



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

AKKARI, Jalil; MESQUIDA, Peri
CULTURA E EDUCAÇÃO: SITUAÇÃO ATUAL E PERSPECTIVAS POSSÍVEIS
Revista Diálogo Educacional, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2000, pp. 1-18
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118252011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

CULTURA E EDUCAÇÃO: SITUAÇÃO ATUAL E PERSPECTIVAS POSSÍVEIS

*AKKARI, Jalil **
*MESQUIDA, Peri ***

Introdução

Numa visão clássica que remonta a Durkheim, a educação é vista como a "socialização adaptadora" do indivíduo a uma determinada cultura. O progressivo abandono do termo "pedagógico", em especial, nas sociedades de língua francesa, particularmente, no Canadá, na França e na Suíça; a adoção do plural no momento do renascimento das "ciências" da educação, no final da década de 1960; a diversificação da origem cultural dos alunos nos países industrializados, não provocaram transformações estruturais na concepção da área de conhecimento. Na realidade, a pluralidade que foi estabelecida para as ciências da educação permanece essencialmente ligada à emergência de vários campos disciplinares: filosofia da educação, psicologia da educação, antropologia e educação, etc. O discurso dominante é monocultural, na medida em que o mesmo é produzido por uma psicopedagogia que representa uma pequena população da humanidade (a população dominante dos países capitalistas centrais) e se destina a discutir problemas da aprendizagem dos educandos como se estes fossem "culturalmente neutros".

Neste artigo tentaremos mostrar que o etnocentrismo das ciências da educação se manifesta em dois níveis: histórico e conceitual. No nível histórico, os grandes personagens da área (Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Skinner, Freinet, Piaget, etc.) vieram da Europa ou dos Estados Unidos. A rigor, eles raramente abordaram em seus trabalhos, digamos, "pedagógicos" (Piaget, muito pouco), culturas não-ocidentais. Apesar de Vygotski, Freire e

* Universidade de Fribourg – Suíça

** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR

Illich terem desenvolvido suas perspectivas pedagógicas trabalhando na Ásia Central, África e na América Latina, permaneceram, entretanto, à margem das correntes majoritárias da área, sobretudo, dominadas pelo pensamento de Piaget.

Dessa maneira, o etnocentrismo das ciências da educação se manifesta igualmente na interiorização de um certo número de mapas conceituais e institucionais. Esses mapas se traduzem pelas noções julgadas indiscutíveis e universais: o aprender deve estar centrado sobre a criança (child-centeredness); a auto-estima favorece obrigatoriamente a aprendizagem; o "aprender" deve ser objeto de uma avaliação; a classificação (hierarquização) dos saberes é pertinente (saberes científicos, cotidianos, informais, etc.); a divisão precisa das tarefas entre a família e a escola é necessária; o aprender é um processo individual, apolítico e independente da origem social do educando.

Ora, todos esses mapas conceituais não são universais e devem ser discutidos constantemente. Múltiplos estudos demonstram não somente sua inadequação para a maioria dos educandos (compreendidos na Europa ou nos USA), mas, também, indicam que estão intimamente ligados à instalação da escola obrigatória, há mais ou menos um século. De fato, a escola é, em muitos casos, uma criação cultural recente, mas, também, "artificial", não garantindo a ascensão social das camadas populacionais desfavorecidas.

Para fazer uma crítica radical do discurso dominante nas chamadas "ciências da educação", as abordagens pedagógicas alternativas não podem prescindir de uma análise cultural e crítica. Ela nos parece pertinente para destruir algumas conceituações implícitas na nossa área. É, talvez, o primeiro passo para fazer com que as "ciências da educação" não permaneçam por mais tempo ainda restritas a uma reflexão monocultural sobre a escolarização.

Na primeira parte deste artigo, tentaremos traçar a emergência histórica do discurso dominante na educação. Na segunda parte, procuraremos avaliar as alternativas possíveis a esse discurso. Na terceira parte, tentaremos dar a palavra às vozes habitualmente marginalizadas. A análise de algumas concepções subjacentes do discursos educativo dominante, será objeto da quarta parte.

1. Da filosofia à psicologia da educação ou como-ir da reflexão lógica para a medição positivista

Muito antes de a educação, ou as ciências da educação, se constituir como disciplina universitária, inúmeros autores procuraram refletir sobre a educação e as relações entre sociedade e conhecimento. Assim, as primeiras civilizações sedentárias na Mesopotâmia (atual Iraque), inventaram a escrita e realizaram as primeiras experiências de ensino formal. Segundo Than Koi

(1995), a escrita não se limita a fixar a palavra, mas induz a uma nova forma de conhecer e raciocinar: prepara o pensamento científico, fato que nos leva a crer que a categorização e a abstração também nasceram com a escrita mesopotâmica. Saber ler e escrever desencadeia uma mudança qualitativa e quantitativa nas formas individuais de pensamento. Assim, a transmissão intercultural e intergeracional do conhecimento será fortemente amplificada pelo uso intensivo da escrita.

Diretamente influenciada pelas civilizações do Oriente Médio, a Grécia antiga conheceu e, ao mesmo tempo, deu origem a um impulso considerável da reflexão pedagógica, como podemos observar através da leitura dos debates filosóficos e políticos dos principais autores gregos. A atual filosofia da educação está indelevelmente marcada por essa herança antiga.

Em um sentido mais amplo, a reflexão sobre a educação, tanto no mundo ocidental quanto em outros territórios culturais, foi, durante muito tempo, estreitamente ligada a confusas finalidades filosóficas, religiosas e políticas. Se o século das luzes e a obra de Rousseau permitiram desvincular a educação do sagrado, foi, no entanto, preciso aguardar o século XIX e, em particular, o século XX, para que ocorresse na Europa e, por extensão, no Brasil, uma ruptura epistemológica no, digamos, "status" da educação. Esta deixa de ser subsidiária da filosofia e procura obter seu reconhecimento como disciplina científica autônoma e, mesmo, como área de conhecimento. É significativo que ao abrir espaços para se autonomizar, a educação foi vendo que, progressivamente, a psicologia (da educação) passava a ocupar o lugar da filosofia.

