

Capítulo II

Tendências pedagógicas e patologização do aprender

Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio
Nerli Nonato Ribeiro Mori

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

BONADIO, RAA., and MORI, NNR. Tendências pedagógicas e patologização do aprender. In: *Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica* [online]. Maringá: Eduem, 2013, pp. 65-114. ISBN 978-85-7628-657-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Capítulo II

Tendências Pedagógicas e Patologização do Aprender

Introdução

Para compreendermos como os problemas de atenção se manifestam no contexto escolar e de que modo o diagnóstico determina a prática pedagógica, traçamos um panorama histórico focando a sociedade moderna e contemporânea em seu modelo de educação, escola e tendências pedagógicas. Partimos do pressuposto de que ao voltarmos aos aspectos históricos, é compreender a história como um organismo e ter claro que:

[...] o que está antes condiciona o que vem depois; assim a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, *deve-se* remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho não-linear, articulado, colhendo ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido (CAMBI, 1999, p. 37).

Recuperar a historicidade levar-nos-á ao desvelamento da educação contemporânea, da concepção de homem, de mundo, de sociedade e de cultura, determinados pelo capital e que refletem diretamente na escola e nas teorias pedagógicas de cada período histórico as quais se mesclam compondo a prática pedagógica do professor.

Estamos nos referindo a uma educação dinâmica, constituída em uma sociedade em constante movimento. Neste sentido, destaca-se uma história da educação que, segundo Luzuriaga (2001), representa o desenvolvimento da história e as mudanças da educação expressas em cada época e nos mais variados povos.

Ao retomarmos a história da educação e suas teorias no contexto em que foram produzidas, verificamos que as crises da educação e do sistema social ocorrem concomitantemente, embora, não devam ser entendidas “[...] como simples paralelismo entre os fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade as questões da educação são

engendradas nas relações que estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade” (ARANHA, 2006, p. 24). Desta forma, cada modelo de sociedade exige da educação respostas e soluções que atendam às necessidades de sua época, direcionando, por isso, o papel da escola, das tendências pedagógicas e das políticas educacionais.

Trabalho e educação escolar na sociedade capitalista

A mudança no modo de produção e o surgimento da classe burguesa, impulsionada pela expansão do comércio, pelo uso do dinheiro e pela mais valia, alteraram a concepção de homem, de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Para atender às necessidades e aos interesses deste período, era necessária uma formação voltada à preocupação de uma classe em ascensão, fugindo dos preceitos religiosos impostos pela Igreja na Idade Média.

As transformações dessa nova ordem econômica provocaram alterações na forma de o homem conceber o mundo e a si mesmo. As explicações divinas, entendidas como limitadas, não respondiam às dúvidas, às angústias e às necessidades do homem burguês.

Esse período, denominado Renascimento, considerou a Idade Média como a idade das trevas ou a grande noite de mil anos. Os costumes medievais foram totalmente recusados, enfatizando-se os novos valores propostos pelas transformações econômicas e políticas. O Renascimento, compreendido entre os séculos XV e XVI, deu origem ao Humanismo, movimento que visava recuperar a imagem do homem e da cultura, contrapondo-se às ideias e à autoridade religiosa.

A crença na capacidade do homem, em seus desejos, em seu sofrimento, ou seja, em sua individualidade e nas possibilidades de ascender socialmente, derrubou a certeza propagada pela ordem divina. Para Cambi (1999), a concepção humanista expressava a nova disposição dos valores éticos e sociais, não havendo espaço para a hierarquia definida pela nobreza e pelo clero. Mesmo com toda descoberta de sua força e potência, o homem não ignorava seus limites frente às forças naturais e sobrenaturais que, apesar de não anular sua liberdade, regulavam de certa maneira sua vida.

Aranha (2006) indica que a Renascença não era necessariamente irreligiosa, porém buscava a superação do teocentrismo, ressaltando o antropocentrismo como forma de valorizar o ser humano e os bens terrenos. Todo este movimento alterou a educação e a reflexão pedagógica que deveria atender às necessidades próprias do momento

em questão. Ao retirar Deus do centro de tudo e colocar o homem como a medida de todas as coisas, assim como postulou Protágoras (480 a.C. - 410 a.C.), é autorizado ao homem o controle da própria vida e de seu destino.

Esse novo modelo antropológico apresentou necessidades inovadoras que favoreceram o interesse pela problemática educativa, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos. Segundo Le Goff (1993) era indispensável às transações comerciais a aprendizagem da letra cursiva, das línguas vulgares e a manipulação de ábacos para a realização dos cálculos.

A preocupação com a educação não pertenceu particularmente aos pedagogos e aos educadores, mas se estendeu aos literatos, políticos e burgueses (entre eles, os artesãos, banqueiros e comerciantes), interessados na expansão do comércio e nas transações comerciais que poderiam ser facilitadas com a leitura, com a escrita e com o cálculo.

Com o Renascimento, mesmo acompanhada de severas críticas e do desenvolvimento de concepções de educação totalmente contrárias a sua filosofia, a pedagogia da essência continuava se fortalecendo.

As alterações demandadas no sistema educacional, impulsionadas pelas transformações econômicas, em especial o desenvolvimento do comércio, exigiu a criação de escolas seculares, sem caráter religioso. Até aquele momento, a formação era destinada aos clérigos e aos leigos e acontecia em escolas monacais e catedrais, priorizando-se a instrução religiosa. Entretanto, as necessidades são alteradas e, com a ampliação comercial, os burgueses buscaram uma educação capaz de responder aos interesses da prática cotidiana, com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento dos próprios negócios.

Suchodolski (1978) comenta que, ao secularizar a vida, o homem não questionava unicamente a autoridade imposta pela Igreja ou o controle das atividades humanas exercidas por ela, mas também a que leis devia se sujeitar. A filosofia passou a levantar críticas em relação às concepções vigentes, indicando que as novas experiências intelectuais eram capazes de superar a tradição transmitida de geração à geração.

A autoridade do clero e da aristocracia feudal foi colocada em prova; as leis entendidas até o momento como imutáveis foram questionadas pela burguesia, provocando um choque entre os valores políticos e sociais difundidos pela Igreja. A prática humana mostrava que havia mobilidade social e revelava os dogmas como dogma e não como doutrina divina, rompendo com o modelo religioso da Antiguidade Medieval. Ao romper com o sistema feudal, a modernidade provocou

revoluções nos campos econômico, geográfico, cultural, social, político, ideológico e pedagógico.

No campo econômico, excluiu-se um modelo de produção fechado, baseado na agricultura, estimulando a economia do intercâmbio, fundamentada no dinheiro e na mercadoria, na produtividade e no investimento de capital e no lucro como mola propulsora do desenvolvimento econômico.

Isso ocorreu com a ampliação dos burgos que se tornaram cidades protegidas por muros e compostas por servos libertos que participavam do comércio, os chamados burgueses. Estes incomodavam a nobreza e não eram bem quistos por ela, visto que procurava manter o controle da população e de seu poder. A moeda voltou a circular, os negociantes organizaram-se em ligas para se proteger e começaram a estabelecer relações com os banqueiros. Temos, neste momento histórico, como assinala Aranha (2006), o castelo, o mosteiro e a cidade; e como atores, os nobres, o padre e o burguês, respectivamente.

Em meio a esse cenário de transformações econômicas e sociais, presenciamos o surgimento da sociedade capitalista, fundamentada na divisão do trabalho, no aumento da produtividade, e posteriormente, na mais valia. Nestes moldes, presenciamos um capitalismo que “[...] nasce independente de princípios éticos, justiça e de solidariedade, para caracterizar-se, ao contrário, pelo puro cálculo econômico e pela exploração de todo recurso (natural, humano e ético)” (CAMBI, 1999, p. 197).

O novo modo de produção capitalista solidificou uma nova classe, racionalista e laica, a burguesia – e estabeleceu novas relações de poder, não mais condicionadas à aristocracia feudal, de maneira que as concepções propostas pelo humanismo associaram-se:

[...] às transformações econômicas que vinham ocorrendo desde o final da Idade Média, com o desenvolvimento das atividades artesanais e comerciais dos burgueses, os antigos servos libertos. A Revolução Comercial do século XVI caracterizou-se pelo modo de produção capitalista, acentuando a decadência do feudalismo, cuja riqueza era baseada na posse de terras (ARANHA, 2006, p.124).

A riqueza, advinda da posse de terras e pertencente à classe nobre, passa a ser adquirida pelos burgueses com a expansão do comércio e com o aumento na produção. Mediante as exigências do mercado e à necessidade de ampliar a produção, as corporações são substituídas pela

manufatura, instalando-se uma nova forma de produzir os bens materiais e de consumi-los.

Marx e Engels (1991) esclarecem que, com o desenvolvimento do comércio e da manufatura, as pequenas corporações não recebiam mais incentivo para aumentar a produção, realidade que gerou a estagnação e, em algumas delas, a diminuição do capital natural. A manufatura e o comércio, ao se fortalecerem, criaram a grande burguesia, que massacrou a pequena burguesia representada pelas corporações. Sem possibilidades de se manter, a pequena burguesia rende-se aos domínios do comércio e da produção manufatureira, ocasionando o declínio inevitável das corporações.

As relações de trabalho na manufatura foram alteradas; o trabalhador passou a manter uma relação monetária com o empregador, como elucidam os autores. A relação patriarcal entre o mestre e o artesão, ainda presente nas corporações das pequenas cidades, não se encontrava mais na produção manufatureira das cidades maiores.

A divisão do trabalho configurado nesse modo de produção vai retirando paulatinamente do artesão a totalidade do processo de trabalho, prendendo-o ao trabalho parcial. Anteriormente, cada artífice, com dois ou mais aprendizes, realizava todo o processo, entretanto, com a necessidade de ampliar a produção, o capitalista dividiu o trabalho em etapas e cada trabalhador realizava uma delas repetidamente.

Nessa nova organização, a mercadoria não é mais “[...] produto individual de um artífice independente que faz muitas coisas para se transformar no produto social de um conjunto de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente a mesma e única tarefa parcial” (MARX, 1994, p. 388). Dominar o processo de produção por completo não era mais necessário; era preciso produzir mais e com maior rapidez, o que exigia um trabalhador parcial e especializado.

O referido período, compreendido entre metade do século XVI e fim do século XVIII, caracterizou-se como um momento de transição entre a necessidade de sobrevivência e a necessidade do comércio, substituindo o trabalho coletivo pelo individual⁴. A mudança no modo de produção caracterizado pela transição do feudalismo ao capitalismo foi substituindo paulatinamente a forma como o homem produzia sua subsistência e estabelecendo novas relações sociais.

O trabalho parcial e automático, requerido na manufatura, possibilitava o aumento da produção e exigia não só a habilidade do

⁴ O trabalho continua coletivo no sentido de cada artesão fazer uma parte, porém com apropriação individual do resultado desse trabalho.

artífice, mas também a perfeição de suas ferramentas. A diferenciação das ferramentas e de sua especialidade permitia somente aos trabalhadores parciais e especializados a manipulação adequada.

O trabalhador coletivo desse período, esclarece Marx (1984), era composto por muitos trabalhadores parciais, organizados para a execução de trabalhos diferenciados que exigiam habilidades também diferenciadas. Algumas operações a serem executadas exigiam força, enquanto outras, destreza ou atenção mais concentrada; todavia, o mesmo indivíduo não reunia proporcionalmente todas essas habilidades.

Os trabalhadores eram selecionados, separados e agrupados de acordo com suas principais qualidades para desenvolver atividades específicas. Todo indivíduo serviria de alguma maneira para o trabalho: “[...] as deficiências do trabalhador parcial tornam-se perfeições quando ele é parte integrante do trabalhador coletivo” (MARX, 1994, p. 400). Suas deficiências são eliminadas quando se pensa que não é necessário um homem completo para a realização de tarefas repetitivas, tendo em vista a fragmentação do processo de produção.

Ter ou não atenção mais concentrada não excluiria o indivíduo do processo de trabalho, apenas o adequaria a uma função que exigisse outro tipo de habilidade, não aquela em específico. Neste sentido, Marx (1994, p. 401) destaca que a manufatura aproveitava aqueles indivíduos sem destreza alguma, os quais o artesanato excluía, e os enquadrava em especialidades. Após o desenvolvimento da virtuosidade de uma única especialidade, em detrimento da “[...] capacidade total de trabalho do ser humano, põe-se a manufatura a transformar numa especialidade a ausência de qualquer formação”. Assim, acompanhando a graduação hierárquica, iniciou-se a classificação entre os hábeis e inábeis.

O trabalho parcial característico da manufatura retirou toda a autonomia do artesão, mutilou-o, reduzindo-o a um fragmento de si mesmo a serviço do capital. O raciocínio e a criatividade não eram necessários à execução do trabalho; os movimentos dos pés e das mãos independiam destas qualidades, ou seja, uma operação simples que não requeria inteligência.

O objetivo maior da manufatura era a produção em larga escala, de forma rápida e especializada, a qual foi intensificada com a introdução das máquinas, gerando um lucro ainda maior para o capitalista.

Não havia nessa época, a necessidade da formação para o trabalho, entretanto, Adam Smith defendia que o Estado devia oferecer ao povo o ensino popular, mínimo, porém em doses homeopáticas para não comprometer todo sistema social. Esta ideia justifica-se pela divisão

do trabalho, que demandava a diferenciação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ambos, necessários ao capital.

A mínima instrução para a classe trabalhadora, justificando que tal instrução seria contrária à natureza do capital, foi defendida também por pensadores como Voltaire (1694-1778) e Mandeville (1670-1733). O primeiro defendia que o povo devia ser dirigido como bois e, portanto, não deveria ser instruído; o segundo alegava que as crianças eram mais necessárias à sociedade nas fábricas do que nas escolas.

Vistas sob o prisma contemporâneo essas ideias parecem chocantes; no entanto, elas expressam a organização social e as necessidades de uma época em que a mão-de obra barata e disponível das mulheres e crianças ajudava a aumentar a produção e produzir a mais valia.

