

ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Adrian Oscar Dongo Montoya¹

Resumo

A análise histórica das escolas democráticas evidencia que nelas a participação do aluno nas decisões que dizem respeito ao seu processo de aprendizagem é fundamental. Isso questiona, nas suas bases, a passividade do aluno e a sujeição à autoridade e ao currículo seriado da escola tradicional, os quais impedem a construção do conhecimento e da autonomia. Por outro lado, a Epistemologia Genética de Piaget mostra que o “construtivismo” é um paradigma epistemológico que questiona nas suas bases o papel passivo do sujeito do conhecimento que o empirismo e apriorismo fundamentam. Oposto a essas epistemologias, a Epistemologia Genética evidencia um sujeito ativo na construção e recriação do conhecimento e dos sentimentos morais. Desse modo, uma vida escolar adequada para o desenvolvimento da criança seria um ambiente onde exista efetivamente a livre expressão e participação dela nas decisões do seu processo da aprendizagem. Por isso, a nossa conjectura básica para este trabalho é que entre a Epistemologia Genética e os princípios da Educação Democrática existem pontos de vista comuns.

Palavras Chave: Escolas democráticas, Educação Democrática, Epistemologia Genética, Construtivismo.

¹ Professor Doutor Livre Docente do Departamento de Psicologia. UNESP - Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília. São Paulo - Brasil. E-mail: dongomontoyaa@pop.com.br

Democratic Schools and the Genetic Epistemology

Abstract

The historical analysis of democratic schools has been shown that the students' participation during the learning process is quite essential. It may question, in its basis, the students' passiveness and the subjection to authority and traditional school curriculum, which prevents building their autonomy as well as their knowledge. On the other hand, Piaget's Genetic Epistemology shows that "Constructivism" is an epistemological paradigm, which questions, in its basis, the learner's passive role based on empiricism and apriorism. Opposed to such epistemologies, the Genetic Epistemology elicits an active subject, who builds and recreates knowledge and moral feelings. So, an appropriate scholar life, for children's development, would be an environment with free expression and their participation in decisions during the learning process. That is why our basic conjecture for this study is that between the Genetic Epistemology and the Democratic Education principles there are common view points.

Keywords: Democratic Schools, Democratic Education, Genetic Epistemology, Constructivism.

Antecedentes

A tarefa que nos foi proposta para o V Colóquio de Epistemologia e Psicologia Genéticas foi falar sobre a relação entre a teoria de Piaget e a Educação Democrática. Diante desse enorme desafio, julguei necessário colocar as razões do meu aceite.

Quando iniciei a minha carreira profissional no campo da Psicologia Social, tive a felicidade de participar de uma experiência de educação popular que tinha como fundamento teórico o pensamento de Paulo Freire. Essa experiência foi decisiva para mudar os meus paradigmas epistemológicos.

A leitura da obra de Paulo Freire (1982; 2005; 2007) me permitiu tomar consciência do significado verdadeiro da "educação bancária" na qual eu mesmo estava inserido; permitiu-me descobrir que havia um caminho alternativo para a educação tradicional que negava o sujeito do conhecimento e a liberdade; permitiu-me descobrir que no pensamento de Freire havia uma teoria do conhecimento indissociável da transformação da realidade; permitiu-me descobrir que havia uma educação onde o desenvolvimento do afeto é indissociável da razão e que essa educação permitia olhar o outro com o devido respeito e dignidade que merece.

Meu primeiro trabalho monográfico de conclusão de curso foi consequência das leituras das primeiras obras de Paulo Freire. Nele procuramos entender as fontes sociais e psicológicas da "Personalidade autoritária" formulada por Theodor Adorno e colaboradores (1965). Esse trabalho revigorou a minha convicção filosófica emancipatória da condição humana.

Os trabalhos de Freire e Adorno me permitiram compreender a necessidade de estudar outros autores que poderiam contribuir para a construção de uma Psicologia Social alternativa (com a qual me encontrava comprometido na época) e de uma pedagogia emancipadora. Assim, encontramos em Piaget uma fonte inesgotável de novidades teóricas e epistemológicas.

Se no começo da nossa pesquisa a obra de Piaget foi um instrumento teórico para entender a problemática do desenvolvimento cognitivo das crianças marginalizadas (Dongo-Montoya, 1996), com o tempo o pensamento desse autor se tornou um objetivo central da nossa formação intelectual. Logo compreendemos que o pensamento desse autor nos permitiria construir uma Psicologia Social e uma Educação como atividades emancipatórias e civilizatórias.