Esta ruptura epistemológica está intimamente ligada ao nascimento das ciências sociais, em especial, da psicologia e da sociologia. Ainda mais: a paulatina instauração da escola pública obrigatória, nos últimos anos do século XIX, provocou, nos países capitalistas centrais, um impulso sem precedentes da reflexão psicopedagógica.

Com a publicação anual da revista de psicologia, em torno de 1900, Binet marcava a instalação da psicologia como disciplina científica e sua inserção na educação pública. A pedido do Ministério da Instrução Pública da França, Binet e Simon elaboraram um método "para o diagnóstico do nível intelectual dos anormais". Este método chamado "escala métrica da inteligência", utilizado para orientar as crianças com dificuldades escolares, foi em seguida aplicado para avaliar a inteligência do conjunto da população escolar.

"A idéia motriz dessa medida foi a seguinte: imaginar um grande número de provas, rápidas e precisas, e apresentando uma dificuldade crescente, aplicá-las a um determinado número de crianças de idades diferentes; anotar os resultados; procurar quais crianças de uma determinada idade e crianças mais jovens, durante um ano, são incapazes, em média, de se saírem bem;

constituir uma escala métrica da inteligência que permita determinar se um sujeito possui a inteligência 'apropriada' à sua idade, ou melhor, se é retardado ou superdotado, e em quantos meses ou anos se constitui esse atraso ou esse avanço mental" (BINET, 1909, p. 90-91).

No início, esse teste de inteligência foi elaborado para ajudar as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Mas, a herança de Binet foi monopolizada pelos psicomotristas que a converteram em uma espécie de bíblia para a escola. Or Galton(1883), fundador da psicometria, acreditava na desigualdade dos grupos humanos, sendo assim, Galton não tinha dúvida a respeito da inferioridade dos negros africanos e americanos e, portanto, da inferioridade de sua capacidade de assimilar conhecimentos.

Há aproximadamente um século, o quociente de inteligência foi considerado um medidor de aptidões intelectuais individuais, como o domínio da linguagem o raciocínio sobre os dados verbais, numéricos ou simbólicos, mas, também, a habilidade motora, a capacidade de estabelecer relações. A maioria dos sistemas educacionais contemporâneos utilizam os testes de QI (algumas vezes apresentados como aculturais!) para classificar e orientar os alunos. Esses testes, apesar de controvertidos, fundamentaram muitas pesquisas empíricas. JENSEN(1969) e EYSENCK (1971), e mais recentemente HERRSTEIN e MURRAY(1995), tentaram elaborar uma teoria aparentemente científica – porque fundamentada em análises estatísticas sofisticadas – para defender três teses destituídas de fundamento científico: 1) os testes de inteligência, tendo como modelo a "classe média européia", podem ser aplicados aos indivíduos da mesma classe pertencentes a outras culturas; 2) esses testes mediriam uma capacidade intelectual universalizada que vai além da predição das trajetórias escolares; 3) a inteligência medida por esses testes seria principalmente de origem genética, obedecendo uma escala hierárquica de acordo com os grupos étnicos e sociais.

Para explicar a tese que defende a questão relacionada com o tipo genético, afirmam os autores acima citados que as diferenças individuais no domínio da inteligência, são inatas. A hierarquia social seria, portanto, lógica e dependeria exclusivamente das capacidades individuais.

Atualmente, poucos são os profissionais da educação que defendem explicitamente o uso exclusivo dos testes de inteligência. Na prática, entretanto, poucos educadores se empenham a fundo contra sua utilização na avaliação e na orientação dos alunos.

É significativo que a expressão "ciências da educação" foi institucionalizada pela primeira vez, na Suíça, após a abertura, em 1912, do Instituto Jean-Jacques Rousseau. No espírito do seu fundador, Édouard Claparède, a denominação "ciências da educação", no plural, abrangeria tanto a psicologia da criança quanto "a pedagogia ou ciência da educação" (XYPAS,

1992). Está claro, portanto, que o estudo da educação como área de conhecimento e disciplina científica se inscreve deliberadamente em uma perspectiva positivista que tenta levar a pedagogia de tradição filosófica na direção da psicologia experimental (MONTESORI, 1919; BOVET, 1921).

Com as pesquisas de WALLON (1941) e PIAGET (1969, 1977), a psicologia da educação conheceu um impulso notável. O impacto de suas obras sobre a educação é considerável, pois a psicologia da educação (ou psicologia da aprendizagem) que eles postularam colocam em primeiro plano a noção de que a interação deve estar no centro da ação educativa. Quanto mais rico o meio físico e social da criança, mais rica será sua performance educacional. A atividade torna-se o centro da relação pedagógica.

É preciso, no entanto, lembrar que a psicologia do desenvolvimento era, para Piaget, somente o melhor método para estudar o desenvolvimento do raciocínio científico (DASEN, 1994). As suas pesquisas não visavam encontrar respostas para os problemas da aprendizagem escolar. Dessa maneira, Piaget mostrou com perfeição a complexidade do desenvolvimento do pensamento da criança. Para ele, o desenvolvimento psicológico se efetua por intermédio de um processo complexo que muda qualitativamente com a idade: uma sucessão de estágios hierárquicos. Estes estágios aparecem necessariamente em uma ordem fixa, pois cada estágio está baseado no desenvolvimento cognitivo ocorrido durante o estágio anterior. Nesta ótica, podemos dizer que Piaget consagrou uma boa parte de suas pesquisas para estabelecer um mapa dos processos cognitivos da criança (DASEN, 1994).

