

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ILUSÕES
PEDAGÓGICAS***Educational Policies and Pedagogical Ilusions*Rafael Rossi¹ <https://orcid.org/0000-0001-8544-3756>Aline Santana Rossi² <https://orcid.org/0000-0002-8460-317X>

RESUMO

Com o presente artigo abordamos, de uma maneira histórico-crítica e ontológica, ou seja, respaldada no conjunto do processo histórico real, algumas ilusões presentes na discussão educacional. Partimos da análise da educação enquanto dimensão indispensável do processo de autoconstrução humana. Nesse sentido, entendemos que a educação escolar, na presente sociedade, assume a forma privilegiada de acesso aos rudimentos dos conhecimentos elaborados. A função social do professor, de uma perspectiva humano-genérica, é contribuir com a transmissão e apropriação do saber elaborado numa orientação crítico-ontológica. Isto pressupõe a crítica às teorias educacionais e pedagogias que deturpam a objetividade perante parâmetros construídos autonomamente pela subjetividade. Confrontar as teorias educacionais, desse modo, com o movimento essencial da totalidade do real é tarefa indispensável do professor em face da gravidade da crise que vivemos. Com efeito, a defesa da atuação docente e da educação escolar a partir da tarefa em socializar o conhecimento clássico elaborado numa orientação crítica, se consubstancia em uma perspectiva humanista e histórica.

Palavras-chave: Educação Escolar. Ilusões Pedagógicas. Professor.

¹ Docente e Pesquisador na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS de Campo Grande - MS. E-mail: r.rossi@ufms.br

² Pedagoga, Mestre e Pesquisadora do Grupo de Estudos “Fundamentos da Educação” – GEFE -, vinculado à Faculdade de Educação da UFMS de Campo Grande – MS. E-mail: alinesantanarossi@gmail.com

ABSTRACT

With the present article we address, in a historical-critical and ontological way, that is, backed up in the whole of the real historical process, some illusions present in the educational discussion. We start from the analysis of education as an indispensable dimension of the process of human self-construction. In this sense, we understand that school education, in the present society, assumes the privileged form of access to the rudiments of the elaborated knowledge. The social function of the teacher, from a human-generic perspective, is to contribute with the transmission and appropriation of knowledge elaborated in a critical-ontological orientation. This presupposes the criticism of educational theories and pedagogies that misrepresent objectivity to parameters constructed autonomously by subjectivity. Confronting educational theories in this way with the essential movement of the totality of the real is an indispensable task of the teacher in the face of the seriousness of the crisis we are experiencing. In fact, the defense of the teaching activity and the school education from the task in socializing the classic knowledge elaborated in a critical orientation, consubstantiates in a humanistic and historical perspective.

Keywords: School Education. Pedagogical Ilusions. Teacher.

Introdução

Há nas escolas, em geral, várias concepções e entendimentos que, articulados à dinâmica real de nossa sociedade, contribuem para a sua descaracterização, bem como para a desvalorização dos professores e o esvaziamento dos conteúdos escolares. Este texto, oriundo dos estudos que nossa pesquisa institucional tem permitido vislumbrar, serve como instrumento para refletirmos sobre as ilusões pedagógicas que se fazem presentes na educação escolar.

Não estamos elaborando a crítica com preceitos de “intelectualismo” ou “academicismo teoricista”. Ao contrário, o fundamento de nossa crítica se baseia no contato com a escola real e existente e que, em muitos casos, não aparece em suas contradições nas pesquisas realizadas a seu respeito. Também não se trata de uma crítica demolidora e imobilista. Por outro lado, a crítica, ao confrontar discursos e teorias com a essência da realidade objetiva, deve nos mobilizar para a transformação consciente e intencional da prática social. Trata-se da crítica ontológica:

[...] que nasce dessa exigência e deve ser, pois, necessariamente uma crítica concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social [...] Por isso, a crítica ontológica deve ter como seu ponto de referência o conjunto diferenciado da sociedade – diferenciado concretamente em termos de classes – e as interrelações dos modos de comportamento que daí derivam. Só deste modo é possível fazer um uso correto

da função da práxis como critério da teoria, função decisiva para todo desenvolvimento intelectual e para toda práxis social. (LUKÁCS, 1981, p. 63-64)

