

Competência técnica e compromisso político: como confrontar o demônio de Maxwell?

Technical competence and political commitment: how to confront the Maxwell's demon?

*Allan André Lourenço**

RESUMO

As íntimas afinidades entre o modelo econômico neoliberal com as escolas estatais brasileiras (e, mais especificamente, as paulistas) tem se sublinhado de modo cada vez mais expressivo. Como consequência, atenuam-se os movimentos de reprodução social provocados pelo sistema escolar, cristalizando cada vez mais as desigualdades sociais entre os diversos estratos da sociedade e impossibilitando a concretização de uma escola verdadeiramente pública e democrática. Contudo, podem-se elencar alternativas realistas para a superação desse processo de reprodução social, através de uma pedagogia histórico-crítica que dê primazia tanto para a competência técnica quanto para o compromisso político dos professores atuantes no sistema de ensino.

Palavras-chave: Educação escolar. Formação de professores. Neoliberalismo. Reprodução Social. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The intimate affinities between the economic neoliberal model and the Brazilian state schools (specifically the ones from the state of São Paulo) appear in an increasingly expressive way. Consequently, the movements of social reproduction caused by the school system are mitigated, crystalizing increasingly the inequalities among the many social strata and disabling the achieving of a truly public and democratic school. Nevertheless, alternatives to overcome this process of social reproduction can be rated, through a historical-critical pedagogy that gives primacy for both technical competence and political commitment of the teachers that work in the education system.

Keywords: School education. Teacher training. Neoliberalism. Social Reproduction. Historical-Critical Pedagogy.

Introdução

O demônio de Maxwell, como sublinhado no título, é uma metáfora tomada de empréstimo da sociologia bourdieusiana. Pierre Bourdieu, por sua vez, emprestou essa imagem da termodinâmica: para explicar como a eficácia da segunda lei da termodinâmica poderia ser anulada, o físico Maxwell inventou um demônio capaz de fazer as triagens das partículas mais rápidas para um recipiente cuja temperatura aumenta e as partículas mais lentas para um recipiente que a temperatura se reduz. Desse modo, o demônio é capaz de manter a diferença entre as partículas que, se operassem de forma diferente, as mesmas diferenças tenderiam a desaparecer (BOURDIEU, 2011).

Tal analogia é bastante profícua para compreender como o sociólogo enxergou a instituição escolar em si. Reputar a escola como um demônio pressupõe que a mesma

* Graduado em Ciências Sociais pela PUC-Campinas. Membro do grupo de pesquisa "Ética, política e religião: questões de fundamentação" da PUC-Campinas. E-mail: allan.al@outlook.com.br

realiza uma espécie de triagem (distinção) entre aqueles alunos que herdaram determinada quantidade de capital cultural – e, portanto, estão aptos a serem exemplos de sucesso escolar – daqueles desprovidos de quaisquer heranças do tipo – e, assim, responsáveis pelos índices de fracasso escolar. Consequentemente, a escola se distancia de um espaço capaz de desenvolver intelectual e cognitivamente o educando para, então, reproduzir e manter as desigualdades de capital cultural herdadas pelos estudantes (BOURDIEU, 2011).

No Brasil, assim como na França de Bourdieu, o processo de universalização do ensino primário e secundário – lê-se educação básica – tem chegado cada vez mais próximo de seu objetivo. Contudo, nesse emaranhado de aumento do número de escolas, legislações garantindo o acesso à educação e a ampliação de políticas educacionais um novo problema aparece: “[...] não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista” (BOURDIEU, 1997, p. 482). Nesse sentido, mesmo após as ampliações do acesso à educação básica – especialmente no período de redemocratização brasileira – ainda se percebe uma profunda manutenção das desigualdades de classe, na qual a instituição escolar atua como uma das protagonistas.

Se nos atentarmos ao contexto histórico atual, a leitura da instituição escolar como reprodutora de desigualdades sociais se delineia em traços ainda mais fortes. As políticas econômicas de cunho neoliberal – profundamente marcantes no Estado de São Paulo, e que, agora, se expandem para todo o Brasil – impõem uma série de limites à educação estatal, resultando, como veremos adiante, num extensivo processo de incompetência técnica dos professores; descompromisso político; intensificação das desigualdades sociais e limitação do acesso ao ensino superior entre as camadas menos favorecidas.

Pela instigação em se pensar a educação formal num espaço verdadeiramente democrático e público, busca-se, neste trabalho, um esforço de se construir uma escola voltada para superação da chave da reprodução social. Para tanto, e por acreditar que o professor é uma peça chave neste processo, propõe-se a aplicação e a difusão da pedagogia histórico-crítica como elemento de resgate tanto da competência técnica do professorado, como também de seu compromisso político. Assim, avançamos expressivamente na missão de superar as barreiras erguidas sobre a desigualdade das heranças culturais, como também avançamos na democratização do espaço escolar.