Vamos situar, mais precisamente nos planos cultural e sociológico, a criança cujo desenvolvimento cognitivo foi estudado por Piaget. Se o psicólogo suíço não negligenciava o papel da antropologia cultural, acreditava, no entanto, na universalidade da sua teoria do desenvolvimento da inteligência, independente do contexto cultural de sua aplicação:

"A antropologia cultural nos ensina duas coisas. Ela pode primeiramente nos esclarecer sobre a característica geral dos mecanismos que descobrimos. Estes mecanismos são específicos das sociedades ocidentais ou são universais? As comparações que foram feitas até o presente mostraram que se trata de mecanismos comuns encontrados em todas as sociedades...O que a antropologia cultural pode nos trazer é a sociogênese que veio completar-se na psicogênese – na condição, contudo, que esta antropologia tenha uma dimensão histórica, o que não é simples. Comparar as duas gêneses é indispensável" (PIAGET, 1978, p. 95).

Ninguém pode contestar a sensibilidade cultural relativa da teoria piagetiana em relação ao behaviorismo, por exemplo. Contudo, o movimento científico hipotético-dedutivo, considerado por Piaget como estágio final e

"superior" do desenvolvimento cognitivo -, não é o que é valorizado e considerado como a marca da idade adulta em outras sociedades, nem mesmo nas sociedades ocidentais entre as classes sociais que não têm acesso aos estudos superiores (DASEN, 1995). Se o pensamento lógico - da teoria de Piaget - assinala o fim do desenvolvimento psicológico, parece que esta finalidade é determinada (escolhida/preferida) unicamente (e principalmente) pelas culturas nas quais a tecnologia moderna e a educação formal são valorizadas e intensivamente utilizadas, pois a instalação estável da escola permite consolidar os objetivos do desenvolvimento caracterizados pela educação formal.

É necessário, pois, mostrar-se prudente quando se tenta aplicar a teoria de Piaget à educação. Como observa BRUNER (1996, p; 20), a criança não consegue passar de um nível inferior para um nível superior de desenvolvimento da mesma forma como ocorre a subida da maré. O desenvolvimento depende, também, e sobretudo, da prática e da confrontação que uma criança estabelece com o domínio de um determinado problema durante um estágio de desenvolvimento. Esta confrontação permite à criança dominar os problemas do estágio anterior para superá-los no estágio seguinte.

Outra questão fundamental na psicologia da educação de inspiração piagetiana, é o papel do meio social no desenvolvimento. Piaget parece optar pela prioridade da psicogênese sobre a sociogênese (Ver: MESQUIDA, 2000).

Em contrapartida, Vygotski(1) acreditava que a sociogênese precede a psicogênese. Para este autor, o desenvolvimento pode ser considerado como um fenômeno social coletivo no qual as crianças ajudam a modelar, construir e compartilhar suas próprias experiências de desenvolvimento através de sua participação nas rotinas culturais cotidianas (WERTSCH, 1985; THARP & GALLIMORE, 1988). O desenvolvimento está enraizado e é inseparável do contexto social e cultural, da própria história social e cultural (VYGOTSKI, 1978, p.57). Mais especificamente, Vygotski acreditava que cada função aparece duas vezes, no desenvolvimento da criança, ou em dois planos: primeiramente, no plano social e, em seguida, no plano psicológico (MESQUIDA, 2000). Em outras palavras, cada função surge num primeiro momento entre pessoas como uma categoria interpsicológica e, em seguida, ressurgue no interior do pensamento da criança como categoria intrapsicológica. O mesmo processo é válido no que concerne à atenção voluntária, à memória lógica, à formação dos conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Isto é: a internalização das estruturas cognitivas se efetua de "fora" para "dentro". Para Vygotski, as relações interpessoais determinam no plano do desenvolvimento, todas as funções superiores e suas relações. Mas, a sua psicologia sócio-histórica é possível somente se os fenômenos estão abertos para absorver as características sociais, e isto só é possível com uma integração dialética (VYGOTSKI, 1987 e 1997).

No que diz respeito à educação formal, Vygotski identificou as diver-

sas características da aprendizagem escolar. Antes de mais nada, a aprendizagem permite o desenvolvimento de uma "consciência do controle voluntário" dos saberes. A noção de controle voluntário do conhecimento é uma característica específica da educação escolar. Se perguntamos, por exemplo, a um marceneiro com experiência, como ensinar verbalmente uma de suas técnicas de trabalho, ele terá dificuldade de explicar, necessitando de um grande esforço para mostrar sua competência. Em compensação, no mundo escolar, uma boa parte das atividades que as crianças executam, tem sentido por "si mesmas". Em outras palavras, o controle voluntário dos saberes é a capacidade de utilizar e manipular conhecimentos descontextualizados (que não são socialmente situados).

Outra contribuição fundamental de Vygotski à pedagogia é a distinção construída por ele entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Os conhecimentos científicos podem ser adquiridos através da aprendizagem escolar e são voluntariamente mobilizados pelas crianças. Os conhecimentos cotidianos são provenientes da experiência da vida, do senso comum. Como exemplo, poderíamos utilizar o caso da alimentação: as crianças podem verbalizar alimentos familiares como o leite, o pão, o queijo, a manteiga, pois elas os manipulam quotidianamente. No entanto, utilizar o conceito de lipídios é muito mais complicado para elas, pois devem compreender o princípio de categorização sobre o qual se fundamenta este conceito. Vygotski observou, também, que os conhecimentos científicos e os cotidianos estão intimamente ligados. Uns não podem existir sem os outros. Há uma relação dialética entre eles. As crianças dão um sentido às definições e explicações científicas através da utilização dos conhecimentos cotidianos. Os conhecimentos cotidianos "vivos" são a base para o desenvolvimento e construção dos saberes científicos. Dito de outro modo, os saberes cotidianos desempenham o papel de uma espécie de base provisória sobre a qual são construídos os saberes científicos.