O rol de discussões e debates que as ilusões pedagógicas aqui tratadas suscitam escapa ao escopo de um artigo. Todavia, isto não invalida esta empreitada. Esperamos que os autores e as ideias aqui presentes possam mobilizar estudantes e professores a refletirem sobre as escolas em articulação com a sociedade contemporânea. Partimos, nesse sentido, das contribuições da obra de Lukács (1965; 1978; 1981; 2013) e da Pedagogia Histórico-Crítica, pois entendemos que são elaborações teóricas respaldadas no conjunto do processo histórico real em suas contradições e desenvolvimentos. Concordamos com o entendimento de recorrer aos “autores não para chegar à interpretação supostamente correta de seus textos na linha filológica ou hermenêutica”, mas sim, para “poder compreender melhor a realidade e responder aos problemas enfrentados” (SAVIANI, 2012, p. 124).

Importante esclarecer que as ilusões pedagógicas não são criadas propriamente por desvios subjetivos quaisquer. Compreendemos que tais ilusões cumprem uma função social ideológica bem precisa: dificultar a compreensão da relação entre educação e a totalidade social contemporânea e, com isso, impedir ações organizadas rumo à sua transformação estrutural.

A atual forma de sociabilidade está numa crise jamais vista antes em toda a história da humanidade. Não são crises descoladas: a crise ambiental, a crise educacional, a crise econômica, a crise política etc. São sim, expressões variadas de um mesmo escopo, de um mesmo processo, uma mesma crise que abala a essência da totalidade social. A maneira como essa crise se manifesta concretamente é diferente em cada território. Todavia, na atualidade não existe nenhum local que deixe de sofrer este impacto. Além disso, esta crise atinge absolutamente todas as dimensões e escalas: desde nosso corpo (depressões, doenças, etc.), passando pela nossa cidade, estado e país e, ainda, em todas as áreas: educacional, científica, filosófica, política, econômica etc (MÉSZÁROS, 2002).

O fundamento desta dinâmica é a exploração do homem pelo homem sobre o processo de trabalho. Isto faz com que se originem desigualdades estruturais entre as classes sociais. O objetivo primeiro desta sociedade é a reprodução dos lucros e isto subordina todas as necessidades humanas

(alimentares, de moradia, de instrução, lazer etc.) e, inclusive, a própria natureza que é destruída de modo impressionantemente avassalador todos os dias.

Nesse aspecto, não há interesse, do ponto de vista dos defensores do mercado, em que os trabalhadores compreendam em profundidade o modo de funcionamento da atual reprodução social. Isto ajuda a entender todos os ataques que a educação tem sofrido e, por isso mesmo, recoloca, do ponto de vista das reais necessidades humano-genéricas, a importância da educação escolar e o papel do professor no processo de formação humana num sentido eminentemente positivo e culturalmente enriquecedor. Corroboramos do entendimento de que:

[...] a educação escolar se faz marcada pelas contradições engendradas pela sociedade de classes. Dentre elas, colocamos em foco a contradição entre a possibilidade humanizadora, aqui identificada com o desenvolvimento máximo da consciência dos indivíduos e a alienação, representativa dos processos que apartam os sujeitos das conquistas humano-genéricas e, dentre elas, o acesso aos conhecimentos aptos ao desvelamento do real (MARSIGLIA e MARTINS, 2018, p. 1707)

Portanto, nosso objetivo com este escrito não é ofender, nem desprezar qualquer indivíduo. Nossa meta é contribuir com a prática da crítica na orientação já mencionada, ou seja, na perspectiva de refletir os discursos e as teorias em confronto com a realidade no que apresenta de essencial ao longo do processo histórico. Isto, por sua vez, é indispensável para contribuirmos com a promoção dos alunos e dos próprios professores no que diz respeito às suas concepções de mundo, de indivíduo, de sociedade e de formação humana. Abandonar a prática da crítica é se candidatar, de princípio, a ficar nas margens do entendimento, na camada epidérmica da realidade, nas aparências sempre limitantes da compreensão e da ação. A seguir apresentamos as principais ilusões pedagógicas hoje presentes nas escolas e as suas lacunas ou inversões.