Reprodução social na era do neoliberalismo

O foco desse trabalho consiste numa reflexão sobre o papel da escola estatal no desenvolvimento do educando. Para tanto, estabelece-se uma distinção crucial entre o que é público e o que é estatal. A escola e a educação que se trabalhará adiante, numa lente marxista, só podem ser a estatal: “[...] o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses

do próprio Estado, com a sua autonomia relativa” (SANFELICE, 2005, p. 91). Considera-se, então, uma relação de oposição entre o público e o estatal: quando o Estado atua como educador do povo, temos uma escola estatal, do contrário, quando o povo é capaz de educar o Estado, falamos de escola pública.

Por conseguinte, levando em consideração a sutileza da distinção realizada por José Luís Sanfelice, deduz-se que o Estado moderno é dotado da capacidade de conduzir ao seu bel prazer os rumos da educação. Nesse sentido, a contribuição de Pierre Bourdieu sobre o Estado esclarece os efeitos que a educação sob sua égide pode provocar na sociedade:

[...] o Estado dá uma contribuição essencial à reprodução da ordem simbólica, que colabora de maneira determinante para a ordem social e para sua reprodução. Impor estruturas cognitivas e avaliativas idênticas é fundar um consenso sobre o sentido do mundo (BOURDIEU, 2014, p. 230-231).

Bourdieu sublinhou em muitos de seus escritos que a instituição escolar consiste em uma das principais instâncias de reprodução social. Por conseguinte, compreender a articulação entre escola e reprodução social é de extrema pertinência, haja vista a expressiva contribuição que a sociologia reflexiva oferece a esse objeto.

Ao analisar a função ideológica do sistema educacional, Bourdieu e Jean Claude Passeron partiram de uma problematização relevante que foi, justamente, saber qual seria a relação existente entre o sistema de ensino e o sistema de classe. Amparado pela consideração do sistema de ensino como um ente relativamente autônomo e, ao mesmo tempo, relativamente dependente do sistema de classes, o sociólogo trouxe seu conceito de *habitus* para a çambarcar o efeito que a escola possui sobre seu alunato. O trabalho pedagógico da escola “[...] tem por efeito produzir indivíduos modificados de forma durável, sistemática por uma ação prolongada de transformação que tende a dotá-los de uma mesma formação durável e transferível” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 206). Em suma, o sistema de ensino é o responsável por inculcar esquemas comuns de pensamento nos estudantes. Ademais, é devido ao caráter singular do sistema escolar enquanto reprodutor e conservador de determinados esquemas de percepção que sua história sempre o constituiu com um grau de autonomia relativa, cujo tempo de transformação das instituições e da própria cultura escolar seja particularmente lento (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Contudo, Bourdieu salientou que toda instituição social com um relativo grau de autonomia sempre possui um relativo grau de dependência para com outros sistemas. Tal processo ocorre devido a sua duplicidade funcional, ou seja, toda instituição social que conserva determinado sistema e determinada cultura encontra uma exigência externa de conservação social (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Nesse sentido, “[...] a definição completa da autonomia relativa do sistema de ensino em relação aos interesses das classes dominantes deve sempre levar em conta os serviços específicos que essa autonomia relativa presta à perpetuação das relações de classe” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 208). Ora, a autonomia do sistema escolar (que garante sua neutralidade e legitimidade) é a mesma que dissimula sua função

ideológica, a qual contribui para a reprodução da distribuição de capital cultural¹ e linguístico entre as diferentes classes sociais.

As estruturas das relações de classe são aquelas que, por alto, produzem as diferenças entre os *habitus*. Elas exprimem os antagonismos econômicos, culturais e políticos e os transpõem em um sistema de posições, disposições e oposições duráveis (e simbólicos), constituindo-se como a base explicativa das práticas dos agentes de determinada classe (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Por essa linha de raciocínio, podemos definir *habitus* como “princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (BOURDIEU, 2011, p. 22), ou ainda como o processo de “[...] interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 213). De qualquer forma, dois componentes essenciais do *habitus* tornam-se explícitos: eles formam o ponto de vista de um agente que, por sua vez, revela a condição de existência desse agente e, ainda, revela-se como uma construção que é anterior ao processo de escolarização, intrínseca a socialização familiar do indivíduo.