Em contraponto, Comênio (1592-1670) defendeu a concepção de uma educação popular, cuja proposta de ensinar tudo a todos abarcava a educação de crianças, homens, mulheres, ricos, pobres e pessoas com deficiência. Foi impressionante o interesse pela educação na época do Renascimento, comparado ao apresentado na Idade Média, pois houve um aumento considerável de colégios e a elaboração de manuais destinados a alunos e a professores.

Ao produzir para a venda e não mais para o próprio consumo, as pessoas podiam exercer o livre comércio, o que tornava o ler e o escrever habilidades necessárias para que as transações comerciais fossem efetuadas. Neste momento, exigiu-se da escola uma resposta às necessidades econômicas, políticas e social da classe burguesa.

Educar passou a ser moda, considerando o modelo de ser humano adotado pela burguesia que “[...] enriquecida, assumia padrões aristocráticos e aspirava a uma educação que permitisse formar o homem de negócios, ao mesmo tempo capaz de conhecer as letras greco-latinas e se dedicar aos luxos e prazeres da vida” (ARANHA, 2006, p. 135).

Entretanto, ressalta Aranha (2006), havia a diferenciação entre a educação da alta nobreza, da pequena nobreza, da burguesia e das classes populares; cada educação deveria atingir um objetivo específico. A alta nobreza era educada nos castelos, por preceptores, sua formação era voltada à manutenção do domínio dos feudos e à garantia do poder; enquanto que a pequena nobreza e os burgueses, interessados na educação de seus filhos, buscavam uma escola capaz de formá-los para a liderança, para a administração dos negócios e para a política. Não havia qualquer preocupação com a educação das pessoas que faziam parte dos

segmentos populares, a elas seria destinada apenas a aprendizagem dos ofícios.

Mais uma vez, percebemos, na história, o pouco interesse, ou melhor, o mínimo interesse com aqueles que não tinham condições econômicas, fortalecendo a educação como instrumento de poder acessível à minoria. Não era interessante às demais classes que os segmentos populares tivessem acesso a uma formação capaz de instigá-los a melhores condições de vida, ou posicioná-los contra o sistema vigente, questionando a miséria e os privilégios dos nobres.

Ariès (2006) menciona que no referido período, nem todos passavam pela escola. Havia meninos que nunca tinham ido ao colégio, e outros que lá permaneceram por pouco tempo. No século XVII a escolaridade não era vista como necessária; muitos jovens faziam a opção por se unir às tropas de batalhas e se tornavam soldados. Esta precocidade das tropas permaneceu até o século XVIII, quando foi determinado que, para ingressar no exército, os jovens tinham que concluir o ciclo escolar completo, ou continuar seus estudos nas escolas militares.

Segundo Aranha (2006), a criação dos Colégios, nos séculos XVI ao XVIII, foi impulsionada pela nova concepção de família e de infância defendidas, naquele momento, pela burguesia. Como mencionado anteriormente, na Idade Média não havia preocupação em separar as crianças dos adultos, e o ensino acontecia de forma conjunta, em grupos com as mais variadas idades. Somente no Renascimento, com o intuito de proteger as crianças das más influências dos adultos, ocorreu a separação das classes por idade. A liberdade foi substituída pela individualidade e pela disciplina, necessária ao desenvolvimento da moralidade, o que solicitava uma educação por faixa etária.

A autora explica que a grande missão da escola não era a transmissão dos conhecimentos, mas a educação moral, para isso tornou-se necessária a manutenção de uma disciplina rígida, acompanhada de castigos corporais. O ensino extremamente rigoroso e longo se fundamentava na gramática, na retórica e no latim, em detrimento da língua materna. Este modelo de educação foi criticado pelos humanistas e mesmo com a divulgação do ideal de secularização do humanismo renascentista, o número de colégios ainda no domínio da Igreja era maior.

A educação, nesses moldes tradicionais e com o domínio da Igreja, era destinada para poucos, especificamente à nobreza, entretanto a ampliação da escola se fez urgente com o sufrágio universal na França,

no século XIX, como destaca Leonel (1994). Inicialmente, pensava-se que a ciência traria luz a todas as dúvidas e resolveria todos os problemas, visto que superaria o pensamento religioso, as superstições e os preconceitos da sociedade medieval. Entretanto, após a Revolução de 1871 e a questão anunciada por Rousseau em 1749 de que a ciência por si só não era moralizante, fez-se urgente impor aos homens os deveres para com o Estado, não mais aqueles com a religião.

A Igreja, continua a autora, tinha o domínio das instituições escolares, e, com isso, abarcava grande número de adultos votantes. Desta forma, era preciso criar escolas que comungassem com a concepção ideológica da burguesia, enfraquecendo a divulgação da doutrina católica presente nas escolas. A burguesia, preocupada em formar os futuros eleitores, insistiu em uma educação laica e obrigatória. O ensino primário, na França, foi expandido pensando-se na formação desses eleitores, sempre com o cuidado em formá-los para a defesa e para o amor à pátria.

A pressão exercida pela classe operária no fim do século XIX, em decorrência de péssimas condições de trabalho e exploração, fomentou a organização de movimentos reivindicatórios e de greves, em combate às ações repressivas da burguesia. A classe trabalhadora passou a participar de congressos nacionais e internacionais que resultou na II Internacional⁵, acompanhada da conquista do voto.

Por força do movimento operário e suas reivindicações de melhores condições de trabalho, de salário e de escola para seus filhos, a burguesia passou a defender, em meados do século XIX, a estruturação do ensino obrigatório, laico e gratuito, advogando a favor da escolarização para todos.

Leonel (1994, p. 185) esclarece que:

[...] se os interesses burgueses têm que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagonicas, a escola pública não pode ser mais adiada. É preciso educar o novo soberano, transformando o sujeito submetido aos antigos poderes, em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus 'deveres para com Deus' pelos seus 'deveres para com o Estado'.

⁵ A II Internacional foi um movimento organizado pela classe operária francesa, no século XIX, em oposição às explorações da burguesia.

Do ponto de vista da autora, a burguesia precisou ceder e se posicionar a favor da classe operária, entretanto o fez segundo seus interesses e em benefício próprio. Como não podia dividir o pão material, viu-se obrigada a dividir o pão espiritual, a educação, capaz de formar o novo soberano de acordo com a ideologia da solidariedade nacional e social, ambas necessárias à manutenção da divisão de classes e da propriedade.

Mesmo havendo a rejeição da sociedade em relação à autoridade imposta pelos dogmas religiosos, a cultura eclesiástica medieval com sua hierarquia definida “[...] excluía dos propósitos educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores, protestantes, que agiam motivados também pela divulgação religiosa (ARANHA, 2006, p. 135)”.

Em meio às críticas dos valores cristãos típicos da Idade Média, a educação buscava fundamentar-se na natureza e não na religião, para difundir os valores da classe burguesa. Os objetivos da educação, então alterados, foram direcionados para uma concepção de homem ativo, liberto dos laços e das ordens cristãs, considerado artifice de si próprio e do mundo em que estava inserido, alimentado de fé laica e acessível à racionalidade e sujeito as suas consequências:

A constituição da era das trocas, da relação monetária contratual, vai construindo um homem que começa a se ver como igual a todos os outros, rompendo, assim, com a velha noção introjetada de hierarquia natural, de autoridade divina, de verdade revelada, de dependência ontológica da criatura de seu criador ou de um senhor (NAGEL, 2002, p. 3).

A igualdade entre os homens proposta pela mágica do mercado e/ou contratual, como aponta a autora, contrapõe-se ao modelo servil e estimula os renascentistas, humanistas e mercantilistas a empreender a defesa por uma nova forma de educar. Com isso, os meios educativos também sofreram alterações; a formação não ficou limitada à família e à Igreja, mas ampliou-se à oficina, ao exército, à escola, e a novas instituições como hospitais, manicômios e prisões; todos encarregados do controle social com caráter educativo. A escola, em especial, ocupava “[...] um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade)” (CAMBI, 1999, p. 199).

Na escola, a educação moral do novo soberano seria garantida e direcionada aos interesses burgueses, sendo necessário retirar a educação dos domínios da Igreja, a qual se ocupava em manter os deveres para com Deus e papas e não para com o Estado. Leonel (1994) também levanta um aspecto muito interessante em relação a esta questão, ao apresentar as análises feitas tendo por base as obras do francês Tocqueville (1805-1859), pensador e político que aponta que velhas concepções foram divulgadas como novas na Idade Moderna. Para ele, os ideais burgueses continham veladamente os princípios do Cristianismo, o qual respaldaria a noção de apego e direito aos bens materiais e o dever de socorrer os mais necessitados.

Assim, em Tocqueville, os princípios do Cristianismo e sua efetivação são ajustados à prática da sociedade burguesa, localizando na moral moderna resquícios da Antiguidade e do Cristianismo, agora entendidos como desenvolvimento social. Com o desenvolvimento material da sociedade e o enfraquecimento da Igreja, o Estado assumiu questões que outrora eram de responsabilidade privada e passou a ter o compromisso de atender aos mais necessitados. Tornou público o que pertencia à esfera privada como, por exemplo, a caridade, que passou a ser dever do Estado.

A composição prática e teórica do Estado, do homem soberano, do direito natural e do contrato, em meio aos conflitos políticos, religiosos e mudanças de conceitos, embalou um discurso voltado à necessidade da tolerância e da boa vontade entre os homens, em especial, dos cristãos para com os considerados não cristãos.

Fortalecer a tolerância como virtude é fundamental para a afirmação de uma sociedade de homens que se pretendem autônomos, o que implica em práticas educativas que integrem e preservem o indivíduo em grupo. Assim,

Educar para aceitar os modos diversos de ser de indivíduos ou de grupos faz parte da prática social que, luta, essencialmente, contra a intolerância religiosa na gênese do Estado Moderno. Da mesma forma faz parte da prática social que se propõe a preservar a vontade de cada um, garantir a liberdade individual para estabelecer compromissos e assegurar o direito pleno sobre a propriedade entendida como privada (NAGEL, 2002, p. 8).

Dessa forma, a solidificação de novos valores em substituição aos proclamados pela Igreja atuou como elo de integração entre os

indivíduos, garantindo a ideia de liberdade e preservando a propriedade privada.

As transformações desencadeadas pelo capitalismo determinaram mudanças em todos os setores da sociedade, entre eles, a educação, que deveria no referido momento, atender à lógica do mercado; para isto, a disciplina era necessária, assim como o desenvolvimento de habilidades e competências específicas ao mundo do trabalho.

Inicialmente, a pedagogia tradicional foi incentivada pela burguesia ao defender a igualdade para todos; posteriormente, passa a criticá-la, buscando uma nova teoria educacional, a Pedagogia Nova. Os interesses da burguesia entram em contradição com a participação política das camadas populares, que se veem exploradas por aqueles que se diziam defensores dos interesses populares. Saviani (2009) frisa que para a classe burguesa defender seus interesses, não vê alternativa a não ser se posicionar contra o movimento da história. Com isso a pedagogia da essência torna-se inadequada, sendo necessário propor uma pedagogia da existência.

Descompasso entre a pedagogia da essência e o modo de produção capitalista

Inconformados com a autoridade papal que limitava e condenava o comércio e o lucro, os burgueses organizaram-se e manifestaram-se contra os domínios da Igreja. O olhar diferenciado da burguesia ao homem e à sociedade, renovado pelo Renascimento e pela concepção humanista, possibilitou o enfrentamento aos dogmas do Cristianismo.

Indignado com a venda das indulgências, Martinho Lutero organizou um movimento político-religioso denominado Reforma Protestante; afastou-se da doutrina ortodoxa do Catolicismo, questionou esta prática e se opôs à ordem religiosa, rompendo radicalmente sua relação com a Igreja oficial de Roma.

Cambi (1999) indica que o modelo metafísico-religioso próprio da Idade Média entrou em declínio e com ele a pedagogia, uma vez que o homem se vê liberto do controle divino, reconhecendo-se condutor da própria história. Acrescenta, ainda, que este modelo tinha por objetivo descrever a concepção de homem, de cultura e de sociedade, tendo como base as leis universais e metatemporais, critérios ontológicos que fundamentavam a prática educativa.

Este modelo de pedagogia parece agora demasiado distante de um encontro com o empirismo para ser verdadeiro e

eficaz: despreza o homem-como-ele-é para delinear o homem como-ele-deveria-ser; ele resulta deontológico-abstrato, negligenciando o aspecto técnico de repensar-se à luz dos próprios condicionamentos e segundo um itinerário estratégico; não satisfaz à exigência de mudança programada/controlada dos comportamentos humanos, individuais e sociais (CAMBI, 1999, p. 214).

Em uma sociedade capitalista, a pedagogia da essência é questionada e não atende mais aos interesses e às necessidades da sociedade burguesa, é preciso, portanto, pensar o homem em sua diversidade, individualidade não mais como ser eterno, universal e abstrato. Este embate entre o que o homem deve ser e o que ele realmente é apresenta-se claramente no início do conflito entre pedagogia da essência (Pedagogia Tradicional) e Pedagogia da Existência (Pedagogia Nova). Segundo Suchodolski (1978), este conflito iniciou-se no movimento da Reforma Protestante (século XVI), quando a classe burguesa apresentou divergências aos ideários da Igreja Católica, instigando questionamentos pertinentes à existência humana e a possibilidade de o homem buscar, em si próprio a fé e as regras da vida.

Ao procurar respostas para essas questões, o homem passou a acreditar em si mesmo, em sua forma de pensar, em suas vontades e experiências, fugindo do reino das ideias imutáveis e absolutas, posicionando-se contra a autoridade da fé e a favor do direito às suas experiências. Era um momento em que o foco estava voltado ao homem, as suas potencialidades e descobertas, não mais a Deus, como centro de todas as coisas.

Cambi (1999) destaca que a Reforma Protestante continha em si bases humanistas para enxergar a escola, determinando como prioridade o ensino da gramática e das línguas. Podemos citar como representantes desta nova ordem cultural da modernidade Martinho Lutero (1483-1546) e Philipp Melanchothon (1497-1560), pois ambos contribuíram de forma significativa para o pensamento educativo.