1ª Ilusão: “O Relativismo – Não existe certo, errado, tudo é subjetivo”

Muito comum percebermos que há um claro abandono das noções de erro e de acerto na educação escolar. Há um verdadeiro avanço de concepções relativistas que afirmam categoricamente que não podemos compreender a verdade dos objetos e dos fenômenos analisados, mas tão somente, “comunicar” aos outros o que *achamos* a respeito deles, sem termos a certeza de estarmos corretos ou não. Além disso, costuma-se afirmar que dizer aos alunos que tal compreensão

está certa ou errada pode contribuir negativamente para a sua estima e, por isso mesmo, os professores deveriam apenas informar os alunos de que a sua visão sobre determinado assunto é um ponto de vista e que existem outros, todavia, novamente, sem afirmar quais entendimentos estão corretos e quais seriam falsos.

Qual o problema desta ilusão do relativismo? O problema é que a realidade não funciona assim. Um homem, por exemplo, agredir sua esposa é algo completamente errado. Afirmar que o Sol gira ao redor da Terra é algo falso. Dizer que tudo depende apenas da boa vontade dos indivíduos é deturpar a objetividade. Percebem? Na lógica real existe sim o certo e o errado. Podemos não ter os conhecimentos necessários para poder avaliar determinada questão, todavia, isto não quer dizer que verdade e falsidade não existem mais.

Em nossa compreensão, como já deixamos explícito em outros textos, a teoria é a reprodução integral (ou seja: da essência, da constituição, do desenvolvimento e da estrutura) de um determinado objeto. Uma teoria se mostra verdadeira ou falsa, quando confrontada com a essência do objeto ao longo do processo histórico, no que se refere à sua particularidade e, também, nas articulações que estabelece com a totalidade social.

Trata-se, em verdade, de um desprezo pela ciência afirmar que não existe certo e errado. A história da humanidade e nosso próprio cotidiano desmentem isso. A nossa experiência imediata e fenomênica, por exemplo, nos leva a acreditar que a lua é muito maior que as estrelas que enxergamos a olho nu. Todavia, isto é falso. A lua nos aparenta ser maior que as estrelas, porque ela está mais perto da Terra.

Na educação escolar, abandonar os conceitos de verdade e de falsidade científica é abandonar a tarefa da escola em superar o senso comum. Isto não quer dizer que o professor precisa ensinar os alunos de modo arrogante ou com desprezo, porém, é sua função, se preocupado com as autênticas necessidades formativas humanas, transmitir conhecimentos científicos verdadeiros e explicitar aos alunos as bases para que eles possam elaborar suas próprias críticas. Isto nos leva à segunda grande ilusão pedagógica.

2ª Ilusão: “*Mais vale o popular do que o erudito*”

As escolas estão plenas desta ilusão. Afirmar-se, alegremente, que a cultura popular, os conhecimentos prévios dos alunos, as místicas etc. são mais importantes que o conhecimento erudito e elaborado. Estes últimos são vistos como antiquados, colonizadores, burgueses etc. Enquanto que, por outro lado, a cultura popular é vista como algo nobre e realmente significativo. Aliás, por falar nisso, a ideia de uma “aprendizagem significativa” se articula nessa questão ao valorizar mais aquilo que os alunos já sabem, já carregam para a escola.

Esclareçamos uma questão: não desvalorizamos a cultura popular, todavia, é uma ilusão acreditar que ela está imune das influências das classes dominantes ou da nossa sociedade. Além disso, a cultura popular não precisa da escola para se socializar. Ela já está presente nas comunidades, associações de bairro, igrejas, sindicatos, organizações e movimentos etc. Fundamental compreender que:

[...] há que se destacar que as formas, os procedimentos e expedientes que se voltam à captação do real aparente – centrados em conhecimentos ou conceitos de senso comum e disponibilizados inclusive pelas vivências cotidianas -, não se aplicam aos conteúdos aptos a tornar o real inteligível, corroborando a fidedignidade da consciência. Portanto, para que a educação escolar opere a serviço da humanização e contra a alienação há que se afirma-la pela qualidade dos conhecimentos que veicula e pela defesa do ato de ensinar. Assim concebida, ela não se identifica com o ensino de „quaisquer conteúdos” a ocorrer num edifício denominado escola (MARSIGLIA e MARTINS, 2018, p. 1709).