A adversidade do sistema de ensino tradicional consiste, portanto, na ilusão de que seu processo de inculcação intrínseco é o único responsável pelo *habitus* cultivado entre cada estudante. Ignoram-se, então, as desigualdades de capital cultural e capital econômico entre as diversas famílias que colocam seus filhos nas escolas. Por conseguinte, levamo-nos a acreditar que as diferenças de aprendizado entre um e outro aluno nada mais são que apenas diferenças inatas entre suas aptidões e predisposições naturais e pessoais, desconsiderando diretamente as determinações de classe. O caráter perverso do sistema escolar se refere justamente a essa dissimulação evidente: a escola está a perpetuar e a legitimar as estruturas das relações de classe “[...] ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz reproduzem hierarquias sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 213). Eis a principal função ideológica da escola: ao cultivar a ideologia dos dons naturais e habilidades inatas, ela consegue legitimar a reprodução das hierarquias sociais e das hierarquias escolares:

Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu

¹ Bourdieu distinguiu três estados do capital cultural, como possíveis manifestações no espaço social. Pode-se falar de um capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado. Interessa-nos, num primeiro momento, o estado do capital cultural incorporado, que consiste em um dos princípios e fundamentos das hierarquias escolares. O capital cultural incorporado, como o nome sugere, pressupõe que seu trabalho de obtenção é um trabalho cultivado sobre si mesmo: “[...] aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo” (BOURDIEU, 2013, p. 83). Sendo um investimento pessoal, a quantidade de capital cultural incorporado em um indivíduo depende, conseqüentemente, do volume de capital cultural incorporado pelo conjunto da família: “[...] a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital” (BOURDIEU, 2013, p. 84). Portanto, o desempenho do alunato na escola depende em muito das oportunidades objetivas que esse mesmo alunato teve em incorporar o capital cultural herdado de sua família.

destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse (BOURDIEU, 1975, p. 218).

Em vista disso, se o Estado detém o monopólio sobre os rumos da educação estatal e, como visto, essa educação é responsável por legitimar e conservar as desigualdades sociais de classe, o caso do sistema de ensino brasileiro aponta para uma intensificação desse processo. Assumindo sua tônica neoliberal nos últimos anos, percebe-se que a tendência da educação estatal é acentuar ainda mais as desigualdades de classe, subtraindo-se da responsabilidade de ofertar uma educação razoável para aqueles impossibilitados pelas condições econômicas de ter acesso ao ensino privado.

O governo instaurado no país a partir da posse do presidente interino Michel Temer (PMDB) segue de modo muito apurado a cartilha do Consenso de Washington, considerada a mais importante plataforma da política econômica neoliberal. Nela, consoante Bresser-Pereira, as causas que jogaram a América Latina em uma crise profunda são de duas fontes:

a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público (BRESSER-PEREIRA, 1991, p. 6).

Para combater o populismo econômico de que falam os neoliberais, os países latino-americanos devem adotar algumas medidas em curto prazo, que consistem em estabilizar a economia por meio de uma política fiscal ortodoxa e, ainda, que o Estado deva ser fortemente reduzido, minimizando-se de setores estratégicos da sociedade, a exemplo da educação (BRESSER-PEREIRA, 1991).

No Brasil, a dinâmica de expansão da política econômica neoliberal teve seu apogeu na sanção da Emenda Constitucional n. 95, a qual institui o novo regime fiscal no país. No ânimo de controlar os investimentos progressivos nos setores emergenciais da sociedade, o novo regime fiscal estabeleceu um teto no aumento dos investimentos públicos, estagnando seu aumento por até vinte anos, salvo a correção da inflação. Assim, o limite dos gastos se equivale “[...] ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA” (BRASIL, 2016).

Referente ao sistema educacional, mais especificamente, as últimas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação representadas pela sanção da lei n. 13.415/17, trouxe uma série de impactos expressivos para o ensino médio do país. Entre as inúmeras mudanças, destaca-se a fragmentação das disciplinas de sociologia, filosofia e artes (as quais a lei garante suas práticas, mas não a obrigatoriedade de suas disciplinas); e a reincorporação do ensino técnico e profissional no componente oficial do currículo – que pode ser realizado fora da escola, como prática de trabalho no sistema produtivo (BRASIL, 2017). Tais medidas apontam para uma acentuação ainda maior das desigualdades de capital cultural

entre a clientela do ensino estatal e do ensino privado, reinsistindo na conservação das desigualdades sociais.

