedade. O terceiro elemento central é um exame externo aos dezesseis anos para que os alunos decidam se querem se formar em cinco ou em mais disciplinas, algumas das quais podem ser escolhidas pelo próprio aluno. Se

o estudante desejar, pode ser examinado em uma ou várias disciplinas em algum ano antes ou depois. Enfatiza-se que nenhum jovem deixe a escola obrigatória sem um certificado de graduação escolar. As notas são outorgadas por comissões avaliadoras e não pelo professor que ensinou o aluno, para evitar que este exerça influência sobre o professor e obtenha uma nota que não lhe corresponde. Já não está nas mãos do Governo a redução de exigências a fim de poder mostrar o quão bem vai o sistema educativo sob o partido no poder. Nos países pouco acostumados aos exames poderia parecer muito “duro” que os alunos tenham que se submeter a um exame, mas é uma maneira de assegurar notas comparáveis entre estudantes de diferentes escolas, ou seja, proporcionar a eles um tratamento justo.

Outra característica da reforma é que tudo é **público**. O aluno, os pais ou os políticos, todos podem comparar o plano de estudo com os conhecimentos do aluno individual. Os resultados nas provas e exames são igualmente públicos e todo mundo pode comprovar o nível dos conhecimentos obtidos em certo colégio. Além disso, há uma inspeção, Ofsted, que visita cada escola uma vez a cada seis anos. Os relatórios da inspeção também são públicos e podem ser consultados na internet. Estes relatórios são sumamente precisos e transmitem observações claras, como “os livros de história estão muito velhos e devem ser trocados”, “há poucos programas de computador em biologia” ou “a média do ensino de francês para os alunos do último ano é baixa”.

A reforma também possui um aspecto **econômico**. Os colégios podem optar por mais independência. O conselho de administração pode tomar decisões sobre a construção de novos edifícios, sobre o fato de se os estudantes devem usar uniforme ou não, sobre a contratação de professores etc.

Ao mesmo tempo em que se implantava a reforma, surgiu uma iniciativa para levar auxílio aos habitantes de zonas desfavorecidas, em especial no centro das grandes cidades, onde há muitos imigrantes e trabalhadores sem emprego. Foram criados alguns **City Technology Colleges**, umas escolas experimentais, especializadas em tecnologias, focadas em ajudar os alunos a “não perder oportunidades”. Estas escolas admitem os alunos de toda a escala de aptidões para mostrar que se conseguem passar nos exames com boas notas, não é por descender de famílias cultas, mas sim porque a escola emprega bons métodos de ensino. As escolas, por sua vez, costumam elaborar planos de estudos locais mais detalhados ainda que o plano nacional. Os pais se comprometem a ajudar seus filhos a estudar se conseguirem uma das vagas tão solicitadas. As escolas costumam mandar com frequência relatórios para casa com o objetivo de avaliar como cada aluno evolui. Ao mesmo tempo, há um cuidado esmerado voltado ao bem-estar do estudante e a todos são oferecidos um tutor. As escolas oferecem atividades pela tarde e é costume organizar conjuntos musicais e equipes esportivas para estreitar laços entre os estudantes.

Estas escolas tiveram um resultado extraordinariamente positivo e os alunos mais beneficiados foram provavelmente os filhos de imigrantes ou de famílias sem tradição escolar. Por isso se entende que o Partido Trabalhista tenha continuado a reforma depois de ganhar as eleições em 1997. A educação é utilizada como instrumento de reforma social dos grupos com mais problemas, e este grupo político foi o suficientemente pragmático para não dismantelar tudo o que foi feito pelo Governo anterior, mas sim aprofundá-lo e chegar mais longe. Agora, o plano proposto é transformar todas as escolas compreensivas em escolas “especiais”, que é como são chamadas estas instituições reformadas que escolhem uma disciplina como motor da mudança. Essa disciplina especial é algo que é acrescentado ao plano de estudo comum para todos, e não é necessariamente de índole tecnológica, pode estar voltada a ciências

empresariais, línguas, arte ou esporte. A ideia fundamental é que professores e alunos se entusiasmem com uma disciplina e induzam os demais. Os planos são ambiciosos e a Inglaterra se propõe a transformar a maioria de suas escolas antes de 2010. As reformas atuais também abrangem um novo centro de capacitação para diretores e nova formação para os professores. Há programas para alunos precoces e outros de apoio para os alunos com problemas de conduta.

O caminho escolhido pelos ingleses poderia ser resumido dizendo que consiste em projetar exigências muito precisas para todos. A particularidade é que o Governo também tenta fazer com que tudo não fique somente nas palavras, o qual beneficia em primeiro lugar os alunos, que sem esta reforma continuariam vendo escolas “à deriva” nas grandes cidades³⁷.

Em um estudo especializado sobre o ensino em grupos com alta presença de imigrantes, Clegg diz que é mais importante para eles que para outros alunos contar com um professor bem formado que se interesse por eles e que realmente dê aula³⁸. Já que para estes alunos é mais difícil de aprender, por seu escasso vocabulário, precisam de mais dedicação e explicações mais precisas. É sumamente importante para eles que a sala de aula esteja tranquila porque necessitam prestar mais atenção que os outros alunos para aprender. Para eles, é imprescindível contar com um bom professor que lhes ajude a desenvolver a riqueza e a precisão do vocabulário. Quase o mesmo mencionam alguns autores especialistas nas necessidades dos alunos deficientes³⁹. Em outras palavras, ter aulas sistemáticas com professores bem formados não é uma exigência elitista.

A conclusão destas experiências em diferentes países foi que o êxito escolar dos imigrantes é baseado nos mesmos elementos que o êxito das outras crianças: um ensino de boa qualidade intelectual e linguística, realizado por mestres e professores preparados e dedicados ao seu ofício, dentro de um sistema escolar com metas claras, que aceite como normal as

avaliações públicas que beneficiam a todos e especialmente os filhos dos imigrantes. É óbvio que continua custando esforço dar uma boa orientação ao ensino dos imigrantes e, em grande parte, a presença de um segundo idioma influenciou no fato do tema ser visto como basicamente linguístico. Na pesquisa sobre os resultados escolares entre filhos de imigrantes está praticamente ausente a discussão sobre a qualidade do ensino e se toma como ponto de partida uma pedagogia rotineira, apática.

Resumindo, uma educação de qualidade para os filhos dos imigrantes somente pode ser obtida elevando o nível para todos. Os colégios deveriam se transformar em lugares de aprendizagem intensiva para todos. As professoras de Rinkeby e o inspetor escolar Benezet em New Hampshire mostraram o caminho. A conclusão é que o importante para os filhos de imigrantes é poder adquirir uma linguagem rica e diversificada somada à capacidade de pensar eficazmente. Os dois aspectos se desenvolvem juntos com a aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento que são estudadas mais ou menos a partir dos dez anos de idade. Os alunos precisam da linguagem e de entrar no mundo do livro para se acostumar com a objetividade que ela fomenta. A leitura lhes permite ver o mundo a partir do ponto de vista de outras pessoas, outras situações, outros países e outras épocas históricas. Assim aprendem a ver-se a si mesmos com mais objetividade, algo fundamental para a convivência democrática.

Através da aquisição da leitura e dos conhecimentos básicos, o educando é introduzido na autodisciplina, que lhe permitirá dirigir sua vida pelo caminho que desejar. Já não estará à deriva nem se deixará influenciar por qualquer pessoa de seu ambiente. Terá tido uma primeira boa experiência da sociedade que lhe servirá como fundamento para uma futura atitude positiva para com seus cidadãos.

Por tudo isso, a conclusão é que o bom ensino enfatiza o conhecimento e a linguagem e, ao mesmo tempo, mantém a ordem, desautorizando todo

tipo de violência física ou verbal.

4. A nova pedagogia

A nova pedagogia está caracterizada por muita terminologia que se oculta e que forma uma “família terminológica”. A psicopedagogia, o pedagogismo, o construtivismo, a sociologia da educação e o igualitarismo escolar possuem muitas características em comum, mas enfocam a educação a partir de diferentes pontos de partida.

A nova pedagogia foi inspirada, entre outros, por Rousseau, Dewey, Piaget, Bourdieu e Foucault de forma que serão explicadas a seguir. O campo é algo difuso porque não há somente um livro fundamental, mas talvez o que mais se aproxima desta posição é *Democracia e educação*, publicado pelo pedagogo norte-americano Dewey em 1916. Nesta obra, são encontradas a maioria das tendências e conceitos que serão discutidos nas páginas seguintes. As teorias de Dewey e outros agora podem ser comparadas com as experiências de muitas décadas e de muitos países, experiências que constituem uma plataforma concreta para compreender como funcionam as teorias quando se tenta colocá-las em prática.

A seguir, analisaremos primeiro os conceitos que vêm do campo da sociologia; depois, os enfoques mais psicológicos e, para terminar, os filosóficos e políticos. Todo este conglomerado de conceitos forma a nova pedagogia. Uma questão central que será discutida é averiguar até que ponto a nova pedagogia é baseada em dados cientificamente comprovados ou não.

4.1. A sociologia da educação

A rápida expansão da escolarização durante a primeira metade do século XX significou ao mesmo tempo a modernização e democratização do ensino elementar, mas o ocorrido depois desse período é mais difícil de

caracterizar. Exerceu muita influência uma corrente de pensamento chamada **sociologia da educação**, que exagera o papel ideológico da escola e nega o valor da transmissão de conhecimentos. Os teóricos desta corrente são, em primeiro lugar, Foucault e Bourdieu, que começam a tornar-se célebres em meados de 1968. Segundo seu pensamento, a escola deixa de ser um lugar de aprendizagem e superação para o indivíduo e passa a transformar-se em um espaço para o doutrinamento. A partir da perspectiva marxista, que é a que inspira de forma geral esta corrente, a escola aparece como um instrumento de conservação da ordem social burguesa e não como uma ferramenta que permite se liberar da ignorância e adquirir autonomia pessoal às crianças. Os professores são vistos como os “serventes” da burguesia, e a escola, como reprodutora das relações de dominação de classe.

Para os **sociólogos** não costuma ser interessante o rendimento escolar, mas se concentram no estudo dos alunos como membros de uma determinada classe social. Preferem não falar de maus costumes com relação ao aluno, mas sim de injustiça social e normalmente costumam eximir o aluno de qualquer responsabilidade se obtiver maus resultados. Acusa-se invariavelmente a sociedade. Tampouco levam em consideração a influência negativa que exercem alunos sem interesse pelos estudos sobre os estudantes que trabalham. A meta dos sociólogos é a “**integração**” na sala de aula dos alunos com problemas e não uma melhoria do rendimento intelectual do grupo em seu conjunto. Poderia ser dito que os alunos com problemas são seus **clientes preferidos**. Apesar da energia empregada pelos advogados da compaixão como base da aprendizagem, esta atitude resulta improdutiva. Tampouco constitui uma posição ética, já que com ela são adiadas com altivez as necessidades dos outros alunos, considerados comuns, ante a atenção dispensada aos especiais.

Se a escola é “tolerante” com o mau comportamento, não conseguirá impor condutas positivas. Longe de diminuir o número de alunos com

problemas graves, a “**bondade**” faz com que estes aumentem. Em um ambiente barulhento com constantes discussões com crianças desmotivadas, é difícil que exista ao mesmo tempo um grupo de alunos capaz de se concentrar e obter bons resultados. Todos se cansam, e o trabalho produzido é escasso.

As opiniões desta corrente podem ser ilustradas através de alguns exemplos práticos. Começaremos com um livro escrito pelo norte-americano **Casella**, o qual enumera todos os problemas que apresentam os alunos que vivem em guetos urbanos, mas sem sugerir nenhum caminho eficaz para resolvê-los⁴⁰. Pelo contrário, renega qualquer tentativa de resolver a situação. Não menciona a aprendizagem de disciplinas. Parece profundamente indiferente ao conhecimento e aos problemas e alegrias da profissão docente. Não menciona a frustração dos alunos que querem estudar e cujos esforços se veem interrompidos algumas vezes por estudantes de conduta negativa. Casella se concentra na defesa dos alunos com dificuldades, mas somente a partir de uma perspectiva retórica, pois não propõe melhores programas para que estes alunos possam aprender e melhorar sua conduta. Casella não concorda com a tomada de medidas de segurança nos colégios. Tampouco aceita que se exerça influência alguma sobre as crianças problemáticas porque isso equivaleria a uma “etiquetagem”, uma exclusão, uma “estigmatização”, e seria “expô-los à vergonha”. Afirma que “seus” estudantes não devem ser dirigidos para a formação de profissionais – que ele estima desprestigiada – , mas sim que se deve “lutar” para que isto não ocorra. Tudo isto depois de confessar aos leitores que “seus” jovens não vão ao colégio com regularidade. Quando, por exemplo, destroem os banheiros, isto “se entende”, opina Casella, porque sentem frustração. Constata que os filhos de mães solteiras adolescentes possuem muito mais dificuldades que outros, mas não sugere nenhuma iniciativa para que diminua o número de mães solteiras, por

exemplo. Acredita que qualquer decisão para colocar ordem é um ato antijuvenil, *a general crackdown on kids*⁴¹.

A única argumentação que Casella dá para explicar as dificuldades dos alunos é atribuí-las à desorganização da comunidade – entende-se entre os afroamericanos, sem que isto seja mencionado claramente –, na qual já não há adultos com autoridade, dispostos a ajudar os jovens com seus conselhos ou propondo-lhes atividades úteis. Os pobres são também pobres em amigos e familiares de confiança, não têm com quem passar o tempo, *hang out*, essa expressão americana tão difícil de traduzir aplicada à necessidade humana de companhia.

Casella **detesta** seu próprio país. Não menciona que continua sendo o país que mais atrai os imigrantes. Detesta também a classe média e deseja para os seus familiares as vantagens da educação, mas sem que tenham que fazer o esforço de estudar. Para Casella, colocar os alunos destrutivos em grupos à parte serve para preservar os privilégios dos já privilegiados. Considera que o dever dos alunos sem problemas é dedicar seu tempo para constituir um entorno adequado para os outros, ou seja, para servir de instrumentos do bem alheio unicamente. Parece ver a escola como um mal que está ali e que não se pode evitar. Sua linha ideológica é similar à de Foucault e vem dizer que a sociedade oprime seus membros⁴². A única coisa que o autor recomenda é misturar alunos de diferentes etnias e níveis de conhecimentos a fim de que isso se transforme em proveito de “seus” preferidos. Em Casella aparece o homem que mostra abertamente seu desprezo pelo país a qual pertence e por boa parte de seus concidadãos. Obviamente, não tem muito interesse pelo conteúdo da educação, mas escreve um livro sobre educação, com o qual sem dizê-lo, dá a chave de como deve ser lida a sua obra. Suas propostas são, em sua maioria, sugestões para acabar com o que ele detesta: a sociedade, os cidadãos em geral e a educação.

Mas não podemos deixar o livro de Casella sem mencionar a entrevista que realiza em uma prisão. Os reclusos dizem, indo contra o que o próprio Casella sustenta, que uma pessoa pode escolher, que sempre pode se afastar de uma situação potencialmente violenta. Os reclusos afirmam a liberdade humana, Casella não.

Tomlinson, representante inglesa da sociologia da educação, ataca a pesquisa que tornou público o êxito das **escolas eficazes**⁴³. Interpreta-a como um modo de “castigar” as escolas socialmente inovadoras. Acredita que falar em elevar os níveis acadêmicos é pura retórica, algo que não corresponde à realidade. Para ela, a educação é a responsável pela divisão do mercado trabalhista e peca por não ter conseguido diminuir a injustiça que implica ter nascido dentro de certa classe, raça e sexo. Não cita resultados nem fala da necessidade de um país de contar com mão de obra preparada. Para Tomlinson, a educação simplesmente reafirma os privilégios da classe média: nem sequer menciona o esforço que implica estudar. Acredita que os pais que tentam dar uma boa educação a seus filhos são “feras” que buscam colocar os filhos em boa posição social. Em sua opinião, a classe média deveria aceitar de uma vez por todas se transformar em um entorno que favoreça as possibilidades de êxito social da classe inferior. A autora é outro exemplo de desprezo pela classe média, bastante similar ao de Casella, ainda que o contexto desta vez seja britânico. Para ela, a escola é um agente da exclusão social. Não fala de conhecimentos e nisso se reconhece sua adesão à teoria social da educação.

Violence in schools é uma antologia de estudos sobre a violência escolar em diferentes países europeus⁴⁴. Todos os colaboradores deste livro procedem da área do trabalho social e não da educação. Constatam a existência de problemas na educação, mas propõem programas sociais, não melhorias na maneira de organizar o que lhe é próprio: o estudo. Pedem dinheiro para mais pesquisa sem reclamar mudanças nas regras da escola.

Para eles, o interessante é a classe social dos alunos e não o que aprendem. Raciocinam como se a escola fosse sempre a mesma. Na prática, o que fazem é defender os violentos, sustentando que as injustiças sociais de algum modo justificam os ataques aos demais alunos, evitando qualquer menção à responsabilidade de cada um por seus atos. Falam como se um aluno sempre agisse de certa maneira por pertencer a determinado grupo e nada mais. Como Casella e Tomlinson, expressam-se negativamente com relação à classe média. Quanto aos conteúdos escolares, nenhuma palavra relacionada ao reforço do programa de estudo, mas sim que os professores estudem a cultura dos alunos. O interessante para eles é observar e descrever os infratores em vez de tentar impedir que sejam cometidos esses delitos.

4.2. O igualitarismo

Os países ocidentais tiveram uma escolarização obrigatória há pelo menos cem anos, e em muitos casos, quase dois séculos. Neste sentido, a democratização é um fato instalado há muito tempo atrás. No entanto, a partir de meados do século XX, foi dado outro passo nesse processo, **prolongando a escolaridade obrigatória e unificando** as diferentes ofertas educacionais. Quanto ao desejo de elevar o nível educativo, há consenso político generalizado, mas dentro desta postura alguns setores se queixam por utilizar a escola ao mesmo tempo como um instrumento para aumentar a igualdade social, mantendo todos os jovens dentro da mesma estrutura, a chamada escola compreensiva. Esta segunda onda de democratização aguça a tensão entre conhecimentos e igualdade social. Em geral, chega a ser mais importante o igualitarismo que elevar o nível de conhecimentos.

Já que os pais dos jovens são **votantes**, os políticos querem lhes dar aquilo em que se resume a esperança do futuro de seus filhos: um título de graduação escolar ou de ensino médio. Também buscam dar aos jovens o

que reclamam, um certificado, mas sem que tenham que realizar muito esforço. Se a educação é vista como mercadoria política, o conteúdo não importa muito, e o essencial é a imagem, o nome e a ilusão. Para não enfrentar a dificuldade de fazer com que todos estudem, muda-se a orientação da escola e cada vez menos se fala de “estudo”, preferindo-se o termo de “trabalho escolar”. A introdução da informática, a pedagogia do lúdico e o trabalho em equipe, tudo isto transmite uma imagem juvenil de uma escola que está preparando os jovens para um futuro do qual não sabemos nada, mas que será “jovem”. A escola é vista como um lugar de trabalho e o jovem terá cumprido os requisitos da escolaridade apenas estando ali e participando das atividades propostas. Sem os exames.

A escola compreensiva considera todos os alunos por igual; portanto, todos deveriam começar o colégio na mesma idade seja qual for sua preparação prévia. Ocorriam atrasos na aprendizagem, era oferecida ajuda oportuna. As tarefas individuais foram desaparecendo com a desculpa de que os alunos eram muito diferentes entre si e que este problema iria aumentar se os bons alunos, além disso, estudassem em suas casas e os outros não. Também foi sendo eliminada, pouco a pouco, a avaliação dos resultados para que não se tornasse óbvio que alguns avançavam mais que outros. Em vez de pedir ao aluno que não havia aprendido que repetisse, foi instalada a aprovação automática. Foi explicado que era mais importante o desenvolvimento social da criança do que o intelectual e que, por isso, seria apropriado que o jovem conservasse os mesmos colegas. Já que, de todos os modos, a escola deveria imitar a vida e deixar de ser sistemática – doutrina que será explicada mais adiante –, não era importante que todos os alunos aprendessem o mesmo ou não. A escola era vista como um lugar parecido com o trabalho dos adultos, só que para crianças e jovens e, por isso, estar presente já era o suficiente. Se para os adultos não são aplicados exames no trabalho, por que então aplicá-los aos jovens? Além disso, o projeto foi introduzido como forma de trabalho, o qual não funcionava bem através de

exames escritos. A metodologia do projeto requer que o aluno escolha livremente um tema e uma forma de trabalhar. Como comparar trabalhos muito diferentes entre eles? Foi assim que os trabalhos dos estudantes começaram a ser considerados como a expressão da personalidade do aluno. E quem se atreve a opinar sobre a personalidade de outra pessoa? Foi ensinado aos professores que devem ser “tolerantes” também com os erros e a única nota realmente “democrática” tornou-se o aprovado. Tanto os bons alunos como os reprovados tiveram notas não desejáveis. Em vez de corrigir e qualificar os trabalhos, o professor devia juntá-los em uma pasta que seria avaliada destacando o progresso individual do aluno. A ideia de fundo é que todo trabalho tem algum valor e que não se pode distinguir entre uma categoria de esforço e outra, e assim é descartada qualquer distinção entre quem se esforçou ou não.

A introdução da escola compreensiva teve como meta a **harmonia social** da sociedade. A reforma contava com duas vertentes principais: que todos os jovens tivessem experiências em comum para se conhecer e se apreciar e que todos entrassem na vida adulta com a mesma base de conhecimentos. Acreditava-se que assim todos alcançariam o que antes somente alguns conseguiam. Poucos se atreveram a expressar que os que antes haviam estudado em colégios exigentes perderiam em parte seu nível. A estes receios se respondia sempre que tal coisa não aconteceria e que, se acontecesse, esses alunos de qualquer modo sairiam ganhando porque teriam aprendido destrezas sociais.

A disciplina fundamental da escola compreensiva era a língua, por ser o que todos têm em comum. O objetivo era dar grande ênfase à **expressão do aluno**, de suas ideias e opiniões. Também foram incorporadas muitas horas de disciplinas práticas ou estéticas por dois motivos: alcançar um desenvolvimento integral do aluno e oferecer às crianças com diferentes talentos a possibilidade de se sobressair. A ideia da escola compreensiva contém a noção de que um aluno que não tem facilidades para o teórico,

sobressai-se no prático, algo que pode acontecer talvez na sociedade agrária, onde os filhos da classe camponesa trabalhavam junto com seus pais adquirindo habilidades manuais, mas isto atualmente não é assim, pois quais habilidades manuais aprenderiam hoje nos lares urbanos?

Outra ideia igualitária é a de acreditar que todos os indivíduos **amadurecem** psicologicamente ao mesmo ritmo. Para dar apenas um exemplo de que isso não acontece, a experiência mostra que quase sempre as meninas são mais maduras que os meninos de até aproximadamente dezessete anos. Por isso, se o programa é elaborado pensando nelas, será bastante difícil para muitas crianças, logo estas sofrem uma discriminação. Se o programa é realizado conforme o nível de maturidade das crianças, é provável que venha a ser mais fácil para as meninas. Se o programa é realizado levando em conta o aluno médio, também ficam discriminados os mais e os menos maduros. Entre os alunos de cinco anos, a diferença de idade mental poderia ser dos três aos oito anos. Entre os de quatorze anos, um grupo poderia oscilar entre os nove e os dezoito anos.

Tudo isto implica em uma enorme gravidade, posto que os alunos que por algum motivo não conseguem dominar as bases da lectoescrita nunca chegam ao nível de seus companheiros, o que pode levá-los a uma **imaturidade agressiva**. São as crianças que logo reclamam constantemente a atenção, crendo-se ser o centro do mundo, como costumam fazer as crianças muito pequenas. Esperava-se “resolver” esta situação rebaixando o nível de exigência e proibindo a repetição do curso. Os resultados estão à vista: as dificuldades do aluno são cada vez mais graves. Ainda que seja oferecido um apoio generoso, o aluno não pode aprender de súbito o que não aprendeu durante vários anos e sobre novos conteúdos. A ideia de apoiar afetivamente o aluno em vez de manter uma exigência gradual é ineficaz e prejudica os outros alunos, aos quais atrasa e diminui recursos. Além disso, transforma em constante e crescente a necessidade de classes de apoio. Por tudo isso, fazer com que a organização escolar dependa da

idade do aluno e não de sua maturidade mental é algo muito curioso, pois a escola é principalmente uma instituição para a aprendizagem mental. Em ortografia ou matemática o aluno perde tempo quando já sabe o que os demais apenas começam a praticar, e se o que o professor propõe está muito acima de seu nível, também perde tempo porque não o compreende.