O senso comum e a cultura popular possuem uma limitação que, por sua própria natureza, são incapazes de ultrapassar: as aparências. Entendemos que o papel de alcançar, de modo aproximativo, a essência dos objetos, é exercido pela ciência, pelo conhecimento erudito, elaborado. Uma escola que valoriza apenas o senso comum é uma escola que não quer superar as aparências, uma escola que não explicita a essência dos fenômenos sociais aos seus alunos e, portanto, uma escola que, de modo consciente ou não, dificulta ainda mais a compreensão crítica do mundo e da sociedade, ajudando, dessa forma, os interesses mercadológicos e não as reais demandas formativas humanas. Precisamos ter claro que:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. Ora, a opinião, o conhecimento que

produz palpites, não justifica a existência da escola. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamamos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2011, p. 14)

Pensemos no exemplo de Castro Alves. Teria sido possível a sua poesia e a sua obra sem o processo de apropriação dos conhecimentos elaborados? Ou a música de Vila Lobos teria chances de existir sem que este músico tivesse se apropriado de uma sólida teoria musical? Enfim, os exemplos são vários e nos ajudam a comprovar a seguinte tese: é o elaborado que ilumina o popular e permite a sua expressão em níveis mais desenvolvidos e não o contrário. A escola, em todas as suas ações, se preocupada com a formação humana num sentido forte positivamente, deve se guiar com essa questão: a transmissão do conhecimento elaborado.

3ª Ilusão: “O Professor é um técnico, um apresentador, um facilitador”

Esta ilusão, infelizmente, é também compartilhada e disseminada pelos próprios professores. Argumenta-se que com as transformações sociais da realidade nos últimos trinta anos, com o avanço das tecnologias, da informática, dos celulares, da internet etc, os alunos praticamente acabam aprendendo sozinhos. Os professores seriam apenas técnicos, apresentadores ou comentadores de ideias, facilitadores. Discordamos radicalmente deste entendimento.

O papel do professor continua, talvez, mais do que nunca, com grande importância social e histórica. Os professores precisam transmitir o conhecimento elaborado nas suas mais variadas dimensões (estéticas, científicas e filosóficas) e isto numa postura crítica, no sentido já assinalado anteriormente na introdução deste artigo. A educação, por sua vez, não é um “ato de amor”, não é a “ponte que conecta os indivíduos”, não é a “arma mais poderosa para transformar o mundo”. É fundamental entender a educação a partir de seus fundamentos históricos, ontológicos e sociais. Isto

se resolve se estudarmos o processo de autoconstrução humana, ou seja, o processo no qual os indivíduos se tornam membros do gênero humano.

Quando os indivíduos começaram a trabalhar, eles iniciaram a produção da cultura humana em seu sentido amplo e desenvolveram a dimensão educacional inerente à esse processo. O trabalho é aqui entendido, não como sinônimo de emprego ou outra relação DE assalariamento, mas enquanto transformação intencional da natureza para a produção das condições materiais da existência social. A vida em sociedade não nos é dada pela natureza. Os seres humanos precisam transformá-la para o atendimento de suas necessidades. Ao fazerem isso, eles também se modificam, se formam humanamente. Isso ocorre, pois a consciência humana passará a refletir sobre os elementos da realidade natural como eles são em si mesmos, para atingir uma determinada finalidade. Com este processo, surgem novas dimensões sociais (ciência, arte, política etc.) que terão funções distintas no processo de reprodução social (LUKÁCS, 2013). Tal é o caso da educação, como explicado por Saviani ao entender que:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Desse modo, a educação possui como função social a transmissão e apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, técnicas, etc. em conformidade com as demandas de uma determinada totalidade social construída historicamente. No que se refere à educação escolar, em nossa sociedade, de um ponto de vista que defenda os interesses humanistas e não mercadológicos, compreendemos que os obstáculos para que essa função DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO DO professor ocorra são enormes: péssimas carreiras, baixos salários, condições de trabalho precárias e degradantes etc. O resultado é que muitos professores precisam trabalhar freneticamente os três períodos do dia para garantirem um salário miserável. Isto lhes rouba o tempo que poderiam estar se dedicando à apropriação dos clássicos da filosofia, das artes, das ciências etc.; cerceando, ainda, a possibilidade de elaborarem com rigor e propriedade as suas aulas.