Competência técnica e compromisso político

A conclusão que Bourdieu e Passeron chegaram com suas análises nos levam a enxergar as escolas como dispositivos eficazes de seletividade, contribuindo para o fracasso escolar das crianças e jovens de origens mais desfavorecidas. Sua abordagem foi bastante profícua enquanto instrumento de crítica às tradicionais concepções da escola vista sob o prisma da neutralidade e do inatismo de seus educandos. As críticas, eminentemente sociológicas, foram extremamente importantes para reafirmar a relação do sistema de ensino com o espaço social que está disposto. Enquanto pesquisa sociológica, sua função se limitou à compreensão da dinâmica de funcionamento do sistema escolar, não abrangendo, por isso, nenhum tipo de proposta de superação ao paradigma dominante da escola como reprodutora das desigualdades sociais.

Os limites heurísticos da literatura bourdieusiana sobre a escola são vistos por muitos pesquisadores da educação como um problema; criticam-no mais pelo que ele não fez do que, propriamente, pelo que ele fez. Refiro-me, em um primeiro momento, às tipologias desenvolvidas por Dermeval Saviani em *Escola e Democracia* (2003) referentes às concepções teóricas da educação e o problema da marginalidade. Saviani distinguiu, num primeiro momento, duas percepções sobre a relação entre escola e fracasso escolar: as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas.

Dentre as teorias não-críticas da educação, Saviani distinguiu três principais matrizes: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. A pedagogia tradicional enxerga a marginalidade como sinônimo de ignorância, cabendo à escola solucionar esse problema pela transmissão sistemática dos conteúdos através de um professor razoavelmente preparado. A pedagogia nova, por sua vez, identifica a marginalidade com a rejeição; cabe a escola, aqui, contribuir para que se construa uma sociedade cuja missão seja de firmar a aceitação mútua entre todos os indivíduos e suas particularidades específicas. Por fim, a pedagogia tecnicista interpreta o problema da marginalidade como incompetência, improdutividade; a escola, assim, para superar o problema da marginalidade deve estabelecer condições para que esses indivíduos se formem com algum nível de eficiência, capaz de atuar positivamente no sistema produtivo da sociedade (SAVIANI, 2003).

As teorias crítico-reprodutivistas incluem além da teoria do sistema de ensino como violência simbólica de Bourdieu e Passeron, também a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista. Enquanto as primeiras teorias mencionadas leem a marginalidade como um problema social e a escola como um espaço autônomo capaz de intervir eficazmente nesses problemas, corrigindo-a; estas teorias do segundo tipo veem a escola sob o reflexo de seus condicionantes sociais. As teorias crítico-reprodutivistas enxergam a relação de dependência entre

escola e sociedade que as primeiras teorias não foram capazes de perceber, por isso uma teoria é considerada crítica e a outra não-crítica (SAVIANI, 2003).

A análise de Saviani sobre o trabalho de Bourdieu e Passeron se concentrou no primeiro livro d'A reprodução, cujo conteúdo envolve o conceito de violência simbólica. Saviani considera que o trabalho desses sociólogos não abriu espaço para a superação da estrutura de reprodução social intrínseca a atividade escolar: “[...] toda alternativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma pela qual ela dissimula e, por isso, cumpre eficazmente sua função de marginalização” (SAVIANI, 2003, p. 21). As críticas sobre tal abordagem incidem também entre alguns dos alunos de Saviani, entre eles, a pedagoga Guiomar Namó de Mello. Sua dissertação de mestrado – Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político –, reforça e avança o teor das críticas dirigidas a Bourdieu e Passeron. Ao situar a escola no âmbito da violência simbólica, isto é, considerar a escola como inculcadora de sistemas de representação e não da força física, para, enfim, manter as próprias relações de força, tal perspectiva não percebeu que relativizou os saberes escolares ao extremo:

Em segundo lugar, a necessidade que a escola tem, de acordo com esses autores, de apresentar como legítimo um saber que só o é em aparência, supõe a possibilidade de existir em algum lugar um saber real e universal. Caso contrário como poderia ela inventá-lo, depois falsificá-lo realmente, mantendo sua aparência? Ou bem entendo essa questão nestes termos, ou sou levada a negar a existência do saber verdadeiro na própria sociedade. E, nesse caso, tudo é arbitrário, inclusive a própria teoria da reprodução, o que me levaria a indagar, com Petit: De onde falam então Bourdieu e Passeron já que seu discurso não tem lugar para ser nem para aparecer? (MELLO, 1982, p. 18, grifo da autora).

Deparamo-nos nesse ponto com um impasse categórico. Como confrontar o demônio de Maxwell sem negligenciar o histórico do patrimônio intelectual desenvolvido pela humanidade? Considerando que a literatura bourdieusiana não desata suficientemente bem o nó provocado pelo sistema de ensino, para onde recorrer? Em síntese, a tarefa da educação vista sob essa empreitada consiste na superação das pedagogias negativas, conforme sustentou Newton Duarte: “[...] é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade” (2010, p. 48).