Lutero, ao demonstrar interesse pelos problemas da educação e da escola, elaborou discursos e solicitações aos políticos alemães como, por exemplo, em 1524, as *Cartas aos conselheiros comunais de todas as cidades da Alemanha*; e, em 1530, o *Sermão sobre a necessidade de mandar os filhos à escola*. Todos os seus apelos eram centralizados na necessidade de universalizar a instrução, possibilitando a todos os homens o cumprimento de seus deveres, e isto incluía a educação de homens e de mulheres. Reafirmava

que a “[...] instrução é, portanto, uma obrigação para os cidadãos e um dever para os administradores das cidades” (CAMBI, 1999, p. 249).

A preocupação com a educação, indica Cambi (1999), devia-se à necessidade da formação de cidadãos cultos, capazes de respeitar as leis, de favorecer a passividade e de economizar dinheiro. Neste sentido, era dever dos administradores municipais criar e manter escolas como recursos a toda comunidade, combatendo a ignorância, instrumento utilizado pelo diabo para atacar cidades e estados.

No modelo de educação proposto por Lutero, encontramos o estudo e o trabalho caminhando *pari passu*; ao primeiro, era dedicada apenas uma ou duas horas diárias; as demais horas eram destinadas aos trabalhos domiciliares e à aprendizagem de algum ofício. O edifício escolar deveria ser adaptado e acompanhado de implantações de bibliotecas. Em substituição à educação familiar, encontramos o mestre como ponto central da escola, devendo possuir equilíbrio, rigidez e amor; este último considerado bem mais eficiente que as punições severas adotadas até o momento.

Todos os movimentos sociais, econômicos e culturais decorrentes da Idade Moderna modificaram a concepção de infância divulgada na Idade Média. A sociedade começou a se preocupar com a educação escolar das crianças e adaptou os métodos de ensino ao seu nível intelectual e a sua faixa etária.

A sociedade presenciou revoltas contra a Pedagogia Tradicional, críticas à sua metodologia, ao foco no conteúdo, no professor e na disciplina, porém se reconhecia nas concepções humanistas indícios da pedagogia da essência. Montaigne foi um dos que se opôs a esta pedagogia, à superficialidade e ao verbalismo da educação escolástica e humanista. Suas críticas não se resumiam na luta por melhores métodos educacionais, mas em “[...] mostrar a profundidade ignorada pelo processo educativo em revelar sua ligação com a vida real do homem” (SUCHODOLSKI, 1978, p. 27).

De acordo com Suchodolski (1978), as obras de Michel de Montaigne (1533-1592) revelam-nos o cerne das ideias da pedagogia da existência, de forma tímida, porém, forte, e a revolta contra a pedagogia da essência. Condenou não apenas as formas de adestramento adotadas por esta pedagogia, como também a dependência do homem aos valores e dogmas religiosos. Segundo Cambi (1999), Montaigne não chegou a sistematizar a educação, entretanto contribuiu significativamente para as ideias educativas e, isto pode ser percebido principalmente em duas de suas obras: *Pedantismo e Da educação das crianças*.

Na primeira delas, criticou a educação escolar da época, fundamentada em princípios escolásticos e humanistas. Para Montaigne, o ensino autoritário e pedante, sem vínculo com a realidade, e o método repetitivo e mnemônico em nada contribuíam para uma verdadeira educação, simplesmente ocupavam a cabeça dos alunos sem que os tornassem críticos. No segundo livro, apresentou os elementos construtivos e positivos da educação, a qual deveria formar homens críticos, com a mente aberta e com princípios morais sólidos.

Cambi (1999) destaca ainda que o ideal formativo contido no método educativo de Montaigne revela o respeito à diversidade do ensino e à peculiaridade de cada aluno. Defendia as atividades físicas, as viagens, as conversações e as leituras, entre elas, a da filosofia; valorizava o ensino da língua vulgar e da língua dos povos vizinhos para facilitar o comércio, assim como o estudo do Latim e do Grego.

A educação não deveria acontecer nem na família, por ser dura demais; nem na escola, considerada muito amena. Montaigne defendia uma educação intermediária, realizada por um preceptor inteligente, com adequada base moral, com formação cultural sólida e bons métodos de ensino, capaz de instigar a curiosidade do aluno, provocando-lhe o desejo de aprender.

Montaigne buscou aproximar o conhecimento escolar às necessidades e exigências do cotidiano, indicando não o ideal de homem defendido pela pedagogia da essência, mas a individualidade e as particularidades do homem, características presentes na Pedagogia da Existência e na Pedagogia Nova.

Para combater os avanços da Reforma Protestante e por se ver perdendo fiéis, no ano de 1525, alguns bispos e papas se reuniram no Concílio de Trento, na Itália, e organizaram um plano de ação envolvendo a implementação da educação dos jesuítas e a catequização dos povos de regiões recentemente descobertas como, por exemplo, o Brasil, além do estabelecimento da Santa Inquisição, para conter hereges, bruxas e demais pessoas que se opunham aos dogmas da Igreja. Com o objetivo de barrar a expansão do Protestantismo e de suas influências políticas, culturais e educacionais, a Igreja impulsionou a criação de ordens religiosas, entre elas, os colégios dos jesuítas.

Segundo Aranha (2006), a educação jesuíta influenciou não somente a pedagogia tradicional da Europa, como também a educação brasileira. A Companhia de Jesus foi organizada por Inácio de Loyola⁶

⁶ Ferido na batalha e sem condições de lutar, recebeu e leu livros religiosos e Bíblias cujos conteúdos fizeram-no mudar radicalmente de concepção sobre a religião

(1491-1556), antigo militar que, recuperado dos ferimentos provocados pela guerra, se percebeu envolvido pela fé e motivado a trabalhar em prol da religião.

A Companhia de Jesus foi criada em 1534 e aprovada em 1540 pelo Papa Paulo III. Por estar vinculada à autoridade papal, apresentava uma característica diferenciada, qual seja, seus padres não permaneciam nos conventos, mas em meio à população, mantendo um contato direto com os fiéis. Por isso, seus adeptos foram denominados padres seculares.

Cambi (1996) e Aranha (2006) ressaltam que a educação privilegiava a disciplina militar, e o objetivo era divulgar a fé, em especial, contra os considerados hereges e infiéis, isto os levou a se espalharem por toda Ásia, África e América, ensinando seus preceitos religiosos por meio da educação.

Unida a uma estrutura hierárquica extremamente rígida e às determinações de ordens supremas, a Companhia de Jesus, lembra Cambi (1996), desde o início, caracterizou-se por uma ordem missionária cujos fins educativos eram catequizar, por meio dos princípios defendidos pela Contra-Reforma o maior número de pessoas.

Com a ampliação do número de colégios, houve a necessidade de organizar programas de ensino unitários e coerentes com os propósitos da Contra-Reforma, servindo de linha condutora a todos os colégios. Para isso, passaram a redigir o *Ratio studiorum*⁷, complementado por Cláudio Acquaviva (1543-1615), um dos diretores geral da Ordem, e publicado em 1599. Este documento era composto por trinta capítulos os quais resgatavam as considerações presentes nas Constituições da *Companhia de Jesus*, traçando o alicerce de um programa de formação eminentemente católico (CAMBI, 1999, p. 261).

Educar os jovens para a fé e para a conquista do espírito era fundamental à educação dos jesuítas, para isto usavam-se sacramentos como o batismo, a comunhão e a confissão, criados no Concílio de Trento, e as punições para controlar o espírito e levar o homem à docilidade. Diferente da proposta do *Ratio studiorum*, encontra-se, na Idade Moderna, outro método que se apresentava como nova alternativa

Tornando-se padre, passou a defender a ideologia católica. Sua história explica a adoção de regras e normas rígidas ao método pedagógico dos jesuítas que foram influenciadas pela formação militar de Loyola.

⁷ Plano de Estudos da Companhia de Jesus que direcionou por aproximadamente dois séculos a organização e as atividades de colégios em todo o mundo. Ler mais sobre seus fundamentos em: O método Pedagógico dos jesuítas. *O Ratio Studiorum* (1952).

às necessidades da sociedade, mesmo se fundamentando na pedagogia da essência, como declara Suchodolski (1978).

Estamos nos referindo ao método sistematizado pelo maior educador do século XVIII, João Amós Comênio (1592-1670), considerado o pai da Didática moderna e divulgador de ideias revolucionárias no campo da educação. Seu livro *Didática Magna* representa, de forma clara, seus ideais e métodos coerentes a uma nova concepção de didática, capaz de acompanhar a grandiosidade de seu tempo, das descobertas na ciência, na filosofia, nas artes, nas navegações e no comércio.

Comênio (1976) buscou um novo método de ler o mundo e uma nova concepção de vida frente às mudanças e às exigências de seu momento histórico, tornando a *Didática Magna* um instrumento de transformação no campo educacional. Como acreditava que todo homem nascia com possibilidade para aprender, considerava ser possível ensinar tudo a todos, o que expressava seu profundo desejo em democratizar a educação. Esta educação universal deveria abranger homens, mulheres, deficientes, inteligentes, pobres e ricos, possibilitando seu acesso indistintamente a todas as pessoas.

A grande preocupação de Comênio era de que todos soubessem ler e escrever, para isso se fundamentou na ciência e teve como modelo para sua didática a natureza, e a forma de trabalho dos trabalhadores e dos artesãos. Assim, a aprendizagem escolar deveria seguir os mesmos passos do mundo do trabalho.

Mesmo apresentando-se como uma pedagogia inovadora para aquele momento, ainda estava carregada de dimensões religiosas. Além de manter a tradição do Renascimento, em especial, o desenvolvimento de um ensino escolar mais agradável e fácil, Comênio provocou transformações nos métodos e programas de ensino, pois sua pedagogia tinha como característica marcante a proximidade com a criança.

A pedagogia da essência, segundo Saviani (2009), ganhou nova roupagem durante a Idade Média, agregou-se, à criação divina, a essência humana, originalmente definida, e com ela, o destino de cada um. Ao adotar tal concepção de homem e de mundo, a diferença entre senhores e servos passou a ser explicada pela concepção de essência, a qual justificava as diferenças entre as pessoas.

Na Antiguidade Grega, a pedagogia da essência não fazia muita diferença, nem provocava problemas políticos e, isto se justificava pelo fato de que todos os homens eram livres, com exceção dos escravos, que eram considerados subumanos. Como a essência humana só se

manifestava em homens livres, explica Saviani (2009), ser escravo não implicava em problema político-pedagógico, mas apenas explicava a organização do modo de produção da época.

Em contraposição, as ideias propostas pela pedagogia da essência, representada pela educação jesuítica e de Comênio, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) dá continuidade à pedagogia de Comênio somente quanto à noção de natureza da criança. Diferencia-se do referido autor ao superar a concepção de religiosidade impregnada na pedagogia da essência, abrindo espaço à criação de uma pedagogia da existência.

Para Rousseau, o objetivo da educação não era preparar ou modelar a criança mediante um padrão determinado, mas deixá-la livre, pois ela era considerada a própria origem da educação; mediante “[...] o desenvolvimento concreto da criança, das suas necessidades e dos impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser, graças ao auxílio inteligente do mestre” (SUCHODOLSKI, 1978, p. 40). O professor, desta perspectiva, não se caracterizava como detentor do saber, mas como organizador de atividades que visavam ao desenvolvimento espontâneo da criança.

Segundo Saviani (2009, p. 36), Rousseau defendia a natureza boa e pura das coisas advindas do Criador e elas se degeneravam quando passavam para as mãos dos homens: “[...] Em outros termos, a natureza é justa, é boa, e no âmbito natural a igualdade está preservada. As desigualdades [...] são geradas pela sociedade”. Estas ideias indicavam que as desigualdades e os privilégios, compartilhados pela nobreza e pelo clero, eram sociais e não naturais ou originalmente divinos, como divulgados pela Igreja.

No contexto ora descrito, as diferenças sociais caracterizavam-se por injustiças e, como injustiças não poderiam continuar existindo, muito menos em uma sociedade cuja base eram servos e senhores, tornando inevitável a criação de outra sociedade, baseada na igualdade e que substituísse o direito natural pelo contratual. A alteração das relações de produção não mantinha mais o trabalhador preso a terra, mas livre para vender sua força de trabalho para quem desejasse. Conforme Saviani (2009), tomando-se como pressuposto que a igualdade era natural e de que todo homem era livre, cada um poderia usufruir de sua liberdade da maneira que julgasse mais conveniente, fazendo, ou não, contrato ou concessões em suas relações sociais.

A igualdade formal estabelecida pela sociedade burguesa deu base para a pedagogia da essência e, ao passo que a burguesia foi se tornando a classe dominante, passou a organizar escolas e a defender a educação

para todos, lema este defendido por Comênio no início do século XVIII. Saviani (2009) pontua que, ao estruturar o sistema nacional de ensino, em meados do século XIX, a burguesia, passou a designar a escola como instrumento necessário à ordem democrática. Era fundamental a escolarização dos antigos servos para possibilitar o acesso ao processo político, fortalecer a democracia burguesa e tornar os súditos em verdadeiros cidadãos, livres e esclarecidos.

Nesse sentido, a escola era vista como a solução para os problemas de marginalidade e capaz de curar a ignorância, cujo papel seria o de “[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2009, p. 5-6); estas seriam as orientações para a sociedade superar a marginalidade. Para os conservadores, a ignorância do povo era a origem dos problemas sociais, e a escola a instituição apropriada para eliminar a ignorância, adaptar a criança e o adolescente, tornando-os cidadãos úteis à sociedade.

A educação assume, nessa concepção, papel messiânico, como ressalta Rossi (1986), ao combater a ameaça à estabilidade e à ordem social, decorrente da ignorância do povo que compunha as classes baixas; ela impede que o indivíduo se rebele contra a ordem natural das coisas, de maneira que cada homem tenha seu lugar garantido na sociedade e a possibilidade de:

[...] desfrutar de todos os direitos que a sociedade moderna concebe aos homens todos igualmente livres, donos de seu trabalho, cujos frutos poderão assegurar o acesso à propriedade, acesso esse garantido por lei a todos e a cada um dos cidadãos igualmente, na medida de seu esforço e capacidade (ROSSI, 1986, p. 26).