Cremos que vale a pena ressaltar a influência do evolucionismo darwiniano sobre o pensamento de Vygotski, como perceberam VER & VALSINER (1991). Mas, também, o modelo de Piaget se inscreve numa perspectiva evolucionista, tendo a matemática e a ciência como pedras angulares de um processo evolutivo de adaptação. Este modelo, como sabemos, percebia o mundo físico regido por leis lógico-matemáticas que estão na base do desenvolvimento da racionalidade da infância. Esta racionalidade se efetua através da ação e da adaptação das estruturas mentais às estruturas que descrevem o mundo físico (PIAGET, 1967).

A psicologia da educação propôs um novo meio de conhecer, de interpretar e de compreender os fenômenos educacionais, a fim de colocá-los no lugar das medidas psico-educativas apropriadas à variedade dos particularismos individuais. Mas, a psicologia do educando, subjacente à psicologia da educação, está social e culturalmente situada no mundo ocidental.

Ela é herdeira do positivismo europeu. A socialização e a educação em outras culturas são raramente discutidas. Há um desconhecimento explícito e voluntário das pedagogias não-européias (2).

Voltando ao tema das ciências da educação, poderíamos dizer que mais do que uma reinvenção terminológica de um novo conceito, a nova disciplina marcou o princípio de uma pluralidade de aproximações disciplinares dos fenômenos educacionais e, ainda mais, da psicologia da educação. Na realidade, as ciências da educação permanecem dominadas por uma valorização total da educação formal como único meio capaz de construir a igualdade entre os cidadãos. PROST(1968) relembra a pergunta de Jules Ferry diante da Assembléia francesa: "...eu vos pergunto de boa fé, a vós que estais aqui e que recebestes dos seus ascendentes, através da escola, a bagagem de conhecimentos que possuíis: se não fosse ela, vós ocuparíeis o lugar que ocupais nesta Assembléia?"

Inúmeros trabalhos sociológicos põem à luz que a educação reproduz as desigualdades sociais (BOURDIEU e PASSERON, 1970) e, ainda, perpetua a organização da sociedade em classes desiguais (BAUDELOT e ESTABLET, 1971).

Parece-nos útil discutir a crença cega na superioridade do modelo escolar. O modelo escolar universal e hegemônico dever ser constantemente discutido, nos níveis teórico e prático (SERPELL, 1995; ILLICH, 1985). Na realidade, a instrução escolar comporta um potencial ambivalente: ela não é automaticamente "libertadora", nem totalmente "alienante". Daí a necessidade de conservá-la ininterruptamente sob o crivo da crítica.

2. As alternativas possíveis: saber infomais, aborizenização e conscientização

Longe de deter o monopólio da transmissão do saber, a educação escolar é somente uma das modalidades possíveis do ato de aprender. Como mostra RESNICK (1987), a educação escolar se distingue claramente dos outros tipos de aprendizagem: a cognição individual (individual cognition) na escola contrasta com a cognição difusa (shared cognition) fora do contexto escolar. Com efeito, a forma dominante das aprendizagens escolares é individual. Mesmo se as atividades em grupo se desenrolam episodicamente na escola, é individualmente que os alunos são julgados, em última instância. Já fora da escola, as atividades de aprendizagem são socialmente divididas. As competências de cada educando se inserem em uma série de relações sociais. Um contraste ainda maior entre aprender na escola e fora dela, provém do fato de que a aprendizagem escolar é, principalmente, uma operação mental (pure mentation), enquanto a manipulação é necessária fora da escola. Resnick

diz, também, que a manipulação de símbolos na escola contrasta com o raciocínio contextualizado fora da escola. Enfim, as competências generalizáveis promovidas pela escola se opõem às competências ligadas a situações específicas desenvolvidas pelas aprendizagens extra escolares (3).

Múltiplos trabalhos mostraram a eficácia da aprendizagem extra escolar. LAVE (1997) demonstrou que a aprendizagem bem estruturada não se traduz junto ao educando por um saber inerte, uma desvalorização de suas próprias capacidades e uma taxa de fracasso do aluno, como ocorre na escola. A aprendizagem artesanal, por exemplo, representa um dos pilares da corrente pedagógica batizada por Lave de "aprendizagem situada" (situated learning), podendo ser uma alternativa possível ao modelo escolar:

"Os alunos aprendem a pensar, a discutir, a agir, a interagir, de uma forma apropriada, 'estudando' com pessoas competentes, construindo saberes como membros legítimos de uma comunidade de educandos"(LAVE, 1997, p. 19).

O trabalho de LAVE e WENGER (1991) situa o educando como um personagem no seu contexto, procurando o sentido da existência através de um processo gerador no interior da própria comunidade. O acesso ao sentido da vida é possível através da participação e do desenvolvimento da identidade pessoal. A participação é legítima quando é pertinente para a sobrevivência da comunidade e está ligada aos membros desta comunidade, às suas atividades e à sua produção.

O interesse por tudo aquilo que diz respeito ao conhecimento extra-escolar, toca na questão do que chamamos de aborigenização, isto é, a apropriação local dos saberes exógenos. Neste sentido, é preciso lembrar que mesmo nos países centrais do capitalismo, o discurso dominante em ciências da educação não é culturalmente adaptado a todos os grupos sociais. As camadas sociais desfavorecidas, as minorias étnicas, as mulheres, são habitualmente objeto do discurso, mas, dificilmente, atores sócio-políticos. Há, nos países de capitalismo periférico, em educação, uma subordinação aos modelos alienígenas, europeus e/ou norte-americanos, fato que impede a descolonização e mantém a dependência.