O “livro” didático aparece como a solução que o mercado encontrou para este problema. Basta segui-lo e já está bom! Esta é a concepção geral que se faz presente na prática educacional, todavia, estamos convencidos de que transformar positivamente estas situações é decorrente de uma elaboração coletiva que precisa, em primeiro lugar, explicitar a realidade *como ela é*, independente do fato se isso irá agradar ou não os outros.

Portanto, retirar a especificidade da atuação dos professores é escamotear o intenso processo de exploração a que eles estão submetidos. É colocar “panos quentes” para não mostrar a precariedade que está presente nas suas condições de trabalho. A principal função social dos professores, se estiverem efetivamente preocupados com os interesses do gênero humano e não do mercado, é permitir que os alunos assimilem os clássicos das ciências (naturais e sociais), da filosofia, das artes numa *perspectiva crítica ontológica*. Os professores são fundamentais, desse modo, para a produção dos conteúdos escolares, fazendo a mediação entre as obras clássicas e a sua forma de ensino para o processo de transmissão e apropriação que caracteriza a natureza do processo educativo. A saída não está na perda da especificidade de cada área, como a próxima ilusão argumenta.

4ª Ilusão: “A inter/multi/pluri/transdisciplinaridade”

Em várias formações pedagógicas nas escolas e nas universidades afirma-se a importância de uma abordagem que seja “multi/pluri/inter/transdisciplinar”. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento está extremamente fragmentado e a resolução seria investir esforços em posturas que tentassem somar todas as contribuições. Com isso, cai-se no professor polivalente ou generalista.

Interessante reflexão crítica sobre este tema é desenvolvida por Tonet (2013). Analisemos: é fruto do desenvolvimento histórico do conhecimento científico se especializar em distintas áreas: a geografia, a história, a pedagogia, a matemática, a física, a química etc. A esse respeito Lukács (2013) afirma:

Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas em outro, ocorre gradativamente sua – relativa – autonomia, ou seja, a fixação generalizadora de determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um único procedimento, mas, ao contrário, adquirem certa generalização como observações de eventos da natureza em geral. São essas generalizações que formam os germes das futuras

ciências, cujos inícios, no caso da geometria e da aritmética, se perdem em um passado remoto (LUKÁCS, 2013, p. 86).

Todavia, de fato existe, hoje em dia, uma fragmentação absurda no interior das próprias ciências especializadas. Na Geografia, por exemplo, fala-se em Geografia Cultural, Geografia Econômica, Geografia do Turismo, Geografia Ecológica etc.

Contudo, esta fragmentação não possui como causa fundamental e exclusiva a subjetividade e a consciência dos pesquisadores e dos próprios professores. A causa é real, é existente na própria objetividade. O trabalho em nossa sociedade é completamente fragmentado. Os trabalhadores não possuem conhecimento de todo o processo produtivo, não decidem e nem controlam o seu próprio trabalho, não escolhem quais necessidades atender etc. Tudo isso é determinado pelos grandes grupos econômicos e financeiros. Com várias mediações, este processo também impacta a educação e a ciência, contribuindo para a fragmentação, para a não relação do todo com as partes.

Aqui entra em cena uma categoria filosófica que, igualmente existe na realidade objetiva e se faz ausente em várias análises: a totalidade. A totalidade social não é meramente a soma das partes. Ela é a síntese das várias interações que a educação, a ciência, o trabalho, a arte, a filosofia etc. desempenham entre si. Nesse aspecto, a totalidade é construída historicamente e é ela que apresenta o campo de possibilidades para a atuação de cada uma dessas dimensões da vida humana. Abandonar a categoria da totalidade, ou seja, a reflexão sobre a interação da ciência que trabalhamos em suas mediações com o todo da sociedade numa perspectiva histórica, é abandonar a possibilidade de qualquer entendimento ou explicação racional da realidade.