A igualdade de direitos garantida ao homem livre permitia a ele vender sua força de trabalho e, com ela a possibilidade de ascender socialmente, desfrutando da mobilidade social não existente na Idade Média. O esforço e a capacidade estavam associados ao sucesso profissional, visto que todos tinham os mesmos direitos perante a sociedade.

A escola prepararia o indivíduo para ocupar um lugar na sociedade, possibilitando a ele uma profissão e condições para contribuir para o bem comum dos demais homens. Entretanto, havia uma diferença entre o modelo de educação oferecida às classes dominantes e as classes trabalhadoras. Aos primeiros, pontua Rossi (1986), era

destinado o ensino acadêmico; enquanto, aos segundos, o ensino técnico. Esta divisão entre o ensino reafirmava ainda mais as desigualdades sociais e a divisão de classes, em uma sociedade considerada igualitária. Este posicionamento da escola remete-nos ao ensino dualista, discutido por Baudelot e Establet⁸, a melhor formação para a classe dominante, a qual irá comandar e controlar toda ordem econômica e social; para as demais classes uma escola desqualificada cujo objetivo é a domesticação.

Bock (2003) indica que o método tradicional teve espaço garantido, principalmente em escolas de cunho religioso. A concepção tradicional desta pedagogia concebia a educação como meio capaz de desenraizar o mal contido em cada ser humano; o homem nascia com uma parte má, corrompida e outra naturalmente boa e construtiva. A educação escolar teria a função de desenvolver a essência humana (parte boa) para que a parte corrompida não se manifestasse. Neste sentido, o conhecimento seria o instrumento perfeito para controlar o que de pior estava contido no homem.

O ponto central da Escola Tradicional era o conteúdo e, com ele, o professor, como centro do processo ensino e aprendizagem. A disciplina, as regras e as normas eram seguidas à risca, as organizações das classes e dos conteúdos se faziam indispensáveis, assim como a presença de um professor extremamente preparado.

O aluno era entendido como alguém com natureza corrompida e, por isso, necessitava de punições. Quando manifestava inquietude, curiosidade, desinteresse, indisciplina ou quando deixado sozinho, não cumpria as regras. Sua essência corrompida estava se revelando, sendo necessário contê-la desenvolvendo, via conhecimento, a natureza essencial.

Como pontua Rossi (1986), as punições físicas, envolvendo varas de marmelo, palmatória e os grãos de milho, eram utilizadas para prevenir qualquer manifestação ou discordância à conformidade cravada pela classe dominante. A violência física institucionalizada era instrumento para controlar e formar homens para o desempenho de suas funções, de acordo com a classe social.

⁸ Saviani (2009) em *Escola e Democracia* apresenta a Teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet, como parte das teorias crítico-reprodutivistas, assim como a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, e a Teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado, de Althusser. O autor assim as denomina por considerar os determinantes sociais envolvidos na educação, porém defende a ideia de que a escola apenas reproduz as desigualdades sociais, não mais que isso.

Ao averiguar as desigualdades de oportunidades na educação francesa, Bourdieu analisa também os mecanismos envolvidos no processo de inclusão-exclusão que privilegiava as classes dominantes e ainda apresentava uma postura neutra, científica e democrática. Tais mecanismos só favoreciam a manutenção do monopólio de instituições escolares mais prestigiadas aos economicamente privilegiados, mascarando procedimentos de seleção pouco democráticos como, por exemplo, o talento e o mérito pessoal.

Nessa perspectiva, a discriminação não se limitava ao acesso às escolas primárias, secundárias ou universidades, mas, sim, à desigualdade na qualidade de ensino das escolas cursadas, por diferentes classes. O capital cultural assegurado pela classe dominante favorece oportunidades escolares, intensificando suas vantagens perante aqueles que não dispõem de condições econômicas semelhantes. O autor, ainda se apoiando nas ideias de Bourdieu, destaca que a desigualdade econômica era reforçada pela desigualdade escolar; as diferenças econômicas determinavam os resultados obtidos futuramente pelos estudantes.

Dessa forma, a Pedagogia Tradicional denominada por Rossi (1986) como Pedagogia Conservadora, acolheu a organização econômica da sociedade *a priori* como imutável. Desta perspectiva, ela vislumbrou a escola como instrumento necessário ao aperfeiçoamento da sociedade que, mesmo sendo em sua essência imutável, estava em constante mudança, quando se referia aos aspectos superestruturais.

Neste modelo de sociedade, pensar e argumentar eram funções da elite; ao pobre reservavam-se a repetição, a preservação da cultura e dos valores, aspectos suficientes para que os burgueses continuassem dominando econômica e politicamente. Para Rossi (1986), este pedagogismo conservador apresentava-se como fonte para qualificação de mão-de-obra barata e especializada, necessária para operar as máquinas e atender aos princípios da manufatura. Marx (1994, p. 395) pontua que a divisão do trabalho como princípio da manufatura exigiu:

[...] o isolamento das diferentes fases de produção e sua independência recíproca como outros tanto trabalhos parciais de caráter artesanal. Para estabelecer e manter a conexão entre as diferentes funções isoladas, é necessário o transporte ininterrupto do artigo de uma mão para outra e de um processo para outro.

Houve a necessidade, portanto, da implantação de máquinas para agilização do processo de trabalho, da economia do tempo e da força do

trabalhador. Esta introdução e o uso esporádico das máquinas no século XVII, segundo Marx (1994), serviram de base para o desenvolvimento de estudos realizados por matemáticos e, conseqüentemente, na criação da máquina moderna. O emprego da máquina, diferente da manufatura, eliminava o princípio subjetivo da divisão do trabalho; o operário não mais executava manualmente cada operação com suas ferramentas, mas aplicava as técnicas mecânicas e químicas próprias à produção mecanizada. A interferência do homem era mínima, cabendo a ele apenas vigiar o processo de produção, afinal a força humana foi substituída pela força das máquinas e pela aplicação efetiva da ciência.

Ao operar a maquinaria, o homem acelerava a intensidade de seu trabalho gerador de valor e aumentava, em grande escala, a mais valia, expandindo o sistema capitalista e, com ele, a exploração do trabalhador. A educação capitalista, ao funcionar como aparelho educacional do Estado, além de advogar, sacramentava a ideologia da classe dominante, inculcando os valores de dominação nos próprios trabalhadores.

O modelo de pedagogia caracterizado tradicional sofreu intensas críticas. Como assinala Saviani (2009), a Escola Tradicional não foi capaz de universalizar a educação. A grande maioria da população ainda permanecia fora dos bancos escolares e, além disso, alguns alunos bem-sucedidos não se adequavam ao modelo de sociedade proposto pela burguesia.

A Primeira Guerra Mundial desestabilizou a confiança no poder exercido pela escola e gerou, no início do século XX, críticas às ideias de que a escola gratuita e obrigatória garantiria a transformação social e a redenção da ignorância e da opressão. O domínio do alfabeto, a criação da imprensa, a ciência e a moralidade não foram suficientes para evitar que os homens fossem subjugados à tirania, à exploração e à desigualdade social. Todo este movimento gerou, segundo Patto (1996), um desconforto aos liberais que motivados se puseram contrários à pedagogia tradicional, desenvolvendo uma pedagogia capaz de reconhecer e promover espiritualmente o homem.

A classe burguesa, considerada revolucionária, ao se consolidar no poder, posicionou-se contra as massas e buscou, a qualquer preço atender aos próprios interesses. Para fugir das críticas, almejou uma nova teoria da educação; como explica Saviani (2009). Se a pedagogia da essência não servia mais, era preciso uma pedagogia da existência.

Na Escola Tradicional, a educação voltava-se à transmissão dos conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores e se apoiava na resolução do conflito entre o interesse individual e social, procurando

superar os entraves que poderiam prejudicar o processo civilizatório. Era a educação fundamentada na crença de uma sociedade constituída por indivíduos isolados. Ao desvelar as limitações dessa pedagogia, a classe revolucionária passa a defender o que Leonel (1994) define como uma educação capaz de harmonizar os interesses individuais, posicionando-se contrária aos interesses da classe operária.

Patto (1996) descreve que uma das maiores críticas à Escola Tradicional se refere à expansão desta durante o século XIX e aos desastres sociais provocados por ela. A resistência à teoria tradicional partia de conclusões superficiais e direcionadas: se a escola não estava formando democratas, devia ser porque ela não era democrática em sua essência. Era necessária uma pedagogia baseada em uma ciência capaz de explicar o desenvolvimento natural da criança substituindo o verbalismo do professor pela participação ativa do aluno na construção do próprio conhecimento.

A burguesia, ao difundir os ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade, instituiu a necessidade de universalizar a educação, dividindo não o pão material, do qual a classe operária necessitava, mas o pão espiritual, como assinala Leonel (1994).

Segundo Leonel (1994, p. 213), durante o processo de criação da escola primária, os laicos chegaram à conclusão de que a instrução não era suficiente para moralizar o cidadão, mas poderia se tornar causa desta moralização. Neste sentido, era preciso unir a ciência à moral, pois a primeira era sinônimo de modernidade e não poderia ser deixada de lado. Havia, portanto, a necessidade urgente de se modernizar,

[...] substituindo tudo que é antigo pelo moderno: as línguas mortas pelas línguas vivas; o ensino da gramática pelo saber ler, lendo; saber escrever, escrevendo e saber pensar, pensando; a literatura antiga, pela literatura moderna; a geografia, principalmente a geografia francesa; a história, principalmente a história francesa; [...].

O conteúdo não era mais importante para o processo educativo, mas, sim, o método, que subsidiaria a formação do cidadão político, em detrimento da formação do homem de negócios. A razão é substituída pelo sentimento; a educação moral e cívica sucede o ensino religioso, para conter o desenvolvimento das forças individuais, que uma vez livres, poderiam ameaçar a ordem da sociedade. Desta perspectiva, o papel da Escola Nova seria “[...] harmonizar as relações entre o

indivíduo, sociedade e Estado, quando profundas alterações ocorreram na história dessas relações” (LEONEL, 1994, p. 236).

Não muito diferente da pedagogia da essência representada pela Escola Tradicional, a pedagogia da existência, nos formatos da Escola Nova, também reforçava as desigualdades porém de forma velada, mas posicionava-se como revolucionária. Entretanto, como Saviani indica (2009), ela fez-se totalmente reacionária, legitimando a desigualdade real. Esta nova teoria educacional prometia eliminar os problemas desencadeados pela pedagogia tradicional, transformando a escola “[...] ‘nesse oásis de frescura em meio de nossas discórdias’, aparentando que tudo mudou para que tudo permanecesse como antes, ela se torna denunciadora das razões da existência nesse mundo e de suas contradições ao permitir desvelar que sua teoria na prática é outra” (LEONEL, 1994, p. 223).

A educação, nos moldes dessa sociedade moderna, aparentava ser a solução para todos os males, porém, ao advogar em favor da individualidade, reforçava ainda mais as desigualdades sociais. Reforçava que as oportunidades eram iguais para todos, porém nem todos conseguiam aproveitá-las por causa das diferenças que evidentemente precisavam ser respeitadas.

Neste sentido, a Escola Nova apresentava, em si, contradições; enquanto sua teoria pregava valores universais como a solidariedade, para livrar o homem do espírito egoísta e preservar sua moral. Na prática, era impossível fugir do egoísmo, um dos princípios básicos da sociedade capitalista.

A ciência foi utilizada em favor do aumento da produção, coordenada pela burguesia que, ao organizar a sociedade do trabalho, modelou as instituições políticas e jurídicas e criou a escola para formar homens de negócio. No entanto, ao se apropriar dos benefícios da ciência, a burguesia revolucionária produziu em excesso a força de produção e desorganizou a sociedade.

Fez-se necessário, no referido momento, transferir o modelo do trabalho para a escola, a fim de disciplinar o espírito da população. Os conteúdos científicos, acumulados historicamente deveriam dar lugar às redescobertas individuais, valorizando mais o processo que os resultados.

O aumento da produção e da mais-valia foi ampliado com a implantação da Gerência Científica, iniciada por Taylor (1856-1915), cujo objetivo era acelerar o processo produtivo, garantindo maior eficiência às empresas. Nas últimas décadas do século XIX foram desenvolvidos palco métodos e técnicas para organizar melhor o trabalho com a

intenção de buscar “[...] uma resposta ao problema específico de como controlar melhor o trabalho alienado – isto é, a força de trabalho comprada e vendida” (BRAVERMAN, 1987, p. 86).

O principal objetivo da teoria administrativa, segundo Taylor (1990), era assegurar o máximo de prosperidade, tanto do patrão quanto do empregado; para o primeiro, a meta era alcançar baixos custos na produção; e para o segundo, salários mais altos. Nesta concepção, a máxima prosperidade aconteceu mediante o isolamento do indivíduo no trabalho, da execução rápida das atividades e do maior rendimento, controlando as aptidões naturais por meio da gerência.

Contrariamente à Administração Comum, a Administração Científica tinha como focos: a cuidadosa seleção científica de seus funcionários, ao tratá-los individualmente garantia uma maior eficiência; a instrução quanto ao método de trabalho; e o treinamento para que o trabalho fosse executado de acordo com o sistema proposto.

Essa perspectiva priorizava as políticas gerenciais, desconsiderando o conhecimento, a tradição e o ofício dos trabalhadores. Taylor acreditava que existiam aqueles que nasciam para comandar e outros, para executar. Desta forma, nem todos poderiam chegar à gerência. Em nome da máxima produtividade, retira-se do trabalhador a totalidade do trabalho e o torna desumanizado, transformando-o em uma peça da máquina.

A racionalização e a divisão do trabalho com vista à redução do tempo de execução na linha de montagem e à ampliação da produção foi iniciada por Henri Ford (1863-1947), responsável por desenvolver a primeira esteira móvel, alcançando a máxima produtividade, em menor tempo. O fordismo teve seu ápice após o período pós-guerra, com uma participação mais efetiva do Estado (moldado pelo sistema Keynesiano⁹) e com a necessidade em adequar o mercado de trabalho às exigências da produção.

No período pós-guerra, o fordismo foi mais que um sistema de produção de massa, foi um estilo de vida, proporcionado pelas alegrias da sociedade industrial. A padronização e o consumo massificado dos produtos desencadearam uma nova estética e o comércio da cultura. Entretanto, nem todos os segmentos tinham acesso aos bens produzidos.