Contudo, é preciso dizer que o estudo da obra de Piaget nunca foi para nós somente um desafio intelectual. Sempre tivemos na mente, e no coração, que o pensamento desse autor serviria para pensar a educação como uma prática emancipadora e civilizatória, oposta à função instrumentalizadora do indivíduo que dela se fazia.

Em 1985, quando iniciamos o doutorado na USP, conseguimos conhecer pessoalmente PAULO FREIRE no curso de Educação Popular na PUC de São Paulo, quando da sua volta do exílio. Foi o encontro tão sonhado com esse pensador brasileiro. A nossa satisfação maior foi entregar a pequena monografia “Tomada de consciência em Freire e Piaget”, como trabalho de conclusão.

É importante destacar que, embora as nossas pesquisas do mestrado e doutorado tivessem como referencial teórico principal a epistemologia de Piaget, não deixamos de levar em conta conceitos básicos de Freire. Os conceitos de “cultura do silêncio” e “tomada de consciência” foram elementos chaves na explicação dos processos de aprendizagem das crianças pobres e oprimidas.

O que queremos salientar com tudo isso é que a concepção educativa de Freire é radicalmente democrática e que a Educação Popular desenvolvida por ele pertence ao patrimônio da Educação Democrática. Isso porque, para ele, o ato de ensinar e aprender tem como condição primeira e última a liberdade de agir e pensar do indivíduo; tem como pressuposto a necessidade de tomar consciência da prática e da realidade vivida, contrariamente ao hábito da transmissão bancária, que continua ainda forte na escola tradicional. Desse modo, para nós, Paulo Freire é uns dos arautos da Educação Democrática.

Em 2010 conhecemos a obra de Helena Singer sobre a história das escolas democráticas. A partir desse momento nos aprofundamos na análise dessas

experiências escolares no Brasil e no mundo. É, pois, em virtude do trabalho conceitual acumulado junto a experiências e autores da Educação Democrática que aceitamos o desafio de falar sobre a teoria de Piaget e as escolas democráticas.

A nossa conjectura básica para o desenvolvimento deste trabalho é que entre o pensamento de Piaget e os princípios da Educação Democrática existem pontos de vista comuns.

As escolas democráticas

A análise das escolas democráticas feita por Helena Singer (2010) evidencia a essência das experiências da Escola Democrática: participação do aluno nas decisões que dizem respeito ao seu processo de aprendizagem.

O ato de a criança decidir sobre o percurso de sua aprendizagem é central nas escolas democráticas. Isso questiona, nas suas bases, o currículo seriado da escola tradicional que impede a construção do próprio conhecimento e da autonomia.

Na escola democrática, o exercício da liberdade não se opõe à disciplina escolar, pois ambas são necessárias para a formação da responsabilidade e da autodisciplina intelectual e moral, isto é, para a autonomia. A liberdade deixa de ser anomia e a disciplina deixa de ser sinônimo de obediência cega às regras impostas pela autoridade.

A participação das crianças na gestão escolar e nos conflitos escolares é condição necessária para a formação da cidadania (autonomia moral), como mostram as experiências de autogoverno na “República das Crianças” (Korsack).

Rousseau como fonte teórica fundamental das escolas democráticas.

Todos os grandes pioneiros das escolas democráticas declaram filiação ao pensamento de Rousseau: Tolstoi, Korczak, Neil, Freinet, etc.

O princípio fundamental nas escolas democráticas é a máxima de Rousseau: "**a criança não é um pequeno adulto**". A criança possui características próprias e positivas. Isso inaugurou a necessidade de educar a criança levando em conta o seu ponto de vista e não a partir da perspectiva exclusiva do adulto e da autoridade escolar. É sobre essa base que ela poderá se tornar adulto saudável e equilibrado, como ocorre com a personagem de "Emilio ou da educação" (2017).

Esse modo de conceber a criança foi decisivo para a mudança epistemológica da psicologia e da pedagogia nos séculos seguintes. Inicia-se assim um novo paradigma para tratar as crianças como sujeitos de conhecimento, como sujeitos de respeito e de direitos.

É nisso que os pioneiros da escola democrática se apoiaram com bastante vigor para garantir o futuro da criança. Por isso, embora muitos dos traços das escolas democráticas fossem diferentes, o princípio fundamental delas permaneceu o mesmo: respeito à perspectiva e à atividade da criança.