De fato, é importante, por exemplo, o professor de geografia ter se apropriado de conhecimentos históricos para articulá-los em suas aulas. Todavia, isto não faz dele um historiador. A sua principal função continua sendo socializar os conteúdos de geografia. Isto vale para qualquer conteúdo disciplinar. Os alunos podem até considerar interessante que um professor de matemática, por exemplo, também aborde em seus exemplos e problemas, conteúdos históricos ou de língua portuguesa. Contudo, se este professor não ensinar, de fato, o conteúdo da matemática, ele não terá cumprido com rigor a sua função social, de um ponto de vista humano-genérico. Vale a pena relembrar esta importante reflexão:

Exemplificando: um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quando mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se insere, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se, a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 2008, p. 64).

Novamente: os professores devem transmitir o conteúdo de sua disciplina, prezando as obras clássicas, pelo conhecimento elaborado e erudito numa abordagem *crítica ontológica*; caso contrário, serão generalistas e continuarão presos no âmbito da “epiderme” fenomênica do real.

5ª Ilusão: “Educação para o empreendedorismo”

Advoga-se ainda, na atualidade, que o conteúdo do empreendedorismo deve se fazer presente na educação escolar. Argumenta-se que vivemos uma grande crise e novas configurações de trabalho devem estimular os alunos e professores a terem uma atitude “proativa, empreendedora, criativa, empresarial” etc.

De novo, aqui, podemos observar uma clara interferência das classes dominantes na orientação ideológica, numa verdadeira doutrinação na educação escolar. O desemprego é parte constitutiva e irreformável da lógica da sociedade capitalista. A tendência social global é aumentar o desemprego e não diminuir. Ao mesmo tempo, a tendência é precarizar ainda mais as condições de trabalho, os direitos trabalhistas etc. Não é uma questão que emana dos governos, mas do próprio movimento essencial de exploração do processo de trabalho. Como o objetivo último é a reprodução dos lucros, o desemprego não tem como ser superado no âmbito desta dinâmica societária. A este respeito, torna-se importante ver a análise crítica de Mészáros (2002). Concordamos com Duarte ao afirmar que:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomenta a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 2001, p. 36)

Como este entendimento não interessa às classes dominantes, então, a saída encontrada para manter tudo em conformidade com a ordem, é internalizar a ideia das saídas individualistas. Exemplos e mais exemplos são disseminados na mídia a respeito, por exemplo, da antiga empregada doméstica que sozinha batalhou, lutou muito e hoje é dona de uma rede de mais de 40 salões de beleza ou, ainda, o vendedor de picolé na praia que se tornou um grande empresário etc. até podemos reconhecer que é possível a um, ou outro trabalhador ascender socialmente, embora difícil, é possível. Todavia, todos os trabalhadores ascenderem não o é! A ordem que coloca o lucro acima de tudo e de todos, deixada por si só, somente gerará mais pobreza, mais concentração de renda, mais desemprego e miséria. Ou seja:

A permanência da pobreza e das desigualdades no quadro das nossas sociedades – ou, mais exatamente, nas formações econômico-sociais capitalistas – não resulta da ausência de boa vontade e de esforços ou da fragilidade dos meios técnicos para uma melhor instrumentalização das políticas sociais a ela referidas. Pobreza relativa e desigualdades são constitutivos insuperáveis da ordem do capital – o que pode variar são seus níveis e padrões, e esta variação não deve ser subestimada quando estão em jogo questões que afetam a vida de bilhões de seres humanos (NETTO, 2007, p. 159)

Educar para o empreendedorismo é, mesmo que não tenhamos consciência disto, contribuir a favor dos interesses mercadológicos e empresariais e não com as necessidades humanas formativas em seu aspecto humanizador.

6ª Ilusão: “O importante são as formas e não os conteúdos do ensino”

Como a precarização das escolas e do ensino são lógicas reais e concretas, o incentivo social acaba destacando muito mais as formas do que os conteúdos. Pejorativamente chamam de “conteúdista” o professor que se preocupa com o que irá transmitir em sua disciplina. Porém,

também aqui, assistimos a defesa de novas metodologias, novas abordagens, novas “sequências didáticas”, novos manuais, novos “livros” didáticos etc. A preocupação fica centrada nas formas. Acredita-se que o professor precisa se comunicar de modo mais “atraente” para que os alunos possam prestar atenção no que é ensinado. O professor precisaria ser, praticamente, um “show men”.