A maturidade tem a ver com a capacidade de **concentração**. Na brincadeira, as crianças “esquecem do tempo e do espaço”, estão em outro mundo e os vemos totalmente entregues ao que estão fazendo. A concentração é outra capacidade muito desigualmente distribuída na população escolar. Depois da infância, a concentração tem a ver cada vez mais com a **vontade**. Aprendemos a voltar nossa atividade mental para um campo, a fim de realizar certas tarefas que nos propomos. Se a criança não desenvolveu esta capacidade, a escola não pode ensiná-la nada.

Também são diferentes as crianças com relação à **responsabilidade**. Uma criança não aprende a ser responsável porque é mais velha, mas sim porque se lhe foi ensinado como ser responsável, passo a passo. Primeiro se trata de ensiná-la a realizar tarefas simples, como recolher e guardar bem seus próprios brinquedos ou sua roupa, depois a gama de atividades se amplia. O conceito de responsabilidade inclui dois aspectos: o primeiro é a promessa de cumprir e o segundo a realização desse ato. A promessa pode ser literal ou a simples aceitação de uma regra aprendida. Se não se exige da criança a realização de **tarefas**, a criança não aprenderá a ser responsável. Por isso, a exigência não é somente um fator de desenvolvimento intelectual, mas também uma parte da aprendizagem de bons costumes de convivência e de trabalho. No colégio, a criança aprende a realizar e avaliar as tarefas que lhe são impostas. Familiariza-se com o que é aprender através do modelo que a professora lhe oferece. Uma professora preparada utiliza métodos variados e, assim, seus alunos adquirem um amplo repertório de formas de trabalhar.

No entanto, nem todos os estudantes aprendem estas **técnicas de concentração e responsabilidade** que formam a base de outras aprendizagens e que são imprescindíveis. O igualitarismo é baseado na igualdade de valor que, como seres humanos, os estudantes merecem. Isso é assim e ninguém discute. Outra coisa totalmente distinta é levar em conta se os alunos de certa idade adquiriram técnicas de concentração e responsabilidade, de se relacionar com outros e se alcançaram um bom domínio da linguagem, em resumo, tudo o que é necessário para a socialização secundária. Se não adquiriram tudo isto, precisam de pelo menos um ano extra para se preparar para a vida social e intelectual que demanda o colégio. Por isso, se for permitido que comecem com os demais, o farão com um atraso que muitos não chegarão a superar durante o resto da escolarização ao mesmo tempo em que significarão um empecilho para seus colegas. Estes perderão seu tempo e começarão a entediar-se no colégio e talvez eles também não cheguem a mudar esta atitude durante o restante de sua escolarização.

4.3. O direito à diferença

Nos anos sessenta, junto ao dogma do igualitarismo, foi introduzido outro: a escola devia se adaptar às **diferenças entre os alunos**. As mudanças simultâneas nos sistemas educativos são muitas e, em parte, contraditórias e se considera que o grande público tem dificuldade para compreendê-las:

- São implementadas políticas de descentralização que limitam a influência do Estado.
- É introduzida a ideia da autonomia dos centros, o qual também diminui o poder do Estado.
- Prospera um movimento a favor da “democracia escolar” que tira possibilidades de dirigir o trabalho educativo aos professores.

— São suprimidos vários exames, o que diminui a importância da transmissão dos conhecimentos.

— Finalmente, também começam a ser enfocadas as diferenças culturais dos alunos, diminuindo a importância do plano de estudos comum.

Em todos os países ocidentais, o resultado dessas mudanças é o mesmo: diminui o nível de conhecimento e aumenta a violência escolar. No entanto, os defensores da sociologia da educação continuam sem ver nada negativo nisso, ao contrário, seria uma vantagem que os filhos dos burgueses aprendessem menos, assim poderia aumentar a igualdade entre eles e os filhos dos operários, que não é o mesmo que diminuir a desigualdade com a promoção dos desfavorecidos. Começa a ser considerado apropriado não dedicar tempo à ortografia e à sintaxe por serem sistemas “fechados”, não “livres”. A “livre criatividade” do indivíduo poderia valer mais que um sistema supostamente impossibilitado de expressão. São reduzidos os conteúdos dos estudos de história e literatura. Um dos propósitos é combater um possível nacionalismo: assim, o jovem não aprende a adotar a visão do mundo sustentada por antepassados menos modernos e tolerantes que a presente geração. Aprende a preferir as tradições de outros países do que as do seu.

Pessoas de todos os campos políticos denunciaram as falácias desta política que significa se desfazer dos alcances culturais de nossos antepassados. **Eliard**, trotskista francês, sustenta que todas as reformas realizadas na França desde 1959 em nome da democracia tiveram efeitos contrários aos buscados e totalmente caóticos: “Como evitar que a pluralidade não se transforme em cacofonia e o ecletismo não leve ao triunfo do disforme, do trivial e do insignificante?”⁴⁵. Mas o novo dogma insistia que a conduta e os valores de todos merecem gozar de idêntica estima porque expressam sua cultura. O resultado foi um caos nas salas de

aula, pois aquilo tornava necessário preparar um programa para cada aluno, portanto, por que ter escolas? Seria melhor que cada um permanecesse em casa com “sua” cultura, o que tampouco foi possível porque os pais precisam sair para trabalhar, mas em consequência desta perspectiva, a escola se transformou em uma creche estatal sem um conteúdo cognoscitivo planejado.

A França poderia servir de exemplo, segundo Eliard. A França estava muito orgulhosa de sua escola “republicana”, que ignorava as diferenças de etnia e de religião. A ideia fundamental era que tratando os alunos diferentes da mesma maneira, seriam garantidos os direitos de cada um deles. No entanto, Eliard e outros críticos franceses acreditam que a situação atual cada vez se assemelha mais à vivida sob o **Antigo Regime**, abolido em 1789, porque muitos cidadãos, na realidade, ficam sem instrução básica ao desaparecer um ensino de conteúdos comuns. Adaptar a escola aos alunos tal como são e às condições puramente locais, de aldeia, constitui a negação da escola, do sentido que a aprendizagem tem para a humanidade e da necessidade de oferecer um bom sistema educativo como base de sustentação de um povo com futuro.

Uma das características mais chamativas da educação na Europa ocidental e nos Estados Unidos é ver como paulatinamente a **autoridade dos professores foi sendo menosprezada**. O igualitarismo educativo tem sido acompanhado por um pronunciado repúdio à autoridade. As pedagogias em voga recomendam que todos os estudantes da mesma idade estejam nas mesmas salas de aula sem que importem seus conhecimentos prévios. Todos os alunos devem ter direito a questionar o ensino, a reger seu próprio trabalho e avaliá-lo. Insiste-se mais na aquisição do costume de questionar do que na capacidade de aprender.

Em vários países da Europa ocidental em meados de 1950-1960 até então, apesar do fato dos governos mencionarem frequentemente a importância da

tecnologia para o futuro, na prática, o igualitarismo tem sido mais forte do que o esforço de oferecer uma boa formação, por exemplo, em **ciências naturais** ou outra voltada para assegurar ao país uma mão de obra qualificada nestas matérias. Em vista do esforço que implica a aprendizagem de matemática, física e química, estas disciplinas são menos estudadas e frequentemente seu nível é diminuído. O que se considera importante, entretanto, é o aluno saber mexer em um computador, sendo considerado um conhecimento prático.

Como foi possível a escola ter sido danificada em tão pouco tempo? Talvez uma explicação seja que a escola é uma **instituição** e as instituições representam algo estável, um ponto de referência, mais que a pluralidade e a diversidade. A escola tem como missão oferecer certa “igualdade”, certa “normalização” aos pequenos cidadãos. Também ensina o respeito às normas da sociedade e precisa do apoio desta para realizar esta tarefa. Se não são dadas estas condições, a escola entra em crise. A escola se impõe e pode obter uma parte importante dos recursos da sociedade precisamente quando foi considerado que a **transmissão da cultura e das técnicas de trabalho intelectual** era de grande valor para todos. Os ataques atuais enfraquece a mesma base da “empresa social” que é a escola. Se não prevalece a ideia do bem universal da escola e se o particularismo local passa a ser visto como mais importante, o projeto de escola como instituição desaparece para ser substituído pelo doutrinamento do grupo étnico, religioso ou linguístico. Nasce uma escola que ensina o que separa as pessoas no lugar do que as une.

O modo com que foi focado o trabalho contra a discriminação dentro da escola foi o de não permitir que se tratasse ninguém de maneira depreciativa. Atualmente, no entanto, enfatiza-se considerar discriminatório que não se ensine nas salas de aula o que pertence à cultura do grupo de cada um e que não se aceite o que cada um possa desenvolver segundo as pautas que ele, pessoalmente, considera pertinentes. A **diferença** é

introduzida em todos os aspectos da vida escolar: nas exigências, nos conteúdos, nos métodos de trabalho e na apresentação dos trabalhos. A escola se transforma em expressão da diversidade mais do que do estudo do mundo. Esta nova ideia permeia tudo e impede uma organização sistemática da aprendizagem. Resumindo: permite sabotar o projeto de escolarização geral da população.

O direito à diferença é outra faceta da teoria da **inclusão**. Se podem ser alunos em qualquer grupo, alunos com grandes problemas físicos, psíquicos e de aprendizagem, é lógico que não se pode pedir os mesmos resultados a todos e, com isto, abandona-se o ensino em comum. O professor se transforma em um auxiliar de escritório que “documenta” as metas e as tarefas entregues de cada aluno. A vida social do grupo é de “convivência” e de “tolerância” e a vida intelectual é individual e consta de tarefas entregues e registradas. O público e compartilhado é o social. Para o professor, os relatórios sobre o trabalho dos alunos são uma “proteção” contra as possíveis acusações de qualquer inspetor ou pai descontente. A ideologia pedagógica diz que o aluno é o responsável por seu trabalho.

A última moda ideológica é a do **multiculturalismo**, conjunto de visões contraditórias segundo o qual todas as culturas são igualmente valiosas e cada pessoa tem o direito a viver dentro de sua própria cultura. Esta ideologia é extremamente negativa para a educação porque sustenta que não há razões para estudar a própria cultura, que não é mais que uma de tantas, e, além disso, estudar a própria cultura poderia ser interpretado como um ato hostil para as outras culturas, assim como valiosas por definição. Como não é possível estudar todas as culturas do mundo, tampouco é considerado interessante estudar somente uma ou outra porque a escolha seria fortuita. Em resumo: não é importante estudar porque o que se aprende é fortuito. As matérias que mais sofrem esta nova ideologia são as humanidades. A situação dos estudos humanísticos poderia ter levado a um aumento de

interesse pelas ciências naturais, mas o igualitarismo impede um desenvolvimento nessa direção.

Como é possível que isto tenha ocorrido? Uma explicação poderia ser que semelhante **ataque** em grande escala contra a educação e também contra a escola pública e gratuita pegasse a comunidade desprevenida. A revolução armada já não tem o atrativo que tinha, mas trabalhar dentro do Estado para destruí-lo leva a uma tomada de poder menos arriscada e não sangrenta. Vários grupos ideológicos se instalaram dentro do campo educacional, cada um com sua própria agenda. Os anarquistas, que querem diminuir a importância do Estado ganharam bastante terreno na política escolar. Um dos resultados poderia ser a desordem e o vandalismo reinantes. Os estalinistas, que vão contra os professores como representantes da burguesia também obtiveram notáveis êxitos; a docência é uma das profissões na qual ocorrem mais licenças por depressão ou esgotamento psíquico. Os novos professores não entram com a mesma bagagem cultural e não poderão transmitir muitos conhecimentos nem aos filhos dos burgueses nem aos outros, o que poderia alegrar os maoístas. Além de tirar “poder” da profissão docente, talvez estes ideólogos vejam como um triunfo que não se aprenda muito, já que sua meta não é adquirir conhecimentos.

4.4. A teoria do ambiente

A teoria do ambiente é um conceito utilizado em psicologia para discutir temas relacionados com a educação e o igualitarismo. Esta teoria sustenta que a herança genética importa menos que o entorno e que se o ambiente escolar é o mesmo para todos os alunos, todos aprenderão por igual. Existem atualmente algumas ideias “psicologicamente corretas” e são poucos os que se atrevem a questioná-las⁴⁶. Acredita-se no “**contágio**” da inteligência, no sentido de que se estudam juntos os inteligentes e os menos inteligentes, estes se desenvolverão mais rápido. A teoria do ambiente está associada a outras ideias, como a de requerer **estigmatização** dos alunos

caso se permita escolher entre diferentes itinerários. Uma medida em conformidade com a teoria do ambiente é a “de Robin Hood”, ou seja, a de tirar recursos dos centros nos quais os alunos conseguem bons resultados para desviá-los para os que acumulam fracassos. Não está provado que isto funcione: que os colégios de baixo nível possam aumentá-lo ou que os colégios com bons resultados possam se manter assim sem os recursos com o qual contavam. A teoria do ambiente expressa **pessimismo pedagógico** porque considera impossível que um aluno proveniente de um meio intelectualmente pobre alcance bons resultados. Isto diretamente é uma falácia. Na prática, é uma teoria elitista que não mostra interesse pelos conhecimentos dos alunos, mas sim por seu êxito escolar, baseado ou não em conhecimentos. Nisto vemos suas semelhanças com a sociologia da educação.

Um psicólogo sueco, Eriksson, que acompanhou de perto a teoria do ambiente no campo da educação, a desautoriza, sustentando que a diferenciação escolar deveria aumentar. A ideia de frear os inteligentes, argumentando que podem “concluir” a aprendizagem em vez de avançar mais, não funciona porque estes alunos ficam desatendidos, não aprendem nada novo e se entediam. É uma maneira de fazer com que os alunos de bom nível percam tempo e se afastem, fazendo com que deixem de gostar do trabalho escolar, o que não deixa de ser uma forma de “abuso” cometido pela própria escola contra estes alunos. Para Eriksson, não há dúvida de que os estudantes precisam de uma educação diferenciada conforme suas necessidades e não a recebem por causa da teoria do ambiente, não baseada em comprovações científicas.

Ao mesmo tempo, Eriksson não rejeita o ensino ético e social na escola. No entanto, a **formação social e ética** que propõe é uma que implante valores como dizer a verdade, manter as promessas, ajudar os mais fracos e se respeitar mutuamente. O psicólogo acrescenta que há também diferenças herdadas na capacidade de receber uma educação social e moral e de aceitar

as normas sociais, motivo pelo qual também esta educação deve ser feita de maneira diferente para grupos desiguais. O resultado das pesquisas psicológicas leva o autor a afirmar que o rendimento escolar é uma combinação do quociente intelectual, a motivação para os estudos, a capacidade de concentração e a possibilidade de estudar em um ambiente propício.

A **motivação** é um campo muito estudado dentro da psicologia. Nem todos aprendem de maneira igual e nem todos possuem a mesma motivação. O grande problema agora é a desmotivação pelo trabalho escolar de muitos alunos. Eriksson observou que a **escolarização compensatória** tem um efeito relativamente escasso e rejeita a perspectiva de uma “reserva de inteligência” a propósito da “baixa quota de filhos de operários na universidade”, ideia que parte do pressuposto de uma distribuição igual de inteligência entre as classes sociais, uma perspectiva tampouco apoiada por pesquisas quando se trata de grupos. Aponta também que se a teoria do ambiente fosse acertada e se implantasse, e se conseguíssemos criar ambientes iguais em nome da democracia, estaríamos diante de um perverso efeito em que a herança se transformaria em um fator determinante da conduta individual, já que seria a única diferença entre um indivíduo e outro.

Em psicologia, uma parte importante da pesquisa sobre os fatores hereditários em comparação com o meio é baseada em estudos sobre **gêmeos** geneticamente idênticos separados ou não durante a infância. O resultado da pesquisa se pode resumir dizendo que o fator hereditário impõe os limites, mas que o ambiente pode melhorar ou piorar os resultados. Os psicólogos falam de um fator geral de inteligência, mas também de fatores parciais, específicos, que podem gerar resultados diferentes, ainda que, no geral, costume haver uma importante correlação positiva. O geralmente admitido é que existe uma inteligência básica, mas que a **inteligência, além disso, é pluridimensional** e depende do contexto. As pessoas muito

inteligentes costumam ser também mais saudáveis e mais fortes, ou seja, a natureza não é igualitária e não distribui os bens genéticos de maneira equitativa.

Os igualitaristas não gostam que quando se treina um grupo todos melhorem, ainda **mais os inteligentes**. Tampouco lhes agrada que quem se destaca quando jovem tenha muitas probabilidades de continuar sendo brilhante no futuro. Com o objetivo de diminuir a importância da inteligência, se dá ênfase para a criatividade, mas as pesquisas demonstram que a inteligência é uma condição necessária para a criatividade, necessária, mas não suficiente. Para melhorar o nível criativo, o lógico seria começar melhorando o nível de conhecimentos de todos. Para tentar distribuir equitativamente a criatividade, foram oferecidos cursos, mas não dão resultado se o estudante não reunir as condições básicas. Com relação à **criatividade** científica ou artística, a nova pedagogia não se interessa pela criatividade das grandes personalidades históricas: prefere a expressão da criatividade no aluno.

Em relação à criminalidade, a teoria do ambiente considera que a sociedade é responsável pelo crime, sendo o criminoso uma **vítima** das estruturas sociais. Para esta teoria do ambiente somente são importantes as causas subjacentes e não as medidas para diminuir a criminalidade. Dentro do campo escolar, se os alunos recebessem uma formação conforme suas verdadeiras necessidades, seria de se esperar que diminuísse a agressividade entre eles. Se fosse fomentado nos estudantes o respeito pelo conhecimento, diminuiria a agressão contra os professores. Finalmente, não está provado que se possa aprender se reinar a anarquia na sala de aula. Depois de estudar Eriksson, pode-se entender o motivo pelo qual os igualitaristas não se interessam pela psicologia em geral, mas somente pela teoria do ambiente.

4.5. O construtivismo

As fontes destas ideias sobre a autonomia do ser humano podem ser encontradas desde o **idealismo de Kant**, quando se afirma que não conhecemos verdadeiramente como é a realidade, mas apenas nossas representações dela, e que não podemos estar seguros da relação exata entre um objeto e sua representação, de modo que as representações poderiam ser chamadas de construções mentais de cada um. Esta afirmação tem como consequência que o conhecimento é subjetivo e que é impossível o conhecimento objetivo, neutro, de tipo científico. De fato, a maioria dos construtivistas são filosoficamente idealistas neokantianos. Já foi comentado que os construtivistas pensam que o conhecimento é construído pelo indivíduo, não o recebe, e que “conhecer” é um processo de adaptação ao mundo cultural, não o descobrimento de como é o mundo independente do ser humano e pré-existente. Os filósofos ressaltam a condição antropocêntrica desta visão, já que a realidade passa a ser vista não como algo independente do ser humano, mas enquanto existente para ele, a serviço do homem. Afasta-se, então, a ideia do estudioso que investe seu tempo conhecendo a realidade e, entretanto, fortalece-se o interesse instrumental de aproveitar o que oferece a natureza. O interesse pela história, a tradição, o não material, passa para o segundo plano e dá lugar ao relacionado com a vida ativa e, em primeiro lugar, a tecnologia.

Na variante pedagógica, o construtivismo ou a psicopedagogia diz que o aluno não pode aprender de algo que venha de fora, e sim que toda aprendizagem deve ser baseada no próprio aluno, em seus conhecimentos anteriores, sua vontade de aprender e seus interesses. Desta posição, foi extraída a ideia de que a aprendizagem deve ser **divertida**. Outra hipótese sustenta que o aluno é e deve ser sua **própria autoridade** em matéria de aprendizagem. Ninguém sabe como ele mesmo o que lhe apetece. Em consequência, posto que os alunos não gostarão nunca do mesmo ao mesmo tempo e já que nem todos precisarão do mesmo ensino, será impossível dar aula. Sob essa perspectiva, as explicações do professor chegam a

“atrapalhar”. O novo papel do professor vem a ser o de um “facilitador”, alguém a quem se pode consultar. Esta posição se encaixa bem com a ideia do igualitarismo porque não exige que os alunos tenham um nível prévio para estar em certo grupo e, já que todos trabalham sozinhos, tampouco é necessária a coordenação de uma autoridade⁴⁷.

Não somente declara o aluno como especialista de sua própria aprendizagem, mas também sustenta que os conhecimentos possuem menos importância hoje que antes por causa da **velocidade** com que mudam as coisas em todos os terrenos. Em vez de se concentrar na aquisição de conhecimentos básicos, agora depreciativamente chamados de “escolares” ou “formais”, o aluno deve aprender técnicas para dominar um computador, encontrar informação e apresentá-la. É curioso e até contraditório que uma corrente sem estima pela ciência baseie sua doutrina no rápido desenvolvimento da ciência!

Como se vê, para esta ideologia pedagógica não são importantes **nem as matérias nem os níveis** alcançados nelas e, pela mesma razão, perdem também importância os professores, especializados em disciplinas. O que antes costumava ser denominado ensino, consistia em dar certa matéria a um grupo com determinada preparação e maturidade. Agora, é hegemônica a nova pedagogia que acredita que a tarefa do professor é se estacionar em uma sala de aula, apoiando as atividades iniciadas pelos alunos. É rejeitada não somente a ideia da importância dos conhecimentos, mas também a das exigências, a da autoridade do docente e a das regras de conduta, assim como as referências a uma cultura compartilhada.

A **pedagogia construtivista** é apresentada como a verdade científica. Serviu para deslegitimar outras formas de intervenção educativa e é descrita a si mesma como o ponto culminante de uma história cada vez mais científica da compreensão da mente humana. Uma maneira de explicar o construtivismo é inseri-lo em um marco ideológico: é um romanticismo

antropológico e filosófico. O construtivismo acredita que a criança não aprende bem estudando livros e escutando a professora. Insiste que a aprendizagem é uma atividade livre e que se o aluno não manipula pessoalmente o material não pode aprender. Por isso, o estudante deve ser ativo, decidir ele mesmo como, o que e quando irá estudar porque assim supostamente assimila melhor os novos conteúdos. Acredita-se que o aluno aprende melhor trabalhando sozinho ou em equipe que com o professor. Deste modo, os alunos se transformam em professores uns dos outros, enquanto que o verdadeiro professor é passado para um segundo plano, transformado em um “facilitador”. Sua tarefa é organizar um conjunto de materiais e contestar possíveis perguntas. O lema que resume esta ideia é o de “colocar o aluno no centro”. Considera-se legítimo que o aluno se baseie em seu parecer, talvez arbitrário, para decidir o que vai estudar e como. O construtivismo dá prioridade ao como sobre o que. A prioridade passa do conhecimento das disciplinas à aplicação de certo método, de certa atitude frente a um novo conteúdo. Assim, o **método** usurpa o local dos saberes tradicionais.

A criança supostamente possui dentro de si tudo o que necessita e, se não for incomodada, “construirá” antes ou depois os elementos culturais que lhe fazem falta, tais como a linguagem, a matemática, a arte ou as habilidades físicas. Assim, o construtivismo parece acreditar que todo o desenvolvimento da humanidade está contido virtualmente dentro de cada criança. Como **Rousseau**, seus seguidores pensam que a criança não deve se centrar na leitura porque os livros corrompem, a mesma coisa afirmam sobre o trato com professores adultos.

Piaget se transformou no grande ídolo do construtivismo ao lançar a ideia de que a criança aprende os conceitos através de suas atividades e quando já amadureceu. Piaget foi psicólogo, não professor, estudou a aprendizagem sem se interessar particularmente em como melhorá-la ou acelerá-la;

estudou sobre todas as leis físicas, das quais uma criança possivelmente possa aprender observando o seu próprio ritmo e sem plano prévio⁴⁸. As razões que se opõem a esta maneira de conduzir a aprendizagem são várias. Para começar, muitas coisas que são aprendidas na escola não são observáveis à primeira vista, mas sim são abstratas, distantes ou ausentes. Além disso, na escola se exige que todos os alunos aprendam e devem incorporar muitos conhecimentos assim que o tempo urgir. É caro e pouco eficaz esperar que a criança queira estudar e, pelo contrário, é mais seguro e econômico ensiná-la. A escola não pode ser somente um lugar de encontro, mas sim tem que dar garantia de resultados⁴⁹.

O construtivismo transforma os alunos em perfeitos **egoístas cognitivos**. Estes alunos acharão que suas ideias, as quais terão chegado talvez por casualidade, são as corretas. Não é prevista uma correção por parte do professor e não há exames. Provavelmente os alunos se transformam também em **egoístas psicológicos e sociais**, já que não aprendem a respeitar a sociedade representada pelo professor. Por outro lado, vão sentir a pressão de seu próprio grupo de colegas. Possuem pouca possibilidade de construir uma personalidade independente à margem do grupo.