KUMAR(1979,p. 104-105) distingue três tipos de aborigenização(ele chama de indigenização): estrutural, substancial e teórica. A aborigenização estrutural da educação exige a constituição de instituições locais capazes de produzir e difundir saberes científicos apropriados, rompendo com a dependência científica e tecnológica. A aborigenização substancial revê temáticas tratadas pelas ciências da educação, tratando de centralizar tudo no contexto local e orientá-las na direção da resolução de problemas sociais locais. A aborigenização teórica diz respeito à construção de arcabouços teóricos au-

tóctones, capazes de darem conta da reflexão crítica e criativa sobre os problemas pertinentes à formação social local.

A pista da aborigenização parece promissora (4), se ela for acompanhada de trocas regulares entre os pesquisadores locais e aqueles que, em países do capitalismo periférico, se dispõem a participar de intercâmbios desta natureza, mas sem perder de vista suas raízes culturais e seu compromisso com as necessidades locais – conscientes, portanto, de sua responsabilidade social.

Um exemplo deste processo é a obra de Paulo Freire. O enraizamento cultural de Paulo Freire é profundo e seu percurso inicial se inscreve no contexto brasileiro e latino-americano das décadas de 1950 e 1960. Sua teoria pedagógica fundamenta um método de alfabetização que poderíamos denominar de "conscientização-alfabetização", tendo sido inicialmente elaborada no nordeste do Brasil e, nesta região, se materializou em experiência concreta de alfabetização, alcançando, depois, outras regiões do país e outros povos. Paulo Freire sugere a utilização da realidade social dos educandos como suporte da aprendizagem: "A prática bancária conduz a uma situação de anestesia, inibindo o poder criativo dos alunos; a educação conscientizadora, de característica reflexiva, leva a uma descoberta permanente da realidade. A primeira, pretende manter o estado de imersão; a segunda, ao contrário, pesquisa a emergência das consciências, resultando na sua inserção crítica na realidade" (FREIRE, 1974, p. 64).

A teoria pedagógica de Paulo Freire, convertida em método de alfabetização, faz com que, ao aprender a escrever lendo e a ler escrevendo, a pessoa vá além da significação das palavras. Como ressalta FREIRE (1976), não é suficiente saber ler mecanicamente como "Eva viu a uva". É preciso compreender que posição ocupa Eva no seu contexto social, quem cultiva a uva e quem é favorecido por esse trabalho.

A apropriação relativa por alguns países da periferia do capitalismo (África e América Latina) da teoria e da prática freireanas, confere a Paulo Freire um caráter internacional. A sua apropriação em países do centro (principalmente os Estados Unidos e, em certa medida, a Europa), não deve ser interpretada como uma abertura total do discurso pedagógico dominante às idéias e à prática educativa de Paulo Freire. É claro que os seus marcos teóricos foram influenciados por autores europeus, de origem marxista, (como Gramsci?), e de origem cristã, como Mounier, conferindo ao pensamento de Freire uma conotação ocidental, especialmente após sua permanência na Europa.

3. O mapa da mina: dois conceitos institucionais dominantes

Apropriar-se dos fatores culturais subjacentes do discurso dominante da educação, ou das "ciências da educação", aceita-se somente na medida em que não se ponha em xeque os conceitos "naturais" da cultura. Um conceito se define pelas relações que mantém com outros conceitos. Assim, a infância se define habitualmente em termos do estágio do desenvolvimento cognitivo da inteligência sensório-motora ou de competências lingüísticas. Dessa maneira, um conceito pode ser considerado como "básico" na medida em que se torna indiscutível ou é garantido pelos "experts" de uma determinada área de conhecimento.

Discutiremos, a seguir, dois conceitos considerados "básicos" na educação: a infância e o individualismo.

Uma discussão importante na área da educação, ou das ciências da educação, é aquele que gira em torno do início da primeira infância. O trabalho de ARIËS(1962, 1975) mostrou que a noção de infância é uma invenção moderna. Antes do século XVII, os europeus não tinham uma concepção da infância como período específico da vida do ser humano. Geralmente, a criança era vista como um adulto pequeno. Quando a dependência física do adulto terminava, a criança era separada do adulto. Trabalhavam juntos, divertiam-se juntos e eram formalmente educados juntos. A noção da infância como um período especial de desenvolvimento se constituiu progressivamente e institucionalizou-se definitivamente com a instauração da escolarização obrigatória.

Para CANNELA (1997), os educadores contemporâneos que atuam com a primeira infância, consideram que a aprendizagem centrada na criança é a forma de educação mais natural e mais apropriada para todas as crianças. No entanto, por trás desta concepção, há a idéia da perpetuação da existência de uma criança universal cujo desenvolvimento é descrito através de estágios sucessivos. Assim, a educação centrada na criança, desde Rogers, tornou-se "uma prática pedagógica universal: uma verdade" (p.117).

Assim, o terreno da primeira infância nos sistemas educacionais ocidentais se traduziu por uma escolarização precoce(creche, maternais, etc.) que passa à frente da socialização familiar e comunitária. Vem igualmente acompanhada de uma "desmagisterialização" dos pais, levados a recorrer a especialistas da educação desde a primeira infância dos seus filhos. Para melhor disfarçar esta desqualificação dos pais, passamos a utilizar expressões vagas, como "a escola está aberta para a participação dos pais" ou a tão falada "parceria família-escola".