É dessa perspectiva teórica que alguns autores da psicologia, como Piaget, Claparède, Dewey, Bovet, etc., se constituem como seus legítimos herdeiros.

Lamentavelmente, os princípios básicos descobertos por Rousseau não foram levados a sério pela maioria dos psicólogos do século XX nem pelos educadores, sobretudo por aqueles que preferiram seguir o pensamento sociológico de Durkheim.

Foram poucos os que seguiram o pensamento de Rousseau e aqueles que o seguiram foram isolados e combatidos como espontaneístas e individualistas.

Contrariamente a Rousseau, a sociologia de Durkheim fundamentou uma educação centrada na autoridade. O professor, nesta sociologia, se constitui como representante legítimo dos saberes e valores da sociedade. É bem conhecida a defesa desse autor da sociedade para chegar à criança; por isso Durkheim permanece conservador e oposto aos maiores renovadores da escola tradicional, como Dewey e Claparède.

Durkheim fundamenta sua concepção pedagógica conservadora a partir da análise da disciplina moral. Para ele, o espírito de disciplina consiste num conjunto de regras sancionadas pela sociedade, as quais regulamentam as condutas dos indivíduos. Subjacente à regularidade da regra há a autoridade, a qual está acima de nós e exerce uma força moral superior. Assim, a moral é um conjunto de mandamentos aprendidos e a consciência individual é somente o produto da interiorização desses imperativos coletivos.

Esse modo de formação da moral do indivíduo garante a constituição de sujeitos heterônomos, a despeito da intenção do próprio Durkheim. É nesse sentido que a sociologia de Durkheim é conservadora e fortalece o controle social - vigiar e punir - como bem analisa Foucault (1977; 1979) nos espaços institucionais contemporâneos (escolas, hospitais, famílias, cárceres, etc.)

Antecedentes históricos das escolas democráticas

A investigação de Helena Singer mostra que as escolas democráticas no mundo se caracterizam pelo fato de o ensino-aprendizagem se estruturar a partir da livre participação da criança no percurso da sua aprendizagem e formação escolar.

Segundo Helena Singer, a primeira escola democrática nasceu na metade do século XIX por iniciativa do grande escritor russo Leon Tolstoi (1857 - 1862), época em que os resquícios de feudalismo estavam sendo abolidos. A fonte de inspiração principal desse autor foi o filósofo Jean Jack Rousseau.

Para Tolstoi, quando a escola democrática exige liberdade para a criança e o adolescente não significa anomia e irresponsabilidade; pelo contrário, exercício de liberdade significa compromisso com os outros parceiros no cumprimento de atividades escolhidas. Desse modo, a liberdade promove a responsabilidade.

A proposta e experiência de Korczak foi mais radical ainda. Ele, no começo do século XX, fundou o "Lar das crianças", na Polônia. As ideias e práticas de Korczak (1981; 1983; 2006) tornam-se uma referência fundamental para as escolas democráticas contemporâneas, na medida em que ele atua junto a crianças pobres e excluídas (órfãs) e funda, no ambiente escolar, uma verdadeira república democrática. Essa experiência foi abortada pela emergência do nazismo na Alemanha.

Entre as ideias e práticas da Korczak, relatadas por Helena Singer, podemos destacar o que segue.

Primeiro, levar a sério a opinião ou ponto de vista da criança. Isso significa respeitar a sua voz, a sua palavra, sobretudo a sua cultura e experiência. Para que isso possa ocorrer, é necessário que exista um ambiente de confiança e igualdade, onde ele possa se convencer dos juízos próprios e alheios.

Segundo, criar condições para o exercício da liberdade, isto é, para que ela possa decidir o percurso da sua aprendizagem e da sua vida na sociedade ou

comunidade. Ordens despóticas e leis dogmáticas não são adequadas ao ambiente educativo, pelo contrário se faz necessário um ambiente de compreensão e de confiança.

Terceiro, estabelecer a prática de relações justas na comunidade educativa. Isso permitia criar as bases para a valorização da justiça social. Se a criança cresce num ambiente onde os adultos são justos com ela, sem oprimir a sua liberdade, quando adulto ela será justa com seu semelhante; será livre dos sentimentos que impulsionam o sentimento de ódio e vingança.

Promover um ambiente onde a criança possa desenvolver boas tendências sentimentais e morais é fundamental. Quando o adulto oprime, desrespeita sua individualidade, com castigos e insultos, incentiva as tendências negativas.