Rodríguez descreveu a decepção de alguns progressistas com a nova escola⁵⁰. Para ela, como para a sociologia da educação, a escola reproduz as injustiças de classe e de gênero. A autora omite o principal: a necessidade de trabalhar para adquirir conhecimentos. Nem fala dos conhecimentos prévios para poder continuar avançando na aprendizagem nem das disciplinas ou dos conhecimentos delas que os professores necessitam. No entanto, para Rodríguez, as reformas não saíram como estava previsto, apesar de que são “os seus” os que impuseram as regras. Rodríguez resolve este dilema acusando o neoliberalismo de tudo o que ela não concorda.

Uma das razões pelas quais a autora associa as reformas com o **neoliberalismo** é que a nova pedagogia se volta para o desenvolvimento de características pessoais como a independência e a iniciativa pessoal, que permitem ao aluno se adaptar a novas situações. Aqui também se fala muito mais de criatividade e flexibilidade do que de conhecimentos específicos. A autora, desse modo, destaca como característica negativa que esta pedagogia perceba o indivíduo como um ser “**universal**” e não insista em uma identificação social prévia.

Rodríguez acredita ver nesta proposta pedagógica uma reação pendular ao regime franquista. Se, desde então, havia sido privilegiado o conteúdo e as metodologias tradicionais, na democracia devia ser necessariamente o contrário. Assim, foi dada ênfase no como ensinar, e não no que e no para que ensinar⁵¹. No entanto, esse “como” era mais psicológico que metodológico. Os anos oitenta significaram, assim, um êxito para a “**psicopedagogia**” apresentada como o único método. Já não havia preocupação por como escolher materiais nem quais conceitos ensinar, mas como os professores deviam elaborar as tarefas para que todos aprendessem. O professor devia respeitar e estimular a todos. O construtivismo garantia a democracia fazendo com que todos os estudantes pudessem participar. Os modelos de ensino tradicionais tão dependentes do professor passaram a ser considerados antiquados. Pelo contrário, foi exigido que o professorado dedicasse uma atenção individual à aprendizagem de cada aluno.

Isto supõe uma extrema **individualização**⁵². O professor projeta a situação e depois o aluno assume a responsabilidade de encontrar o conteúdo. Supõe-se que os alunos tendem a desenvolver as aprendizagens desejadas sem mais ajuda. Tudo isto influenciou sobre as necessidades da educação especial. A partir deste momento, os alunos que não aprendem parecem precisar de habilidade e capacidade para tomar iniciativas. Já não

se enfatiza o tipo de problema do aluno. Todas as diferenças são tratadas como “**necessidades especiais**”, uma fórmula que aparece como um eufemismo.

A autora viu as consequências do protagonismo da psicopedagogia, que outorga todo o protagonismo aos alunos. Os **professores** se transformam em **simples organizadores** de situações de aprendizagem e são, portanto, facilmente substituíveis. Como professora, a autora aceita mal que seu papel tenha se tornado insignificante e que nem sequer sirva para constituir um “contexto”, mas sim que apareça relegado a uma função impessoal, de organização. Além disso, a psicopedagogia é apresentada como a única opção pedagógica razoável, o qual constitui outro fator de pressão contra os professores⁵³.

O construtivismo, também chamado, às vezes, de construcionismo, é um termo quase desconhecido pelo grande público, que deveria conhecê-lo por corresponder a uma corrente que está mudando os países ocidentais. O construtivismo em pedagogia faz parte de uma teoria construtivista mais geral. Há diferentes definições do termo e nas discussões sobre esta corrente se pode observar uma escala de acepções cada vez mais radicais: 1. o construtivismo social como uma perspectiva crítica, semelhante ao que se costumava chamar de realismo crítico ou criticismo. 2. o **construtivismo social** como teoria social vê a sociedade como uma criação humana em constante processo de mudança. 3. o construtivismo social como teoria do conhecimento, o aspecto mais importante para a educação. 4. o construtivismo social como ontologia sustenta que não há outra realidade que a das palavras. Os dois primeiros pontos poderiam ser aceitos por muitos observadores, mas os dois últimos comportam problemas, em particular, ao serem aplicados às ciências naturais⁵⁴. O construtivismo social na terceira versão, visto como teoria de conhecimento, foi interpretado frequentemente como um relativismo e em sua quarta versão

foi interpretado como idealismo ou antirrealismo. Estas duas últimas versões estão combinadas com uma forte crítica contra a ciência. A partir do ponto de vista da educação, a enorme influência desta corrente foi negativa por ter desviado o interesse e o esforço na transmissão dos conhecimentos a um questionamento do mundo do conhecimento. Em particular, parece negativo que os futuros professores aceitem que não é importante que os alunos recebam um ensino entusiasta e enérgico.

Pode-se estudar o construtivismo também a partir de uma perspectiva metodológica: há uma variante “**escura**”, voltada a questões de poder e que cita frequentemente Foucault, e outra “**clara**”, que se interessa pelo discurso e os processos sociais, baseada na teoria do discurso, na etnologia e na desconstrução⁵⁵. A maioria dos construtivistas acredita que não podemos ter acesso a como é o mundo, mas somente a nossas próprias ideias sobre ele. Já que não se pode saber nada do mundo, é inútil argumentar e investigar, como fazem os “realistas”. Os construtivistas acreditam que a linguagem não possui nenhuma relação precisa com o mundo e que somente configura formas de falar, “práticas retóricas”. Os relativistas chamam de “ingênuas”, “essencialistas” e “objetivistas” as perspectivas distintas das suas. Evitam, em particular, toda discussão sobre o corpo como sede da aprendizagem, já que desconfiam da biologia. Em psicologia, negam a inteligência, a personalidade e a doença mental como realidades. Para a psicologia ortodoxa, os eventos psicológicos estão dentro do indivíduo, mas para os construtivistas constituem uma relação com a linguagem. Em medicina, os construtivistas opinam que dar um diagnóstico é “marcar” o paciente, exercer poder sobre ele. Em sociologia, consideram que a sociedade é patológica e não aceitam que o indivíduo tenha que se responsabilizar sobre as condições sociais negativas das quais é vítima. Em ética, um construtivista não pode falar de moral porque a moral é distinguir algumas ações como melhores que as outras. Ao mesmo tempo que sustentam que tudo é linguagem, os construtivistas desconfiam da

linguagem porque a consideram um instrumento de opressão nas mãos de pessoas com poder. Não enfocam os grandes males da humanidade, mas sim, exclusivamente, os da vida diária ocidental, e nisso vemos sua filiação política⁵⁶.

Para os construtivistas, na **análise de conversação**, o principal é tentar entender o que os dialogantes querem “fazer” com o que dizem, isto é, qual é o ato – de dominação, entende-se – que se realiza através das palavras. Acreditam que não somente a realidade é construída através da linguagem, mas também pelas identidades e pela subjetividade e que estas sempre podem ser mudadas, renegociadas, através da linguagem. São críticos contra o “discurso” da “maioria” que oprime a “minoridade” através da linguagem, uma atitude que é a origem do fenômeno da “linguagem politicamente correta”. A ideia é criar uma nova realidade social através do controle sobre o que o povo diz. Como se sabe, o politicamente correto foi inclusive imposto através da legislação em muitos países e há coisas que simplesmente não podem ser expressas sem que seja demonizado quem as pronuncia.

A **recusa ao conhecimento** é notável e até há construtivistas que culpam a invenção da imprensa de ter fomentado a introspecção, o individualismo e o atomismo social, afastando o leitor do mundo⁵⁷. Além disso, acrescentam que a culpa é dupla porque a leitura procura conhecimentos, e estes exerceriam um possível poder sobre outras pessoas e, ao mesmo tempo, fariam diminuir a influência da coletividade sobre o indivíduo em questão.

O chamado **realismo crítico** aparece quando se fala de “estruturas” abaixo da superfície real. Apesar de não poder observá-las diretamente, supostamente sim podemos saber algo delas por suas consequências. Por isso, o realismo crítico, o criticismo, não prognostica acontecimentos ou propõe melhorias, mas sim os identifica e avalia retrospectivamente. É uma posição cômoda para o crítico, que pode atacar a sociedade sem ter que

propor nada melhor. Na educação, o **construtivismo** acredita que a teoria precede a observação e estuda as concepções prévias, errôneas na maioria das vezes, dos estudantes. Isto deu lugar a uma curiosa situação: os futuros professores devem se dedicar mais para comprovar os erros dos alunos do que a aprender melhores métodos para transmitir conhecimentos⁵⁸. Poderíamos recordar que, algumas décadas atrás, a universidade estava a serviço da sociedade formando os futuros pilares e defensores da sociedade. Agora chegamos a uma posição inversa: desde a universidade, prega-se o desprezo pelos conhecimentos e a desconfiança perante a sociedade. Pensando em sua importância social, pode-se constatar que o construtivismo se transformou para muitos em uma “religião secular” similar à da teoria evolucionista no século XIX.

4.6. O pedagogismo

Entende-se por pedagogismo uma combinação entre **construtivismo e sociologia da educação**. O termo poderia ter um tom pejorativo para alguns, motivo pelo qual seus defensores utilizarão, preferencialmente, a expressão “nova pedagogia” ou outra análoga.

Os **pedagogos** não se interessam pelas disciplinas, mas pelas diferenças sociais entre alunos. Por isso, toda sua energia é dedicada para trabalhar precisamente nos múltiplos aspectos relacionados com estas diferenças. Decidiram que a escola deve se transformar no lugar no qual se resolve de uma vez para sempre o problema da desigualdade entre indivíduos. Com esse fim, elaboram programas sobre os “valores”, definidos a partir da igualdade entre as classes sociais, etnias, culturas, religiões, sexos e as orientações sexuais. Concentram-se em criar “ambientes pedagógicos” em vez de transmitir conteúdos e controlar que estes tenham sido realmente assimilados. O pedagogismo se opõe a toda seleção e a qualquer livre opção de tom qualitativo. Concebe o conceito de igualdade na educação como igualdade não tanto de oportunidades como de direitos. Os jovens aprendem

a não ter que assumir as consequências derivadas de seus atos. As transgressões na esfera pública não somente não se sancionam, como também não é infrequente que sejam celebradas como uma genialidade. Novamente o apreço pela criatividade.

Os pedagogos exigem que a escola se abra para a **vida**, por exemplo, através de excursões, visitas e trabalhos práticos que substituem o estudo com livros de texto. Qualquer observador poderia notar que a escola se abriu agora para a “vida” no sentido de se abrir para a rua. O resultado é um descenso simultâneo do nível de conhecimentos e do prestígio da instituição. A escola se “fechou” cada vez mais ao esforço prolongado, a exigência, o entusiasmo pelo estudo, a pontualidade e a pulcritude. Deixou entrar o trivial, o mundo da televisão, e sair a cultura. Agora um jovem pode estar matriculado na escola até a idade de dezoito anos sem quase não ter estudado mais que durante três ou quatro. Estar matriculado já não significa somente estudar; a escola também passou a ser parte do ameno e divertido. Pode-se falar de uma geração “desculturizada”. Os adultos estão consentindo que os jovens sejam “**devastados espiritualmente**”⁵⁹, intelectualmente. Agora a ideia de que toda aprendizagem deve ser divertida se difundiu na população e os pais também exigem para seus filhos um ensino divertido.

Outra maneira de focar o tema é dizer que estamos educando os jovens dos países desenvolvidos para que se comportem como os **jovens de países com problemas de desenvolvimento**. Há alguns anos, estudar significava aprender a se concentrar, fazer esforços sistemáticos e aceitar ser deixado guiar pelos especialistas que tinham estudado o que nós devíamos aprender. Tudo isto vai se perdendo para que o aluno siga o impulso do momento. No entanto, o estudo é baseado no pensamento, requer silêncio, concentração, conhecimentos prévios e um esforço de vontade ano após ano. Está sendo cometido o mesmo erro nos países desenvolvidos que nos menos

desenvolvidos, quando pensam que a educação falha por falta de dinheiro para comprar computadores. O que falta é o esforço intenso e sistemático.

Assim, a **autonomia** é apresentada como o grande ideal dos pedagogos e prevê que o aluno tome a iniciativa. No entanto, para os alunos com problemas de concentração, esta concepção se traduz em tempo perdido porque não se decidem a começar. Esta nova pedagogia não leva em consideração a experiência de muitas gerações com relação à importância do professor para criar entusiasmo pelo conhecimento.

Quanto ao **fracasso escolar**, os pedagogos o consideram como quase automático para os alunos de baixo nível socioeconômico. Concentram seus esforços em minimizar a importância do fracasso escolar e não em preveni-lo. “Lutam” contra a seleção, mas não a favor de bons programas que evitem o fracasso. Apostam na escola compreensiva a partir de uma perspectiva mais sociológica que educativa. Introduzem fórmulas tais como “o aluno no centro”; baixam o nível das exigências; proíbem falar de disciplina; evitam medir o progresso dos alunos. Apresentam a educação privada como um esnobismo por parte dos pais que a buscam atualmente mais que antes. Os pedagogos resistem em admitir que os colégios públicos já não garantem a aprendizagem nem a proteção física ou psíquica do estudante diante dos insultos por parte de outros alunos.

O resultado do novo ensino de valores é que os jovens são **moralistas**, mas não críticos. Para ser crítico, deve-se conhecer o campo em questão. Para ter uma opinião sobre a guerra na ex-Iugoslávia, deve-se saber algo sobre a ex-Iugoslávia. Já que os alunos não aprenderam história nem geografia nem ética, são incapazes de formar uma opinião argumentada. O historicamente novo é que temos uma “**deserção escolar**” dentro da escola.

Críticas similares foram formuladas nos **diferentes países** onde foram introduzidas as ideias do pedagogismo, mas poucos são os que retificaram esta linha de pensamento que não dá o resultado prometido pelos

reformadores. Nos Estados Unidos, foi publicado, já nos anos cinquenta, um livro chamado *Por que Joãozinho não sabe ler*⁶⁰. O autor denuncia o construtivismo e aponta que é um escândalo que seja introduzido em um país com excelentes resultados em leitura. Considera absurdo esperar que o aluno se sinta “pronto” para que lhe ensinem. Precisamente quando aprende a ler, o aluno passa a se sentir preparado para aprender mais. O autor critica, então, o método construtivista, também chamado “global”, que obriga crianças sem problemas a usar métodos inadequados.

Na Espanha, o que se opina sobre tudo isso? Um dos personagens centrais das recentes reformas, **Marchesi**, ilustra algumas destas tendências em *Controversias en la educación española*. Nesta obra, atribui-se o rótulo de progressista, o qual serve para sugerir que, forçosamente, os que não pensam como ele devem ser menos progressistas. Quase não fala dos conhecimentos que devem adquirir os alunos, o qual é revelador. Tampouco reconhece que as reformas impulsionadas por ele e seus colaboradores tenham levado ao aumento de violência nas salas de aula. Qualifica de velhos e antiquados, de “gerontocracia”, a todos os que se atrevem a recordar que os alunos antes sabiam mais. Sua “técnica narrativa” consiste em mencionar os problemas, dizer que são difíceis e terminar desqualificando as pessoas que afirmam que se poderiam resolver, sobretudo, se o que propõem for oferecer diversas especializações e introduzir exigências com relação à conduta dos alunos. Marchesi não deseja que seja avaliado o nível de conhecimentos dos alunos porque, segundo ele, isso somente levaria ao aumento da concorrência entre eles. No entanto, como este autor pode saber que seu modelo é eficaz se não quer medir os resultados? Marchesi não formula essa pergunta porque, para ele, a meta não é a aprendizagem, mas sim a igualdade social.

Outro livro similar é o intitulado *El fracaso escolar*, no qual também colabora Marchesi⁶¹. Os diferentes autores que assinam o volume

asseguram que um aluno nunca é responsável por seu baixo rendimento: a culpa é da sociedade e da escola. Tampouco neste livro se fala das matérias nem do esforço, mas sim unicamente das diferenças entre os alunos. Não é mencionado que as recentes reformas possam ter potencializado o fracasso escolar. É um livro que pertence à corrente da sociologia da educação.

Para se aprofundar mais nestas teorias, pode-se estudar uma obra que tenta dar uma visão global do **pensamento pedagógico de nossos dias**; um catedrático muito conhecido de pedagogia, o sueco **Säljö.**, publicou um livro representativo do que é descrito atualmente⁶². Primeiro se pode destacar tudo aquilo que não diz o livro: não se fala de disciplinas, de professores, de resultados de aprendizagem, tampouco de esforço nem de vontade de aprender; não são temas nem o mercado de trabalho nem o fluxo de imigrantes em busca de melhores condições de vida. O verdadeiro tema é falar da aprendizagem como um “processo coletivo de apropriação”. A aprendizagem seria uma destreza social. Diante do fato de que nem todos os alunos obtêm os mesmos resultados apesar de estudar em uma escola compreensiva, a reação de Säljö é considerar o plano de estudo muito difícil e, além disso, injusto, porque nem todos partem do mesmo treinamento prévio. Desse modo, nos encontramos diante de um livro de pedagogia que não propõe métodos para aprender e que se contenta com enumerar o motivo pelo qual é muito difícil assimilar o que a escola quer que seja aprendido. Deve-se destacar a tentativa de dissolver a aprendizagem escolar afirmando que toda a vida é uma aprendizagem e que todos aprendemos. Ocorre como com a cultura: tudo é cultura. Assim, tanto a aprendizagem como a cultura desaparecem como conceitos.

O autor diz várias vezes que como seres biológicos os humanos estão muito limitados e que a vida social é que nos forma. Acrescenta que o conhecimento não permite que seja formada uma imagem “neutra” da realidade, mas sim que está influenciado pela perspectiva “**sociogenética**”

do indivíduo. Menciona que a aprendizagem é algo coletivo, uma maneira de se relacionar com o mundo. É lógico que o tom do livro é **hostil ao conhecimento**, aos professores, à escola e à sociedade. Säljö sustenta que a aprendizagem pode ser negativa – no Ocidente, acrescenta – e ilustra com este curioso exemplo: o aprender a consumir drogas. Apresenta a ciência como pouco importante já que contém, opina, uma massa de perspectivas contraditórias e irreconciliáveis. A noção de conhecimento lhe parece somente um mito.

Este autor não fala de construtivismo, mas sim de aprendizagem “sócio-histórica” ou “sociocultural”, mas a perspectiva é a mesma. Säljö acredita que o indivíduo não recebe a informação “passivamente”, mas sim que constrói ativamente seu conhecimento. Menciona Piaget e a enorme influência deste na ideia de que as crianças devem ser ativas e buscar o conhecimento, a tese fundamental da pedagogia centrada na criança. A única observação crítica do autor é que esta ideia não leva em consideração as diferenças entre as experiências socioculturais dos alunos. No entanto, não oferece nenhuma alternativa à pedagogia centrada na livre busca da criança. Apoiando-se em diversos estudos etnográficos, Säljö destaca que crianças de culturas não ocidentais poderiam aprender certas destrezas com mais rapidez que os europeus, ainda que possivelmente sejam mais lentos na lectoescrita. Säljö chama de “eurocêntrica” a insistência na escrita e na lógica. Não declara se considera importante o saber usar a lógica, mas não reivindica o acesso à lógica por parte das crianças europeias, apesar dele mesmo indicar que é uma característica essencial da cultura destas crianças.

Säljö também **desconfia da linguagem**, sendo que não pode estar a favor da aprendizagem escolar, baseada na linguagem; manifesta-se contra a importância concedida à escrita, técnica muito difícil para muitos alunos e que ele qualifica de ocidental, como também à ênfase na linguagem abstrata. Para Säljö, se alguns leem livros e redigem textos complexos e outros somente leem e escrevem uma palavra ou outra, ambas as atitudes

constituem maneiras igualmente válidas de se relacionar com a escrita. O autor também se manifesta contra o uso dos manuais, porque mostram uma determinada imagem do mundo e poderiam impor aos alunos certa perspectiva. O que lhe entusiasma é ver a aprendizagem como um evento oral e coletivo, ou seja, que seu ideal é o uso da linguagem dos grupos pré-modernos.

Desse modo, Säljö despreza a ideia de que o conhecimento seja algo **adquirido e guardado individualmente** porque não vê o pensamento e a comunicação como coisas separadas, ideia que ele considera típica da atitude racionalista. Acrescenta que não se pode saber se o pensamento de um aluno está mais ou menos evoluído porque a progressão ocorre por fases e a memória funciona de maneira diferente conforme a situação. De qualquer modo, o êxito escolar depende de ter aprendido a se comunicar. O conhecimento não é outra coisa que uma destreza social.

Com relação a estas avaliações de Säljö, o leitor poderia se perguntar: Por que trabalha como professor universitário se desconfia da ciência? Por que escreve e publica este manual se desconfia dos manuais? Por que nega que os alunos **precisam** adquirir um bom domínio de leitura e escrita quando ele mesmo vive de sua competência para ler e escrever?

A pedagogia como disciplina acadêmica se voltou para a **etnografia**, dedicando-se menos à escola e mais à aprendizagem na vida profissional, com particular ênfase nos ofícios em vias de extinção⁶³. Como pura documentação de aprendizagens não teóricas, mas sim práticas, parece querer indicar que a pedagogia é “tudo”. Qualquer coisa “conta” como pedagogia. Para os especialistas desta tendência já não lhes interessam as pesquisas precisas sobre como melhorar a aprendizagem de certos alunos em determinada matéria, algo que os pedagogos agora chamam desdenhosamente de “empirismo”.

Dois textos de uma antologia recente projetam, no entanto, uma luz irônica sobre estas novas correntes pedagógicas. Um deles fala sobre a disciplina de **trabalhos manuais**, e revela que os professores aprenderam – durante sua formação como tais – a repetir que não importa o “produto”, mas sim somente o “processo”. No entanto, esta atitude cria neles um conflito tanto com os artesãos como com os alunos, já que os dois grupos identificam os produtos como a meta da aprendizagem. Por isso, agora os que participam desta disciplina denunciam esta atitude de desprezo como perigosa. Com o desenvolvimento industrial, os objetos produzidos em oficinas manuais cumprem uma função diferente da que cumpriam. Agora, são exemplares de um tipo de produção já arcaica e se os artigos produzidos pelos alunos já não são indispensáveis nem tampouco possuem qualidade, por que os estudantes iriam querer aprender estas técnicas? O artesão busca a perfeição. Simplesmente não pode sobreviver se os clientes não acharem seus objetos atrativos.

Em outro texto do mesmo volume, desta vez sobre o **balé clássico**, enfatiza-se com respeito à necessidade do esforço e da concentração, destacando que se deve começar nesta arte o mais tardar aos doze anos, para poder ter tempo de formar passo a passo o corpo nas diferentes técnicas. Nesta especialidade, é imprescindível adquirir logo uma maneira profissional de pensar, pois a carreira ativa do bailarino é breve, as possibilidades de trabalhar poucas e a concorrência internacional feroz. Essa é a realidade com a qual se deve contar. Por isso, os alunos devem praticar todo dia em grupo e com um professor. A aprendizagem é realizada imitando em primeiro lugar um modelo, praticando até automatizar o movimento, adquirindo assim experiência. Aprende-se repetindo várias vezes, dia após dia, ano após ano. Somente depois de ter automatizado os movimentos do corpo, pode-se falar de uma interpretação artística.

Se for comparar isto com o que dizem os pedagogos da aprendizagem intelectual, são observadas notáveis diferenças já que, segundos estes, deve

reinar o igualitarismo: não se recomenda a repetição, nem se fala de entrega, de assiduidade, de esforço nem do professor como modelo. Tampouco se menciona o rendimento nem se compara os diferentes alunos. A imitação é sempre recusada como forma de aprender e não se exige a concentração total como requisito indispensável para aprender. Assim, estes dois breves textos nos recordam a realidade da aprendizagem e as divagações que emanam do atual “discurso” pedagógico.

A ideologia do pedagogismo aparece criticada com abundância de exemplos concretos em um livro escrito por um professor francês, **Le Bris**⁶⁴. Durante trinta anos, Le Bris ensinou grupos de alunos a ler, a escrever e a fazer cálculo. O autor declara enfaticamente que uma criança tem que praticar muito e automatizar para alcançar a qualidade pela quantidade e, baseando-se em sua experiência, Le Bris rejeita a nova pedagogia que pretende chegar a um bom resultado através da **reflexão e a estratégia**: falar de estratégia em vez de ensinar a ler equivale a falar de leitura sem ler. Em vez de ensinar, a nova pedagogia significa instaurar um novo terceiro-mundismo para crianças que provêm de culturas avançadas. “Respeitar a cultura da criança” se transformou em um modo de respeitar a incultura. Em vez de ensinar a racionalidade, são valorizadas a intuição e a criatividade. Não se utiliza a memória nem tampouco se enfatiza a estrutura do pensamento. A humanidade precisou de três mil anos para chegar a elaborar o alfabeto, mas agora se considera que qualquer criança de ensino primário pode “construir” o conhecimento, não considerando a experiência que o adulto possa oferecer. As pessoas alheias ao mundo do ensino não conseguem entender que já não se ensinam matérias organizadas, mas sim que é enfatizado “o despertar do interesse do aluno”, com o qual jamais se chega a ensinar as disciplinas. São organizadas oficinas sobre todo o tipo de assuntos, mas não se ensina a sentir apreço pelos livros. Em muitas escolas, as crianças estão sendo submetidas a um tipo de violência moral ao lhes

privar a autêntica formação e são deixadas à deriva em sua própria ignorância.