⁹ Sistema formulado por John Maynard Keynes, em 1926, que se contrapõe a concepção liberal; o modelo intervencionista Keynesiano, conhecido como “Estado de bem-estar” (Welfare State), defende a interferência do Estado na economia, reforçando seu dever em conceder benefícios sociais a população.

Em meados da década de 1960, segundo Harvey (1998), o rigor do modelo fordista e o keynesianismo começam a dar sinais de falência, por não conseguirem acompanhar as contradições da economia capitalista. Várias dificuldades foram se evidenciado, em particular a rigidez dos investimentos de capital e prazos fixos, dos contratos de trabalho, da interferência do Estado em programas de seguridade social, as ações trabalhistas, a inflação, além das frequentes greves e reivindicações dos trabalhadores.

Mesmo com as reivindicações da classe operária, acompanhada dos movimentos sindicais dos professores, a escola não deixou de ser burguesa; por ter sido gerada “[...] pela burguesia, sua origem está ligada a luta de classes e seu campo de batalha não se circunscreve no interior de seus muros e nem no interior das fronteiras de uma nação, mas no terreno próprio da existência humana” (LEONEL, 1994, p. 210-211).

Na batalha entre a moral laica e a caridade cristã, entre a substituição da luta pela vida, pela moral da solidariedade, a burguesia busca pagar sua dívida com a classe operária, conferindo ao povo, além dos direitos, o pão espiritual. Como a intenção não se limitava a alimentar o espírito, a burguesia retira a moral desse espaço abstrato, trazendo-a para o espaço econômico, o que a autoriza a reivindicar a todos a satisfação de suas necessidades.

Na transição da sociedade feudal para a sociedade moderna, podemos perceber que a escola não se fez neutra e atendeu aos interesses das classes de maior poder. Vestindo roupas velhas, customizadas com tecidos novos, a escola da sociedade moderna muito se parece com a escola da sociedade feudal; como destaca Leonel (1994) traz, em si, princípios cristãos maquiados pelos ideais liberais retocados pela chamada democracia.

Pedagogia da existência, biologização e patologização dos problemas escolares

Assim como a pedagogia conservadora, a educação liberal manteve as características de dominação e, ao oferecer educação diferenciada às diferentes classes, reforçou ainda mais as desigualdades sociais. A promessa de uma escola totalmente contrária à Escola Tradicional, nada mais foi que uma falácia; a expansão do ensino e sua democratização esbarravam em uma sociedade cuja desigualdade concreta eliminava qualquer tentativa de igualdade formal.

Apresentando-se às avessas da Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova retirou o professor como figura fundamental e o colocou como organizador das condições de aprendizagem, tendo o aluno como centro do processo. Os castigos físicos foram abolidos e com eles a disciplina e as regras pré-estabelecidas. Comparada à Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova deslocou o:

[...] eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretismo para o não-diretismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2008, p. 8).

A Pedagogia Nova promoveu uma revolução na prática pedagógica ao se posicionar totalmente contrária às ideias da Pedagogia Tradicional e ao valorizar as contribuições das ciências biológicas e psicológicas como necessárias à compreensão das diferenças individuais. O lema desta perspectiva pedagógica não seria o aprender, mas, sim, o aprender a aprender, reduzindo o ensino à pesquisa, à problematização e não mais à sistematização e à organização, características da Escola Tradicional:

Brincando de ser cientista, a criança deve reconhecer, nas diferentes fases de desenvolvimento da ciência, o trabalho de homens abnegados e desprovidos de qualquer interesse individual e, na importância que suas pequenas descobertas isoladas representavam para o conjunto da humanidade, o espírito de cooperação, de sacrifício e de disciplina, tomados desse espírito, os futuros cidadãos deverão corrigir as distorções sociais e institucionais que contraditoriamente, decorrem da aplicação simples e prática dos resultados da ciência (LEONEL, 1994, p. 244)

As próprias crianças se transformam em pesquisadores que, munidas de criatividade, espírito de cooperação e sacrifício, conseguirão pôr em prática a ciência em benefício da sociedade.

Como aponta Saviani (2008), no Brasil, o movimento da Escola Nova passa a ser divulgado em 1930, tendo como principais

representantes Fernando de Azevedo¹⁰, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Poucos anos depois, o Manifesto¹¹ dos pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, foi encampado por 26 signatários do movimento escolanovista, entre eles, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e apresentava (segundo eles) princípios norteadores de uma nova educação, coerente com a nova organização social brasileira.

Baseado em uma educação idealista, o documento em questão apresentava propostas para a reconstrução educacional; defendia o ensino público, obrigatório e laico; valorizava as características bio-psicológicas do desenvolvimento infantil, colocando o aluno como centro do processo de ensino aprendizagem, além de estabelecer um projeto coletivo, reduzindo a distância entre a escola e a educação familiar.

Entretanto, a divulgação do respeito humano no desenvolvimento da relação professor aluno, uma das características do ensino liberal, ficou limitada à educação destinada à classe dominante. Os filhos da classe dominada continuaram em uma escola tradicional, que privilegiava a obediência à hierarquia, o respeito absoluto ao professor e, por extensão, aos pais e às normas da sociedade capitalista.

De acordo com Rossi (1986, p. 33), a dissimulação da pedagogia liberal, ao afirmar seu caráter democrático, apenas “[...] permitiu aperfeiçoar a educação conservadora, atualizando-a, tornando-a mais eficiente, adequando-a às necessidades do momento histórico caracterizado por novas formas econômicas (capitalismo monopolista imperialista)”.

A expansão do ensino foi extremamente importante, principalmente para o Brasil, visto que a grande maioria da população não tinha acesso à educação escolar. Entretanto, a escola como instrumento de integração atingiu principalmente as classes média e alta.

As ideias lançadas pela Escola Nova materializavam-se em intelectuais que buscaram desenvolver uma educação baseada no respeito e na liberdade ao desenvolvimento natural da criança.

¹⁰ Ver mais sobre a trajetória de Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, em Saviani (2008), *História das ideias Pedagógicas no Brasil*. O autor aponta esses intelectuais como a tríade que impulsionou o movimento escolanovista no Brasil.

¹¹ Enquanto documento doutrinário baseado nos princípios da Escola Nova, Saviani (2008) aponta as análises de Cunha (1987, 1994 e 1997) sobre o Manifesto, e, segundo ele o texto apresenta algumas ideias contraditórias e heterogêneas, consideradas expressões de princípios igualitaristas e elitistas.

Suchodolski (1978) aponta Montessori e Froebel¹² como adeptos da pedagogia da existência (entendida por Pedagogia Nova), e mesmo apresentando objetivos diferenciados, ambos se assemelhavam pela intenção em desenvolver a espontaneidade e a atividade própria à criança.

Segundo Saviani (2009), Montessori iniciou seus trabalhos com crianças ditas anormais e, em seguida, estendeu seu método pedagógico ao sistema escolar. O conceito de anormalidade biológica, formulado a partir da identificação de deficiências neurofisiológicas, é acrescido ao:

[...] conceito de ‘anormalidade psíquica’ detectada por testes de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir das ‘descobertas’ das diferenças individuais. Eis a ‘grande descoberta’: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único (SAVIANI, 2009, p. 7).

Ao identificar, por meio dos testes, as anormalidades psíquicas, a Escola Nova ganha argumentos para enfatizar o respeito às diferenças individuais. As diferentes habilidades, capacidades, interesses, ritmos, ou seja, a diversidade é agora vista como própria de cada pessoa; cada ser é único e isto deve ser valorizado. Com esta teoria educacional, percebemos os primeiros passos para a biopsicologização¹³ da sociedade, da educação e da escola, e o início da cumplicidade ideológica entre Psicologia e Educação.

Na pedagogia tradicional, explica Bock (2003), não havia necessidade da psicologia; as desigualdades eram justificadas por questões divinas e naturais. O homem, por ter dupla natureza, uma boa e outra corrompida, só necessitava ser bem educado e desenvolver sua natureza essencialmente boa. Como já se conhecia a natureza corrompida do homem, não era preciso solicitar ciência alguma para

¹² Froebel afirmava que a criança, em seu desenvolvimento espontâneo, transformava-se em homem, e isto era possível por ser capaz de tornar exterior o que era interior. Esta dialética romântica da atividade evidenciou e desenvolveu “[...] o processo pelo qual a criança se transforma naquilo que é e vive aquilo em que se transformou” (SUCHODOLSKI, 1978, p. 41). Sua pedagogia tinha como ponto principal o jogo, por considerá-lo fundamental à criação, à alegria, ao conhecimento do meio e expressão, oportunizando tornar o que é interior em exterior.

¹³ Termo utilizado por Saviani (2009), em seu livro *Escola e Democracia*, quando trata das características da Pedagogia Nova e seu posicionamento em relação às questões da marginalidade.

explicar os comportamentos humanos. Entretanto, com as transformações sociais e com a valorização da infância, tornou-se urgente pensar em uma nova teoria educacional que superasse a Escola Tradicional entendida como retrógrada e fora de compasso ao momento histórico.

A criança foi compreendida como naturalmente boa, mas nascia com uma parte boa e outra corruptível. Desta perspectiva, a escola tinha a função de manter a espontaneidade e a bondade da criança para que esta não fosse corrompida. Era preciso oferecer liberdade para a criança se expressar, oportunidades de comunicar-se e demonstrar sua afetividade, em forma de carinho ou agressividade; sua criatividade, como destruição ou construção; e sua liberdade, como rebeldia ou obediência. Manifestações como estas eram esperadas durante a infância, assim como a importância em se conhecer o desenvolvimento psicológico da criança.

Como explica Saviani (2009), não se justificava mais a explicação da marginalidade apenas pelas diferenças de raça, cor, sexo, credo ou classe, difundidos pela pedagogia tradicional, mas, sim, pelas diferenças na apreensão do conhecimento e no desempenho cognitivo. Neste sentido, os anormais tornaram-se aqueles que não estavam adaptados à sociedade, entretanto isto não foi considerado um aspecto negativo e, sim, uma diferença que precisava ser respeitada.

Bock (2003) indica o momento em questão como propício para a Escola Nova se aliar à Psicologia, recorrendo a ela para compreender o desenvolvimento natural da criança, tornando possível acompanhá-la e impedindo-a de ser corrompida.

Em razão dos interesses da sociedade capitalista, foi solicitada a presença de uma ciência capaz de reafirmar as diferenças e legitimar as questões individuais e biológicas como fatores determinantes das desigualdades sociais. A Psicologia foi chamada a contribuir e, por meio de testes, começou a criar classes homogêneas, separar os alunos bons daqueles com alguma dificuldade, lançando um olhar psicológico às dificuldades de aprendizagem. À Psicologia, nesse momento, não cumpriria outro papel, senão diferenciar os aptos dos menos aptos, definindo o caminho para os talentosos. Influenciada pelo Evolucionismo de Darwin e originária dos laboratórios, a psicologia científica encontrava-se entre as ciências da era do capital responsáveis por camuflar as desigualdades sociais historicamente produzidas, justificando-as como desigualdades pessoais e biológicas (PATTO, 1996).

Nesses moldes, a Psicologia fortaleceu as concepções naturalizantes de educação mantidas pela Pedagogia, retirando todo o caráter social do processo educacional. Padrões de desenvolvimento foram instituídos, como discutem Patto (1996) e Bock (2003), com o objetivo de classificar os aptos dos não aptos, e assim aqueles que não se enquadravam às medidas, eram considerados alunos problemas.

Essa situação leva-nos a pensar no mito de Procusto¹⁴, personagem da literatura Grega, um facinora que submetia suas vítimas à tortura, colocando-as em uma cama; quem era menor sofria um processo de estiramento; quem era maior, cortavam-se as partes do corpo que sobravam com o machado. Todos deviam se enquadrar às medidas do leito de Procusto: uma única cama, uma única medida. Será que metaforicamente não estamos presenciando, na escola, a adoção do leito de Procusto, desta vez pelo uso da medicação? A quem não presta atenção, é inquieto, não aprende, se opõe ao professor, só há uma única medida a ser tomada, o medicamento.

A prática de medicar crianças e jovens em razão de questões escolares é discutida de forma incisiva por Patto (1996), ao apontar como a ideologia liberal justificava e justifica a produção do fracasso escolar. Deparamo-nos com esta prática, difundida no Brasil no século XX e apoiada pelo movimento escolanovista, a qual ganha força em pleno século XXI, quando a escola solicita, cada vez mais, a presença de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos para fornecer diagnósticos e tratamento a questões escolares.

Assim como Patto (1996), Moysés (2008) acusa o uso indevido e indiscriminado do medicamento para tratar problemas escolares. As autoras utilizam o termo medicalização para indicar a instalação de questões médicas em situações não médicas, ou seja, medicalizar aquilo que, na verdade, é determinado por questões sociais e políticas. Para elas, quando a biologização das questões escolares extrapolam a jurisdição médica e se ampliam para profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, a medicalização se torna patologização.

Patto (1996) elucida que a deliberação e segregação dos considerados anormais já era prática social realizada pelos médicos desde o início do século XX. A Psicologia Educacional, influenciada pelo modelo médico, instituiu a prática de diagnóstico e tratamento dos desvios psíquicos, fortalecendo o fracasso escolar como fenômeno

¹⁴ Maria Lúcia Boarini refere-se ao mito de Procusto ao tratar das questões referentes ao transtorno mental, em seu livro *A loucura no leito de Procusto*, 2006.

psicológico. Unida à prática da Psicologia e da Medicina, encontramos o Movimento Higienista¹⁵ que, fundamentado nestas ciências, utilizou-se compulsivamente de testes para a classificação e formação de classes homogêneas nas escolas.

O Movimento Higienista, liderado pelos médicos, ganhou força na Europa desde 1909, com a criação do Comitê Nacional de Higiene Mental; no Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro, em 1923, é criada, por Gustavo Riedl, a Liga de Higiene Mental. Silva (2003) e Jannuzzi (2004) destacam ainda a influência do movimento higienista no Brasil em vários contextos como na escola, nas indústrias e na família.