O discurso dominante em educação está centrado, também, na idéia, indiscutível, do indivíduo como único motor da aprendizagem. Ora, o individualismo está histórica e geograficamente situado nas sociedades ocidentais,

onde se instalou verdadeiramente a partir do desenvolvimento do capitalismo industrial e seu referencial teórico, o liberalismo, da “modernização” e do, digamos, “retrocesso” das referências teóricas tradicionais. O capitalismo industrial criou a idéia de que os indivíduos podiam escolher suas trajetórias sociais, moverem-se geograficamente livres e tornarem-se responsáveis em assegurar individualmente seus valores. Em decorrência dessa postura, a responsabilidade principal pelos sucessos ou fracassos de cada um é atribuída às “aptidões” individuais. “Aptidão”, um conceito vago, por isso mesmo empregado para diversas designações, tais como: disposição natural, predisposição, capacidade adquirida, ou ainda, se formos em busca de sua origem etimológica, veremos que vem do latim, *apere*, *aptus*, *apula*: ligar, unir, ser capaz de unir. Daí, a palavra copula, *co-apula*: ligar-se com (a).

Como consequência do individualismo, a competição entre pessoas e a busca dos interesses individuais, tornaram-se os meios através dos quais os indivíduos podem supostamente atingir o mais alto nível de funcionamento humano. Dessa maneira, as motivações pessoais são percebidas não somente como naturais, mas, também, como intrinsecamente benéficas porque possibilitam que cada um alcance o que é bom para si mesmo. Dito de outra forma, a sociedade ideal, ou escola ideal, seria aquela onde cada um aproveitaria do efeito combinado das ações individuais de todos. É claro que o senso de comunidade e de solidariedade não é considerado. O slogan “o indivíduo faz a diferença”, foi incorporado pelo mundo da educação, atualmente dominado pelo neoliberalismo e pela “qualidade total”.

Na medida em que os educadores centram o foco de sua prática pedagógica sobre este modelo individual do desenvolvimento humano, correm o risco de negar as desigualdades de origem social e cultural. Os indivíduos seriam plenamente responsáveis pelos seus destinos, e o contexto sócio-cultural, econômico, bem como as relações de poder são completamente omitidos. Como observa RANJARD(1997), “numa sociedade que se diz democrática, onde as classes sociais não são reconhecidas, o elitismo se apega ao individualismo: são os ‘melhores’ indivíduos que constituem os grupos sociais dominantes. O individualismo se apodera do elitismo, chegando a fazer disso uma teoria ‘democrática’: a escola, capaz de fazer ‘terem êxito’ as crianças ‘dotadas’, originárias das classes subalternas, ‘válida’ sua característica democrática e igualitária ao mesmo tempo em que dota de status de ‘verdade’ as idéias individualistas/elitistas” (p.12).

Conseqüentemente, o “sucesso” depende exclusivamente das características individuais, pois há diferenças de qualidade entre os indivíduos. Aqueles que constituem ou chegam às camadas superiores da sociedade são, sempre, os “melhores”. Este “elitismo individualista” tem necessidade de cen-

tralização. A rigor, o melhor meio de individualizar é não levar em conta aquilo que une os indivíduos entre si, local e historicamente e, em particular, suas culturas e classes sociais.

Outro elemento a ser discutido diz respeito à proposta do individualismo e sua repercussão sobre o discurso psicopedagógico dominante, em particular quando trata dos valores individuais e sociais.

Parece-nos legítimo considerar que os valores sociais e morais de um grupo cultural se refletem na aprendizagem escolar. Em uma pesquisa feita entre crianças brancas e crianças negras nos Estados Unidos, ALLAN e BOYKUN(1992), demonstraram que a aprendizagem das crianças brancas rendia mais quando o critério adotado era o do trabalho individual, enquanto as crianças negras saíam-se melhor no trabalho escolar coletivo. Isso prova, para os pesquisadores, que os métodos pedagógicos não são culturalmente neutros. Tanto na escola norte-americana quanto nas brasileiras, privilegiam-se e são praticados métodos pedagógicos que correspondem aos valores das camadas sociais médias e superiores da sociedade, fazendo-se “tabula rasa” dos princípios e dos valores das camadas subalternas. A intenção não é, evidentemente, homogeneizar a população, mas incutir valores das classes dominantes, ou que atendam aos interesses das classes dominantes da sociedade, tornando realidade a célebre afirmação de Marx de que “as idéias dominantes em uma determinada sociedade, são as idéias da classe dominante”.

Assim, na medida em que incorpora um discurso oriundo da sociologia tradicional, a psicopedagogia propõe métodos pedagógicos que dissimulam as diferenças culturais, de classe social, econômicas, etc., universalizando práticas falsamente neutras, mas, na realidade, comprometidas com as idéias das camadas sociais dominantes.

4. Um segundo mapa: os fundamentos culturais da educação

Para iniciar um debate sobre os fundamentos culturais da educação, precisamos ir além do modelo causal de explicação dominante nas ciências sociais. A complexidade da ação educativa exige uma análise que supere o enfoque linear. Ao perceber esta complexidade, AVANZZINI (1975,1996) constatou que todo ato educativo repousa sobre três dimensões: a atividade didática, a psicologia do educando e os objetivos da aprendizagem.

Quer nos coloquemos do lado dos educandos, quer estejamos do lado dos educadores(ou das instituições escolares), a cultura intervém no nível das três dimensões identificadas por Avanzzini. Do ponto de vista de conceito amplo, partilhar de uma cultura é ter um conjunto de significações comuns. A rigor, cultura engloba tudo o que é produzido coletivamente pelos indivíduos, através de meios não-genéticos. Quer dizer, o conjunto dos signi-

ficados que a pessoa partilha com outros e que determinam suas atitudes, suas representações, seu comportamento social e, também, suas experiências educativas.