Le Bris denuncia a **inversão geral** na maneira de organizar o ensino da língua, a matemática, a história, enfim, todas as matérias. Não se controla o resultado da aprendizagem, mas sim se pede ao aluno que seja autônomo e construa seu conhecimento. Este enfoque trouxe grandes mudanças em como são apresentados os materiais e algumas das novas ideias são:

1. Um texto é estudado segundo o modelo *top down*: começa-se com a totalidade para depois ir descompondo-a .

2. O exercício é apresentado antes que a regra.

3. O som é apresentado antes que a letra.

4. A exceção é apresentada ao mesmo tempo em que a regra.

5. Há um salto direto à abstração sem que se tenha consolidado antes o primeiro conhecimento.

6. Não é trabalhado o vocabulário, mas sim se permite que os alunos utilizem um vocabulário impreciso.

A experiência de Le Bris é que o amadurecimento do aluno é mais rápido quando aprende do que quando “investiga”. Assegura que o antigo método de aprender a ler é cinco vezes mais rápido que os atuais e não deixa quase nenhuma criança pelo caminho. Constata que esta nova pedagogia é **cientificamente vazia**. Também considera impossível que a escola funcione sem que a criança obedeça.

Um pormenorizado estudo norte-americano sobre o pensamento das crianças contradiz várias das ideias mais queridas dos pedagogos⁶⁵. As crianças aprendem mais com a **ajuda dos adultos** que de seus colegas porque os adultos sabem mais e ensinam melhor. Entre pares, somente de vez em quando costuma ser obtido um bom resultado, mas não há garantias.

O trabalho em equipe entre companheiros deixa de fora a retroalimentação, muito importante para a aprendizagem, porque os alunos ignoram se sua resposta é correta ou não.

Em contraste, com a ênfase atual nas **estratégias**, foi demonstrado que se o aluno conhece a área da qual provém a tarefa, raciocina melhor. Em outras palavras, a faculdade de pensar não é um conhecimento neutro, aplicável a qualquer tarefa com o mesmo resultado. As pessoas pensam melhor nos contextos que lhes são familiares. Dito de outro modo, é importante que os alunos aprendam conteúdos.

Tampouco é uma estratégia favorável deixar com que a criança brinque ano após ano sem receber uma educação estruturada. Junto ao trabalho, a **brincadeira** era a única atividade a qual tinham acesso os filhos dos operários, enquanto que as classes médias e altas optavam por um ensino estruturado. Com a implantação da nova pedagogia, foi feito com que se estendesse a todas as crianças o tipo de educação com a qual tinham que se conformar os menos favorecidos.

Além da necessidade e utilidade das atividades lúdicas, os psicólogos também destacam a necessidade de saber **inibir um impulso** através do exercício da vontade e da razão. Uma criança que não sabe se concentrar em uma tarefa e se distrai facilmente, não alcança um bom resultado, mas já observamos que a concentração não é uma capacidade que é muito mencionada entre os pedagogos.

Uma crítica tenaz às novas tendências vem de **Lurçat** (2004), professora francesa dedicada a investigar a aprendizagem da leitura e a escrita em crianças pequenas. Acredita que a hostilidade ao ensino sistemático poderia vir da ideia de acreditar que ensinar é sinônimo de **opressão e doutrinação**, e se surpreende pelo fato de que pessoas cultas possam se basear na espontaneidade das crianças para algo tão sério como aprender a ler e escrever. O ensino nos primeiros anos de escolarização costumava

consistir na aquisição de automatismos que liberassem a mente para que o indivíduo pudesse ocupá-la mais tarde em tarefas mais complexas. A autora rejeita por completo a ideia de separar o ensino da leitura do da escrita, posto que se apoiam um no outro. A escrita ajuda a desenvolver o pensamento permitindo reter uma ideia e elaborá-la passo a passo. Foi observado que a excessiva liberdade outorgada às crianças na educação pré-escolar e escolar prejudica sua capacidade de concentração e dificulta sua estruturação mental.

Para aprender a escrever, a criança deve primeiro traçar partes de uma letra, copiá-la, relacionar letra e som, organizar o escrito em uma linha, distinguir onde está o limite entre uma palavra e outra e finalmente aprender a usar os sinais de pontuação. Pensar que todas as crianças separadamente irão buscar e encontrar, por curiosidade e interesse, este conhecimento preciso, parece utópico. A autora oferece muitos exemplos de como é longo o processo até chegar a escrever e a acentuada diferença entre os alunos na maneira de realizar estas tarefas. Agora que cada vez mais crianças sem nenhum problema intelectual se transformam em candidatos às classes de apoio, deve-se perguntar como era o ensino.

As observações de Lurçat sobre crianças que estão aprendendo a ler e a escrever a levaram a declarar que a aprendizagem permite mostrar à criança que a dignidade humana consiste, entre outras coisas, em adquirir o controle de si mesmo, em poder se propor a uma meta e chegar nela, em aceitar o aprender de outra pessoa e em poder participar de um grupo que está aprendendo. Acredita que a disciplina a nível pré-escolar e elementar permite desenvolver não somente os conhecimentos que transformarão a criança em um cidadão eficiente e solidário, como também oferece uma **autodisciplina** à criança que lhe servirá para orientar sua própria existência. Para ela, o caos atual nos níveis superiores do colégio não tem somente a ver com a adolescência, mas sim, sobretudo, com o desmantelamento da preparação que ocorria antes de entrar nos estudos mais complexos. Agora

se tem pouco tempo para automatizar habilidades porque os alunos perdem dias letivos em excursões e porque os novos professores não estão formados para ensinar a ler e a escrever.

Lurçat constata que os pedagogos reclamam para si resultados científicos, mas, posto que estes métodos não funcionam, tampouco podem ser tão **científicos**. A autora distingue três fases na destruição da aprendizagem por parte do pedagogismo. A primeira corresponde à escola compreensiva; a segunda, aos novos métodos chamados ativos; e a terceira, à nova formação dos professores. Tudo isso fez com que desaparecesse as noções de programa, de nível, de esforço e de exigências de conhecimentos. A escola tinha por missão suprimir a ignorância, mas agora cultiva a comunicação e a novidade. O mais grave de tudo é a hostilidade para com a leitura, que costumava ser a base do ensino e da futura autonomia pessoal do aluno⁶⁶.

Um colega francês de Lurçat, Bentolila, menciona que é perigoso dar a entender a uma criança que sabe ler quando não é verdade. Isto soa incompreensível para alguém que não seja professor, mas é uma prática que existe e está relacionada com o método “global” e às observações já mencionadas de Le Bris. A criança que tenta aprender a ler deste modo acreditará que a leitura é um jogo chato de adivinhações e que não leva a quase nada. Bentolila constata, como Lurçat, que os professores agora não praticam o ensino da descodificação. Esta ideia pode ter sua origem na constatação de que os alunos de classe média entendem melhor o conteúdo que leem em comparação com as crianças de classe operária, que permanecem frequentemente na fase da descodificação. Isto levou à conclusão errônea de que é inútil descodificar e que os filhos dos operários poderiam passar diretamente à compreensão e não perder seu tempo descodificando. É um erro grave porque o problema destas crianças não é a descodificação, mas sim a restrição de seu vocabulário quando começam a ler. Depois de conseguir produzir o som que corresponde às letras, o aluno

novato tem que consultar seu dicionário mental para ver se o que foi dito em voz alta corresponde à alguma palavra que conheça, se quer dizer algo, “se o número possui um assinante”⁶⁷. Possui-se um dicionário mental muito restrito, em geral, a combinação de sons não lhe diz nada e não encontra nenhum sentido. O aluno poderia se desanimar, evitar ler e se transformar em um fracassado escolar quase antes de ter começado a estudar. Em resumo, o remédio é aumentar o vocabulário, não deixar de descodificar.

4.7. A destruição da cultura

A inteligência possui uma parte individual muito importante, mas a ferramenta do intelecto é uma criação coletiva no sentido de que depende do acesso aos livros, à educação, aos bons professores, em uma palavra, a um ambiente culto. Uma cultura intelectual é construída lentamente durante séculos e, já que os humanos são seres biológicos, não existe outra maneira de conservar o alcançado que não seja transmitindo à geração seguinte. Os produtos do trabalho intelectual de nossos antepassados formam a base imaterial sobre a qual está construída a sociedade. O desenvolvimento técnico do que desfrutamos e que depende do desenvolvimento intelectual geral também nos é entregue em herança para conservá-lo e desenvolvê-lo. Se não aceitamos a responsabilidade pela transmissão dos conhecimentos, o retrocesso intelectual e tecnológico é inevitável⁶⁸.

Além disso, estamos diante de um retrocesso social se não for ensinado aos jovens uma atitude positiva ante a sociedade. As bases antropológicas da sociedade supõem que a criança aprenda a dar, a receber e a devolver, com o qual se vincula aos outros homens através da experiência de viver juntos e compartilhar experiências. A criança recebe tudo dos outros, com os quais contrai uma dívida simbólica com a sociedade que a prepara para não se ocupar somente de si mesma, mas sim para agir pelo bem desta sociedade⁶⁹.

No entanto, os que dirigem a formação dos jovens não tentam estabelecer laços de solidariedade entre estes e a sociedade, mas sim querem formar jovens que sintam urgência de mudar a sociedade. Em outras palavras, a partir de uma instituição como a escola, que é para todos, os pedagogos agem conforme sua agenda política, ainda que não seja o ideal apoiado pela maioria dos votantes. Longe de desempenhar uma função neutra e a serviço dos pais, dos alunos e da sociedade, os estão utilizando para seus próprios fins.

Assim, é como que a “**liberdade**” e não o conhecimento se transformasse no valor chave da escola. Supostamente, seria aumentada a liberdade ao destruir a cultura, uma ideia anarquista. Há os que elogiam o caos por ver nele possibilidades criativas. Este novo “regime” foi introduzido na escola sem ter sido comprovado, de antemão, quais seriam seus resultados, envolvendo a sociedade em um experimento de laboratório em escala gigantesca para o qual não existe nenhum tipo de segurança. Os alunos de hoje estudam mais anos, custam mais à sociedade, mas aprendem menos. Parece que os pedagogos não se importam com isso, que simplesmente negam os fatos, dizendo que os alunos não estariam aprendendo menos, mas sim “**outras coisas**”. O fraudulento é que não exista o modo de medir estas “outras coisas” e que, pelo mesmo, trata-se de afirmações gratuitas. Depois de esvaziar a escola de sua tradição, abrem-se as portas ao capricho, à moda, à comunicação, ao lúdico, enfim: a qualquer coisa que não requeira a longa aprendizagem prévia característica da cultura.

A que “outras coisas” supostamente aprendidas pelos alunos se referem os que desejam “**desenvolver**” a educação? Todos mencionam o mesmo: usar um navegador na internet, saber imprimir um texto em uma impressora e não ter medo de questionar os conteúdos curriculares. Este último é denominado como “ter adquirido pensamento crítico”. O debate proveniente entre os professores sobre a constatação de que os alunos copiam textos encontrados na internet ilustra a nova situação. Muitos alunos

simplesmente desconhecem em que consiste o trabalho intelectual. Ignoram o que significa entender e argumentar. Chegaram a pensar que o trabalho intelectual é produzir textos. Ouviram que os textos devem estar escritos com palavras “próprias”, mas não entendem o motivo. Muitos acreditam agora que o “trabalho escolar” consiste em transformar parágrafos de livros e fragmentos tirados da internet em alguns textos próprios.

Além disso, o moderno é apresentado como livre, aberto, sem limites, criativo, o que se traduz na prática como “vale tudo”. Qualquer opinião vale o mesmo que as conclusões de alguém que tenha estudado um campo de conhecimentos. Em vez de dar ênfase à aprendizagem, **desculpabiliza-se a ignorância**. A escola já não ajuda os incultos a tornarem-se cultos, mas faz com que acreditem que são cultos. A diferença entre o inculto de antes e o de hoje se baseia no fato de que o primeiro sabia que não era culto. Agora se trata de bajular o inculto. A **destruição da tradição** é a destruição da cultura. Se não se ensina aos jovens a cultura, deverá voltar a ser feito tudo desde o princípio. O que se pretende é começar a partir do zero porque, assim, todos os jovens ficariam no mesmo nível, precisamente esse nível zero, o que lembra a concepção maoísta durante a revolução cultural⁷⁰. No entanto, no Ocidente, isto é combinado com uma forte ênfase no conceito de liberdade e em uma noção consumista da educação. Todos devem poder participar de qualquer aula sem conhecimentos prévios e sem precisar realizar um teste depois. Tudo deve ser livre. Aqui sim os construtivistas têm razão quando dizem que tudo são palavras.

O ataque ao ensino da **literatura e a língua** começa em muitos países ocidentais pelos anos sessenta e setenta. O ensino do uso correto da língua e o conhecimento da literatura passam a ser considerados disciplinas burguesas, parte de um sistema de dominação, segundo Foucault e Bourdieu. Os novos psicopedagogos sugerem que a leitura seja considerada como algo puramente instrumental, sem diferenciar entre ler publicidade ou

fragmentos de jornais e textos literários. Dá no mesmo ler algo escrito por um colega de classe e uma obra literária importante. Estas inovações são apresentadas ao mesmo tempo como uma modernização e uma adaptação às necessidades e interesses dos “novos” alunos.

Os pedagogos sempre falam de como tudo estava ruim “antes”, dando a entender que o que vem depois será melhor. Sem comprová-lo. É típico dos ministros que introduziram o pedagogismo em nível político se apresentarem como cruzados da modernidade e, para isso, usarem quase sempre metáforas bélicas⁷¹.

Foram reduzidas a uma sombra do que eram disciplinas fundamentais como **literatura, língua e história**. No ensino secundário, costumava-se ler muito para que os alunos conhecessem bem sua cultura e, depois de uma instrução sobre o uso da língua escrita, chegassem a dominar o melhor possível seu idioma. Agora dedica-se menos tempo para a leitura. Assim, os estudantes nunca chegam a adquirir um vocabulário suficientemente amplo que por sua vez lhes facilite a leitura de documentos cada vez mais variados e profundos. Com isso, entra-se em um círculo vicioso no qual os alunos somente podem ler materiais fáceis e esses materiais os deixam entediados. Além disso, o tempo da leitura não pode ser comprimido. Portanto, deve-se adjudicar muitas horas a estas disciplinas se tiverem como objetivo a melhor aprendizagem⁷². Alguns alunos tentam enganar o professor lendo resumos em vez dos livros obrigatórios, enganando somente a si mesmos porque, assim, nunca chegarão a reunir um rico vocabulário que os capacite para entender materiais complexos ou ter acesso à cultura literária.

Em vez de estudar a história da literatura, os grandes autores e os grandes críticos literários, o plano de estudo propõe a aprendizagem de uma terminologia para “produzir trabalhos”. Em vez de ler, desfrutar e admirar as grandes obras do passado, alguns estudantes bastante incultos dominam uma terminologia que aplicam mecanicamente a textos muitas vezes

desconhecidos para produzir textos próprios que pareçam científicos pela presença de certos tecnicismos. Continuam desconhecendo a grande literatura, mas acreditam que são capazes de criticá-la. Frequentemente a consideram inferior à terminologia, que é o que lhes foi ensinado. Duas professoras francesas, Laux e Weiss, destacam a contradição que supõe buscar o concreto em forma de um trabalho de aluno, mas aceitar a vacuidade com relação ao conteúdo dessa concreção⁷³. Assim, os alunos “produzem” trabalhos literários sem que tenham estudado nem língua nem literatura. Foi transmitida a eles a ideia de que a criação não precisa de estudo prévio. O mesmo ocorre com os estudos críticos. A crítica se reduz, assim, a dar opiniões sobre textos dos quais o aluno desconhece o contexto. A mesma coisa acontece no campo da língua, onde deixou de ser estudada a linguagem dos grandes escritores para fomentar, ao invés disso, a expressão do próprio estudante antes que tenha entrado em contato com os bons modelos. Tudo isso, combinado com a fragmentação, produz uma “democratização” da arte, que também poderia ser chamada de **dessacralização** das obras principais ou simplesmente ignorância. Um desenvolvimento paralelo pode ser observado no ensino das línguas estrangeiras, no qual cada vez mais desaparece a literatura e são enfocados os diálogos cotidianos e a expressão das opiniões do estudante.

É chamativo também o novo desprezo pelo conhecimento de **história**. Segundo a visão dos pedagogos, tudo o que é associado com o passado perdeu prestígio e tudo que ainda não existe, o futuro, a moda de amanhã, é valorizado. Conforme a sua visão, o futuro será sempre algo positivo e melhor que o atual. O erro de pensamento que consiste isto poderá ser ilustrado com o exemplo seguinte: a dor de cabeça depois de uma festa não é sempre melhor que a própria festa.

Deveríamos refletir profundamente sobre a quase total abolição dos programas de história. O **desconhecimento** histórico causa um efeito social

muito negativo: os cidadãos não se reconhecem como membros de uma comunidade porque perderam suas referências comuns. Os cidadãos dos países democráticos não possuem a menor noção da longa luta de seus antepassados para conseguir este tipo de sistema, enquanto que, sob o presente modo de ensinar, os imigrantes poderão desconhecer, ao mesmo tempo, a história de seu país e a do de adoção. O que acontece em um país quando os cidadãos não têm em comum nenhum acervo cultural? Já não poderão viver em uma sociedade coerente e organizada, mas sim em uma de vários grupinhos justapostos. A sociedade se diluirá na simples coexistência em um mesmo espaço. Faltará o impulso de colaborar em um projeto em comum e bastará com se tolerar uns aos outros⁷⁴. Deveríamos recordar que todos os regimes autoritários se destacaram por querer impor a amnésia histórica a seus súditos. Convém-lhes que a história comece com eles e que seja transmitida a sua versão do passado.

Atualmente, estuda-se em muitos colégios uma **história fragmentada**: somente certas épocas e de maneira superficial. Seguindo Foucault, a linha fundamental tal como se ensina é centrada em compreender quem são os dominadores e quem são os dominados; os primeiros sempre desempenham o papel de maus e os segundos o de bons. O criticismo não é plural nem multicultural: para eles é interessante somente criticar o Ocidente. Na história ocidental, costuma-se estudar o negativo, mas não se costumam destacar os aspectos negativos de outras culturas. Também em história, privilegia-se o trabalho próprio dos alunos que – como é natural – aparece cheio de anacronismos e generalizações⁷⁵. Provavelmente, os alunos não entendem o que está ocorrendo com a sua educação nem podem se defender porque não sabem como poderia ser uma escola alternativa nem o que contêm realmente as matérias. Muitos, talvez a maioria, nunca chegarão a experimentar o prazer do conhecimento. Nos manuais há agora textos breves, supostamente divertidos e muitas fotos coloridas. Assim, o aluno não abandona a ignorância, a infância. Os livros não o preparam para sua

futura vida de adulto, somente servem para entretê-lo enquanto ainda é criança, prolongando sua imaturidade. Poderíamos falar de uma “pedagogização” dos livros como sinônimo do infantilismo que está usurpando o lugar dos conhecimentos das matérias⁷⁶.

Tudo isto é apresentado como **democratização**. A palavra foi estendendo seu campo de significação. Foi tirada do campo político e introduzida na vida social como igualitarismo, para ir mais além ainda e se transformar na aceitação do multicultural. O professor “democrático” não é o que já inicia os alunos em sua matéria, mas sim alguém “simpático” que se consagra exclusivamente para os maus alunos. Quando estas tendências são combinadas com o construtivismo e o igualitarismo, o resultado é que não é pedido nenhum esforço aos estudantes: afirmando sua identidade e tolerando os outros já cumprem sua obrigação. Por exemplo, ler deixa de ser um instrumento de abertura ao mundo e ao conhecimento para se transformar em escolher “o meu” para me identificar comigo mesmo⁷⁷.

Entendida a liberdade na escola como **diversão**, repete-se o lema de que deve ser divertido aprender. Dentro de cada disciplina, os alunos cada vez mais podem escolher a que parte da disciplina querem se dedicar, o qual significa que a vontade dos estudantes é mais importante na escola que a estrutura e as exigências da matéria. Contra tudo o que se sabe a propósito dos longos períodos de aprendizagem pelos quais passaram os grandes professores, agora se considera que qualquer aluno pode ir diretamente para a criatividade pessoal sem passar pela aprendizagem da tradição da matéria.

Esta forma de entender a liberdade leva à destruição da tradição e ao aumento da **violência**. Grupos cada vez mais ignorantes desprezam os professores pois não precisam deles, já que a aprendizagem das matérias deixou de ser a verdadeira meta da educação. Estes jovens vivem em um vazio no qual as relações de poder entre os alunos facilmente chegam a ser o verdadeiro conteúdo da jornada escolar. Os professores aceitaram o

aumento de violência por diferentes motivos que tem a ver com as novas tendências descritas aqui. Poderiam não estar seguros de ter o respaldo da sociedade adulta se intervirem. Nem sempre distinguem entre violência, liberdade e criatividade. Alguns consideram que a destruição é um ato de liberação e, por isso, de criatividade.

Um estudo publicado na Argentina destaca que os valores da educação estão sendo atacados de vários ângulos ao mesmo tempo⁷⁸. Os novos professores contam com um capital cultural muito abaixo do que costumavam ter os antigos. A leitura em geral, a literatura e a história perderam o prestígio. Em vez de ensinar a ler e praticar a leitura, o âmbito da escola cada vez mais aceita a **oralidade, a expressão da opinião e a fragmentação**. A escola já não defende como valores os conhecimentos, a argumentação e a ética, mas sim, muito ao contrário, contribui para encher de prestígio a “cultura da incultura”. Nestas condições, falar de estudos “interdisciplinares” significa ocultar a realidade. Estamos regressando a um nível pré-disciplinar ou protodisciplinar.

Em outra pesquisa argentina, os pesquisadores constatarem as grandes diferenças no pensamento científico entre indivíduos e culturas. Por exemplo, destacam que se a técnica da dedução não é ensinada, muitos jovens não chegam nunca a dominar esta maneira de pensar. Se os alunos têm que dominar duas operações mentais no marco de uma mesma tarefa, têm menos possibilidades de êxito que se somente precisassem de uma, ou seja: muitos alunos não chegarão a saber dominar um raciocínio minimamente complexo⁷⁹. Se os alunos não dominam o campo do qual provém uma tarefa, não se sairão muito bem. Curiosamente, se saem melhor na compreensão escrita baseada em textos literários que na baseada em diferentes áreas de conteúdo. Tradicionalmente, pensava-se que a linguagem literária fosse mais complexa que o “fático” por permitir diferentes tipos de jogos de associações. O que os pesquisadores

descobriram é que para entender um texto “fático” também se deve ter preparação. Sempre é preciso conhecer o campo de conhecimentos em questão e o vocabulário adequado para falar desse campo. Hoje em dia, os únicos conhecimentos prévios de muitos alunos parecem ser os de tipo social, adquiridos fora da escola e aproveitados para interpretar textos literários.

Para realizar bem uma tarefa intelectual, é necessário ter conhecimentos devidamente hierarquizados e solidamente aprendidos. Se o aluno provém de um ambiente cultural pobre, terá um marco cognitivo estreito, caracterizado por uma linguagem pobre e ideias não fundadas em verdadeiros conhecimentos. Para aprender mais, o aluno precisa de conhecimentos do mundo, concentração e vontade de aprender. Em suma, não se centrar em sua própria pessoa, mas sim se interessar pelo mundo.

Os pesquisadores argentinos tentaram analisar o motivo pelo qual certos alunos não vão bem em matemática. As causas que influenciam nas dificuldades podem ser: 1. Não ter conhecimentos de questões quantitativas. 2. Não ter praticado com conjuntos quantitativos. 3. Não ter treinado sua memória de trabalho. 4. Não ter treinado sua memória de longo prazo. 5. Carecer de conhecimentos específicos. Por outro lado, declaram que sem um domínio da gramática é impossível alcançar uma ortografia correta.

Em resumo, estas pesquisas indicam que se os alunos não seguirem um programa de leitura, de matemática, de aprendizagem de diferentes matérias e de treinamento da memória, não poderão desenvolver sua capacidade para resolver problemas. Em comparação com as gerações anteriores, que seguiram programas organizados, é muito possível que esteja baixando o nível cultural dos países industrializados.