Não apenas Duarte, como também Saviani e Mello foram sensíveis aos problemas existentes na educação levantados por Bourdieu e, com isso, buscaram alternativas para o trabalho pedagógico que envolvesse tanto a competência técnica do professorado como também o compromisso político de emancipação do educando. Dentre as diversas correntes teóricas existentes, ambos encontraram no marxismo um alento para suas pontuações.

Para Saviani (2003), tanto as teorias não-críticas como as crítico-reprodutivistas sacrificam a dinâmica do processo histórico na qual a escola se insere em nossa sociedade capitalista. Na primeira teoria, a história é sacrificada na medida em que se pressupõe que a instituição escolar é um espaço harmônico de anulação

das contradições sociais. Na segunda a escola é resignada a cristalização de uma estrutura infalível de reprodução social.

Mello (1982), consubstancialmente, compreendeu a escola como um espaço onde se manifestam as contradições entre uma educação que é um direito de todos versus uma educação negada a grupos determinados. Nesse sentido, a escola pode se constituir como um espaço legítimo de cobrança desse direito inalienável, constituição essa que assume ao mesmo tempo uma reivindicação política e a competência técnica necessária para “[...] realizar bem aquilo a que se propõe: ensinar a todos os que a ela têm acesso e estender-se ao até agora excluídos” (p. 34). Ademais, não somente a competência técnica da escola se faz necessária no processo de educação escolar, como também, e principalmente, a competência técnica do professorado. Nota-se, junto ao processo de universalização da educação básica brasileira, um processo de degradação qualitativa dos cursos de licenciatura no país:

A política de expansão quantitativa, especialmente do ensino superior, que em princípio representaria uma maior abertura de oportunidades, se fez pelo favorecimento da iniciativa particular, sem qualquer ordenação e controle da parte do poder público. As licenciaturas curtas e plenas proliferaram em escolas pessimamente instaladas, sem o mínimo de infra-estrutura para a realização de estágios supervisionados, com turmas enormes que reúnem licenciandos de todas as áreas, enfim, em condições improvisadas sob todos os aspectos. (MELLO, 1982, p. 53)

A estratégia de empobrecimento da formação de professores torna-se também um dos grandes obstáculos para a promoção de uma educação emancipatória para as camadas menos favorecidas da sociedade. São eles, os professores, os responsáveis pelo cumprimento da especificidade da educação. Sabe-se que o fenômeno educativo é próprio dos seres humanos, o que implica afirmar que a educação “[...] é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2005, p. 12). Todavia, o processo de trabalho educativo, na medida em que produz representações – como conceitos, valores, saberes, etc. –, vincula-se a uma forma de trabalho muito específica: o trabalho não-material. Para mais, o trabalho educativo ainda apresenta outra especificidade, ele não se separa de seu produtor: os atos da produção e do consumo desta produção se imbricam (SAVIANI, 2005).

Esclarecida a natureza da educação, enquanto uma forma de trabalho não-material, cuja produção não se destaca de seu produtor, Saviani (2005) ainda discorreu sobre sua especificidade. Segundo o autor, a especificidade da educação reside em constituir em cada indivíduo uma espécie de segunda natureza, isto é, “[...] 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” (p. 13). É objeto da educação, portanto, identificar quais são os elementos (os conteúdos) que precisam ser incorporados pelos indivíduos e quais são as maneiras mais pertinentes para atingir tal objetivo. O critério de seleção dos conteúdos adequados para a transmissão parte da definição histórica dos clássicos – entendidos como aquele conjunto de obras que resistiram ao tempo e que, ainda na atualidade, possuem certa aplicabilidade – e a educação escolar aparece como um dos

espaços mais privilegiados para a socialização do saber sistematizado – sua principal e mais legítima função. Enquanto saber sistematizado, não falamos de qualquer tipo de saber, mas especificamente do saber científico; é sua necessidade de apropriação de forma metódica e sistematizada que justifica a existência da escola.

O problema das pedagogias tradicionais e escolanovistas localizam-se precisamente no tratamento que ambas conferem à questão do processo de assimilação e transmissão sistemática do conteúdo científico. A tendência tradicional, mesmo conferindo significativa importância ao conteúdo científico historicamente acumulado, deixava a desejar sobre o propósito de tal transmissão. Por não problematizar o processo de incorporação do saber sistematizado, os conteúdos estavam fadados a serem descolados da realidade do alunato, valendo pelo seu próprio peso intelectual, razão pela qual aceitamos as críticas dirigidas a tal pedagogia, como intelectualista e enciclopédica. Em respostas às críticas apontadas ao modelo tradicional, a Escola Nova se desloca ao extremo oposto, dando mais importância aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente (LIBÂNEO, 2006).