A escola foi considerada um dos espaços mais propícios para a divulgação do ideário higienista; o educar tornou-se prática de higiene mental e a criança, o imperioso funil, como assinala Wandebroock Junior (2009), capaz de propagar de maneira intensiva as ideias de higiene mental. Higienizando a criança, estariam higienizando a sociedade, libertando-a das patologias e da pobreza que assolava a população.

As práticas de higiene mental utilizadas pelos higienistas requisitavam o auxílio de diversas áreas do conhecimento, entre elas, a psicologia que, munida com o seu arsenal de testes, apresentava todas as condições para mensurar e verificar a capacidade mental dos alunos. Silva (2003) destaca que tal prática não se limitava ao oferecimento de melhor atendimento aos alunos, visando a um maior rendimento escolar, mas também serviu para identificar precocemente fatores relacionados às doenças mentais.

A Psicologia, com seus testes, tornou-se necessária para demarcar a linha entre o normal e o patológico, contribuindo à identificação, classificação e rotulação da deficiência e da doença mental e pela organização de classes homogêneas. Em meio às péssimas condições em que a maioria da população brasileira se encontrava, era mais prudente conceber a pobreza como consequência de problemas biológicos vinculados à raça, sendo urgente eliminá-la. Neste cenário, a escola configurou-se como instrumento indispensável ao estabelecimento da ordem social, tornando-se espaço ideal à divulgação da ideologia da classe dominante, entendida como verdade absoluta e representada pelo movimento higienista.

Para Patto (1996), as ideias liberais já circulavam nos campos políticos e intelectuais desde o Império, porém, no Brasil República, mais

¹⁵ Ver mais sobre o movimento higienista e eugenista em Boarini (2003) e especificamente sobre o Higienismo no Brasil e suas influências na educação, em Wandebroock Junior (2009).

precisamente a partir de 1889, estas ideias ganharam força. As concepções liberais infiltradas nos meios intelectuais buscaram justificativas ao fracasso escolar nas teorias da carência cultural e no déficit, ambas impregnadas pelo escolanovismo.

Nesse período, a sociedade brasileira concebia a alfabetização como a salvação necessária à ampliação da mão-de-obra qualificada e, com ela, o aumento da produção. Houve a ampliação da escolarização, tornando o ensino primário obrigatório e gratuito, uma vez que os iletrados eram considerados empecilhos para o desenvolvimento das atividades produtivas e do aparelho institucional. A obrigatoriedade do ensino aumentou o contingente de alunos nas escolas o que tornou a escola, um espaço, ainda mais favorável às práticas higienistas.

A compreensão do psiquismo humano pelo movimento escolanovista e higienista fundamentava-se na Psicologia e na Biologia, entendendo o aprender da ótica médica e estabelecendo os parâmetros da normalidade e anormalidade no interior da escola:

O campo da educação deixa de ser visto como fenômeno histórico e passa ser um fenômeno psíquica e biologicamente determinado. A psicologia torna-se o mecanismo de educação e a biologia, o fundamento sobre o qual radicava o trabalho médico. Com isso as margens entre educação e medicina desaparecem, criando-se uma unidade pedagógica entre ambas, ligadas ao selo da higiene mental (WANDERBROOCK JÚNIOR, 2009, p. 118).

Tanto a Psicologia quanto à Medicina adentraram-se no campo educacional, autorizadas pela Pedagogia Nova e fortalecidas pelo movimento higienista, individualizando, rotulando e, ao mesmo tempo, retirando todo caráter histórico da educação, tornando-a uma prática naturalizada.

Na década de 1960, presenciamos o resgate da teoria da carência cultural, em sua nova versão, a teoria da “diferença”, defendida por Poppovic (1972) e discutida por Patto (1996), ao nos apresentar as formas pelas quais o fracasso escolar era justificado por intelectuais brasileiros; unido aos ideais da Escola Nova e ao encontro entre Psicologia e Pedagogia. Poppovic (1972), posiciona-se contra os termos carência e deficiência, ao argumentar que as crianças das classes desfavorecidas apresentavam uma cultura própria, que precisava ser valorizada, e que o fracasso escolar seria decorrente de uma escola e de professores, pouco preparados para lidar com esta clientela.

As análises de artigos da época indicavam que, mesmo com outra roupagem, a teoria da carência cultural se fazia cada vez mais forte e presente nas produções acadêmicas, enfatizando que

[...] o fracasso escolar encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a *este aluno* de baixa renda. Na verdade, as causas intra-escolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco desta concepção (PATTO, 1996, p. 112) [grifo do autor].

Não muito diferente dos dias atuais, ainda buscamos respostas ao fracasso escolar em teorias que estabelecem relação direta entre o insucesso escolar e problemas psicológicos ou biológicos. Alunos com problemas familiares, emocionais e orgânicos teriam poucas possibilidades de alcançar desempenho escolar satisfatório, a menos que se recorra a alternativas intraescolares, próprias à medicina, psicologia e às demais especialidades.

Localizar, na criança ou na família, as origens das dificuldades escolares é buscar respostas nos aspectos biológicos ou psicológicos, entendendo-as como entidades isoladas no corpo do aluno e que necessitam de controle. Os diagnósticos, em sua maioria, servem de justificativas para as dificuldades de aprendizagem, amenizam a responsabilidade do Estado em oferecer uma educação de qualidade, da escola em rever suas práticas instituídas e minimizam a culpa dos pais em relação à educação escolar dos filhos.

Nesse sentido, ao analisarmos os altos índices de crianças com o suposto diagnóstico de TDAH, questionamo-nos: este fenômeno estaria ocultando a baixa qualidade de ensino de nossas escolas? Seria novamente culpar o aluno, retomando o caráter organicista para isentar as críticas aos sistemas de ensino e, conseqüentemente, aos interesses neoliberais?

Frigotto (2006) ressalta que a universalização e o acesso à escola não constituíram empecilhos ao desenvolvimento do capitalismo monopolista; ao contrário, aprender a ler, escrever e contar, mesmo que precariamente, são habilidades necessárias à manutenção da sociedade capitalista e à formação da mentalidade voltada ao consumo. Nestes moldes, a escola cumpre historicamente a função de manter os mecanismos do capital, oferecendo, por causa de interesses políticos e econômicos, educação elementar que desenvolva traços socioculturais, políticos e ideológicos, favorecendo o funcionamento das empresas.

Esse movimento provocado pelo sistema capitalista indica que “O prolongamento da escolaridade – prolongamento desqualificado – de outra parte, vai constituir-se num mecanismo de gestão do próprio Estado intervencionista, que busca viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção” (FRIGOTTO, 2006, p. 162). Como indica o autor, para manter o controle do saber, a burguesia abre mão de subterfúgios como dificultar à maioria da população a permanência e o acesso aos níveis mais elevados de escolarização, além de oferecer ensino aligeirado e desqualificado, que se expressa na fragmentação do trabalho pedagógico, na quantidade e qualidade dos conteúdos e na direção tomada pela prática educativa.

A desvalorização do trabalho escolar esclarece esse autor, vem mascarada pela necessidade de eficiência e produtividade, reforçadas pela teoria do capital humano, com suas propostas de tecnologia educacional; ou por propostas pedagógicas consideradas modernas e inovadoras, mas entendidas por Saviani (2009) como não críticas, porque, na verdade, servem para manter a ordem, os privilégios, as desigualdades sociais e a hegemonia burguesa.

A ordem econômica voltada ao lucro e ao aumento do consumo é acompanhada pelo avanço e pela aplicação da tecnologia nas empresas o que reduz os empregos, fragmenta ainda mais o processo e amplia a oferta de força de trabalho desqualificada, acompanhada pela desqualificação da escola. De acordo com Frigotto (2006) a cisão e o esfacelamento dos postos de trabalho refletem-se na educação, fragmentando o processo educativo e arruinando a supremacia do conteúdo que é substituída pelos métodos e técnicas.

A organização da Escola Tradicional, solidificada no conteúdo e na autoridade do professor, cede lugar à Pedagogia Nova e na sequência à Pedagogia Tecnicista, ambas com o objetivo de atender, naquele momento, às necessidades da sociedade em plena expansão industrial e, ao mesmo tempo, conter a própria marginalização.

Entretanto, cabe assinalar que a aplicação da Pedagogia Nova alcançou um número reduzido de escolas e de alunos, em especial das classes privilegiadas. Em razão dos altos custos para equipá-las e mantê-las, a Escola Nova organizou-se em pequenos núcleos, bem equipados, aprimorando, como ressalta Saviani (2009) a qualidade da educação destinada à elite:

[...] No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas

amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento (SAVIANI, 2009, p. 14).

Como a Pedagogia Nova não conseguiu eliminar a marginalização, a Pedagogia Tecnicista de maneira prática e objetiva, definiu o marginalizado como improdutivo e ineficiente perante a sociedade e apresentou soluções para o problema da marginalização. A racionalidade, a eficiência e a produtividade exigidas pelo mundo do trabalho foram vivificadas no contexto escolar pela Pedagogia Tecnicista.

Baseada na neutralidade científica e inspirada na racionalidade, eficiência e produtividade, a Pedagogia Tecnicista reordena o processo educativo, tornando-o objetivo e operacional. Assim como ocorreu no mundo do trabalho, a escola priorizou a objetividade do processo pedagógico. Para tanto, adotou pressupostos filosóficos da Psicologia Behaviorista, utilizando-os para a organização dos métodos e do planejamento. Era exigida da escola a máxima eficiência, como eram os modos de produção taylorista/fordista, implantados no interior da fábrica. O professor e o aluno tornaram-se figuras secundárias, comparados aos métodos e à organização dos meios; o grande objetivo era corrigir as deficiências do professor e maximizar os resultados de sua intervenção, com vistas à eficiência.

Superar a marginalidade estava atrelado à formação de indivíduos eficientes e produtivos, capazes de ampliar a produção. Desta forma, a escola, ressalta Saviani (2009), segundo esta perspectiva, cumpriria sua função de equalizadora social, minimizando as desigualdades sociais.

Nesses moldes, a teoria do capital humano¹⁶, que despontava no Brasil nos anos de 1950 e mais intensamente em 1960, indicava melhores condições de vida, trabalho, aumento de renda e mobilidade social. A teoria advogava que a educação e o treinamento potencializavam a produção, aumentando a produtividade e gerando ao trabalhador maior renda. Este discurso defendido pela teoria do capital humano não passou

¹⁶ A teoria do capital humano foi desenvolvida por Theodore Schultz (1902-1998), professor da Escola de Chicago e ganhador do prêmio Nobel, em 1979.

de falácia, visto que o aumento da mais valia não era revertido ao trabalhador; ao contrário, permanecia nas mãos do capitalista.

Frigotto (2006) é enfático ao afirmar que tal concepção teórica demonstrou o caráter apologético do capitalismo, deslocando o foco do campo macroeconômico para o campo microeconômico. A teoria do capital humano não fez mais que reduzir os conceitos de homem, trabalho, classe e educação, postulando linearmente que o desenvolvimento social teria tênue ligação com a redução das desigualdades sociais e, ainda, que este desenvolvimento acontece mediante a qualificação profissional que gera aumento da produtividade.

Ao compreender a educação como instrumento de equalização social e distribuição de renda, a referida teoria como assinala o autor, serviu para mascarar a defesa das relações sociais de produção capitalista, delegando ao indivíduo e não ao sistema a responsabilidade por sua capacidade de trabalho.

A teoria do capital humano, relata Cattani (2002), apresentou-se como derivação do neoliberalismo, ressurgindo com o colapso do modelo taylorista-fordista, unida à redefinição das relações de trabalho e do papel da educação. Nesta perspectiva, alerta Frigotto (2006), a prática educativa, que deve se fazer política e social, reduziu-se ao desenvolvimento de tecnologias educacionais, ou seja, educar se aproximava mais de um adestramento geral, necessário para manter o funcionamento da produção do capital, do que em desenvolvimento cognitivo, para formar cidadãos críticos e politizados.

Outra consequência da teoria do capital humano, segundo esse autor, foi o fortalecimento da meritocracia, tanto nas relações de trabalho quanto no espaço escolar. Assim como os homens são livres para fazer escolhas, ascender-se socialmente, mediante suas capacidades, iniciativa e administração de seus recursos, na escola a reprovação, as dificuldades de aprendizagem e a evasão são consideradas problemas individuais, não mantendo relação com as condições objetivas.

Ao centrar forças no individual, estabelece-se junto à visão de capital humano a tendência meritocrática, também no contexto escolar. Nas relações de trabalho, os homens são livres para ascender socialmente, sendo necessária somente força de vontade, iniciativa, capacidade ou virtudes; também as razões para o não aprender, a evasão e a reprovação escolar são atribuídas quase sempre exclusivamente ao indivíduo.

Segundo Rossi (1986), nessa concepção, a liberdade de iniciativa é preservada; com esforço e dedicação todos podem alcançar seus

objetivos. A meritocracia divulgada inicialmente pela ideologia liberal e repaginada pelo neoliberalismo adentra o espaço escolar e intensifica a concepção de que o sucesso ou o fracasso depende exclusivamente do aluno, já que a sociedade oferece oportunidades semelhantes a todos.

Ao seguir essa lógica, entende-se que nem todos têm aptidão e vocação para permanecer na escola, muito menos para concluir o ensino superior. Para estes, a educação de jovens e adultos - EJA, cursos técnicos, ou uma educação aligeirada é suficiente para formar consumidores e atender à lógica do capital. A formação de um exército de sobrantes, como denomina Kuenzer (1999), passa por uma escola precarizada ou por opções de educação escolar que se distancia cada vez mais do saber científico oferecido pelas universidades.

Quando isso não ocorre, os professores são culpados pela péssima formação e pelo sucateamento da escola. São acusados de não atender à demanda dos alunos por uma educação moderna, capaz de desenvolver a criatividade, a flexibilidade, a adaptabilidade ao mundo de trabalho e as inovações e mudanças de uma sociedade, em constante desenvolvimento tecnológico.

Esse movimento de culpabilização, ora do aluno, ora do professor, demonstra a redefinição do capital humano na década de 1990, intensificando o estreito laço entre trabalho e educação. Como explica Ruckstadter (2005), os cursos de formação ou de reciclagem são sugeridos como necessários à superação do insucesso escolar e à melhoria na qualidade da educação pública. Estes discursos é que são propalados pela mídia, pelos economistas, até mesmo entre os educadores e são identificados nos documentos voltados às políticas públicas para a educação, em especial, na década de 1990.