Tem-se consciência do que está acontecendo? Em geral, não. Por exemplo, o CEPAL realizou uma pesquisa com os estudantes uruguaios formados no ensino médio e o resultado foi que os estudantes não sabem

que não sabem. Vivem em uma **inconsciência feliz**, desinformados. É por isso que a população precisa de informação para poder tomar decisões, entre outras, políticas, mas não possui suficientes especialistas que entendam a situação. Vemos também em muitos países cada vez mais grupos de jovens com demandas desproporcionadas a suas capacidades reais⁸⁰.

Para citar uma referência literária, pode-se dizer que o pedagogismo escolheu um caminho similar ao mundo narrado por Aldous Huxley, o da desmemória, descrito em *Admirável mundo novo*. Já que os conhecimentos escolares são um instrumento para pensar por conta própria, impede-se que os cidadãos do mundo narrado tenham acesso à muita cultura, em particular à história e à literatura. Ao invés de educá-los, são “condicionados”, inculcando-lhes ordens que repetem de maneira automática.

Desde 1969, a Suécia tem uma escola compreensiva até os dezesseis anos, e o país investiu muito dinheiro para que este sistema fosse um êxito. No entanto, cada vez são mais numerosas as vozes descontentes com os resultados. **Larsson** menciona a crítica de um grupo de trabalho da central sindical operária mais importante na Suécia, de inspiração social-democrata⁸¹. As observações constituem um comentário, ao mesmo tempo, sobre o igualitarismo e o pedagogismo. Larsson primeiro menciona que seu sindicato e seu partido possuem uma ideia muito negativa da escola tradicional. É vista como uma instituição autoritária, fechada, na qual os professores exerciam um poder ilimitado e injusto. A escola compreensiva, igual para todos, prometia tornar a sociedade mais harmônica. No entanto, depois de ser felicitado pelo progresso na educação da classe operária, Larsson manifesta com preocupação que a escola compreensiva não beneficiou as crianças da classe trabalhadora como se havia previsto. Quando chegam ao ensino médio e à formação profissional, estes alunos apresentam um baixo nível em linguagem e em história, duas disciplinas

fundamentais para poder dar a conhecer seu ponto de vista e fazer com que seja respeitado.

Larsson fala sobre a suplantação da aprendizagem por valores “fracos” como o cuidado, a compreensão e a convivência em vez da aprendizagem. Não aceita a ideia da caducidade dos conhecimentos; pelo contrário, acredita que os conhecimentos constituem a base das futuras possibilidades de atuar de uma pessoa. Por isto, considera inadmissível falar de metas sem controlar se são cumpridas. É por isso que uma escola quase sem notas nem tarefas prejudique, sobretudo, os filhos de pais operários. Sem metas claras e avaliações apropriadas, estas crianças se sentem desorientadas. Este tipo de escola poderia representar um autoengano por parte da classe trabalhadora. É uma política de avestruz pensar que se a diferença não se mede, não existe. Larsson acredita que a ideia contrária poderia ser um estímulo mais eficaz: dar qualificações bem diversificadas com muitos degraus para que as melhorias modestas também possam ser vistas.

Larsson adverte contra o mito da facilidade de adquirir conhecimentos, por exemplo, através de projetos ou trabalhos em equipe, nos quais alguns alunos poderiam camuflar sua ausência de esforço. “Há conhecimentos que somente são alcançados através de um trabalho constante, entediante, monótono e individual, mas depois de ter realizado o trabalho, o prêmio é a satisfação”. Larsson declara que não é reacionário exigir ordem, disciplina e respeito aos adultos. Se não há ordem, o tempo se perde em coisas sem relação com o ensino e todos saem prejudicados. Por isso, deve-se voltar a criar regras de comportamento dentro da escola e reagir contra os que não acatam essas normas. Também opina que os filhos dos membros de seu sindicato poderiam sair mais prejudicados que outros se não lhes for oferecido um entorno tranquilo, e afirma que os membros de seu sindicato desejam ordem e tranquilidade para seus filhos.

Larsson intitulou seu livro *Viagem de primeira classe*. O movimento operário queria dar a seus filhos uma educação “de primeira classe”. O título poderia ser uma crítica sutil à ideia de que a educação “ocorre”, como se fosse um privilégio e não um trabalho. Os que reformaram a escola talvez não tiveram uma percepção cabal da natureza do fenômeno de educar.

5. Contexto filosófico e ideológico

5.1. A liberdade

Uma peculiar noção de liberdade é encontrada na base do **construtivismo pedagógico**. A liberdade no sentido no qual se usa nesta corrente é baseada na ideia de que todas as pessoas podem construir qualquer conhecimento e que, por isso, o aluno se encontra “livre” dos professores. Significa que o indivíduo possui certas estratégias através das quais filtra a informação e a transforma em aprendizagem. Assim, ele mesmo dirige e controla sua aprendizagem e esta liberdade transforma a aprendizagem em autoeducação⁸². O aluno não tem nada que agradecer a ninguém.

Tudo isto implica que a percepção moderna da realidade parece ser a de uma matéria de trabalho para o homem. O ser humano não se sente já sujeito às leis da natureza, mas sim como criador. Nesta capacidade, pode ser inventado um mundo diferente e um eu diferente. Se for inventada uma teoria sobre a vida social e conseguir impor a mesma, pode mudar a vida social. Não se insiste em estudar primeiro a realidade para decidir quais são os limites do possível antes de lançar projetos.

No entanto, a liberdade humana é limitada, uma realidade que custa aceitar em nossos dias. Achamos normal ter direito a tudo e não gostamos quando algo é proibido. Podemos viajar, ler e visitar tudo e hoje achamos normal poder escolher qualquer profissão. Foi-se tão longe que se acaba retornando à romântica perspectiva de uma liberdade sem limite e intangível. O resultado lógico é estar insatisfeito com a vida diária e desejar algo mais, “outra coisa”. Aqui sim estamos diante de uma construção mental. Cada vez mais a liberdade é concebida como **a liberação da realidade**. As leis da natureza consistem em um limite fático a essa

liberdade e a pessoa humana tem limites: temos certa idade, certo corpo, certa família. A ilusão atual supõe que é possível mudar qualquer coisa da noite para o dia. No entanto, se não baseamos a vida na realidade, tampouco há liberdade, mas sim somente sonhos. Não servem os estudos de engenharia se a ponte for derrubada, nem valem os estudos de francês se os franceses não entenderem o que digo.

A liberdade absoluta não existe. Para começar, não podemos escolher tudo o que for elegível porque muitas coisas boas em si são incompatíveis por diferentes razões. Ao fazer uso da possibilidade de escolher, vamos diminuindo nossa possibilidade de continuar escolhendo, mas se não fizermos uso de nossa faculdade de escolher, simplesmente caímos na apatia. Em outras palavras, a condição humana é escolher sempre, constantemente, uma vez ou outra. A maneira positiva de formular isto é recordando que as pessoas intervêm no mundo. O mundo tal como nós, os seres humanos, conhecemos os seres humanos é um espaço compartilhado e intervimos nele por nossa faculdade de escolher, de nos autoprojetar.

Na cultura jovem domina o medo de escolher e muitos jovens preferem guardar certa “**disponibilidade**” e não apostar a fundo por uma profissão ou um par. Parecem pensar que algo melhor poderia acontecer a eles e querem ter a possibilidade de dizer que sim nessa eventualidade. No entanto, querendo guardar a liberdade, a perdem, renunciando ao bem que podia ter acontecido se tivessem se comprometido com opções factíveis. O real é escolher e trabalhar para os nossos e pelas metas que escolhemos.

O construtivismo não acredita no estudo pormenorizado da realidade como maneira de dirimir **conflitos** intelectuais, mas sim, ao contrário, o que afirma é que as concepções intelectuais se encontram influenciadas pelos conflitos que respondem sempre a interesses sociais. Não acredita que se avance estudando a realidade, mas sim se perguntando a si mesmo sobre a atitude a ser adotada diante de um fato. Se eu acredito que algo é verdade,

considerarei como verdade. O mesmo ocorre **no campo moral**. Para um construtivista, o interessante não é estudar as regras morais em geral, mas sim registrar quais regras morais têm certas pessoas. A moral é considerada também uma construção pessoal do indivíduo⁸³. Uma consequência desta visão é que os filhos devem decidir eles mesmos seu comportamento na família, e no colégio os alunos devem participar na negociação das regras de conduta. Supõe-se que os companheiros de geração poderiam ser uma fonte de autoridade, mas não os adultos. Talvez seja porque os companheiros são o mais parecido com eles mesmos e porque, à primeira vista, representam modelos de menos coação.

Todo o anterior acaba sugerindo que a formação do jovem passa a ser algo que nada tem a ver com o trabalho, o esforço, os valores e as metas ideais a longo prazo. Cada jovem escolherá algo que chame sua atenção, que o impacte ou sugestione. Aqui é onde encontram “**valores**”, mas não na filosofia, moral ou na religião. Um valor pode ser uma ideia sem coerência com outras crenças ou atitudes do indivíduo, algo que não lhe exija nenhum tipo de coerência ou compromisso pessoal.

5.2. O relativismo

No mundo das ciências sociais e das humanidades está muito estendido o **relativismo**, que afirma que não podemos captar a realidade sem passar pelo filtro de nossa cultura e de nossa pessoa. Segundo isto, o resultado da observação já estará decidido de antemão pela característica do pesquisador. Grande parte do mundo universitário de hoje aceita o paradigma do construtivismo social, afirmando que a realidade se constrói socialmente mediante a linguagem, os estereótipos e as imagens. Os relativistas consideram ingênuo pensar na possibilidade de observar o mundo com neutralidade e tirar conclusões. Afirma-se que toda visão é precedida pela teoria, ou seja, tudo é ideologia e, além disso, toda afirmação é considerada um tentativa de exercer poder sobre os demais. Os

pesquisadores “críticos” seriam os descobridores das tentativas de dominação das autoridades de diferentes tipos.

Se com o relativismo queremos apontar para a capacidade de ver um assunto de diferentes perspectivas, então é um sinal de maturidade em um jovem. No entanto, hoje em dia, é mais frequente utilizar o termo no sentido de que não há verdade ou de que todas as “verdades” são equivalentes, ou “tudo vale”. O **relativismo moral e cultural** atinge a autoridade da escola, mas também a da família e das instituições sociais em geral. Se tudo tem o mesmo valor, para muitos jovens parece lógico verem a si mesmos como o centro do mundo, ou seja, o relativismo pode levar a uma atitude egocêntrica e antissocial.

O relativismo é o complemento lógico do construtivismo e na educação tem efeitos negativos. O aluno nunca estará seguro sobre o que vai construir quando começar a trabalhar sobre um tema. Quando se encontra com um dado, o verá somente como um resultado entre muitos outros. Se não há dados mais verdadeiros e importantes que outros, se torna absurdo ter exames. Poderia ser acrescentado, então, que é absurdo ter escolas porque não existe a segurança de que não transmitirão também erros na escola, já que ninguém possui o encargo de corrigi-los. Continua havendo escolas, mas porque a sociedade precisa de uma creche gigantesca para que os pais possam ir trabalhar.

Curiosamente, dentro do relativismo generalizado, parece ter algo de mais valor: a televisão que a leitura, o presente que o passado e o aluno que o professor. O que realmente **estudam** os alunos de nossos dias é a **televisão** e através dela cada dia recebem uma dose de violência estetizada e de nihilismo. A escola não se atreve a estruturar um programa definitivo, obrigatório, mas a televisão não hesita em propor sua oferta, que é massiva e pouco variada. Os pedagogos costumam recomendar a introdução na sala de aula dos elementos desta cultura “popular” como uma maneira de atrair

os alunos ao estudo. Não podemos chegar pela oralidade e a ênfase na apresentação superficial ao profundo, ao esforço e ao sistemático. O prestígio da cultura televisiva se equipara com o desprestígio da cultura do livro. Até foi dito que o passado está desprestigiado e que os livros, por seu caráter, pertencem mais ao passado que ao presente.

5.3. O niilismo

Podem ser mencionadas várias fontes de inspiração para explicar o niilismo atual. Uma é a vanguarda artística da primeira metade do século XX, a obra de um filósofo e de um sociólogo muito em voga nos anos setenta: Foucault e Bourdieu.

Existe um **niilismo ativo** que destrói o que há a seu redor⁸⁴ e que anima a ação de jovens urbanos violentos e terroristas. Por ódio ou sem razão alguma aparente destroem inclusive os seus familiares e até seu próprio futuro. Para eles tudo dá no mesmo. O bem e o mal não se diferenciam. O **niilismo passivo** leva a deixar passar a vida e que se acumulem situações negativas sem intervir. Se nada pode ser feito, a culpa é dos outros e já “se sabia que tudo iria terminar mal”. Lamentavelmente, neste grupo se encontram agora muitos professores. Finalmente, existem também **niilistas estéticos** que transformam os atos destruidores em cinema ou pintura. Por exemplo, um pintor como Dubuffet assegurava que havia muita coerência no Ocidente, que a noção de valor devia ser desestabilizada e que, ao invés de institutos de ensino, deveriam ser fundados “institutos de desculturação”. Nestes institutos, os alunos não aprenderiam nada e se criaria, assim, um vazio. É uma pena que Dubuffet não tenha podido gozar do aspecto criativo de alguns colégios atuais. Outra ideia niilista é que seria algo positivo para a humanidade se fossem incendiadas todas as bibliotecas. Os niilistas costumam celebrar a destruição e a morte.

De Foucault vem a insistência no caráter opressor da sociedade. Para ele, todas as instituições sociais servem para oprimir, desde as escolas e

hospitais até as prisões. Foucault parece sugerir que os alunos não precisam aprender e que os doentes não estão realmente doentes. É certo que as cadeias exercem um controle sobre os prisioneiros, mas liberam os demais cidadãos para que possam viver pacificamente. Além disso, Foucault não condena o uso da violência para se opor à sociedade.

Bourdieu é diretamente negativo com relação à escola como instituição social. Acredita que a escola é o criado da burguesia e uma legitimação do poder da classe alta. Passa despercebido que os alunos têm que aprender conhecimentos para poder ter acesso a um posto de trabalho. Para ele, um diploma se resume na possibilidade de obter vantagens e de poder oprimir os que não tiverem⁸⁵.

5.4. Críticas filosóficas ao construtivismo

Um livro muito citado no início do século XXI sobre aprendizagem é *Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana*⁸⁶. Neste livro, Pinker afirma que, apesar dos avanços científicos, existe um tabu contra as pesquisas sobre o ser humano. Pinker destaca algumas ideias, mostrando o motivo pelo qual são errôneas.

A ideia de que os seres humanos nascem absolutamente iguais, com a mente como uma “**tábula rasa**”, ocorreu durante o século XX nas ciências sociais e nas humanidades por se acreditar que a pessoa é exclusivamente um produto da socialização realizada através da cultura que a rodeia. Nossas noções sobre as emoções, o parentesco e os sexos seriam “construídas” socialmente. Outra noção parecida é a do “**bom selvagem**”, a crença de que todos os povos não tocados pela civilização ocidental são pacíficos, desinteressados e tranquilos, ideia inspirada por Rousseau. Por exemplo, o pedagogismo acredita que se fosse ensinado de maneira igual a todos, o resultado seria uma sociedade igualitária e, se fosse ensinado a todos a serem pacíficos, o resultado seria uma sociedade pacífica. Isto nunca foi provado, mas ainda assim serve de base a boa parte da nova

pedagogia, em particular a pedagogia pré-escolar tantas vezes elogiada como o exemplo a seguir. Entre os inspiradores destas ideias em tempos mais modernos, encontram-se diferentes **antropólogos** como **Boas e Mead**, que apresentaram uma imagem idílica dos povos pré-modernos. Recentemente, foi descoberto que os resultados desta última haviam sido retocados para agradar precisamente os que acreditam no mito do bom selvagem⁸⁷.

O interesse pela antropologia é refletido na importância extraordinária que o **conceito de cultura** chegou a ter. As diferenças entre humanos seriam devidas unicamente à sua cultura e ao sistema de ideias e valores sustentados por ela. A cultura chegou a ser considerada como algo que está acima dos indivíduos e que os condiciona, uma espécie de superorganismo. Nega-se que as pessoas também influem na cultura e que esta possa mudar e se desenvolver em contato com outras culturas. Recusa-se a ideia anterior de que cultivar seja aprender a entender muitas culturas, o qual costumava ser antes característico da pessoa “cultura”. Outros antropólogos insistem em dizer que também as culturas “primitivas” são históricas, que mudam e que, por exemplo, suas lendas também mudam. Sabemos muito bem que as sociedades ocidentais mudaram. Não vivemos agora como os romanos nem como no século de ouro.

Pode-se falar de uma **reificação da cultura**, acredita Pinker. Esta ou a sociedade é culpada pelos atos de seus membros. Se um indivíduo age de maneira irresponsável, deve ser porque possui “estruturas” que fazem com que aja dessa maneira. Esta noção, de cunho claramente marxista, vê o ser humano como o produto de sua classe social. A ênfase do multiculturalismo nos direitos das comunidades de imigrantes no Ocidente em vez de nos direitos dos indivíduos parece estar relacionada com esta ideia. É contraditório que muitos ex-marxistas tenham se tornado defensores no Ocidente dos direitos humanos e se tenham aderido ao multiculturalismo,

pois frequentemente os direitos individuais chocam com os coletivos. Por exemplo, a liberdade e o respeito às mulheres e às crianças é um ponto álgido. Se alguém defender a liberdade de escolha das mulheres e das crianças e, ao mesmo tempo, defender o multiculturalismo, comete um erro lógico. Se as mulheres escolherem não se submeter à tradição e se as crianças não quiserem ser educadas para continuar vivendo exatamente como seus pais, o grupo não pode ser mantido igual. Os multiculturalistas poderiam estar defendendo a “liberdade” de subtrair os membros do grupo da influência da sociedade moderna e democrática para controlá-los melhor dentro do grupo.

Pinker fala da **mistura de ciência e de utopia política** que dominou as ciências sociais durante o último século. Na importância outorgada à cultura, acompanhava uma desconfiança pelas características biológicas humanas como os instintos. Os construtivistas costumam negar o status científico da biologia. Argumentam dizendo que já que há um século nossas ideias sobre a biologia eram muito diferentes, podem voltar a mudar outra vez. Ao mesmo tempo, reclamam um status científico para si mesmos pois se consideram críticos e o criticismo pode ser combinado com qualquer tipo de conhecimento.

Uma terceira ideia estudada por Pinker é a do “**fantasma na máquina**”, a noção de que a mente seria algo separado do corpo. A ideia se mantém, apesar de que a neurofisiologia demonstrou a conexão entre a psique e o cérebro. Uma lesão cerebral ou uma doença podem modificar a personalidade do paciente. A aprendizagem é uma mudança no cérebro e sem mudança não há aprendizagem. O cérebro constrói redes entre os dados e, ao mesmo tempo, vai mudando o próprio cérebro para acomodar melhor os dados que vão chegando. Os sentidos contam com “um programa de instalação”, mas precisam de uma atividade para começar a funcionar bem. Um dado muito conhecido é que as crianças que começam a tocar o violino desde muito cedo, aumentam a representação dos dedos no córtex cerebral.

Pinker destaca que os descobrimentos sobre a natureza humana foram recebidos com receio por parte dos políticos que temiam que estes conhecimentos constituíssem uma **ameaça para os ideais progressistas**. O temor tem a ver com o fato de que os progressistas não são acostumados a distinguir entre inato, não inato e não totalmente inato; o fato de que tenha características hereditárias não significa que tudo esteja determinado. Semelhante preocupação poderia estar relacionada com vários temores: se as pessoas são diferentes de forma inata, a opressão e a discriminação serão justificáveis. Seriam em vão as esperanças de melhorar a condição humana. Se o livre arbítrio não fosse absoluto, ninguém seria responsável. Sem o conceito da criação e um Deus, a vida não teria sentido. De todos estes temores, o dominante na sociedade democrática poderia ser **o medo à desigualdade**. Os progressistas formam agora a classe dirigente, proclamam sua fé na educação e na ciência, mas temem a natureza humana, motivo pelo qual preferem outorgar recursos, em primeiro lugar, para a pesquisa que possa apoiar as suas ideais.

Muitos intelectuais negam que exista o talento inato, o que significa que todos nós poderíamos ser estrelas do esporte ou prêmios Nobel. Talvez o fantasma de **Hitler** esteja presente neste debate, mas Pinker destaca que o ditador não somente abusou da biologia, como também da linguística, do folclore, do esporte, da religião e da medicina. Por que escolher somente uma de suas extravagâncias e deixar que ditasse agora nosso comportamento?

Marx e Engels acreditavam que não havia propriedades humanas perduráveis. Por isso, seus seguidores no século XX defenderam a tábula rasa, teoria que explica algumas das características dos Estados marxistas. Se todos nascem iguais, é possível controlar todas as suas experiências para que continuem iguais. Se os seres humanos são formados pelo meio social em que nascem, alguém nascido dentro da classe “burguesa” levará uma mancha que jamais poderá ser tirada. Se todos os homens são iguais e

alguém, ainda assim, tira mais colheita de seu lote, esta pessoa é avarenta, e talvez, não se esforce tanto quando trabalhar as terras em comum. Se as pessoas não se diferenciam em suas origens, mas alguém prospera economicamente, tem que se tratar de um ladrão. Consequência: os kulaks são ladrões e é lícito matá-los. Se os seres humanos são formados pela sociedade, não são importantes os direitos individuais, mas somente os sociais, grupais. Aí vemos a filiação do multiculturalismo.

Pinker conclui que o conhecimento é uma construção no cérebro, mas não uma construção arbitrária, porque, com a ajuda dos sentidos e a comparação dos resultados de outras pessoas, podemos comprovar se nossas conclusões são corretas. É possível chegar a um consenso intersubjetivo.

Uma das correntes dos últimos anos tem sido a **desconstrução**, que desconfia particularmente da linguagem. A partir desta perspectiva, a linguagem seria um instrumento de dominação mais do que de observação da realidade e de comunicação. Não haveria correspondência entre a **linguagem** e a **realidade** e isto é errôneo, acredita Pinker. Equivale a afirmar que todos somos esquizofrênicos. Esta doença, como se sabe, caracteriza-se pela incapacidade do paciente de distinguir entre a realidade e sua representação mental.

Em relação à educação e à escola, Pinker aponta o erro de pensar que tudo deve ser natural, “como a própria vida”, porque precisamente o que se aprende na **escola não é natural**. Posto que boa parte do conteúdo escolar não é inato, é lógico que a aprendizagem nem sempre seja agradável. Por isso, o aluno precisa do apoio da família, de seus colegas e da sociedade para se manter firme no esforço. Somente uma cultura que dê um alto valor ao conhecimento pode esperar um bom rendimento escolar de seus jovens.

Pinker também adverte a falta de coerência entre os que explicam a criminalidade como uma consequência das estruturas sociais e a pobreza. A realidade é que os pobres de hoje geralmente vivem melhor que os

aristocratas de antes: vivem mais anos, têm comida de mais qualidade e mais lazer. Outro argumento contrário ao vínculo determinante entre pobreza e criminalidade é o da diferença de nível de violência nas diferentes subculturas. A teoria tampouco explica por qual motivo as mulheres pobres roubam menos que os homens pobres.

Segundo estatísticas atuais procedentes dos Estados Unidos, citadas por Pinker, 7% dos jovens cometem 79% dos atos violentos. Estes jovens são violentos, impulsivos, pouco inteligentes, hiperativos e possuem problemas de atenção. Enfurecem-se facilmente, são resistentes ao controle, incomodam deliberadamente, são propensos a culpar as outras pessoas por tudo⁸⁸. É difícil pensar que estas características sejam a consequência automática de certo ambiente. Também é difícil acreditar que um professor possa resolver os problemas que estas crianças causam na sala de aula com uma metodologia “divertida”.

Pinker comenta finalmente que é curioso que a **negação da realidade** tenha sido adotada por tantos progressistas, posto que deveria ser considerada contrária à ideia de progresso, pois, como se pode pensar no progresso se a realidade não existe? O que não existe não pode progredir. No entanto, as teorias dominantes da arte e da crítica de elite do século XX negam a existência da natureza humana e a realidade objetiva. Na opinião de Pinker, o legado deste grupo foi “uma arte feia, desconcertante e ofensiva” e “uma erudição pretensiosa e ininteligível”. Resumidamente, segundo ele, a teoria da tábula rasa “desmoraliza o ensino, a educação e as artes, e as transforma em formas de engenharia social. Seu corolário, o bom selvagem, convida para desdenhar os princípios da democracia”⁸⁹.

5.5. Do estruturalismo marxista ao multiculturalismo

O marxismo vê com desconfiança o que é apresentado como “verdade”. Considera que o que percebemos poderia estar “**contaminado**” pela

perspectiva social e cultural de cada um e que, por isso, deve-se rejeitar a versão dos sentidos a favor de outra, mais profunda, considerada científica. Esta visão chega a pensar que o que na sociedade é chamado de “científico” na realidade poderia ser ideológico e, inclusive, representar a versão “do inimigo”. Mais ainda, o que os marxistas e seus herdeiros ideológicos apresentam como científico é criticar o que “os outros” qualificam de científico, e chamam o produto de sua própria atividade intelectual de “pensamento crítico”, às vezes também denominado criticismo.