Ambas as perspectivas pedagógicas apresentadas pecam no estabelecimento eficaz de uma proposta para o método de transmissão dos conteúdos. Enquanto o ensino tradicional perdera de vista seus fins, transmitindo conteúdos mecânicos e vazios de sentido, a Escola Nova considerara toda forma de transmissão como mecânica e anticriativa, como negação da liberdade (SAVIANI, 2005). Evitando esses polos extremos, não se pode negar que o automatismo, assim como explicou Saviani (2005), é a condição para a liberdade; criar e dominar determinadas operações e mecanismos não é possível sem o prévio desenvolvimento e aprimoramento desses automatismos que as pedagogias negativas insistem em desprezar. Nesse contexto, a importância do professor como aquele responsável por realizar a transposição didática dos conteúdos clássicos para seu alunato se torna mais expressiva. Com efeito, não se pode simplesmente deslocar toda a responsabilidade pelo fracasso escolar dos estudantes excluídos diretamente aos professores, haja vista que essa postura acabaria por encobrir a também condição de vítima desse professorado que se manifesta pela sua incompetência profissional. A aquisição da competência profissional faz-se necessária e é um trabalho de esforço coletivo entre os docentes. Se tal competência não existe é preciso que se crie, distinguindo onde e como atuar junto ao professor para prepará-lo para atuar nesta escola (MELLO, 1982).

Em síntese, a competência técnica, nas palavras de Mello, pode ser definida como o “[...] domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as condições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem” (1982, p. 145). Não se esquecendo, ainda, que o saber escolar mencionado compreende os conteúdos científicos historicamente acumulados pela humanidade. A tese nuclear da pedagoga consistiu em demonstrar como tal competência técnica abre um horizonte para o compromisso político da educação e, conseqüentemente, do trabalho docente. Na medida em que o professor realiza a passagem da incompetência para a competência profissional, ele é capaz de refletir sobre as possibilidades de intervenção na realidade

e no aprendizado do alunato, reduzindo exponencialmente o fracasso escolar na escola em que trabalha.

Consubstancialmente, refletir sobre o papel político da educação e da escola sob o prisma da emancipação é um modo bastante lúcido de compreender os resultados positivos que a dimensão técnica, quando operante, pode realizar sobre os estudantes. Segundo Mauro Sala (2010), quando se afirma que a função da escola é a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, esta não pode ser compreendida pela acepção de neutralidade e autonomia, pois assim como visto com a escola, o campo científico também possui uma dependência relativa para com o sistema econômico, ou seja, a ciência é materialmente determinada pelas dinâmicas e contradições do desenvolvimento econômico, o que nos obriga a abordá-la criticamente sem, contudo, reduzi-la a mera ideologia. O paroxismo do conhecimento se situa justamente na sua habilidade de não ser “[...] totalmente integrado e harmonizado no plano da ideologia dominante” (SALA, 2010, p. 88). É justamente por isso que a classe dominante teme a forma como a educação é gerida, ela teme – como afirmou Saviani (2005) –, tanto a competência técnica como o compromisso político dos docentes e das escolas que ela mesma contribuiu para criar.

Dito de outra forma, a superação da alienação – entendida como o descolamento da evolução da humanidade com a evolução do indivíduo – implica a incorporação pelos indivíduos das relações capazes de realizar suas potencialidades. Para tanto, é necessário além do reconhecimento da necessidade dessas relações, a vontade subjetiva de fazê-la. A socialização do conhecimento implica na formação de um educando que, diante dos conteúdos alienantes que a escola deve encarar, encontre, ainda que de modo deficiente, a possibilidade de liberdade:

A crítica aos conteúdos da ciência, da arte, da política, da ética não pode significar seu abandono. Se é certo que a superação desses conteúdos, historicamente determinados e limitados pelas contradições que os sustentam, seja condição para que a apropriação signifique diretamente apropriação das forças essenciais humanas, ou seja humanização do indivíduo, não sendo também apropriação da alienação; também é certo que essa superação não pode se dar apenas no plano dos próprios conteúdos da ciência, da arte, da política etc. Essa superação pede um passo que a escola não pode dar. Ela não é capaz de superar por si mesma uma contradição da qual ela própria é produto. Mas ela tem seu papel. E se podemos afirmá-lo de maneira taxativa, diríamos que seu papel é o de fazer que ‘os dominados dominem as armas que os dominantes usam para dominá-los’, mesmo que possamos dizer que portar armas não seja abstratamente bom (SALA, 2010, p. 95-96).