Esta é uma ilusão pedagógica que tenta responsabilizar os professores pelo fracasso dos alunos. Quer dizer: se o professor desenvolver novas formas de ensino, então, estará garantido o sucesso da educação. Ora, como afirmamos anteriormente, é preciso apreender as múltiplas relações das partes com o todo. Como fica a questão da carreira docente? Dos salários? Das condições de trabalho? Da formação de professores? Etc. Tudo isso influi decisivamente sobre a educação escolar. Responsabilizar exclusivamente os professores, argumentando que precisam encontrar novas formas para motivar e “cativar” os alunos é uma ingenuidade que cumpre uma função ideológica precisa: não refletir sobre a educação escolar como um todo em suas mediações com o movimento da sociedade.

7ª Ilusão: “Viva as diferenças!”

Fala-se muito hoje em dia da necessidade do respeito às diferenças sexuais, religiosas, políticas, etc. Contudo, não se discute os fundamentos históricos, sociais e objetivos das desigualdades sociais. Uma análise crítica a esse respeito está em Rossi (2018). Certamente é importante a prática do respeito às diferentes opções religiosas, sexuais etc. Entretanto, o que passa despercebido na maioria das abordagens é o fato de que numa sociedade em que o trabalho é explorado, não existe possibilidades reais para um absoluto e abrangente exercício de livre manifestação das diferenças humanas. É preciso entender que:

O contrário da diferença não é igualdade, mas sim a indiferença. O fato de os homens serem diferentes não significa que devem ser iguais. E é **somente em uma sociedade de iguais que as diferenças podem efetivamente se manifestar**. Numa sociedade de desiguais não há diferentes. Há indiferentes. (NETTO, 2016 grifos nossos).

Se queremos, de fato, uma sociedade que permita a liberdade de manifestação das nossas diferenças humanas, então:

Só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser "não apenas meio de vida", mas "o primeiro carecimento da vida", só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo. (LUKÁCS, 1978, p. 18)

O papel do professor, também nesse caso deve ser crítico, no sentido de confrontar o discurso do “viva a diferença” com aquilo que a realidade apresenta enquanto possibilidades reais e efetivas. Com efeito:

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização. (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 02-03)

Em geral, esse discurso sobre as diferenças acaba contribuindo, mais ainda, para o esvaziamento dos conteúdos escolares e a perda da especificidade da função social dos professores em seu processo de transmissão de conhecimentos. Parece um discurso progressista, porém, se não for tratado de modo histórico e crítico, se conforma em ideologia pós-moderna a favor dos interesses mercadológicos e empresariais.

8ª Ilusão: “A escola deve se preocupar mais com a prática real e não tanto com a teoria”

Essa ilusão, talvez, seja a mais difundida: afirmar que nas escolas e nas universidades existe muita teoria e que a educação deve se preocupar mais com questões práticas, relacionadas aos interesses dos alunos em seus problemas cotidianos. Pode até parecer que este modo de encarar a questão está, de fato, preocupado com a melhoria da educação escolar. Todavia, também aqui, os resultados são a favor do mercado.

Temos que refletir: quais conhecimentos interessam, concretamente, aos alunos? A educação escolar deve se conformar em conhecimentos que ajudem a resolver questões do cotidiano, questões imediatistas? Ou, por outro lado, a escola deve contribuir com a socialização daquilo que de mais elaborado e desenvolvido existe no campo das objetivações intelectuais?

Se perguntarmos aos alunos quais são os seus interesses, as respostas serão as mais variadas: comprar um novo celular, ajudar a família com as despesas, arranjar um emprego, conseguir entrar numa universidade, comprar um carro, uma moto etc. Esses são interesses imediatos, relacionados diretamente à existência dos jovens. Todavia, também aqui é preciso defender a ideia de que apenas os conhecimentos elaborados (estéticos, científicos e filosóficos) – numa orientação crítica – poderão contribuir para, de fato, superar a visão fragmentada e superficial dos alunos. Com efeito, “a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade” (DUARTE, 2012, p. 155).