Com isto, foi criada uma situação **sem saída**. Não há modo de se chegar a um acordo sobre o que é ou não científico. Sempre se falará de diferentes versões, será negada a possibilidade da objetividade e será questionada a cientificidade da ciência. Cai-se no puro relativismo e é assim, com ajuda da “ciência”, que se chega a sustentar que tudo em nosso mundo é **político**. “Ter razão” vem a ser o mesmo que ter o poder de decidir o que será considerado verdade. O poder permite impor a própria versão da realidade como a única e verdadeira realidade, como dizia Foucault.

Precisamente, o **pedagogismo** oferece escassa importância ao acúmulo de conhecimentos, dado que os dados não são considerados verdadeiros, mas sim simples aproximações do real, aproximações, além disso, impostas por diferentes grupos de poder, grupos “burgueses”, entende-se. Se o conhecimento não é conhecimento, saber mais não é necessariamente melhor que saber menos. Se os conhecimentos são uma “construção” entre outras, por que se esforçar para saber mais? Saber mais poderia significar se encontrar mais marcado pela ideologia burguesa. Ao adquirir mais conhecimentos, o aluno poderia se transformar em alguém que pudesse, por sua vez, impor esse poder recentemente adquirido e, assim, perpetuar uma dominação que deveria ser abolida. Por isso, o pedagogismo não quer privilegiar os estudos, mas sim “a vida”. Resumindo a visão do mundo do pedagogismo, as relações entre os diferentes elementos poderiam ser:[90](#)

objeto política pedagogia

aparência burguês estudos

ciência proletário vida

Também se entende, assim, a ênfase no ensinar “**valores**”. Não se trata dos valores do conhecimento, mas sim de um ensino que se torna em horas de ensino, mas com um conteúdo totalmente ideológico. Substitui-se o ensino tradicional da religião por outro de uma “religião laica”, elaborada pelos pedagogos e seus correligionários políticos, e que se caracteriza por conter uma **crítica à sociedade**, a qual é apresentada sempre como injusta, opressora e desrespeitosa com uma série de questões. Assim, dentro da própria escola, surge uma antiescola, chegando-se a uma situação na qual certas pessoas recebem um salário dos contribuintes para ensinar sem transmitir conhecimentos.

Como se sabe, em muitos países **comunistas**, era impossível ter acesso à universidade se viesse de uma família na qual os pais tinham sido universitários, pois isso os tornavam suspeitos de serem inimigos da classe operária. O movimento histórico que levou mais longe este pensamento foi o **maoísmo**, em particular durante a revolução cultural, que presumia uma priorização do jovem e do imediato, um desprezo pelo conhecimento organizado visto como opressivo e uma rejeição a toda autoridade e, em primeiro lugar, à autoridade dos docentes. Como se sabe, a revolução cultural significou um enorme retrocesso que colocou a sociedade chinesa à beira do caos total. Na China, atualmente, são chamados de criminosos os impulsionadores daquela “revolução”, e se afirma que as campanhas em questão foram lançadas para aumentar o poder pessoal dos dirigentes do momento⁹¹. Os khmers vermelhos no Camboja, mais maoístas que o próprio Mao, eliminaram fisicamente e sem rodeios todos os que pareciam ter certa cultura, chamando-os de inimigos do povo. Segundo muitas

testemunhas, bastava usar óculos para ser considerado um intelectual perigoso.

Os anos setenta viram o início de uma nova tendência. Em vez de aprender a versão dos “homens brancos mortos”, devia ser respeitada a cultura “autêntica” que os alunos traziam de suas casas, com ênfase particular na criança, nos operários e “na própria vida”. Em outras palavras, ocorre uma inversão: em vez de ensinar à criança uma cultura que não conhece – em primeiro lugar por ser criança – esforça-se para convencer os professores a respeitarem o direito da criança de preservar sua própria cultura. Em nome da igualdade, por que seria pior a cultura trazida das casas dos alunos que a cultura que queria ensinar o professor? A instituição criada para ensinar a cultura se transforma em um “espaço” no qual os adultos devem tolerar a ignorância infantil. Exemplo disso é que os futuros professores são obrigados a ler literatura infantil enquanto que os alunos leem cada vez menos a literatura dos adultos.

O termo **multiculturalismo** começou a ser usado um pouco mais tarde, mas o germe está já na idealização de Rousseau da inocência da criança e do ser humano primitivo. São vistos como necessariamente bons por não terem sido contaminados pela civilização. Estas ideias se permearam na escola até tal ponto que em muitos países ocidentais as pessoas que estão na cúpula da escola, instituição criada pela sociedade para a transmissão da cultura, desconfiam desta cultura. O receio para com a civilização é mais frequente para os que não conhecem bem outras culturas.

É notável que o multiculturalismo não observe que os diferentes grupos que pedem a gritos respeito por sua diferença não costumam admitir que tenham outros modos de pensar dentro de seu próprio grupo. Em particular, é obvio que as mulheres sofrem de discriminação dentro de estruturas patriarcais de grupos que buscaram refúgio em países ocidentais⁹². Ali, alguns destes grupos exigem uma tolerância praticando a **intolerância**. Sob

a exigência de “reconhecimento às diferenças” mostra-se não poucas vezes uma vontade de dominação.

No mundo acadêmico, é frequente empregar a terminologia do crítico russo Bakhtin, em especial as palavras de “**diálogo**” e “**vozes plurais**”, mas unicamente para exigir “espaço” para sua própria voz, não para os outros grupos. Se for comparado com outras épocas, a novidade agora se baseia no fato de ter sido politizada a diferença de perspectivas. Se tudo é ideologia e tudo está impregnado de um enfoque subjetivo, desaparece a ideia da cultura como um instrumento para resistir à opressão política. Os que agora se autodenominam “críticos da ideologia” costumam afirmar que a cultura ocidental, que é a que estudam, reprime outros interesses “étnicos” ou “de gênero”. Em outras palavras, voltou-se ao conceito de cultura, e não deixa de ser irônico que a disciplina acadêmica dedicada a estes estudos ideológicos seja denominada precisamente “estudos culturais”. Deveriam chamá-la mais precisamente de “estudos de ideologia”. Frequentemente, estes críticos possuem sua própria agenda e uma mentalidade tão despótica como a que pretendem revelar. Curiosamente, não teria tanto atrativo este estudo se não existisse também um desejo de chegar à verdade e à justiça.

Outra corrente atual é a do chamado **historicismo**, que afirma que a história como matéria é uma construção estabelecida a partir da perspectiva subjetiva do historiador. A história é entendida como uma produção inteiramente cultural, não como a impressão de algo real. O crítico que declara que a história é uma construção, logicamente é tão subjetivo como os colegas aos quais qualifica de subjetivos. Segundo esta perspectiva, seria impossível trabalhar de maneira científica na área da história. Os historicistas se interessam pelos textos sobre a história, não pela história. Interessam-se concretamente por “desmascarar” a possível inclinação de outros historiadores. Um rápido teste mental para avaliar esta postura consiste em se perguntar se os sobreviventes dos campos de concentração dos diferentes totalitarismos diriam que a história é uma construção

subjetiva. O empirismo e o positivismo, tachados de correntes ingênuas pelos relativistas, pelo menos, mostram respeito pelos fatos e fazem esforços por distinguir entre verdade e falsidade.

Nos estudos “culturais”, costuma-se afirmar que a civilização europeia é sinônimo de **colonialismo**, o que é uma inaceitável redução. Houve colonialismo na Europa como em outras partes do mundo, mas também uma resposta crítica ao colonialismo. São precisamente os valores ocidentais de abertura e ceticismo que enfraquecem hoje a confiança em si mesmos dos ocidentais que não conhecem bem a história de outras culturas. A cultura europeia permaneceu aberta às demais, respeitando, atualmente, os direitos do cidadão melhor que outras e inventando e sustentando as instituições que os protegem. No entanto, pela pressão do politicamente correto, há atualmente pouca vontade de afirmar os valores europeus, apesar de sua importância como alcance cultural.

5.6. Uma educação totalitária

Pelo visto, os pedagogos não se interessam na escola como uma instituição para a transmissão de conhecimentos de diferentes matérias. Em vez disso, buscam algo que se poderia chamar uma “**sociedade fraternal**”, sem violência, sem exigências, com sol e brincadeiras para sempre. Os guias deste acampamento de férias seriam os pedagogos, claro. Há autores que observaram uma conexão entre o programa dos pedagogos e os acampamentos de verão ideologizados dos anos trinta porque esta sociedade fraternal não está isenta de características totalitárias. Sob o manto pseudodemocratizador de desprezo pelo trabalho intelectual e pelos verdadeiros intelectuais, somado ao **angélico** discurso a favor dos desfavorecidos, mostram-se ideias próprias da ditadura do proletariado. Os pedagogos falam de **boas causas**, mas não de conhecimentos nem de análise. Não colaboram na compreensão do motivo dos conflitos e, com

isso, infantilizam os futuros cidadãos. Em nome da educação, promovem o desconhecimento e as reações emocionais⁹³.

Chama a atenção o **arcaísmo social do projeto**. Trata-se de **criar seres grupais** que funcionem através da identificação emocional e os impulsos. Seria desejável transformar os alunos em “autônomos”, mas o projeto consiste em independizá-los dos pais, dos professores e do conhecimento, liberando-os não somente de sua autoridade, mas também de qualquer compromisso e esforço. Os **pedagogos aceitam a impregnação** como método de aprender desde que seja colocada em prática por eles mesmos; emerge uma nova comunidade marcada pela ignorância, movida por emoções e, por isso, facilmente influenciável. Nesse contexto, os que têm mais acesso aos jovens são os pedagogos.

Os **pais** ouvem por parte dos pedagogos que é possível aprender brincando e que os alunos não precisam estudar em casa. Assim, a maioria deixa de supervisionar o estudo de seus filhos, colaborando sem querer com os pedagogos na tarefa de nivelar por baixo a sociedade. Por outro lado, a insistência nos “valores” poderia significar uma tentativa de ser contra a influência dos pais, posto que se suspeita deles. O que dirão a seus filhos em casa? Oferecerão a eles alguma vantagem que nem todos recebam? Os pedagogos se comportam como se aprender fosse uma apropriação individual de algo que deveria ser coletivo, um ato social hostil para com os colegas.

A pedagogia e a **formação de professores** se transformaram em uma gigantesca indústria que move somas enormes: institutos de formação docente, cursos de capacitação, consultores, jornadas de atualização, projetos e publicações de todo tipo. Vale muito saber quais serão as exigências dos planos de estudos e de ter pronto um novo manual antes que os competidores comecem a se informar. Como qualquer setor **monopolista**, tratam de impedir que outros setores o questionem.

Defendem o que poderia ser chamado de monopólio de formular o problema, utilizando uma série de técnicas para afastar os críticos:

— Prega-se que a área da educação é “complexa”, insinuando que é difícil para as pessoas alheias a seu círculo se pronunciarem sobre este assunto. Este adjetivo, “complexo”, sugere algo quase místico.

— Outra fórmula consiste em declarar sempre que “o problema está sendo resolvido, para indicar que, por um lado, o crítico não disse nada de novo e, por outro, que já se está a caminho da solução, e assim, qualquer objeção permanece como uma maneira de perder tempo, para não dizer que atrasa e dificulta o excelente trabalho que está sendo realizado.

— Não se reconhece que são precisamente os que atualmente “desenvolvem” a educação que constituem a raiz de muitos dos problemas. Não admitir nunca um erro é uma tática política muito utilizada, mas não é científico.

— São rejeitadas as experiências dos professores em exercício que costumam apresentar objeções. Dá-se a entender que se um docente se queixa, é baseado unicamente em sua própria experiência, ou seja, em algo fortuito, não necessariamente típico.

— Se alguns críticos sustentam que certas coisas na educação funcionavam melhor antes, isto é rejeitado como uma afirmação nostálgica de uma situação elitista, já que os responsáveis pelo “desenvolvimento” escolar impuseram uma imagem muito negativa de toda a educação anterior.

— Se os críticos demonstram que têm razão em alguma área parcial, os defensores negam a evidência dizendo que agora mais alunos continuam estudando durante mais tempo e que por isso não contam as comparações com situações anteriores.

— Se os críticos afirmam que são obtidos melhores resultados em outros países, isto também é negado, mencionando alguma característica do país em questão que não gosta.

— Se um pesquisador crítico solicita dinheiro para fazer um ensaio pedagógico com outra organização escolar, outra formação de professores, uma ênfase mais clara nos conhecimentos, não obterá esse dinheiro. Os especialistas que avaliam os projetos provêm do grupo que já está “desenvolvendo” a educação.

— Se alguém opina que os alunos possuem menos conhecimentos concretos agora que antes, é respondido que agora aprendem “outras coisas”, por exemplo métodos em vez de conhecimentos, argumentando que incorporar conhecimentos disciplinares não é interessante porque supostamente envelhecem rapidamente já que tudo muda muito rápido.

Uma crítica muito dura contra os pedagogos é desenvolvida por Ruiz Paz, que os qualifica de **seita**⁹⁴. A autora enumera as características que eles têm em comum com uma seita religiosa: prometem um futuro radiante de felicidade para todos; condenam as crenças anteriores; estabelecem uma linguagem nova na qual alguns termos adquirem novo significado; reúnem seus fiéis em sessões intermináveis; todos têm que obedecer a autoridade da seita; os que não obedecerem são castigados, predomina uma visão maniqueísta do mundo: os que não estão comigo estão contra mim; trata-se de um negócio a ser compartilhado com os “amigos”. É promovida a ideia de que a pedagogia da seita é bem sucedida enquanto que o mundo fora da escola é mau. O mundo é apresentado mais ou menos como patológico e a escola como uma terapia contra esta doença que é o mundo.

A autora destaca que “a seita” age em várias frentes, com o objetivo de esvaziar a escola de conteúdos para que não haja forma de reivindicar

excelências anteriores de nenhum tipo: nega a preparação especializada dos professores para impor a noção de que a profissão mudou; mistura os alunos sem problemas de aprendizagem com alunos violentos ou com sérias deficiências físicas ou psíquicas. Na situação assim criada, a única mensagem da escola como instituição é ensinar “valores” que se resumem em um: o de tolerar o caos por compaixão com os jovens com problemas.

Este grupo monopolista, que tomou o poder dentro do campo da educação, trata de impedir que outros o questionem porque **questioná-lo** significaria **ameaçar seu poder**, seus postos, o dinheiro que lhe é concedido para a pesquisa, ou seja, o cenário no qual prosperam. Na União Soviética se falava da “**nomenclatura**” para se referir à burocracia ideológica. Outros nomes que veem à mente são os de “máfia” ou “seita”. Em geral, o importante é alertar as pessoas que não pertencem ao mundo da educação e nem sequer sabem da existência destes grupos, muito similares em diferentes países ocidentais. O presente texto procura romper o anonimato, a invisibilidade do grupo.

O construtivismo conseguiu se estabelecer na universidade, apresentando-se como uma **teoria científica**, mas obviamente algo falha nesta teoria quando se aplica ao campo pedagógico. Com tantos pedagogos e tanta formação docente, os alunos atuais deveriam saber mais do que nunca e essa não é a conclusão a que chegam, por exemplo, os professores universitários. Tampouco se entende que com semelhante desprezo pelas disciplinas, pela realidade, pelo conhecimento, por que os pedagogos têm tanto interesse em serem chamados de **científicos**? Provavelmente queiram se beneficiar do respeito que, ainda, o termo ciência desperta. No entanto, não foi comprovado que suas teorias expliquem a aprendizagem melhor que outras. Talvez se possa falar de uma ciência “normativa”, ocupando um local similar ao do dogmatismo dentro da teologia, uma ciência que enumera os dogmas que se devem aceitar.

Um sociólogo espanhol, Ortega, constata que esta corrente de pensamento é facilmente reconhecível também na universidade; seus representantes recorrem sempre a um pensamento de grupo, um dogma ou qualquer pseudoteoria elevada à única verdade, agora acrescentando o adjetivo “científico”⁹⁵. Ortega utiliza o termo de “**tribalismo**” para se referir a esta tendência e acredita que é muito pronunciada na área das ciências sociais. O que caracteriza um texto ou proposta deste grupo é, sobretudo, a trivialização do cultural. Continuam desde 1968 com a afirmação de que toda cultura é elitista e de que está a serviço de poderes “inconfessáveis”. Com isso, asseguram defender os interesses da cultura popular, mas aplicam esse nome ao anti-intelectualismo e ao consumo da cultura comercial de massas. As políticas educacionais que iriam democratizar o acesso à cultura conseguiram esvaziar a escola de conhecimentos, enchendo-as de atividades que possuem pouca relação com o propósito original da educação. O meio para conseguir isto foi chamar de cultura qualquer atividade humana. Assim, cultura já não se associa necessariamente a uma atividade intelectual ou estética. A cultura não é concebida como êxito ou tesouro, mas sim como obstáculo. Conforme aponta Ortega, há aqui um paradoxo e é que enquanto socialmente o marxismo perdeu prestígio, suas noções em outras áreas continuam penetrando a cada dia mais⁹⁶.

Estamos diante de uma **mística social** que quer “construir” um **novo homem**, com menos conhecimentos, mas com atitudes mais igualitárias. Os movimentos que determinaram esta meta sempre apontam para a educação dos jovens, pensando que os adultos já “estão perdidos para a causa”. Quando forem adultos, os jovens educados desta maneira não terão possibilidade de escolher entre diferentes formas de viver e de votar, porque precisarão de conhecimentos e instrumentos intelectuais para ponderar alternativas. Impor a desmemória e promover o entretenimento vazio é uma

variante não sanguinária, mas sim *light*, da lavagem cerebral. É a realização de um *Admirável mundo novo*.

¿Por que a **“intelligentsia” não reagiu?** Podem ser oferecidas várias explicações. Talvez lhes pareça tão estúpido o que propõem os pedagogos que nem sequer se dignam a discutir com eles. Poderia existir uma mistura de preguiça e comiseração para com esses colegas pouco brilhantes e desorientados, uma situação similar a que costuma ser apresentada ao professor universitário com o estudante novato. Os pedagogos se apresentam como universitários, mas é obvio que não participam do *ethos* universitário. Também pode haver os que escolham o silêncio para não se expor à ira destes colegas intelectualmente pobres, mas muito agressivos. As invetivas, injúrias, mais suaves dos pedagogos voltadas a seus críticos costumam ser as de reacionários, elitistas e intolerantes.

6. Três problemas agravados pelo pedagogismo

Se o pedagogismo fosse uma teoria viável e correta, as escolas funcionariam melhor do que nunca. No entanto, há três aspectos que preocupam os educadores e que o pedagogismo agravou ao invés de solucionar: o impacto da televisão, a violência e a adaptação dos imigrantes ao novo país.

6.1. O impacto da televisão.

A escola já não ensina tanto como antes, os alunos têm menos tarefas para fazer em casa e o tempo para seu lazer aumentou, um lazer que preenchem com televisão e computador. A televisão é agora o pedagogo das crianças. A televisão é parte de sua vida e configura uma parcela importante de seus conhecimentos e sua sensibilidade. Vários pesquisadores em comunicação social destacam que as crianças estão expostas a uma homogeneização cultural comercial, formando um auditório cativo porque não podem escolher o que não se oferece⁹⁷. Todos veem o mesmo, sabem o mesmo, sentem o mesmo e por isso psicologicamente são parecidos, o que facilita a tarefa da publicidade. Chegam a ter vidas similares.

Por que os pedagogos não protestam bravamente contra esta influência massificante e comercial? Uma hipótese é que lhes poderia convir essa homogeneização emocional e social, ainda que não gostem da violência que projeta. Talvez também poderia lhes ser útil a violência televisiva porque apresenta uma visão negativa do mundo fora da sala de aula, o que valoriza por contraste esse espaço onde se aprende a ser pacífico e igual.

Na América Latina e em outros lugares, as queixas contra a programação infantil não param. Poderia ser útil analisar a situação venezuelana. As cadeias de televisão privadas e estatais violam por igual todos os códigos de ética. A situação se torna dramática quando advertimos sua influência nos jovens, os futuros cidadãos. Hernández Díaz denuncia a falta de coerência por parte do Estado para encarar estes problemas⁹⁸. Resume as características da programação em três palavras: violência, sexualidade e consumismo. Quase não há programa no qual não estejam presentes a violência e o sexo. Os poucos que se salvam da crítica são alguns documentários e certos espaços de divulgação científica. O mais leve seria dizer que a programação é antieducativa – e não somente na Venezuela.

A violência não somente está presente nos **programas violentos**, mas também nos anúncios que são exibidos para promovê-los, que reproduzem as cenas mais duras. Quase sempre são acompanhadas de sonorização muito alta e ameaçadora. O consumismo está servido quando se permite fracionar até mais de trinta vezes um filme – “epileticamente” diz Hernández Díaz – e, além disso, costuma-se aumentar o volume das mensagens publicitárias para que ninguém se livre delas. Também nestas não faltam elementos de violência e sexo destinados a captar a atenção de um telespectador já saturado. A maioria dos programas são importados sem que o venezuelano seja melhor, que não passa de telenovela e jornais diários, gêneros televisivos também impregnados de violência e sexualidade e interrompidos pela publicidade.

Com relação aos **programas infantis**, Hernández Díaz também não acrescenta nada bom: mal feitos, banais, cheios de violência e sexualidade. Há muitos e diferentes tipos de violência presentes:

Violência física: socos, pontapés, explosões, disparos.

Violência verbal: insultos, provocações, desrespeitos.

Violência psicológica: ameaças, pressões, tortura mental.

Violência moral: chantagens, fraudes, abusos de poder.

Violência sexual: assédio sexual, violação, sadismo.

Na programação infantil estudada por Hernández Díaz predominam a violência física e a psicológica. Já que a presença constante da violência é combinada com a quase total ausência de programas educativos ou culturais, o autor conclui que é um mito falar de programação plural. A televisão é ruim para as crianças porque a programação é ruim. Além disso, não somente é ruim pela presença da violência, mas sim porque muitas vezes o **agressor não é castigado**, motivo pelo qual a criança pode chegar a pensar que se deve aceitar a violência e se acostumar com ela. Seria desejável se a criança pudesse comentar com alguém o que vê, mas isso ocorre raras vezes e muito menos entre as crianças que mais necessitam. Na pesquisa de Hernández Díaz, a metade das crianças afirmam que podem ver televisão o tempo que desejarem. Em muitas casas, a vida familiar é organizada em torno do horário da televisão, o que induz o menor a perceber a televisão como um elemento que goza de prestígio. O único fator atenuante é que se os menores vivem rodeados de apoio familiar ou escolar, a televisão não será tão nociva como seria se lhes faltasse esse apoio.

Em todos os países são realizadas pesquisas sobre o número de horas que as crianças assistem televisão em comparação com as horas de escolaridade, e, em geral, passam mais tempo diante do televisor do que no colégio. A influência da televisão se acentua quando a jornada escolar é de horário reduzido e a criança permanece muito tempo dentro de casa assistindo televisão, como ocorre se o bairro em que vive também é violento. As crianças crescerão pensando que o mundo é perigoso, violento e ameaçador e que, além disso, somente existe isso. A influência negativa da televisão também é percebida nos casos em que os menores permanecem sozinhos em casa assistindo todo tipo de programas à vontade. A televisão, pois,

parece estar “dentro”, dentro da casa, dentro da família, dentro da cabeça da criança.

Entre muitos intelectuais, continua sendo tradição falar da liberdade de expressão ou liberdade artística, ambas consideradas como o contrário da censura. Por um lado, podem falar depreciativamente de “telelixo”, mas, por outro, não admitem que sejam introduzidos limites à “criatividade artística”. Esta “liberdade” poderia ser vista a partir da perspectiva dos pais preferencialmente como um abuso da confiança da sociedade, como uma conduta antissocial e irresponsável. Por que teríamos que aceitar que certos adultos destruam a convivência social somente por ganhar dinheiro? A programação televisiva com frequência é humilhante para todos e destrói o que Popper denominou de sociedade aberta. Uma sociedade que não sabe proteger suas crianças e lhes assegurar uma infância construtiva, não tem futuro.