Desse modo, pensar a educação enquanto meio de emancipação não é nada mais do que pormenorizar o entendimento que temos por compromisso político. Theodor Adorno em Educação e emancipação retomou um famoso ensaio kantiano, intitulado Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? Nele, Immanuel Kant afirmou que a maioria dos indivíduos vive na minoridade, isto é, não são capazes de servir-se de seu próprio entendimento, dependendo sempre de outrem e, portanto, longe do esclarecimento. Todavia, Kant ressaltou que apesar da grande maioria dos indivíduos não serem esclarecidos, a época em que se vive é propícia ao esclarecimento. Adorno, em consonância com essa prerrogativa, atentou-se ao fato de

que nossa democracia representativa se sustenta com base na formação particular da vontade de cada um e que, se quisermos evitar um resultado irracional – como o fascismo, por exemplo –, “[...] deveríamos pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (ADORNO, 1995, p. 169).

Para Adorno (1995), a proposta de emancipação do educando parte de uma concepção de escola que não trate o alunato a partir de teorias e perspectivas inatistas, as quais conferem dons e habilidades inatas aos educandos, justificando o sucesso e o fracasso de cada sujeito. Emancipar pressupõe uma instituição de ensino em que suas estruturas não perpetuem as desigualdades de classe, pelo contrário, exige-se uma instituição que desenvolva as crianças e os jovens em direção à emancipação, motivando-os em seu processo de aprendizagem. Relembrando Kant, nossa época não é esclarecida, mas é uma época de esclarecimento. A emancipação, portanto, lida por esses termos, não é uma categoria estática, mas dinâmica; e se hoje é tão difícil imaginar a realização plena de um projeto emancipatório devemos começar a entender objetivamente as enormes dificuldades que se opõem a essa meta em nossa sociedade capitalista.

Na sociedade atual nenhum sujeito é capaz de viver conforme suas potencialidades, muito menos aprimorar e desenvolver suas determinações intrínsecas. Esse avanço é motivado principalmente pelas diversas contradições sociais que se deparam em suas trajetórias. Além disso, somam-se os processos dos canais e instâncias mediadoras da indústria cultural, que conferem legitimidade e aceitação às configurações heterônimas da sociedade. Diante de tais limites objetivos para o desenvolvimento da emancipação, resta-nos aquilo que Adorno denominou como educação para a contradição e para a resistência: uma atitude pedagógica que visa a despertar a consciência “[...] quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o mundus vult decipi em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado” (ADORNO, 1995, p. 183, grifo do autor).

Por uma pedagogia histórico-crítica

A tênue brecha para a efetivação da competência técnica e do compromisso político foi continuamente abordada neste texto. Todas as explicações previamente contextualizadas apontam para a instigante pergunta do título: como confrontar o demônio de Maxwell? Considerando os impasses e as dificuldades existentes nas escolas sob o imperativo de uma sociedade hierarquicamente dividida por classes, as possibilidades de enfrentar o demônio de Maxwell devem ser as mais realistas possíveis, isto é, devem considerar todas as variáveis aqui problematizadas.

Saviani (2005), preocupado com os limites heurísticos da literatura sobre educação que chamou de crítico-reprodutivista, começou a partir da década de 70 a repensar a necessidade de uma análise do problema da marginalidade escolar que considerasse não apenas seus determinantes socioculturais e econômicos, mas que superasse o paradigma da inevitável reprodução social e que se alinhasse com os

interesses das classes dominadas em transformar a sociedade. Em linhas gerais, o ano de 1979 foi o marco da difusão do debate acerca dessa nova forma de pedagogia, cunhada por Saviani como Pedagogia Histórico-crítica. Com especial atenção voltada à socialização do saber sistematizado, o locus do problema da pedagogia histórico-crítica reside na transformação do saber elaborado em saber escolar. Para tanto, é necessário que se selecione “[...] do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação” (SAVIANI, 2005, p. 75).

Um interessante procedimento de aplicabilidade dessa pedagogia foi esquematizado por João Luiz Gasparin em seu livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Para Gasparin, o processo pedagógico deve

[...] possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (2011, p. 6).

Nesse sentido, a aplicação da pedagogia histórico-crítica pressupõe um movimento rumo à construção do conhecimento a partir de três fases: prática, teoria, prática. O processo é semelhante à teoria da zona de conhecimento proximal de Vygotsky, na qual se parte do nível de desenvolvimento atual dos alunos para chegar a um novo nível de desenvolvimento intelectual. Tal processo pressupõe uma metodologia de aula pautada em cinco itens indispensável no processo de mediação pedagógica em sala: a prática inicial do conteúdo, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final do conteúdo.