A recessão, a diminuição da produção e as altas taxas de inflação deflagraram o fordismo, o que levou a uma nova reorganização social, econômica e política do processo de organização da produção. Naquele momento, a organização do trabalho coletivo próprio ao fordismo abriu espaço à acumulação flexível¹⁷, assim denominada por Harvey (1998).

A rigidez foi substituída pela flexibilidade nas contratações, possibilitando a demissão de um número maior de funcionários em caso de crises financeiras. A transição do modelo fordista para o modelo de

¹⁷ Ruiduit explica que o termo acumulação flexível é assim denominado por Harvey (1998). Entretanto, autores como Michael Piore e Charles Sabel a intitulam especialização flexível e Manuel Castells, sistema de produção flexível. Apesar das divergências teóricas, todos entendem a terceirização como instrumento gerencial voltado à flexibilização da produção e do trabalho.

acumulação flexível enfraqueceu a força sindical ao reduzir os postos de trabalho, aumentou o número de trabalhadores subcontratados e criou o chamado setor de serviços.

A terceirização tornou-se o carro-chefe da acumulação flexível, expressando, como destaca Rudit (2002), um recurso gerencial adotado pelas empresas. A transferência de parte do processo produtivo à outra instituição empresarial, que executará o serviço no espaço interno ou externo à empresa contratante, mantém independência administrativa, favorecendo a flexibilização da produção e do trabalho.

Essa alteração na forma de organização do capitalismo provocou mudanças na política, na cultura, na educação, nos hábitos e nos costumes; era preciso adaptar-se a uma sociedade rápida, extremamente consumista, competitiva e com a escassez de empregos. Neste novo modelo, os valores sólidos do fordismo foram substituídos pelo novo, temporário e fugaz, acentuados pela flexibilidade do capital:

Na medida em que a ação coletiva se tornou, em consequência disso, mais difícil – tendo essa dificuldade constituída, com efeito, a meta central do impulso de incremento do controle do trabalho – o individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente para a transição do fordismo para a acumulação flexível (HARVEY, 1998, p. 161).

Essa disseminação de valores unida a tempos de instabilidade e fragmentação econômica provocou o desejo por valores mais estáveis, intensificando a autoridade do Estado, da família e da religião.

Harvey (1998) assinala ainda que a produção flexível não significou a desorganização do sistema produtivo, ao contrário, o capitalismo tornou-se mais organizado por meio da dispersão, das respostas flexíveis do mercado, da mobilidade geográfica, dos processos do mercado de trabalho, do consumo diferenciado, acompanhando a inovação das empresas, da tecnologia e dos produtos.

O individualismo incentivado pela acumulação flexível estendeu-se ao espaço escolar, exigindo do aluno flexibilidade, criatividade e adaptabilidade às inovações tecnológicas e aos conteúdos. Era preciso formar o futuro trabalhador para uma sociedade cada vez mais carente de emprego; com criatividade para sobreviver em meio a mínimas possibilidades, com adaptabilidade à informalidade, ou a empregos

temporários, reduzindo o vínculo empregatício e os encargos com os funcionários.

Espírito empreendedor, otimismo, criatividade, autoconfiança, perseverança, disposição ao trabalho, domínio técnico e, acima de tudo, a crença de que a sociedade só avançará se as leis do mercado forem respeitadas, são aspectos destacados por Duarte (2006) como qualidades essenciais ao mundo do trabalho e divulgadas maciçamente pelos meios de comunicação.

O autor aponta que essa concepção individualizante contém em si a ideologia de que a busca pela satisfação individual é natural, não apresentando qualquer relação com o modo de produção de uma sociedade. A concepção hegemônica divulgada pelo capitalismo pode ser identificada em outros campos, entre eles, o campo pedagógico.

Nagel (2001) indica que as transformações no campo econômico traçadas pelo desenvolvimento do sistema capitalista afetam diretamente o campo educacional, apresentando-se como propostas metodológicas modernas, sem resquícios de práticas pedagógicas tradicionais. Sob a roupagem do novo e condenando velhas formas de educar, apregoa-se o novo e revolucionário fazer educativo.

Esse novo formato acadêmico ganha proporção com o auxílio das técnicas de *marketing*, perpassando os discursos dos educadores e fomentando a necessidade de uma educação inovadora capaz de atender às exigências do mercado. Neste sentido, a escola, atendendo às exigências do neoliberalismo, busca desenvolver no aluno virtudes ou qualidades, como a competitividade e a flexibilidade, exigidas no mundo do trabalho.

Como apontamos anteriormente, a concepção individualizante não está presente somente nas análises da abstração de indivíduos isolados, como afirma Duarte (2006), mas as encontramos ao analisar as relações interpessoais e coletivas. Estas relações estabelecidas entre sociedade e indivíduo são explicadas como resultado das necessidades individuais, propagando a ideologia do sucesso individual, o qual se justificaria pela presença de qualidades ou virtudes.

A ênfase no individual favoreceu a naturalização do fracasso escolar e produziu, na escola, um ambiente favorável à propagação de concepções políticas, pedagógicas e sociológicas, afastando dos agentes sociais a crença na possibilidade de uma transformação social por meio de ações coletivas e intencionais com vistas à superação do capitalismo.

A confiança e a propagação da naturalização imobilizaram ações, tanto nos setores da economia, quanto na política e na educação. Na

economia, depositam a crença na força do mercado, como agente que levará à superação da crise e de demais problemas econômicos. Na política, acredita-se que as transformações são naturais e acontecem de forma espontânea no dia a dia das pessoas. Na educação, acreditando-se que o processo de formação humana ocorre também de forma natural e espontânea, cabe à escola apenas o papel de oferecer condições para as interações e, com elas, o desenvolvimento.

A naturalização das questões escolares como reprovação, evasão escolar ou dificuldades de aprendizagem, torna-se evidente. A dinâmica do mercado é estendida à escola; se os homens apresentam condições para se desenvolver, bastando apenas força de vontade, determinação e criatividade, o mesmo deve acontecer com o aluno, cabendo a ele a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso escolar.

Seja a naturalização da divisão do trabalho, seja de questões escolares, ambas estão vinculadas ao modo de produção capitalista e à ideologia neoliberal, questão discutida por Duarte (2006), ao abordar o lema aprender a aprender, cujas raízes se encontram nos ideais propostos pela Pedagogia Nova.

Para o autor, no sistema educacional, a ênfase no aprender a aprender acompanha as nuances estabelecidas pelas relações capitalistas, que reduzem a força de trabalho à mera mercadoria. Assim como a economia capitalista busca um trabalhador geral, capaz de se adaptar a uma variedade de trabalhos para enfrentar o desemprego, a educação busca formar indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, desde que este conhecimento seja útil às exigências do mercado:

Não é casual que o “aprender a aprender” venha acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas educacionais. Mudança é a palavra da moda (DUARTE, 2006, p. 198).

É necessário preparar o aluno para viver em uma sociedade em que as mudanças são cada vez mais constantes e rápidas. Isto exige um professor que consiga lidar e se adaptar às mudanças, inclusive àquelas que afetam diretamente o seu trabalho como, por exemplo, os modismos pedagógicos.

O trabalhador precisa estar disposto a trocar de emprego e aos possíveis períodos de desemprego; e o consumidor, preparado para acompanhar as mudanças tecnológicas, experimentar novas marcas,

produtos e experienciar novas necessidades. Com estas afirmações, Duarte (2006) esclarece que o aprender a aprender não faz mais do que adequar os indivíduos às exigências capitalistas, abandona-se o desenvolvimento da autonomia intelectual, da moral e da criticidade e adota-se a adaptabilidade como carro-chefe das políticas neoliberais. Os conteúdos escolares são esvaziados, tornando o ensino adequado às demandas do mercado e aos interesses neoliberais.

Naturalização das questões escolares: medicar é preciso

A naturalização das relações de trabalho estende-se às questões escolares, quando se discute a dialética entre produção e consumo, tendo como base o marxismo. De acordo com Duarte (2006), a naturalização das necessidades humanas está na contramão da dialética – produção e consumo. Os economistas clássicos defendiam que as necessidades humanas eram naturais, imediatas, próprias ao homem, não tendo relação alguma com as determinações sociais; ao contrário, seria a produção social organizada para satisfazê-las.

Duarte (2006, p. 146-147) argumenta que esta concepção naturalizante é desmontada por Marx, quando este demonstra que entre as necessidades humanas e o consumo há a mediação da produção, a qual:

[...] se torna determinante do consumo ao criar objetos para o mesmo, as formas pelas quais esses objetos serão consumidos e a necessidade que impulsiona o indivíduo a consumir esses objetos. Essa análise de Marx é válida tanto no sentido do processo de humanização, isto é, de desenvolvimento do gênero humano (o surgimento, ao longo da história, de necessidades cada vez mais elevadas), como também no sentido específico do processo de alienação das necessidades na sociedade capitalista, onde a produção de mercadorias leva à produção de necessidades alienantes e consumistas nos indivíduos.

Dessa perspectiva, as necessidades não são naturais, nem espontâneas, ao contrário, são produzidas pelo mercado, que necessitam de um público para consumir seus produtos. Campanhas publicitárias são lançadas pelos mais variados meios de comunicação, instigando ao consumo e criando as mais variadas necessidades, impulsionadas pelo aumento da produção.

Se a produção de mercadorias, como aponta o autor, apoiando-se em Marx, gera a produção de necessidades, estaria a sociedade, mediante os interesses econômicos das indústrias farmacêuticas, gerando a necessidade alienante de produção e manutenção das doenças escolares? Se pensarmos que para o consumo de medicamentos é preciso um organismo doente, estaria a sociedade capitalista produzindo este fenômeno para ampliar o consumo desenfreado de medicamentos?

As respostas não são fáceis, mas podemos indicar caminhos para encontrá-las. As indústrias farmacêuticas garantem seu nicho de mercado, financiando pesquisas que comprovam a eficácia do tratamento em casos de TDAH. Um exemplo disso são os financiamentos de pesquisa sobre o TDAH, pelo laboratório Novartis, e o seu apoio a *sites*, como da ABDA.

Sroufe (2012, p. 3), em entrevista ao New York Times, aponta que o *National Institute of Mental Health* (Instituto Nacional de Doença Mental) financia as pesquisas direcionadas aos fatores fisiológicos e cerebrais do TDA. Apesar de existir pesquisas voltadas ao tratamento em outras vertentes, são mínimas as que focam a importância da experiência para o desenvolvimento do transtorno. A ênfase encontra-se em estudos que buscam esclarecer os componentes bioquímicos desta patologia, área de maior financiamento e adesão por parte dos cientistas. Aponta ainda que a resposta é sempre positiva, quando se questiona a existência dos problemas de atenção na infância, entretanto desconsideram a possibilidade do TDA ou de anomalias do cérebro resultar das experiências.

Da perspectiva médica, são divulgados, em *sites*, revistas e demais meios de comunicação, questionários que podem facilmente ser preenchidos pelos pais, adolescentes ou adultos, suggestionando, muitas vezes o diagnóstico. A produção em grande escala de medicamentos como a Ritalina, para conter o comportamento, focar a atenção, aumentar o rendimento escolar acompanham o superdiagnóstico do TDAH, atrelada à urgência da escola e da família por soluções de problemas que lhes parecem, em sua maioria, não ser da sua alçada.

O uso de medicamento para amenizar tais sintomas se torna uma alternativa mais rápida e considerada eficiente pelos pais e pela escola, descartando o professor como mediador, fundamental para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, neste caso, em específico, a atenção. A alteração das práticas pedagógicas demandaria um tempo maior e intervenções em

longo prazo, o que envolveria o trabalho não só do professor, mas de toda a equipe pedagógica, abarcando ações coletivas.

O interesse por parte da escola em buscar soluções que fujam da jurisdição médica se torna cada vez mais distante e até mesmo impossível, quando nos deparamos com um ensino precário que contabiliza altas taxas de evasão, reprovação, sem contar o baixo rendimento no Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA¹⁸. Faz-se necessário encontrar a causa do fracasso escolar, distanciando-o da ausência de políticas públicas eficientes voltadas à educação e aproximando-o das questões orgânicas, de um organismo em disfunção.

Para Sroufe (2012), há evidência de que nos Estados Unidos os responsáveis pelas políticas educacionais públicas pensam que crianças com déficit de atenção têm uma doença orgânica e, por isso, eles praticamente desconsideram a busca por uma compreensão mais abrangente da questão. No Brasil, a situação é bem parecida e a consequência é que na escola o diagnóstico é suficiente para fazer acreditar que se a causa é biológica, o melhor a fazer é medicar e não questionar a qualidade da educação e os demais aspectos que favorecem a criação das doenças escolares.

Isaias (2007) destaca a potencialidade da sociedade capitalista em favorecer a desatenção, a hiperatividade e a desobediência. Se o TDAH se constitui pela dificuldade de processar e mediar adequadamente uma gama de impulsos e estímulos que perpassam constantemente o campo de percepção e da ação do indivíduo em seu grupo, estas dificuldades estariam relacionadas a uma forma própria de comportamento aprendido? Seria esta sociedade midiática e consumista, em que a criança está inserida, capaz de produzir um estilo particular de comportamento?

As questões levantadas pelo autor são desveladas, quando compreendemos que a forma como a sociedade se organiza e as ordens impostas pelo capital vão constituindo a concepção de homem, sociedade, cultura, conhecimento, educação e comportamento. E que, no interior da prática educativa, preocupa-se pouco em desenvolver o autocontrole do sujeito, seu raciocínio, sua capacidade de abstração e reflexão.

¹⁸ Programme for International Student Assessment (Pisa) é um exame internacional que avalia a qualidade de educação do mundo. São aplicadas provas de leituras, matemática e ciências, a alunos com 15 e 16 anos de idade, estudantes de escolas públicas e privadas. Cada edição do programa enfatiza uma das áreas; em 2009 o foco foi a leitura, quando, entre os 65 países participantes, o Brasil ficou na 54ª posição. Saiba mais in: <http://www.pisa.oecd.org>.