Esses princípios serviram de base para constituir uma autêntica república de crianças, na qual elas poderiam decidir o percurso da sua aprendizagem intelectual e moral e escolher a qualidade da sua formação cidadã.

As crianças participaram do governo através de três instituições básicas: a constituição, o parlamento e o tribunal.

O tribunal objetivava proteger todo habitante do orfanato e seus direitos, principalmente os mais fracos e menos espertos; o parlamento, composto por deputados, decidia sobre todas as normas da instituição, que eram regularizadas através de uma constituição cidadã. Além disso, a república contava com jornais, que tinham como colaboradores estudantes e professores. Korczak foi precursor da "educomunicação", que objetivava o desenvolvimento de práticas pedagógi-

cas solidárias e colaborativas, valendo-se para isso das possibilidades abertas pelas novas tecnologias de comunicação. Também se realizavam plebiscitos para se resolver questões pontuais que apareciam no cotidiano escolar.

Essa forma de governo republicano e democrático não é estranho para aqueles que estudam a questão da moral na obra de Piaget. Não é estranho que, para este autor, o valor supremo no ambiente escolar – e na sociedade como um todo – seja a democracia, como expressão da vontade coletiva e como forma de governo que promove e garante as vontades autônomas.

É da essência da democracia considerar a lei como um produto da vontade coletiva e não como emanção de uma vontade transcendente ou uma autoridade de direito divino. Por tanto, é da essência da democracia substituir o respeito unilateral da autoridade pelo respeito mútuo das vontades autônomas. Logo, o problema é saber o que prepara melhor a criança para a sua futura tarefa de cidadão. É o hábito da disciplina exterior, adquirido sob a influência do respeito unilateral e da coação adulta, ou é o hábito da disciplina interior, do respeito mútuo e do self government? (1994, p. 270)

III. A teoria de Piaget e as escolas democráticas

A teoria de Piaget não tem a pretensão de ser o suporte e fundamento da educação democrática, no entanto ela pode contribuir, sim, a partir do debate epistemológico e da pesquisa psicológica, para o fortalecimento dos seus métodos e técnicas pedagógicas.

Apontaremos, de início uma primeira coincidência que, se a inspiração maior das escolas democráticas se encontra na filosofia de Rousseau, a pesquisa epistemológica e psicológica de Piaget também se inspira no pensamento desse autor. Igual aos pioneiros das escolas democráticas, Piaget parte do pres-

suposto de que a “criança não é um pequeno adulto”. Em qualquer idade a criança pensa e tem um ponto de vista que precisa ser respeitado, embora a estrutura do seu pensamento seja diferente e menos complexa que do adulto.

Piaget, nas suas pesquisas teóricas e empíricas, leva em conta outros pressupostos defendidos por Rousseau (2017; 2017b), como: entre a natureza e a sociedade não existe oposição radical, mas, sim, pelo contrário, continuidade e solidariedade; a dimensão afetiva e moral do comportamento humano é tão importante quanto a dimensão intelectual; a origem da moral humana tem as suas raízes no sentimento da compaixão e da solidariedade. Como sabemos, para Piaget a fonte da “moral do bem” e da autonomia não tem como fonte a concorrência ou a competição, mas, sim, a “piedade” pelo outro, ou seja, a solidariedade. Esse pressuposto também encontramos na obra de Rousseau.

O construtivismo como uma epistemologia que supera o empirismo e o apriorismo e, por isso, exige respeito e desafio para a atividade do sujeito.

Opor-se ao **empirismo** não significa negar a importância da experiência na formação do conhecimento, pois ela é absolutamente necessária. O erro do empirismo é reduzir o conhecimento ao simples registro dos dados observáveis, isto é, reduzir a aquisição dos conhecimentos à percepção e ao mecanismo da “associação” (associacionismo). O problema do empirismo é ter negligenciado que a atividade do sujeito, em relação aos dados da experiência, não é adicionar simplesmente, mas, sim, integrar ou assimilar numa totalidade ou sistema de relações (esquemas, conceitos, categorias). Noutros termos, o empirismo esquece que o sujeito do conhecimento é essencialmente ativo, por inserir os dados da experiência em sistemas ou totalidades – semitotalidades, como os preconceitos, ou totalidades equilibradas como as operações - e não em relações associativas (contiguidades espaço-temporais e causais). O sujeito desde o início coordena

seus esquemas em relações de parte e todo e por isso estabelece formas de raciocínio isomorfas as futuras implicações e deduções lógicas.