A representação psicológica do educando está culturalmente situada. Assim, a concepção de inteligência difere de um contexto cultural para outro. Para uns, os índios Caiuá, por exemplo, definiriam inteligência como cooperação e obediência, já para os Baoulés, na Costa do Marfim, estudados por DASEN(1985), a inteligência, identificada pela palavra “N’gouelé”, representa uma dimensão social e uma dimensão cognitiva, sendo a cognitiva dependente da social.

A didática, quando trabalha com a adaptação dos conteúdos ensinados ao amadurecimento psicológico do educando, encontra-se culturalmente situada. Assim, estabelece que o estudo de certas disciplinas, como educação religiosa ou sexual, depende da idade da criança. Mas, isso difere de cultura para cultura.

O terceiro componente diz respeito às finalidades e/ou objetivos, isto é, aos fins que se deseja alcançar com a ação educativa. De acordo com Avanzzini esse componente é mais importante do que os outros dois, que são tão somente “ponstes” para a realização dos objetivos: “Queira ou não, as finalidades constituem o componente maior da ação educativa. Não alcançá-las representa para o educador a derrota ou a frustração. Geralmente, as duas. Hoje, muito mais do que a insuficiência dos meios, a crise da educação tem a ver sobretudo com a derrocada na proposição e na consecução dos objetivos” (p.238). Perguntamos, comumente, que tipo de homem queremos formar, quando a pergunta mais correta e com maior carga sócio-política, seria: que tipo de sociedade queremos construir, pois é a partir desta última pergunta que poderemos responder a primeira.

Dessa maneira, a educação, ou as ciências da educação, não pode deixar de discutir o “sentido” da escola, sua necessidade estrutural para a sociedade, ou como algo simplesmente dispensável. Na medida em que optamos pela necessidade da escola, o “sentido” da instituição onde ocorre o processo formal de educação, inclui três elementos complementares e concomitantes: a construção do saber, a difusão do conhecimento e a utilização dos saberes construídos. A “construção” do saber que permanece no centro dos debates pedagógicos, tende freqüentemente, a constituir-se em uma discussão técnica: como construir? Qual a melhor opção didática para esta ou aquela disciplina?

A difusão e a utilização dos saberes colocam os desafios em um nível mais importante: no nível coletivo, compartilhar e utilizar os saberes implica sempre uma reestruturação das relações de poder.

O educador norte-americano, da Universidade de Harvard, DELPIT (1988), acredita que toda prática pedagógica se desenvolve no interior de uma

cultura de poder, cobrindo quatro dimensões: 1. As questões do poder estão integradas à classe, na sala de aula; 2. há regras para participar da cultura do poder; 3. as regras da cultura do poder são uma emanção das culturas daqueles que detém o poder na sociedade; 4. é necessário explicitar as regras para aqueles que não participam do poder. Assim, a primeira dimensão tem a ver com o poder do professor sobre o aluno e, ainda, com o poder dos responsáveis pelo livro didático. Sabemos que a atividade docente não é neutra. O processo pedagógico inclui a imposição de uma visão de mundo e, a partir desta, critérios didáticos, avaliativos, metodológicos, etc.

A segunda dimensão diz respeito às regras escolares: práticas lingüísticas, a forma de se comunicar, a apresentação pessoal, a maneira de falar, de escrever, de vestir e de interagir.

A terceira dimensão, tem a ver com o que se convencionou chamar de “sucesso”. O sentido de sucesso é uma tradução da cultura daqueles que têm o poder, quer dizer, as classes superiores da sociedade. As crianças das outras camadas sociais operam com quadros culturais variáveis, mas que não trazem os códigos da cultura do poder.

A quarta dimensão trabalha com os meios de sensibilizar os parceiros da educação para a existência de uma cultura do poder. Se o educando não faz parte da cultura do poder, é necessário que as regras desta cultura lhe sejam explicitadas para facilitar sua internalização, pois quando os códigos implícitos são utilizados na comunicação entre culturas diferentes, há freqüentemente um bloqueio de comunicação.

É interessante que para aqueles que se consideram educadores liberais ou “progressistas”, o reconhecimento da existência da cultura do poder lhes é desconfortável, pois reconhecer o jogo político e social dos problemas educacionais é muito mais difícil do que tratá-los como uma questão meramente técnica.

Na medida em que “compartilhar o poder” se constitui em uma finalidade prioritária da educação, a ênfase é colocada sobre a característica utópica de toda teoria educativa. A rigor, um objetivo de igualdade ou justiça é um ideal que ultrapassará sempre a realidade. A função de uma finalidade é de estar além do alcance do educador, servindo como linha diretriz de sua ação.

Considerações finais

Procuramos, neste artigo, analisar criticamente os discursos dominantes na educação, ou nas ciências da educação, pondo ênfase sobre o papel da cultura e da necessidade de se compartilhar os saberes. Neste sentido, é possível observar uma ruptura com o discurso e com as práticas educativas atuais.

A cultura deve ser levada em consideração não somente pelo fato de ser uma das características significativas da vida dos alunos, mas, ainda, porque representa um elemento central nas reflexões dos educadores contemporâneos.

Quando insistimos sobre os fundamentos culturais da educação, acreditamos, como Paulo Freire, na necessidade de escutar todas as vozes que falam, refletem e fazem a educação. É, também, uma forma de praticar a resistência cultural no interior da área de conhecimento. Mas, por que falar em “resistência cultural”? Primeiro, porque é um desafio para os especialistas da educação. Isso requer um retorno às mensagens produzidas e utilizada todos os dias pelos diferentes parceiros da relação pedagógica, desde que esta exige uma disposição radical de escutar a voz do outro. A resistência cultural transforma o invisível em visível, o silencioso em “compreendido”, o garantido em discutível, a certeza em objeto de discussão, colocando os dogmas sob o crivo da crítica. Significa que não estamos livres das influências culturais originadas das divisões sociais. Se a escola desempenha um papel de “socialização”, ela deve levar em conta as diferentes culturas e não apenas as dominantes e seu discurso.