É curioso que os **pedagogos**, que se dizem contrários à violência e a favor da paz e da igualdade, não lutam contra a televisão. Em vez disso, parece que se interessam mais por promover uma “**cultura**” infantil ou juvenil como alternativa à Cultura com maiúscula, a qual se aprende estudando, lendo e esforçando-se. Pregam que se deve respeitar a criança, mas há uma confusão entre o respeito à criança como pessoa e o respeito por um gosto imaturo e, além disso, comercialmente induzido pela televisão. No passado, a cultura das crianças costumava ser a cultura ensinada na escola aplicada às diferentes idades, com contos, atividades, canções, rimas e jogos, tudo o que passava a formar o acervo cultural da criança. Agora, antes de lançar um programa, os produtores costumam encomendar estudos para sondar a reação das crianças de diferentes idades, com o objetivo de lhes oferecer um produto que seja do agrado da maioria. Ou seja, está sendo criada uma “cultura” comercial que, ao mesmo tempo, responde ao gosto das crianças e à sua formação. Desaparece a delicadeza, a variação, a lentidão e a amizade e se impõe a estridência, a atividade sem meta e o gregarismo vazio. Há os

que falam de uma violação mental das crianças. Os pais raramente tem dedicado tempo para refletir sobre tudo isto e não costumam entender o que está acontecendo. Eles também estão sendo manipulados.

Um sociólogo da cultura, Subirats, aponta que foi com as vanguardas estéticas do início do século XX que foi preparado o terreno para a estetização da violência e a aceitação da fragmentação⁹⁹. Quando depois chegou a televisão, com os noticiários que informam sobre cada tema durante um minuto ou dois, já estava incorporada na sociedade o costume de aceitar a incoerência e a violência nas quais se baseia a atual lógica comercial. A aceitação da fragmentação já havia preparado o terreno para o formato televisivo dos *spots* publicitários. A estridência na estética e o niilismo filosófico junto com a fragmentação transformam em muito árdua a concentração na análise das mensagens e, quando for acrescentado o glamour da imagem, a televisão se transforma em uma mistura de realidade e desejo. O telespectador é particularmente receptivo pela imobilidade em que se encontra. **O irracional** não é analisado, mas sim **entra por repetição e sedução**. Por isso, deixar as crianças sozinhas diante do televisor é abandoná-las a partir do ponto de vista moral, físico, psíquico e afetivo.

Na França, foi elaborado um relatório sobre a relação entre a violência, a televisão e a proteção à criança. O relatório começa por uma definição da violência: é uma força descontrolada que em seu desejo de dominação e de destruição deseja ferir a humanidade do ser humano¹⁰⁰. O trabalho demonstra que a televisão pode acostumar os telespectadores à violência, fazer com que desapareça a inibição perante ela e que desapareça a sensação de culpabilidade depois de cometer um ato de agressão. O relatório critica que tenham sido convidados para diferentes programas delinquentes, algo inaceitável dada a respeitabilidade social que em principio outorga a aparição em televisão.

Desse modo, o relatório menciona uma mudança importante no cinema atual e que agora aumentam os exemplos de uma violência sem sentido, não castigada e apresentada como elemento natural para expressar que é imposta a lei do mais forte. Outra novidade é que a avalanche de imagens com conteúdos violentos é incessante. Cena após cena, a agressividade está onipresente e não poucas vezes carece de sentido. O efeito é parecido ao do terrorismo porque obriga a conviver com uma violência irracional em meio à vida cotidiana. Os adultos poderiam não ter levado a sério esta mudança dentro do gênero cinematográfico, potencialmente muito perigoso para as democracias. Se os jovens se acostumam e se convencem de que o mal costuma vencer, como vamos transmitir os valores da democracia? O Estado moderno e democrático entregou o uso da violência à polícia para que garanta a tranquilidade de todos. Se os cidadãos não confiam nisto, ocorre que estamos voltando a uma **situação pré-moderna**.

6.2. A violência na escola

Já se comentou que muitos alunos começam a estudar sem ter concluído sua **socialização primária**, sem a preparação que se supunha terminada antes de começar com a socialização secundária que se recebe na escola. A ideia de que o igualitário é que todos comecem a estudar na mesma idade teve como resultado que muitos estudantes acumulam um atraso apreciável antes de colocar o pé na escola, com o qual a situação costuma se agravar rapidamente, ainda que a escola freie ao máximo o progresso dos mais avançados para que sejam alcançados pelos mais lentos. Os alunos que constatarem sua posição precária dentro do grupo reagem de diferente maneira, mas reagem. Uma possível reação é uma espécie de ódio que é demonstrado através de uma conduta antissocial, que se traduz em insultos a seus colegas e professores, vandalismo, absentismo e até incêndios provocados. O mito do inevitável progresso da sociedade fez com que uma parte dela tenha fechado os olhos perante esta violência.

O Estado abandona os bairros problemáticos nos quais as tendências **antissociais** preencheram o vazio criado por esta suposta liberdade. Deste modo, há escolas nas quais as máfias locais ditam a lei e nas quais é quase impossível estudar. Isto não é suficientemente denunciado pelos professores quando os envolvidos são provenientes de bairros problemáticos que precisamente seriam favorecidos pelas novas liberdades pedagógicas. Muitas vezes, os sociólogos da educação descrevem a delinquência como uma resposta legítima à “exclusão”. Esta mistificação impediu que se tomassem as medidas cabíveis contra os problemas. Assim, em um período de expansão econômica sem comparação na história, se chegou à realidade de escolas nas quais reina a anarquia e a violência. Já Orwell falou da **fascinação do intelectual moderno** pela brutalidade e pela luta pelo poder, e de sua tolerância e até admiração perante o delito. Os intelectuais que desviarem a atenção das condutas antissociais para enfocá-la na “exclusão” devem assumir uma parte importante da responsabilidade pelas mudanças negativas que tem sofrido a sociedade¹⁰¹.

O mito da **não responsabilidade** dos violentos por sua violência é baseado no conceito de que são as estruturas sociais as que dariam certas características aos indivíduos pelas quais não seriam responsáveis. Estas estruturas “empurrariam” os indivíduos a agir de determinada maneira. Ou seja, nega-se às pessoas sua autonomia, posto que não decidem: são empurradas. Na escola, os alunos de classe operária não seriam responsáveis por seu possível fracasso e, pela mesma razão, os alunos provenientes da classe alta não teriam nenhum mérito se atingissem um bom resultado.

Bui Trong estudou o ambiente antissocial que reina em alguns bairros periféricos na França¹⁰². O resultado de seu trabalho foi mostrar que os problemas costumam se desenvolver conforme certa lógica. Elaborou uma escala de 7 degraus, demonstrando que se pode prever que um bairro que

está no nível 2 irá ao nível 3 e depois ao 4 se não for tomada nenhuma medida. A autora diz que o fato de não obedecer ao professor é um sinal de que o bairro está a caminho da degradação. O professor é um dos primeiros representantes da sociedade e não aceitar sua autoridade significa um primeiro passo para uma conduta antissocial. Em outras palavras, quando o professor insiste que se deve sentar, parar de falar ou qualquer coisa de aparência trivial, não está exercendo poder, mas sim defendendo a sociedade. A convivência no futuro depende da aceitação das regras sociais. Bui Trong observa também a frequência com a qual os violentos negam ter cometido uma infração. Nunca costumam admitir nada. Quando agredem um colega, o mais frequente é que digam que estavam brincando. Assim, o agredido é convidado a festejar a agressão e a ver o agressor como um colega. Se o colega acusa o agressor pareceria falta de “humor”.

Os pedagogos costumam rejeitar o uso do uniforme, que interpretam como um sinal associado a uma ideia tradicional da educação. Nos colégios públicos, os adultos não se atrevem a opinar sobre a roupa dos jovens, mas podem ser observados alguns “códigos de vestimenta”, impostos pelos alunos mais influentes. Em alguns bairros, a pressão está dirigida a usar roupa de marca, algo que se torna muito caro para os pais. Em outros bairros, os alunos vão vestidos de maneira agressiva, com toucas, calças com tachas de metal, com buracos e miniblusas que deixam a barriga à mostra. Se a escola tolera uma vestimenta de conotação violenta e antissocial, o que faz é se render diante da cultura comercial imposta pelo cinema e a televisão e não defender sua missão de promover a cultura do conhecimento.

Um deputado francês que estudou a violência nos colégios elaborou uma série de recomendações. Começa dizendo que um ato violento na escola é uma afronta para toda a sociedade porque a escola é um lugar sagrado para a sociedade. Por isso, as infrações contra as regras escolares devem ser castigadas dentro das vinte e quatro horas depois de ter sido cometida. É

preciso que a escola e os pais colaborem e se ajudem mutuamente, sob pena de não poder representar nenhuma autoridade na vida dos jovens. Acredita que a sociedade deve recordar suas obrigações aos futuros pais: quando um casal deseja se casar, ou quando a mulher grávida entra em contato com um médico ou quando se trata de renovar a carta de residência para os estrangeiros. Se os pais se negarem a comparecer para falar com uma professora ou diretora de um colégio porque não aceitam a autoridade de uma mulher, a sociedade deveria lhes mandar outro aviso e, se continuarem desafiando o Estado, cortar qualquer tipo de subvenção. Em poucas palavras, deve-se insistir para que os cidadãos colaborem com o Estado¹⁰³.

O lema atual é que se deve educar em vez de castigar. No entanto, a tendência a evitar castigos levou a uma cumplicidade com jovens que não acatam a lei. Desde a escola aprendem que podem agir com total impunidade, o que aumenta sua arrogância e o desprezo pelas autoridades. Ao não obrigar os jovens a respeitar a lei, os adultos abandonam a sociedade em suas mãos, deixando o campo livre para eles. As pessoas que não conviveram diretamente com este tipo de jovens costumam acreditar que sempre se pode “falar” com eles, mas o que ocorre é que muitos desenvolveram uma personalidade antissocial, patológica, na qual já não cabe o diálogo. Um juiz francês com muita experiência, Fenech, atrai a atenção sobre dois fatos: a carreira criminal destes jovens começa pela provocação verbal e, por isso, deve-se reagir com firmeza ante esta atitude. Se isto não for feito, logo os atos criminosos destes jovens se voltam contra os bens públicos, e se não se agir com energia contra toda deterioração do patrimônio comum, tornam-se mais “ambiciosos” ainda¹⁰⁴. Não temos levado suficientemente a sério o fato de que as escolas estão ameaçadas, as praças públicas, os ônibus e os representantes do bem comum como são os professores e os agentes da polícia, elementos da vida cotidiana que associamos a um país desenvolvido.

É grave que tenha intelectuais dispostos a admirar a **violência das ruas** em nome da ação direta e da provocação ao Estado e a apresentar os responsáveis em tom sentimental. Em geral, são os mesmos que não querem discutir o que fazem estes jovens, mas sim as supostas causas que os levam a agir como agem. Estes jovens aprenderam a se apresentar como os representantes de fracos e oprimidos em luta contra um poder muito superior a eles, a polícia. Tentam provocar a polícia, e se conseguem, recorrem às leis da sociedade democrática para denunciar a violência policial.

Quando uma má situação se prolonga, a população vai sendo intimidada, mas não é certo que não possa ser feito mais nada para reverter as tendências antissociais. Há alguns anos, em Nova York e em Boston, os administradores do metrô decidiram melhorar a segurança e, para isso, decidiram não deixar nunca que um vagão com pichações circulasse¹⁰⁵. Quando os jovens não conseguiram ver sua “obra”, acabaram se desanimando. Em outra campanha, foi acordado não deixar jamais um vidro quebrado, trocá-lo em seguida, o que conseguiu transmitir uma sensação de controle e segurança aos vizinhos. Começou-se a ver a importância do “contexto” no sentido de que se ninguém comete pequenas infrações, parece mais grave a infração e todos os cidadãos pensam duas vezes antes de cometer um ato mal visto.

6.3. A integração dos imigrantes

A integração dos imigrantes e seu respeito pela instituição escolar constitui um importante teste da coerência e estabilidade de um sistema educativo. Em particular, a escola compreensiva se mostrou pouco adaptada aos novos desafios.

Com a introdução pelos anos sessenta e setenta da escola compreensiva, os países de Europa ocidental queriam fornecer um ponto de partida igual para alunos procedentes de diferentes ambientes. A base do ensino era o

idioma comum. Pensava-se que todos poderiam estudar juntos nas mesmas condições porque tinham a mesma idade e fundamentalmente eram iguais. Se vinha algum aluno de outro país, costumava se integrar relativamente rápido porque um grupo o acolhia sem maiores problemas e o recém-chegado somente tinha a diferença do idioma.

Desde então, as políticas educativas na Europa ocidental foram mais longe. Primeiro, foi adotado um “**angelismo**” escolar que parte do “axioma” de que todos os alunos querem aprender e estão em condições de aprender qualquer matéria em qualquer nível sem ter necessidade de conhecimentos prévios. Mas isto não se corresponde com a realidade e, como consequência, os grupos escolares foram desestabilizados e o trabalho docente se tornou mais árduo. Outro “axioma” afirma que se pode integrar qualquer aluno em qualquer grupo e este lhe ajudará a ser colocado em seu mesmo nível. No entanto, ocorre que justamente os grupos já não mantêm um nível previsível e, além disso, já não se trata de integrar um único aluno com um problema preciso, mas sim que se pretende integrar no grupo deficientes físicos, alunos com problemas psicológicos e imigrantes de diferente procedência e nível escolar. Ou seja, estamos muito longe das primeiras experiências de integração. As novas políticas escolares não foram demonstradas como viáveis antes de impô-las e colocam o professor em uma situação que o cansa e desanima. Além disso, a situação dos professores se vê agravada se os responsáveis lhes pedem que resolvam os problemas com seu “profissionalismo”. Esta forma de pressionar insinua que existe uma solução para o professorado suficientemente hábil, suposição tampouco comprovada.

Os muitos russos, poloneses e armênios estabelecidos na **França** durante o período entre as duas guerras mundiais se integraram na sociedade através da “escola republicana”, igual para todos e com um ensino sistemático que tinha como eixo a língua francesa. É muito conhecida a ênfase dada a métodos como o ditado e o comentário de textos. No entanto, nos ano

setenta, a escola francesa começou a mudar e também foram outros os imigrantes, e o resultado combinado destas duas mudanças é o que hoje preocupa as autoridades e a população.

Para os imigrantes, foi negativo o abandono da ênfase na leitura para favorecer em seu lugar “projetos transversais”, excursões e atividades “de iniciação”. Em *80% au bac... et après*, Beaud relata um estudo longitudinal¹⁰⁶. Durante aproximadamente dez anos, entrevistou as mesmas crianças em um bairro de imigrantes magrebinos perto de Belfort. Quando entra em contato com eles pela primeira vez, estão no colégio, depois os segue até sua passagem pelo ensino médio e depois pela universidade. O estudo termina quando estão com vinte e cinco anos, aproximadamente. A primeira coisa que Beaud observa é que estes alunos transportam ao colégio o **ambiente oral** de sua casa e da rua, e que, como são maioria, levam seu estilo ao colégio do bairro. Esses alunos estão à vontade no colégio, mas Beaud observa que quase não “entraram no mundo do livro” e que não adquiriram técnicas para estudar. São alunos, mas não estudam. Leem o menos possível, tentando captar pelo ouvido suficiente informação para poder completar as tarefas. Desenvolvem uma habilidade para a negociação maior que para o estudo. Ao chegar ao ensino médio, comprovam que possuem menos conhecimentos que os alunos de outros bairros com outras pautas, e estão completamente perdidos quando chegam à universidade. Apesar de terem passado pelo sistema escolar francês, não deixaram nunca o ambiente oral da casa e da rua e possuem um vocabulário restrito. Por isso, é lógico que se queixem de que os professores falem muito rápido e sejam excessivamente teóricos. Estas crianças se comportam como se a aprovação dependesse da sorte. Uma consequência de não terem sido leitores é que não conseguem se ver de fora, não conseguem estabelecer uma relação objetiva com o mundo.

Um jovem professor em um instituto de formação profissional dos arredores de Paris percebeu que os alunos **mentem** para ele de forma rotineira¹⁰⁷. “Não fiz a tarefa porque tinha que acompanhar minha mãe no hospital”. “Minha avó faleceu”. “Já entreguei a tarefa. Você deve tê-la perdido”. Dizem não ter dinheiro para comprar um caderno, mas usam tênis muito caros. Não gostam de ler as instruções para as tarefas. Em vez disso, preferem que o professor leia para eles. Somente dominam uma variante da língua: a gíria de seu bairro. O professor descobre a absoluta ignorância destes jovens com relação ao mundo fora do bairro, uma ignorância que se perpetua por causa de seu total desinteresse por estudar. Na realidade, não são estudantes porque não estudam e tratam os professores como inimigos. Mentir é um tipo de violência verbal.

Barreau conta com uma ampla experiência com jovens com problemas sociais¹⁰⁸. Já pelos anos cinquenta e sessenta, costumava organizar atividades para tirar essas crianças das ruas do centro de Paris. Em sua época ativa, lembra que estimulava seu amor próprio por pertencerem à sociedade e se sentirem aceitos e, assim, poder integrá-los em algum projeto, mas segundo ele, a situação atual é mais difícil porque agora muitos jovens negam ter laços com a sociedade. Dizem que não são nem franceses nem argelinos nem devem responder perante ninguém. Para eles, todos são inimigos.

Brenner reúne em *Os territórios perdidos da República* textos que deveriam se transformar em leitura obrigatória para planejadores escolares¹⁰⁹. Neste livro, fala de distritos nos quais a lei francesa já não rege, somente se acata a do líder local. Os novos homens fortes dos bairros falam frequentemente de seus territórios como “liberados”. As mulheres vivem ali totalmente submetidas à autoridade dos homens e, sobretudo, a de seus irmãos. Nos colégios e escolas de ensino médio, os estudantes se negam a ler certos temas de biologia, história ou geografia, para não falar

de religião. Afirmam que rejeitam os textos franceses porque “não são de sua cultura”. Assim, cada aula se transforma em uma ocasião para a confrontação política e uma interminável discussão sobre se os alunos permitirão ou não que o professor ensine certo tema. Muitas crianças não aceitam que uma professora corrija seu exame; há pais que se negam a comparecer a uma entrevista no colégio se a convocação estiver assinada por uma professora ou diretora. As crianças cada vez mais tentam saber de que origem étnica e religiosa é o professor; por exemplo, se o sobrenome é judeu, se negam que lhes dê aula ou corrija. A França é exemplo de um sistema escolar famoso por sua boa qualidade, que agora luta com fenômenos que considerava ter deixado para trás há décadas, para não dizer meio século ou séculos, como o racismo, o sexismo e o analfabetismo.

O relatório de Stasi propõe que as línguas dos imigrantes sejam cursadas como qualquer outra língua na escola para evitar que se combine com um doutrinamento alheio ao currículo escolar¹¹⁰. Ao mesmo tempo, recomenda que se exija a assistência obrigatória a todo o currículo e que seja proibido questionar o direito do professor a ensinar o currículo. Também propõe que seja proibido fazer proselitismo no interior dos centros escolares e que se castigue qualquer assédio ou violência de um aluno contra outro.

Poderia ser dito que a França acompanhou, em termos gerais, uma política de “laissez-faire” diante destas atitudes antiescolares que, segundo o Ministério de Educação, poderiam afetar uns dez ou quinze por cento dos centros. Começaram a ocorrer as primeiras reações, mas por agora somente para restabelecer a ordem pela via jurídica. Enquanto isso, os alunos que podem começaram a fugir da educação pública. Os pais estão dispostos a pagar para proteger em primeiro lugar suas filhas de um ambiente no qual ficam expostas a um trato humilhante por parte de outros alunos.

Foram citados aqui estudos franceses, mas as experiências são similares em outros países europeus. O pedagogismo tem como consequência o mal resultado em qualquer parte, mas em combinação com os problemas de imigração costuma causar resultados ainda mais negativos, tanto para os imigrantes como para o país.

7. Recuperar a educação

O que os pais, os professores e os políticos podem fazer para recuperar o *ethos* da educação? Propomos algumas sugestões:

As **famílias** devem examinar de perto a influência de certas modas psicológicas. Os pais devem saber que seu papel não consiste somente em proteger seus filhos, mas também em ser bons modelos para eles. Os pais são os “líderes” da família.

As atividades extracurriculares podem constituir um estímulo para a criança, mas, por outro lado, também parece arriscado que a criança ou o jovem participe de muitas atividades. Levar um ritmo familiar tranquilo significa reduzir o número de atividades tanto para os pais como para os filhos. Além disso, para que a família funcione como tal, deve se reunir com regularidade; é de especial significação comer juntos sem pressa, conversando, e é importante criar um ambiente sereno antes de ir dormir, tentando diminuir ruídos e estridências de todo tipo.

Os pais devem acompanhar de perto o que acontece no colégio. O filho avança em conhecimentos? Parece razoavelmente contente com os colegas? Se os professores ou os psicólogos do colégio falam muito “de aprender de maneira lúdica”, os pais devem desconfiar. Os pais devem apoiar o filho, o colégio e os professores e somente em casos extremos devem criticar o professor diante da criança.

Nos **colégios**, a tarefa mais urgente e difícil é encontrar e manter equipe docente bem formada, entregue a sua tarefa, professores que possam servir de modelo aos alunos a partir de diferentes pontos de vista.

A fase mais importante da escolarização é a aprendizagem da leitura para todos os alunos e, em particular, para os estudantes provenientes de outros

países; deve-se insistir no vocabulário, na leitura e na escrita e não deixar que passem de ano sem ter o nível de leitura necessário.

Um bom colégio ou instituto precisa medir os resultados da aprendizagem para saber se os mesmos melhoram ou pioram. O bom resultado do estudo não está em discordância com a assistência social.

Além disso, para diminuir o risco de violência escolar, deve-se permitir que os alunos optem por diferentes programas e ritmos de trabalho, sobretudo entre os treze e dezesseis anos. A escola compreensiva teve um mau desempenho para estas idades, e até que os governos decidam mudar o modelo escolar, deve-se encontrar adaptações locais para tornar possível a melhoria do rendimento. Uma medida é tentar diminuir o número de alunos por colégio.

No **plano político**, deveria ser pensado como se desfazer dos falsos profetas do pedagogismo para começar a partir do zero na formação dos professores, enfocando o ensino de conteúdos. Deveria ser prevista uma formação complementar para os professores que tiveram que escutar os dogmas dos pedagogos durante décadas. Deve-se assegurar que os regulamentos que regem os centros escolares permitam garantir a proteção de alunos e professores. Não necessariamente significa colocar mais dinheiro do que já é dedicado à educação porque, além de negativa, a atual atividade dos pedagogos é cara.

Os **professores universitários** deveriam reagir com mais vigor e preocupação perante esta problemática, deixando de apoiar qualquer moda educativa e contribuindo com pesquisa, esforço e conhecimento ao progresso da educação.

O que tem atrapalhado a compreensão dos mecanismos do pedagogismo, descritos neste livro, é precisamente sua **vacuidade**. É fácil identificar e denunciar um projeto “positivo” ou concreto, mas como se pode rebater uma proposta incoerente e insubstancial? Menos ainda quando esta

vacuidade é feita em nome do conhecimento e por professores que ostentam um título publicamente reconhecido e que recebem dinheiro público. É tão descomedida a chantagem, a chacota, a imposição e o engano, que a maioria de nós se nega a acreditar no que temos diante dos olhos. É urgente repensar a educação.

Bibliografía

AGUILÓ, Alfonso. Educar los sentimientos. in OTERO, Oliveros F. (ed.), *Retos de futuro en educación*, Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2004.

ALLEKLEV, Birgitta; LINDVALL, Lisbeth. *Listiga raven*. Lasinlarning genom skollitteratur. Ett lasproprojekt i Kvarnbyskolan, Rinkeby, i samarbete med Rinkeby bibliotek. Stockholm: En Bok for Alla, 2000.

ALTOZANO, Manuel. Nadie está libre de que sus hijos cometan alguna barbaridad. *El País*, 3 de abril de 2005.

ARENDT, Hannah. *Between past and future*. New York: Penguin, 1993. Original em 1954.

BARREAU, Jean-Claude. *Bandes à part*. Pour en finir avec la violence. Paris: Plon, 2003.

BARZUN, Jacques. *The House of Intellect*. London: Becker & Warburg, 1959.

BARRIO MAESTRE, José María. *Los límites de la libertad*. Su compromiso con la realidad. Madrid: Rialp, 1999.

_____. Las bases gnoseológicas de la modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista. *Revista de Educación*, n. 321, janeiro - abril de 2000.

BARLEY, Nigel. *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama, 1989. Original em 1983.

BARTH, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz, 2001. Original em 1987.

BEAUD, Stéphane. *80% au bac... et après?* Les enfats de la démocratisation scolaire. Paris: La Découverte, 2002.

BENEZET, L.P.. The Teaching of Arithmetic: The Story of an Experiment. *Journal of National Educational Association*, Nov. 1935, Dec. 1935, Jun. 1936. Disponível em: <http://wol.ra.phy.cam.ac.uk/sanjoy/benezet/three.html> .

BENTOLILA, Alain, Apprendre à lire: un chemin aride. *Le Monde*, Selection hebdomadaire, 25 de junho de 2005.