O objetivo do professor, de um ponto de vista das *autênticas necessidades e reais interesses humanos*, é contribuir com o desenvolvimento crítico da visão de mundo dos alunos e não incentivar a sua permanência no plano dos saberes espontâneos e rasos. Importantíssimo considerar que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado, em especial do conhecimento científico, que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2010, p. 29)

O idealismo, ou seja, a tentativa de deturpar a realidade em parâmetros inventados pela consciência que reflete somente a si mesma e não sobre a realidade, leva às posturas românticas e, nesse sentido:

Ora veja... é o que sempre acontece às pessoas românticas: enfeitam uma criatura, até o último momento, com penas de pavão, e não querem ver, nela, senão o que é bom, muito embora sentindo tudo ao contrário. Jamais querem, antecipadamente, dar às coisas o seu devido nome. Essa simples ideia lhes parece insuportável. A verdade, repelem-na com todas as forças, até o momento em que aquela pessoa, engalanada por elas próprias, lhes mete um murro na cara. (DOSTOIÉVSKI, 2010, p. 64)

Desvalorizar as ciências humanas e sociais, por exemplo, exaltando apenas as ciências exatas e biológicas é ajudar no esvaziamento da educação escolar, na sua subserviência às demandas autocentradas da lógica empresarial e corporativa. A Geografia é tão importante quanto a Matemática ou o ensino de Língua Portuguesa ou de Química ou de História e de Filosofia. O

conhecimento erudito é indispensável em ser transmitido aos alunos numa perspectiva histórico-crítica. Desvalorizar a teoria em detrimento da prática é aderir ao espontaneísmo, ao praticismo aventureiro e irresponsável. O conhecimento teórico é essencial para a compreensão profunda e sistematizada da realidade objetiva, bem como a sua modificação intencional.

Considerações Finais

A educação escolar, assim como várias outras dimensões sociais, enfrenta uma contradição profunda: do ponto de vista da lógica societária ela contribui com os processos de alienação e, portanto, com a imposição de obstáculos à compreensão crítica da realidade objetiva e, por outro lado, do ponto de vista dos *reais interesses de formação humana*, há a necessidade de defender a socialização dos conhecimentos elaborados (científicos, artísticos e filosóficos) perante os alunos numa perspectiva *crítica ontológica*.

Não entendemos que é possível, ainda no interior desta sociedade, todas as escolas abraçarem em absoluto a tarefa de socializar o conhecimento elaborado historicamente pela humanidade. Isso é algo impossível perante as estruturas e o funcionamento desta totalidade social. Contudo, isto não deve nos imobilizar. Perante aqueles que estão comprometidos com a formação humana, de um ponto de vista positivo e crítico, é fundamental contribuir com a promoção e o desenvolvimento da visão de mundo, de sociedade e de indivíduo dos alunos. Esta tarefa é difícil, porém necessária num *sentido humanizador e emancipatório* e requer a *defesa da educação escolar, do papel do professor e do processo de transmissão e apropriação dos clássicos* das ciências, da filosofia, da história e das artes no intuito de superarmos o senso comum e as ilusões pedagógicas socialmente produzidas. É preciso apreender o movimento, pois o verdadeiro conhecimento das bases que engendram o processo social e a apreensão correta, de modo “profundo e sem preconceitos da ação deste processo sobre a vida humana, assumem a forma de um movimento: um movimento que representa e esclarece a unidade orgânica que liga a normalidade à exceção” (LUKÁCS, 1965, p. 57).

Referências

DOSTOIÉVSKI, F. **Crime e Castigo**: volume I. São Paulo: Abril, 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. Luta de Classes, Educação e Revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

LUKÁCS, G. **Ensaio sobre Literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Temas de Ciências Humanas n. 4. Tr. C.N. Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, G. Il Lavoro. In: **Per una Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo.de Ivo Tonet, 145p.)

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II**. São Paulo: Boitempo: 2013.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, 2018.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, J. P. Desigualdade, Pobreza e Serviço Social. **Revista em Pauta**, n. 19, pp. 135-170, 2007.

NETTO, J. P. **Método em Marx**. 2016. Minicurso realizado na USP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xweU_pre06A> Último acesso: out. 2017.

ROSSI, R. **Lukács e a Educação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Ciência e Educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16, pp. 13-36, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Debate sobre Educação, Formação Humana e Ontologia a partir da Questão do Método Dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

TONET, I. **Interdisciplinaridade, Formação Humana e Emancipação Humana**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 116, p. 725-742, 2013.

Recebido em: 10/10/2020

Aceito em: 18/04/2021

Publicado em: 01/05/2021