Notas Bibliográficas

¹ Vygotski viveu 38 anos no contexto das grandes devastações provocadas pela revolução de outubro de 1917. Ele tinha um pequeno status até pelo fato de ser judeu em um país multinacional confrontado com deficiências educacionais comparáveis àquelas que conhecemos hoje nos países de capitalismo periférico. O debate pedagógico maior a partir do qual emergiu o pensamento de Vygotski teve a ver com a luta contra o analfabetismo. Ainda mais: o marxismo teve um papel capital na sua vida e nas suas idéias. Vygotski era um intelectual engajado na construção de uma sociedade nova e na criação de sua vanguarda científica. Assim, ele passou vários meses na Ásia Central, em 1929, formando educadores e criando um departamento de psicologia na universidade de Tachkent. Em 1931, Vygotski elaborou um projeto de psicologia intercultural na Ásia Central, o qual foi executado por Luria (MOLL, 1990).

² Um exemplo deste desconhecimento dos pedagogos do Sul, é ilustrado por algumas obras recentes de autores francófonos. Assim, Meirieu (1990), não cita nenhum dos pedagogos contemporâneos dos países de capitalismo periférico. Os autores deste artigo, juntamente com Juvenal Balagamire Basilashe, organizaram nestes últimos anos (1996-1999), Encontros e Congressos sobre o que chamamos de “Pedagogias do Sul”. O “Sul” compreendido como um termo genérico para designar as “pedagogias mal conhecidas na Europa”.

³ O sucesso das redes de troca de saberes constitui uma alternativa ao modelo de aprendizagem escolar.

Referências Bibliográficas

AKKARI e Al. A comparative analysis of teacher ethnotheories. The In; Professional Educator, XXI, 1, p. 45-61. Washington, 1998.

- ALLEN, B.A. African-American Children and the educational process: Alleviating cultural discontinuity through prescriptive pedagogy. In: School Psychology Review, 21 (4), 586-596. Washington, 1992.
- ARIES, P. Centuries of childhood. Londres: Cape, 1962.
- ARIES, P. L' enfant: la fin d'un régime. Autrement, 3, p. 169-171. Paris, 1975.
- AVANZZINI, G. Immobilisme et novation dans l' éducation scolaire. Toulouse: Privat, 1975.
- AVANZZINI, G. Les finalités de l' éducation. In: G. Avanzzini 9 eds.), Pédagogie d'aujourd'hui, p. 229-239. Paris: Dunod, 1996.
- BAUDELLOT, ESTABLET, R.L. L'école capitaliste en France. Paris: PUF, 1971.
- BINET, A. Les idées modernes sur les enfants. Paris: Flammarion, 1973.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BORKOWSKI, A. Elèves et étudiant (e)s d'origine étrangère en Suisse. Genève: Unigenève, 1992.
- BOVET, P. Science de l' éducation et pédagogie expérimentale. In: L'éducation, 22, p. 440-450: Paris, 1921.
- BRUNNER, J. The culture of education. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- DASEN, P. L' intelligence chez les Baoulé. Paris: Archives de Psychologie, 1985.
- DASEN, P. Culture and cognitive development from a piagetian perspective. Boston: Allyn K. and Bacon, 1994.
- DELPIT, L. Skills, and others dilemmas for a progressive Black educator. In: Educational Review, 56, p. 379-385, Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- DELPIT, L. Other people's children. New York: New Press, 1995.
- ENRIQUES, V.G. From colonial to liberation psychology: the Philippine experience. Manila: De la Salle University Press, 1992.
- EYSENCK, H. L. Race, intelligence and education. Londres: Temple Smith, 1971.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GALTON, F. Inquires into human faculty and its development. New York: Dutton, 1883.
- HOFFMAN, D. M. Culture and self in multicultural education: reflections discourse, text and practice. In: American Educational Research Journal, 33, p. 545-569, Washington, 1996.

- HERRNSTEIN, R. The bell curve: class structure and future of America. New York: The Free Press, 1995.
- ILLICH, I. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KUMAR, K. Indigenization and transnational cooperation in social sciences. New York: K. Kumar Ed., 1979.
- LAVE, J. Situate learning in communities of practice. Washington, D.D.: American Psychological Association, 1991.
- LAVE, J. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MEIRIEU, P. Aprender...Mas, como? Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MESQUIDA, P. Piaget e Vygotski: Um diálogo inacabado. Curitiba: Champagnat, 2000.
- MONTESSORI, M. Pédagogie scientifique. Paris: Larousse, 1919.
- PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. Psicologia e pedagogia. São Paulo: Forense, 1969.
- PIAGET, J. Mes idées. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- PIAGET, J. (Prefácio). Piagetian psychology: cross-cultural contributions. New York: Gardner Press, 1977.
- PROST, A. Histoire de l'enseignement en France. Paris: Armand Colin, 1968.
- RANJARD, P. L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation. Paris: L'Harmattan, 1997.
- RESNICK, L. B. Learning in school and out. In: Educational Researcher, 16, p. 13-20. Washington, 1987.
- SERPELL, R. The significance of schooling: life-journey in African society. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- THAN KHOI. Education et civilisations. Paris: Nathan, 1995.
- THARP, R. G. Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context. Cambridge : Harvard University Press, 1988.
- VYGOTSKI, L.S. Pensée et langage. Paris: Éditions Sociales, 1985.
- WERTSCH, J.V. Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. New York: Cambridge University Press, 1985.
- WALLON, H. L'évolution psychologique de l'enfant. Paris: a Colin, 1941.
- XYPAS, C. La spécificité des sciences de l'éducation ou la pédagogie entre le singulier et le pluriel. Berna: Peter Lang, 1992.