Uma sociedade pautada no individualismo em detrimento do coletivo, nas instabilidades sociais, econômicas, no esfacelamento de laços afetivos, no enfraquecimento dos movimentos sindicais, ou na banalização da violência só pode gerar uma escola com características semelhantes, que, em muitos casos, é vista como natural e individual.

A chamada sociedade do conhecimento própria do século XXI, o ritmo acelerado do dia-a-dia, o apelo ao consumo e ao imediatismo, a necessidade de se fazer várias coisas ao mesmo tempo, o excesso de barulho e as mudanças tecnológicas vão gerando a sensação de que tudo é efêmero, desde um simples objeto até os relacionamentos. A competitividade, a flexibilidade e a adaptabilidade ao mercado como palavras de ordem, acrescidas à rapidez das informações, ao consumo e à individualidade, estariam formando um exército de consumidores ávidos por soluções rápidas, materializadas em um comprimido?

Para Sroufe (2012), medicar as crianças em larga escala sustenta a concepção da sociedade em afirmar:

[...] que todos os problemas da vida podem ser resolvidos com uma pílula e dá a milhões de crianças a impressão de que existe um defeito intrínseco nelas. Finalmente, a ilusão de que os problemas das crianças podem ser curados através de drogas impede-nos, como sociedade, de procurar as soluções mais complexas que serão necessárias. As drogas tiram todo mundo do anzol: políticos, cientistas, professores e pais. Isto é, todo mundo, menos as crianças (SROUFE, 2012, p. 2).

Medicar as dificuldades na escolarização retira as possibilidades de analisar criticamente a qualidade das escolas, a formação dos professores, a precariedade das políticas educacionais e o pouco investimento na educação. Questões políticas e econômicas são mascaradas quando se tem no medicamento as respostas para as dificuldades de aprendizagem e de atenção; isentando políticos, pais, professores e cientistas e delegando à criança a responsabilidade pelo próprio fracasso, que é especificamente orgânico ou psicológico.

Essas questões fazem-nos pensar na ampliação de uma patologia por parte da mídia, em uma sociedade voltada ao consumo e a soluções imediatas. Isto pode ser verificado não só no número de crianças diagnosticadas com TDAH em nossas escolas, mas em dados apresentados pela ANVISA, demonstrando o aumento significativo do uso de metilfenidato, tanto para o tratamento de problemas de atenção,

quanto para melhorar o desempenho acadêmico de adolescentes e jovens em períodos de concursos ou vestibulares.

No ano de 2009, foi registrado pela ANVISA o aumento do consumo de metilfenidato nos meses de setembro, outubro e novembro e uma queda nos meses de janeiro e dezembro. O aumento foi justificado pela maior adesão ao medicamento, entretanto, como se explica a redução nos meses de janeiro e dezembro? Se considerarmos que a orientação médica indica a suspensão do medicamento durante as férias escolares e fins de semana (salvo exceções), podemos inferir que a redução está ligada, em especial, ao período das férias, e o pico maior de consumo, aos meses que se aproximam ao fim do ano letivo, período geralmente acompanhado de exigências quanto à aprovação. O consumo parece aumentar, quando se aumenta a necessidade de atingir melhores notas nos resultados finais.

Ainda sobre o consumo, o IDUM verificou a venda de 71.000 caixas de metilfenidato no ano de 2000, enquanto que, em 2008, o número aumentou para 1.147.000, atingindo um aumento de 1.616% no período de oito anos. Os dados apontados pelo instituto suíço Pharmaceutical Market demonstram a ampliação do uso do referido medicamento.

Os dados são significativos quando presenciamos o aumento indiscriminado de queixas voltadas aos problemas de atenção e, com elas, a justificativa de que a criança apresenta um desequilíbrio na região frontal do cérebro, tornando urgente o uso da medicação para que a atenção seja focada, possibilitando a aprendizagem.

A ênfase nos aspectos orgânicos como justificativa para o não aprender, segundo Eidt e Tuleski (2010), tem sua origem na perspectiva individualista e se fortaleceu com o advento do neoliberalismo. O que fugia da visão de normalidade defendida pela burguesia era considerado como disfunção individual, decorrente do mau funcionamento do organismo, transformando em doença tudo aquilo que não se enquadrava nesta perspectiva.

Para as autoras, a disseminação cada vez maior do uso do medicamento em crianças com TDAH indica o predomínio da concepção idealista, naturalizante e biologizante de compreender o psiquismo humano. Direcionar o tratamento às manifestações individuais, supondo ser a disfunção do cérebro responsável por todo o comportamento indesejado, sem considerar a realidade e o contexto em que o indivíduo se desenvolve, torna-se perigoso.

Tal postura retira a historicidade do desenvolvimento psíquico do homem e limita as funções psicológicas superiores ao amadurecimento orgânico, tornando urgente o uso de medicamentos em detrimento de mediações que promovam o desenvolvimento da atenção e do controle do comportamento.

Mesmo com as severas críticas a respeito da escola como redentora dos problemas sociais, ou da educação escolar como fonte primária para a criação de uma sociedade democrática, retorna-se a educação como mecanismo capaz de superar a exclusão social. A divulgação desta concepção ideológica serve para mascarar a exclusão desencadeada pela economia neoliberal, tornando os indivíduos responsáveis por ela.

Presenciamos, assim, uma educação que desencadeou:

[...] um retrocesso visível no campo educacional ao transformarmos em patologia algo que é produto das dificuldades vividas por um sistema escolar que não consegue dar conta de suas finalidades. Sistema este fruto de políticas que durante décadas depauperaram a escola pública e dificultaram que desempenhasse seus papéis sociais e políticos (SOUZA, 2008, p. 13).

Quem não consegue ter sucesso na escola é por causa da não aptidão, da falta de vocação ou acrescente a isso, de um problema orgânico como, por exemplo, o TDAH, justificando a não aprendizagem, a reprovação e, muitas vezes, a evasão escolar. A função social e política da escola é dificultada por condições de ensino e de trabalho inadequadas, escolas sucateadas e esvaziadas de conteúdos, que transforma, em doença, questões de ordem pedagógica. Neste sentido,

[...] a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais (FRIGOTTO, 2006, p. 67).

As desigualdades sociais são justificadas pelas diferenças individuais e não pela desigualdade de acesso, permanência e oportunidade a uma educação de qualidade oferecida a poucos.

Souza (2008) aponta que, unido aos interesses do capital, presenciamos o fortalecimento da Psicopedagogia e Psicomotricidade na

década de 1990, que, junto à genética, à neurologia e à neuropsicologia favoreceram a retomada dos aspectos biológicos como cerne dos problemas pedagógicos. As explicações organicistas desmembradas em distúrbios ou transtornos educacionais, tão fortes em 1950 e 1960, são retomadas a partir de 2000, desta vez com um novo *layout*. Ressonância magnética, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas ganham espaço como instrumentos utilizados para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos.

A referida autora indica a importância dos recursos da área da biologia e da medicina para o avanço da compreensão do organismo humano, entretanto os repudia quando utilizados para avaliar o fenômeno educativo e o processo de escolarização, sem a preocupação de analisar os demais aspectos que perpassam o espaço escolar.

Reforçando essa discussão, Moysés e Collares (2011) ressaltam a importância do avanço destas técnicas no aperfeiçoamento do atendimento médico e indicam que o problema não reside nos exames, mas no uso que se fazem deles. Uma das piores consequências do uso indevido desta tecnologia é a ampliação da medicalização da vida.

Ao retomar essa prática, retrocedemos ao aspecto individual do aluno e desconsideramos a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Dimensões históricas, sociais e políticas vão além da biologia e da neurologia, quando o assunto é o não aprender. E, ainda, ao avançar nas explicações organicistas quanto a não aprendizagem, retornamos a termos recorrentes questionados pela Educação, Psicologia e Medicina como, por exemplo, TDAH, disortografia, dislexia, entre outros.

Quando recorremos às concepções organicistas para explicar o não aprender, retornamos aos diagnósticos neurológicos e, com eles, a possibilidade (diria certeza, mediante dados de nossa pesquisa) da medicalização de crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH. Neste cenário,

[...] ter dificuldade de leitura e escrita não mais questiona a escola, o método, as condições de aprendizagem e de escolarização. Mas sim, busca na criança, em áreas de seu cérebro, em seu comportamento manifesto as causas das dificuldades de leitura, escrita, cálculo e acompanhamento dos conteúdos escolares (SOUZA, 2008, p. 10).

Não prestar atenção à aula, opor-se ao que a professora determina e estar inquieto são sintomas que precisam, com urgência, ser

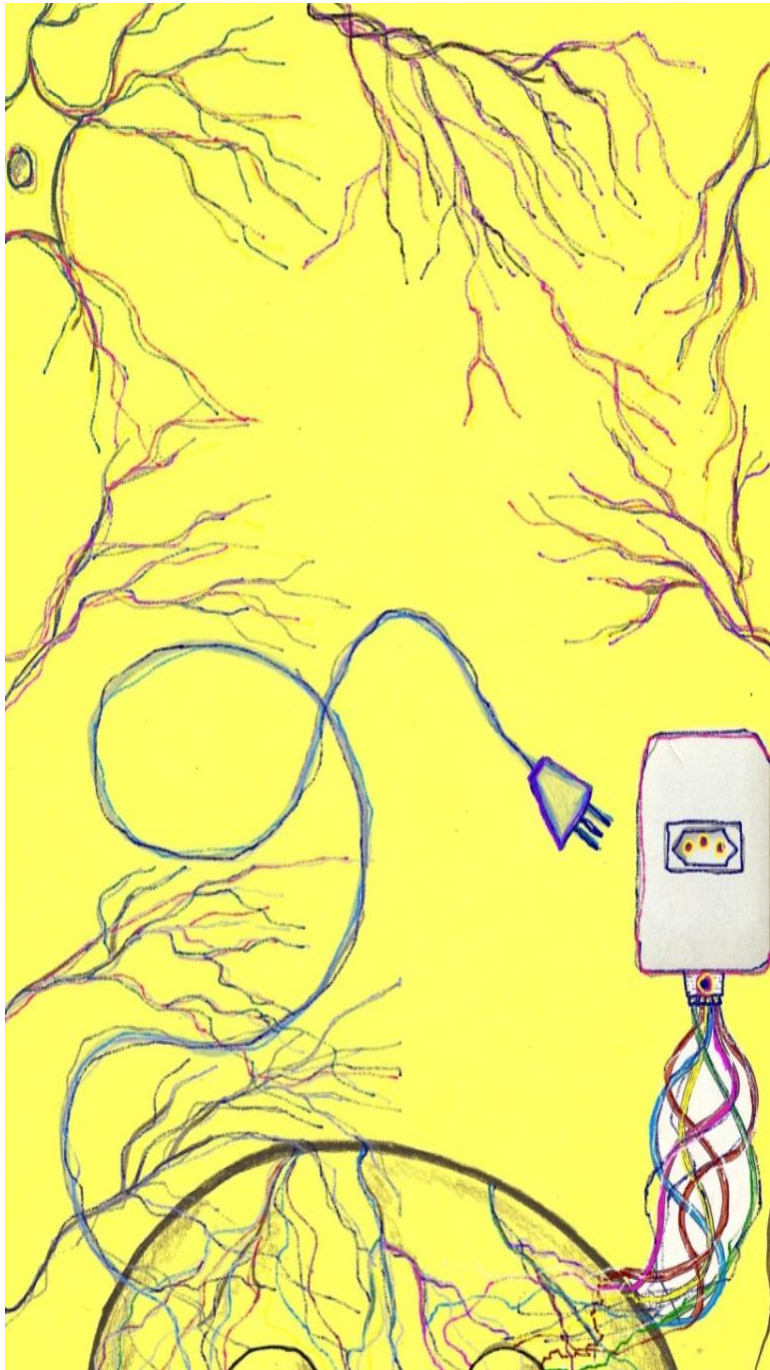
controlados, e o recurso mais rápido que se tem é a pílula mágica, seja ela a Ritalina, ou outra qualquer que consiga enquadrar o aluno às exigências da escola. Não estamos afirmando, entretanto, que não existam casos em que haja a necessidade do medicamento, apontamos sim, o aumento cada vez maior de crianças diagnosticadas como TDAH e medicadas de forma abusiva.

Eidt e Tuleski (2010) apontam que a busca recorrente aos tratamentos químicos e às soluções miraculosas por indivíduos que apresentam impulsividade e/ou falta de atenção, em substituição aos programas de educação da conduta, pode ser expressão de uma sociedade que objetiva a rapidez e o imediatismo como soluções aos seus problemas, sejam eles de qualquer ordem.

A medicalização apresenta-se como alternativa às angústias vivenciadas pela escola e como medida utilizada para reduzir os impactos de uma educação precária, produzida por políticas neoliberais. A escola recorre a profissionais que estão fora do âmbito escolar e se esquece de que as funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, desenvolvem-se no contato com o outro, em mediações significativas em sala de aula e não simplesmente na ingestão de uma pílula milagrosa.

Ao considerarmos o TDAH como manifestação natural decorrente exclusivamente de disfunção orgânica, retira-se o caráter histórico e social intrínsecos a este fenômeno, delegando ao biológico a supremacia. Pensar que os alunos que apresentam problemas de atenção são responsáveis exclusivamente pelo próprio fracasso escolar é isentar a responsabilidade do professor, da prática pedagógica deste, da dinâmica escolar e, principalmente, das relações capitalistas que determinam a quem e a que interesses a escola deve atender.

Optamos pela perspectiva Histórico-Cultural como fundamento para nossas análises por compreendermos (como postula esta teoria) a atenção como uma das funções psicológicas superiores mais importantes à aprendizagem e que seu desenvolvimento acontece mediante as relações estabelecidas socialmente. Isto indica-nos um caminho a ser trilhado, ou seja, a possibilidade de o professor, em sua prática pedagógica, oferecer recursos para que a atenção voluntária de seus alunos se desenvolva, promovendo a aprendizagem escolar, discussão esta abordada no próximo capítulo.



Rosiane Cristina de Souza. *Ligado na tomada*. Técnica mista sobre papel colorido A4, 2013.