BLAGGI, Vladimir. *Le nihilisme*. Paris: Flammarion. 1998.

BILLING, Lars. *Vaxa till vuxen*. Barnpsykologi for foraldrar och andra. Stockholm: Gebers, 1973.

BLAIS, Marie-Claude; GAUCHET, Marcel; OTTAVI, Dominique. *Pour une philosophie politique de l'éducación*. Six questions d'aujourd'hui. Paris: Bayard, 2002.

BRENNER, Emmanuel (ed.). *Les territoires perdus de la République*. Antisémite, racisme et sexisme en milieu scolaire. Paris: Mille et Une Nuits, 2004, 2.^a ed. Original em 2002.

BUI TRONG, Lucienne. *Violences urbaines*. Des vérités qui dérangent. Paris: Bayard, 2000.

CAPEL, Fanny. *Qui a eu cette idée folle de casser l'école*. Paris: Ramsay, 2004.

CARRETERO, Mario; ASENSIO, Mikel (ed.). *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza, 2004.

CASELLA, Ronnie. *At Zero Tolerance*. Punishment, prevention, and school violence. New York: Peter Lang, 2001.

CLEGG, J. (ed.). *Mainstreaming ESL. Case Studies in Integrating ESL Students into the Mainstream Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

DAMON, William. *Greater Expectations. Overcoming the Culture of Indulgence in Our Homes and Schools*. New York: Free Press, 1995.

DEMUYNCK, Christian. *La rue dans l'école? Connaître, prévenir et maîtriser l'intrusion de la violence dans les établissements scolaires*. Paris: Document présenté au Sénat, 2004.

DEWEY, John. *Democracy and Education*. Mineola, New York: Dover, 2004. Original em 1916.

ÉLIARD, Michel. *El fin de la escuela*. Madrid: Unisón, 2002.

ENKVIST, Inger. *La educación en peligro*. Madrid: Unisón, 2000.

_____. *Los pensadores españoles del siglo XX. Una introducción*. Rosario: Ovejero-Martín, 2005.

ENKVIST, Inger, et al. *Utbildning, utbildning och ater utbildning. Vad Sverige kan lära av engelska skolreformer*. Hedemora: Gidlunds, 2004.

ERIKSSON, Sture, *Systemfelen i skolan*. Stockholm: Författares Bokmaskin, 2002.

FENECH, Georges. *Tolérance zéro. En finir avec la criminalité et les violences urbaines*, Paris: Grasset, 2001.

FLESCH, Rudolf. *Why Johnny can't read and what you can do about it*. New York: Harper & Row, 1966. Original em 1955.

_____. *Why Johnny still can't read. A new look at the scandal of our schools*, New York: Harper & Row, 1980.

FORSBERG, Roland; BERGMAN, Barbro. Elever med funktionshinder – ett neuropedagogiskt perspektiv. *Språkboken*. Stockholm: Skolverket, 2001.

GARDNER, Howard. *The Quest for Mind: Piaget, Lévi-Strauss, and the structuralist movement*. New York: Knopf, 1973.

GLADWELL, Malcolm. *The Tipping Point: How Little Things Can Make a Big Difference*, London: Abacus, 2001.

GOMÁ LANZÓN, Javier. *Imitación y experiencia*. Valencia: Pre-Textos, 2003.

GÓMEZ PÉREZ, José Germán. *Hijo, aquí estoy*. Programa integral de liderazgo para padres e hijos. Medellín: Gómez Pérez, 2002.

GONZÁLEZ DURO, Enrique. *El riesgo de vivir: Las nuevas adicciones del siglo XXI*. Madrid: Temas de Hoy, 2005.

GOODHEART, Eugene. *The reign of ideology*. New York: Columbia University Press, 1997.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo. *Teleniños y televiolencias*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad central de Venezuela, 1998.

HÖRNQVIST, Magnus. *Foucaults maktanalys*. Stockholm: Carlsson, 1996.

JAIM ETCHEVERRY, Guillermo. *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.

JEHNSTRÖM, Elisabet; SÄLJÖ, Roger (ed.). *Lärande i arbetsliv och vardag*. Jönköping: Brain Books, 2004.

HIRSCH, E.D.. *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin, 1987.

KAISER, Robert G.. Finland's School Spirit. *Wall Street Journal Europe*, 25 de maio de 2005.

KLINE, Morris. *Why Johnny can't add: The failure of the New Math*. New York: St Martin's Press, 1973.

KRIEGL, Blandine. *La violence à la télévision*. Paris: PUF, 2003.

LARSSON, Gudmund (ed.). *Resa i forsta klass. Skolan ur ett arbetarrelseperspektiv*. Stockholm: LO, 2001.

LAUX, Claire; WEISS, Isabel. *Ignare Academy: Les naufrages de l'enseignement*. Paris: NiL, 2002.

LE BRIS, Marc. *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter! La faillite obstinée de l'école française*. Paris: Stock, 2004.

LILIUS, Albert. *Skolälderns själsliv*. Stockholm: Bonniers, 1948.

LIZANO ORDOVÁS, Miguel. *Materiales para la defensa de la Enseñanza media. Contra expertos, burócratas, psicólogos, pedagogos, papas y demás agentes nocivos*. *Archipiélago*, n. 38, 1999.

LURÇAT, Liliane. *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*. Paris: Guibert, 2004. Original de 1998.

_____. *Pourquoi des illettrés? L'écriture et le langage écrit de l'enfant*. Paris: Rocher, 2004.

_____. *Le temps prisonnier. Des enfances volées par la télévision*. Paris: Desclée de Brouwer, 1996.

_____. *Vers une école totalitaire? L'enfance massifiée à l'école et dans la société*. Paris: Guibert, 1998.

MARCHESI, Álvaro. *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza, 2000.

MARCHESI, Alvaro; HERNÁNDEZ GIL, Carlos (ed.). *El fracaso escolar*. Madrid: Doce Calles, 2001.

MICHÉA, Jean-Claude. *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela, 2002. Original de 1999.

MORÁN , Carmen. Finlandia da la nota. *El País*, 19 de dezembro de 2004.

MOUNIER, Pierre. *Pierre Bourdieu, une introduction*. Paris: La Découverte, 2001.

NIGHTINGALE, David J.; CROMBY, John (ed.). *Social Constructionist Psychology*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 1999.

NORMAN, Helmer (ed.). *Mentalhygien och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur, 1955.

ORTEGA, Félix. *El mito de la modernización: Las paradojas del cambio social*. Barcelona: Anthropos, 1994.

OVERSTREET, Harry A.. *The Mature Mind*. New York: Norton, 1949.

PARK, Denise; SCHWARZ, Norbert. *Cognitive aging: A primer*. Philadelphia: Psychology Press, 2000. Original de 1999.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998.

PETRI, Horst. *Der Verrat an der jungen Generation*. Welche Werte die Gesellschaft Jugendlichen vorenthält. Freiburg: Herder, 2002.

PINKER, Steven. *How the mind works*. London: Penguin, 1999. Original de 1997.

_____. *The language instinct*. New York: Morrow, 1994.

_____. *La tabla rasa: La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós, 2003. Original de 2002.

RAYOU, Patrick ; ZANTEN, Agnès van. *Enquête sur les nouveaux enseignants: Changeront-ils l'école?*. Paris: Bayard, 2004.

RENSTRÖM, Lena. *Conceptions of Matter: A phenomenographic approach*. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1988.

RESTAK, Richard. *Nuestro nuevo cerebro: Cómo la era moderna ha modificado nuestra mente*. Barcelona: Urano, 2005.

REVOL, Nicolás. *Sale prof!*. Paris: Rixot, 1999.

RODRÍGUEZ, Encarna. *Neoliberalismo, educación y género: Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: Ed. la Piqueta, 2001.

ROSSÚA, Mercedes. *El archipiélago Orwell*. Madrid: Unisón, 2001.

_____. *Diario de China 1*, Madrid: Unisón, 2003.

RUBY, Christian. *L'État esthétique: Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*. Paris: Castells, 2000.

RUIZ PAZ, Mercedes. *La secta pedagógica*. Madrid: Unisón, 2003.

RUSSELL, Bertrand. *The Conquest of Happiness*. London: Signet, 1951. Original de 1930.

SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.

SHARP, Stanley L.. *The real reason why Johnny still can't read*. New York: Exposition Press, 1982.

SIEGLER, Robert S.; WAGNER ALIBALI, Martha. *Children's thinking*. New York: Prentice Hall, 2005.

SMITH, Peter K. (ed.). *Violence in Schools: The response in Europe*. London: Routledge-Falmer, 2003.

SILVEIRA, Miguel. *A educar también se aprende*. Barcelona: Alba, 2003.

SOROKIN, Pitirim. *The crisis of our age*. Oxford: One world, 1992. Original de 1941.

STASI, Bernard (ed.). *Laïcité et république*. Paris: Documentation française, 2004.

SÄLJÖ, Roger. *Learning and understanding: A study of differences in constructing meaning from a text*. Gothenburg: Acta universitatis gothoburgensis, 1982.

_____. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma, 2000.

TENTI FANFANI, Emilio (ed.). *El rendimiento escolar en la Argentina: Análisis de resultados y factores*. Buenos Aires: Losada, 2002.

TOMLINSON, Sally. *Education in a post-welfare society*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 2001.

VELASCO MAILLO, H. et al.. *Lecturas antropológicas para educadores*. Madrid: Trotta, 1993.

WELLS, Gordon. *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. London: Hodder-Stroughton, 1985.

WENNEBERG, Sören Barlebo. Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv. Malmö: Liber, 2001. Original de 2000.

WERNSTEDT, Wilhelm. *Barnens själsliv*. Stockholm: Natur och Kultur, 1948.

WYRWA, Holger. *Die Schlaraffenlandkinder*. Weinheim-Berlin: Beltz Quadriga, 1998.

Notas de Rodapé

[1](#) Gomá Lanzón (2003) aponta que a imitação como método de aprendizagem não merece a má fama que tem atualmente. Escolher um bom modelo e tentar aprender dele é um ato eticamente louvável e longe de ser tão passivo como se poderia acreditar.

[2](#) Savater (1997). Para uma introdução sobre Savater e o tema da educação, ver também Enkvist (2005).

[3](#) Gómez Pérez (2002).

[4](#) Ver também Aguiló (2004), que escreve sobre como se pode “educar os sentimentos”, aprendendo a desfrutar com o que se faz em benefício do indivíduo e da sociedade. O autor se assombra com a “Sedução” do vitimismo, uma atitude que somente gera amargura.

[5](#) Russell (1930).

[6](#) Silveira (2003).

[7](#) Petrí (2002) acredita que com a mudança radical das estruturas familiares, as nações industrializadas ocidentais iniciaram um experimento em grande escala, historicamente inédito, cujo resultado final é impossível de prever.

[8](#) González Duro (2005).

[9](#) Wyrwa (1998).

[10](#) Altozano (2005).

[11](#) Overstreet (1949). Ver também Sorokin (1941), que acredita que o atual cinema contém aproximadamente 80% de sexualidade e crime. Acrescenta que se nos produtos culturais aos quais os jovens têm acesso tudo se ridiculiza e degrada, o resultado será uma atitude antissocial entre a juventude. Se não for mantida a distinção entre verdade e mentira, o resultado é uma anarquia mental e cultural.

[12](#) Norman (1955).

[13](#) Wernstedt (1948).

[14](#) Lilius (1948).

[15](#) Billing (1973).

[16](#) Velasco Mailla et al. (1993).

[17](#) Damon (1995).

[18](#) Barth (2001). As estimativas variam muito. Pinker (1994) fala de 13.000 palavras para alunos sem problemas. Bentolila (2005) menciona 700 palavras entre alunos de ambientes não cultos.

[19](#) Há uma descrição da abstração e generalização em Barth (2001).

[20](#) Hirsch (1987).

[21](#) Wells (1985).

[22](#) Carretero e Asensio (2004).

[23](#) Park e Schwartz (1999).

[24](#) Restak (2005).

[25](#) Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement du Second degré. (N.E.)

[26](#) Laux e Weiss (2002).

[27](#) Arendt (1954).

[28](#) Rayou e Van Zanten (2004).

[29](#) Säljö (1982).

[30](#) Os construtivistas costumam mencionar a famosa taxonomia de Bloom que coloca a aprendizagem básica e a compreensão básica dos fatos em um nível baixo em sua avaliação do conhecimento. O erro está em diminuir a importância desta aprendizagem como base da compreensão nos níveis superiores.

[31](#) Barth (2001).

[32](#) Benezet (1935) e (1936).

[33](#) Alleklev e Lindvall (2000).

[34](#) O leitor atento se dará conta de que as professoras utilizaram o método “global”, que nem sempre dá um resultado tão bom. Neste caso, a explicação poderia ser a enorme dedicação das professoras juntamente com sua longa experiência no ensino da leitura.

[35](#) Kaiser (2005); Moran (2004).

[36](#) A reforma se refere sobretudo à Inglaterra. Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte possuem seus próprios sistemas.

[37](#) As reformas estão descritas com mais detalhe em Enkvist (2004).

[38](#) Clegg(1966).

[39](#) Forsberg e Bergman (2001).

[40](#) Casella (2001).

[41](#) “uma repressão geral sobre as crianças”. (N.E.)

[42](#) Para uma introdução ao pensamento de Foucault. ver Hórñqvist (1996).

[43](#) Tomlinson (2001).

[44](#) Smith (2003).

[45](#) Eliard (2002).

[46](#) Pinker (1999) utiliza esta expressão. A atitude é caracterizada pelo medo à genética. Pinker também usa a expressão SSSM (Standard Social Science Model), uma sigla que resume esta atitude. Os demais dados deste capítulo são de Eriksson (2002), um dos poucos psicólogos que se atreve com o tema.

[47](#) Barrio Maestre explica o fenômeno da seguinte maneira: “Na recusa da atitude contemplativa e respeitosa perante o real, pode-se também ser advertido o temor ao esforço que exige se submeter à realidade tal como é e ser reconhecido medido por ela. No fundo, este deixar-se medir pela realidade é a atitude própria do que estuda, do que se interessa pela verdade, do que se esmera em atender bem com relação às coisas. O construtivismo despreza o estudo teórico em favor de uma prática que não pode enriquecer verdadeiramente a inteligência porque se resolve em puro ativismo, mais amante de ‘construir’ a verdade que de ‘descobri-la’” (2000).

“Nisto consiste justamente a ‘formação’: em que a informação que recebemos do real reconstrói sobre nossa própria estrutura cognoscitiva, enriquecendo nossa realidade com a realidade do que captamos, apropriado por nós imaterialmente. [...] A perda generalizada da referência a uma metafísica realista provocou uma percepção segundo a qual o importante da realidade não é o que ela é em si mesma, mas sim o que o homem faz dela.

O complicado decurso do pensamento filosófico moderno e contemporâneo, sobretudo desde Kant, levou a entender que a realidade, tal como é em si com independência da forma que adquire em relação com a subjetividade com os interesses humanos, carece de relevância: as coisas são o que o homem decide que sejam, e o próprio homem é o que ele decide e dispõe ser.

A liberdade pura – máximo ideal da ideografia ‘ilustrada’ – somente se entende como autonomia, como *libertação da realidade*. As leis da natureza, que implicariam um limite fático dessa liberdade, devem ser submetidas ao ditado do interesse humano, ou do que se entenda por tal. A natureza parece que impõe umas limitações que o homem poderá superar mediante a cultura; em certo sentido, a natureza do homem é ser um ‘animal cultural’ e, em virtude disso, o homem pode superar culturalmente sua própria natureza, construindo-a a seu gosto” (1999, p. 85-86).

[48](#) Gardner oferece um retrato interessante da pessoa e da obra de Piaget em Quest for Mind.

[49](#) Ver Barrio Maestre (1999). Pinker (1999) explica em termos semelhantes: “A ascendente filosofia da educação matemática nos Estados Unidos é o construtivismo, uma mistura da psicologia de Piaget com a contracultura e a ideologia pós-modernista. As crianças devem construir ativamente o conhecimento matemático para si próprias num empreendimento social, impulsionado por desacordos sobre os significados dos conceitos. O professor fornece os materiais e o meio social, mas não leciona ou orienta a discussão. O exercício e a prática, rotas para a automaticidade, são chamados de ‘mecanicistas’ e vistos como prejudiciais ao entendimento. Como um pedagogo lucidamente, explicou: ‘A zona de construção potencial de um conceito matemático específico é determinada pelas modificações do conceito que as crianças podem fazer internamente, ou como resultado da comunicação interativa no ambiente de aprendizagem matemática’. O resultado, outro declarou, é que ‘é possível para os alunos a construir para si as práticas matemáticas que, historicamente, levaram milhares de anos para evoluir’” (341-342).

“O domínio da matemática é profundamente gratificante, mas é uma recompensa para o trabalho árduo que não é sempre prazeroso. Sem a estima por habilidades matemáticas arduamente conquistadas, que é comum em outras culturas, é improvável que o domínio matemático floresça. Infelizmente, a mesma história está sendo contada no ensino de leitura americano. Na técnica dominante, chamada ‘língua geral’, a percepção de que a linguagem é um instinto humano naturalmente desenvolvido foi deturpada na reivindicação evolutivamente improvável de que a leitura é um instinto humano naturalmente desenvolvido. A prática antiquada de ligar as letras aos sons é substituída pela imersão em um ambiente social rico de texto, e as crianças não aprendem a ler. Sem uma compreensão do que a mente foi projetada para fazer no ambiente em que evoluímos, a atividade não natural chamada de educação formal é improvável de ter sucesso” (342).

[50](#) Rodríguez (2001).

[51](#) O furor metodológico abre a porta a outro furor, o da documentação do progresso de cada aluno e que transforma o professor em um burocrata que primeiro documenta e depois avalia. À descrição de Rodríguez, pode-se acrescentar que, por afã cientificista, os pedagogos gostam mais da avaliação e das estatísticas do que trabalhar na melhoria da aprendizagem.

[52](#) No entanto, ultimamente alguns construtivistas começaram a apresentar a construção como mais social que individual. Ver Barrio Maestre (1999), Säljö (2000), e Blais e Gauchet e Ottawi (2002).

[53](#) Outro pedagogo espanhol na mesma linha é Pérez Gómez (1998). Como Rodríguez, critica a nova pedagogia de uma perspectiva mais à esquerda que a linha oficial e também considera neoliberal tudo o que ele não gosta. Há em seu texto muitas características típicas da nova pedagogia porque é um texto abstrato, fragmentado e extremadamente crítico com a escola tradicional, sem se referir a pesquisas concretas. É um exemplo de como a pedagogia se transforma em “teoria” e se afasta da realidade educativa.

[54](#) Wennberg(2001).

[55](#) Nightingale e Cromby (2001).

[56](#) Uma colaboradora da antologia destaca, no entanto, que é impossível trabalhar no campo do trabalho social e pensar que tudo é relativo porque: como ajudar as pessoas em situações sociais difíceis sem poder afirmar que certas condutas são melhores que outras?

[57](#) Nightingale e Cromby (2001).

[58](#) Ver, por exemplo, Renström (1988).

[59](#) Jaim Etcheverry (1999) opina que na era da tecnologia avançada, as pessoas vivem entre prazeres, mas devastadas espiritualmente. Destaca que para destruir a cultura basta aceitar a distração, a diversão, em uma palavra, o trivial.

[60](#) Flesch (1966), (1973). Depois deste livro tiveram outros sobre Joãozinho, por exemplo, Kline (1973); Sharp (1982).

[61](#) Marchesi e Hernández Gil (2001).

[62](#) Säljö (2000).

[63](#) Ver Jernström e Säljö (2004).

[64](#) LeBris (2004).

[65](#) Siegler e Wagner Alibali (2005).

[66](#) Michéa (2002) fala diretamente da escola da ignorância. Opina que se ensina a ignorância para favorecer os que estão no poder e que os pedagogos usam métodos “políticos” para se proteger da crítica. O método mais óbvio é o de não discutir nunca o conteúdo de uma observação, mas sim sempre denegrir o crítico como pessoa.

[67](#) “*Si hay un abonado en ese número*”, expressão espanhola que refere-se a um número de telefone atribuído a um cliente. Figurativamente, refere-se à correlação entre a palavra e o significado. (N.E.)

[68](#) Barzun (1959).

[69](#) Savater (1997).

[70](#) Ver Rossúa (2001); (2003).

[71](#) Laux e Weiss (2002). Ver também Capel (2004).

[72](#) Laux e Weiss apontam como o sucessivo desaparecimento dos conhecimentos faz com que o que permanece pareça cada vez mais estranho e inútil para os alunos.

[73](#) Laux e Weiss (2002).

[74](#) Ruby (2000).

[75](#) Um conceito que se emprega cada vez mais neste contexto é o de “analfabeto histórico”.

[76](#) Lizano Ordovás (1999).

[77](#) Laux e Weiss destacam a conexão entre os diferentes modelos pedagógicos atuais.

[78](#) Jaim Etcheverry (1999).

[79](#) Tenti Fanfani (2002).

[80](#) Jaim Etcheverry (1999).

[81](#) Larsson (2001).

[82](#) Este capítulo todo é baseado em Barrio Maestre (1999) e (2002).

[83](#) O construtivismo insiste no papel do conflito também nos aspectos referentes à aprendizagem moral. Em geral, o construtivismo desdenha qualquer tipo de autoridade. A inteligência não se enriquece em uma atitude teórica ou contemplativa, mas sim em uma atitude construtiva; não deve ser medida com a realidade, mas sim consigo mesma. No âmbito moral, de maneira análoga, o crescimento não reside na assimilação de parâmetros “heterônomos” de conduta, mas sim na autoconstrução da personalidade moral, cujo critério não deve ser outro que a coerência do atuar com os padrões axiológicos significativos para cada indivíduo, o que frequentemente se entende como uma identidade moral própria. Por isso, a autoridade aparece sempre como injusta e coativa. Somente a relação com os pares forma realmente a própria identidade moral porque é fonte de segurança para se enfrentar o poder (Barrio Maestre, 2000).

[84](#) Biaggi (1998).

[85](#) Em Mounier (2001) há uma introdução à obra de Bourdieu. Com relação a estes dois pensadores, é curioso que estes críticos ferozes das instituições sociais tenham vivido da sociedade francesa, exercendo a docência e a pesquisa.

[86](#) Pinker (2003).

[87](#) O etnólogo Barley (1989) critica o conceito do “bom selvagem” em um relato cheio de humor e ironia, baseando-se em seu próprio trabalho de campo.

[88](#) Ibid., p. 458.

[89](#) Ibid., p. 609.

[90](#) Esquema inspirado em Trías, que por sua vez segue Foucault. Para uma apresentação do pensamento de Trías, ver Enkvist (2005).

[91](#) Este período histórico aparece descrito a partir de uma perspectiva espanhola em duas obras: Rossúa (2001) e (2003).

[92](#) Goodheart (1997).

[93](#) Le Bris (2004); também em Lurçat (2004), fala-se da escola totalitária. O serviço militar obrigatório foi eliminado na França e na Espanha, mas continua existindo a obrigação de receber o doutrinamento estatal durante nove ou dez anos, mesmo aprendendo somente certos conteúdos. Assim, a escola já não serve para abolir a ignorância, mas sim para conseguir metas políticas. Lurçat considera hipócrita falar de “exclusão” quando os adultos se negam a transmitir os conhecimentos, transformando assim os alunos em autodidatas sem apoio. Ninguém viu com mais clareza as características totalitárias da nova escola que Arendt (1954).

[94](#) Ruiz Paz (2003).

[95](#) Ortega (1994).

[96](#) Segundo Ortega, a aceitabilidade do critério subjetivo se estendeu ao Governo. Existe a ideia de que o partido que governa constitui o Estado e pode fazer o que quiser, o que constitui um retrocesso. Voltemos à Idade Média, quando um governador podia favorecer somente seus amigos e perseguir seus adversários. A forma atual, moderna, deste fenômeno supõe outorgar postos, bolsas e condecorações a pessoas escolhidas por suas convicções políticas e não por sua excelência profissional.

[97](#) Lurçat (1996).

[98](#) Hernández Díaz (1998).

[99](#) Para uma descrição mais detalhada desta ideia no pensamento de Subirats, ver Enkvist (2005).

[100](#) Kriegl (2002).

[101](#) Os mais famosos destes intelectuais são, como foi mencionado, Foucault e Bourdieu. Foucault vê a existência de todas as estruturas, sociais e outras, como um exercício de poder e Bourdieu acusa a sociedade de exercer uma “violência simbólica”.

[102](#) Bui Trong (2000).

[103](#) Demuynck (2004).

[104](#) Fenech (2001).

[105](#) Gladwell (2001).

[106](#) Beaud (2002).

[107](#) Revol (1999).

[108](#) Barreau (1999).

[109](#) Brenner (2002).

[110](#) Stasi (2004).