A prática social inicial consiste numa mobilização cativa do aluno para começar a construção do conhecimento escolar. Busca-se, nesse momento, uma espécie de primeira leitura da realidade, ouvindo dos alunos a prática social imediata que possuem sobre o conteúdo a ser trabalhado. Esse momento é muito interessante para que o professor conquiste o interesse do alunato pelo tema a ser trabalhado, como também para que adquira interesse pelo que os alunos já sabem. Assim, evita-se o distanciamento entre os conteúdos e a realidade e interesse dos alunos bem como que, mais adiante, apropriem-se de um conhecimento importante para sua vivência (GASPARIN, 2011).

A problematização é um dos elementos principais para a transição da prática imediata para a teorização. Mostra-se aos alunos a multiplicidade de abordagens existente acerca dos conteúdos apresentados, como também se opera o questionamento do conteúdo escolar em contraposição com a prática social, que exige uma reflexão e uma resolução dessas questões (GASPARIN, 2011).

A fase da instrumentalização é onde ocorre, de fato, a assimilação do conhecimento sistematizado. É o momento que o aluno entra em contato com a

maior bagagem teórica e científica. Pela mediação do professor, o aluno constrói para si o seu conhecimento, estabelecendo uma sequência de relações entre o conteúdo que aprendeu e o contexto maior da sua realidade social: “[...] a mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica” (GASPARIN, 2011, p. 104). Nessa relação entre professor e aluno nos deparamos com o confronto do qual falou Adorno, isto é, dos conhecimentos espontâneos versus os conceitos científicos. Com isso, há uma reconstrução da leitura que o alunato faz de sua realidade social através desse processo de interaprendizagem.

A catarse, por sua vez, indica a nova postura que o alunato adquiriu após a síntese entre o conteúdo cotidiano e o conteúdo científico. Tal postura reflete-se no modo que os alunos procederão ou agirão intelectualmente, de modo muito diferente daquele inicialmente exposto em sua prática social inicial. É neste momento que se evidencia mais claramente que o aluno realmente operou uma mudança significativa do seu intelecto. Para que o professor capte as mudanças pelo qual seu alunato passou, é necessário que ele crie condições que permitam que ele exponha o que aprendeu em aula, como uma avaliação teórica e/ou prática (GASPARINI, 2011).

Por fim, a prática social final implica na saída da teoria e um retorno à prática social. Ela compreende a nova maneira pela qual o alunato compreenderá a realidade e se posicionará diante dela. Nessa nova maneira de agir, o educando tem a “[...] intenção, a predisposição, o desejo de pôr em prática os novos conceitos aprendidos. Assume, em consequência, o compromisso de usar, em seu cotidiano, esses conceitos com base em suas características essenciais, concretas” (GASPARIN, 2011, p. 143). A metodologia da pedagogia histórico-crítica criou, portanto, um hiato entre a prática social inicial e a prática social final em cada educando.

Considerações finais

Através de intensos mecanismos de segregação e violência simbólica, o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo restrito a tão poucos, conseguiu a façanha de se parecer com uma democracia, dissimulando em um grau completamente superior os mecanismos pelos quais conservam na marginalidade as crianças e jovens provindos das camadas mais dominadas da sociedade. As duras e sóbrias conclusões de Bourdieu (1997) suscitam em todos os educadores que o leem algum horizonte para a atuação docente de modo que ultrapasse os esquemas sociais de reprodução e consiga, de algum modo, a emancipação de seus educandos.

Por meio da inter-relação e interdependência entre competência técnica e compromisso político, somados a um procedimento metodológico realista e preciso como a pedagogia histórico-crítica, educador e educando são capazes, nas palavras de Walter Benjamin (1994), de escovar a história a contrapelo. Tal postura interrompe com o cortejo triunfal que vê a história da educação, das artes, da política e das ciências sob a ótica dos vencedores. Agora, é tarefa do educador engajado direcionar

esses problemas para os interesses dos vencidos, dos marginais, daqueles que foram excluídos do sistema de ensino burguês.

Referências

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11 ed. Campinas: Papius, 2011.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P. *Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Edições Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Constituição (1988). *Emenda constitucional n. 95*, de 15 de dezembro de 2016.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? *Pesquisa e planejamento econômico*, n. 21, v. 1, 1991, p. 3-23.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: Martins L. M. (Org.); DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora Unesp, 2010, p. 36-49.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). *Formação de*

professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 83-97.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular, considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia.* Campinas: Autores Associados, 2005. p. 89-106.

SAVIANI, D. *Escola e democracia.* 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

Recebido em: 22/06/2017.

Aprovado em: 23/07/2017.