Na perspectiva empirista, a aprendizagem é um acúmulo de dados e não de integrações progressivas em sistemas cada vez mais complexos. As teorias behavioristas são um belo exemplo da concepção associacionista de aprendizagem. A “educação bancária” (Freire, 2006) e a “Educação instrucionista” (Demo, 2004) tem como suporte a epistemologia empirista.

Por outro lado, o **apriorismo**, embora seja uma concepção epistemológica oposta ao empirismo, é também bastante arraigado no pensamento tradicional. O pressuposto básico dele é que as estruturas do conhecimento preexistem e se atualizam com a experiência do indivíduo. Assim, as fases do desenvolvimento das estruturas logico-matemáticas, descobertas pela pesquisa de Piaget, seriam atualizações sucessivas, sem a necessária construção e criação por parte do sujeito do conhecimento. Lamentavelmente, foi desse modo que se interpretou a teoria de Piaget por muitos dos leitores e opositores. Essa forma de concepção se complementa com a concepção empirista da escola tradicional. Assim, quando a criança não aprende segundo o método empirista, logo se justifica que ela fracassa por não ter conseguido atualizar suas estruturas ou capacidades; quando, por ventura, ela consegue raciocinar e compreende bem, se diz que elas possuem estruturas e capacidades atualizadas.

A epistemologia de Kant, embora oposta à epistemologia empirista, tem promovido uma pedagogia tradicional, na medida em que se apoia numa concepção apriorista. Isso, porque ele não conseguiu admitir que os conceitos e categorias do pensamento tem uma gênese dos autêntica, isto é, uma construção progressiva.

O que o empirismo e o apriorismo não conseguem entender é que as estruturas do conhecimento se formam no próprio movimento da aquisição dos conhecimentos, quando o sujeito acomoda ou transforma seus esquemas ou conceitos em função das particularidades dos dados da experiência, para podê-los integrar ou assimilar (significar). Assim, o que se esquece é que o próprio processo formativo das estruturas se efetua a partir da aprendizagem dos conteúdos e da realidade: quando, diante do desafio de compreensão, o sujeito mobiliza seus esquemas de assimilação, para coordená-los em função dos dados da experiência.

Para Piaget, a tese da construção do conhecimento - **construtivismo** - ultrapassa as teses empiristas e aprioristas. Contudo essa tese constitui um desafio bem mais difícil, pois exige mostrar os seus processos e mecanismos de ação e formação. Trata-se de mostrar como o sujeito produz uma estrutura de interpretação da realidade mais complexa a partir de uma estrutura prévia (estruturalismo genético).

Assim, torna-se importante saber, por exemplo, de onde procede o conhecimento conceitual da criança, quando ela começa a falar e produzir uma linguagem articulada. Como a criança cria um novo modo de compreender o mundo (pensamento conceitual), diferente, estruturalmente, do conhecimento que ocorre na ação prática? Como se passa do conhecimento que ocorre na ação imediata para um conhecimento que se apoia em representações que lidam com objetos afastados espaço-temporalmente?

É claro que essa nova capacidade não é fruto da transmissão social ou cultural, promovida simplesmente pela aquisição da linguagem e dos símbolos coletivos.

A pesquisa desse processo evidencia que o conhecimento conceitual da criança é resultado de um longo processo de abstração, com reorganizações sucessivas, não dos dados da experiência, mas, sim, do próprio modo de conhecimento prático da realidade, isto é, dos esquemas de ação. A abstração é uma espécie de projeção dos esquemas construídos previamente para um patamar superior, o da representação, e neste eles serão reorganizados.

Quando os esquemas são transferidos do plano prático e imediato para o plano da representação, eles se reorganizam (coordenam) em sistemas mais móveis e flexíveis, como são os conceitos operatórios. Esse mecanismo de abstração é chamado por Piaget de “Abstração reflexionante” (1995) e se complementa com outro mecanismo denominado “Generalização construtiva”, oposta à generalização empírica. Muitas das obras de Piaget procuraram evidenciar esse processo, principalmente as obras referidas à Tomada de Consciência (1974)

Ou seja, a capacidade de lidar com conceitos, inserir os dados em sistemas de significação representativos não é simplesmente resultado do domínio das estruturas da fala, como o empirismo lógico interpreta; ela tampouco é um processo de atualização de estruturas pré-formadas, como pré-formismo defende, mas, sim, produto de autênticas construções ou recriações, no seio das quais participam outros aspectos da vida real humana, como a atividade exploratória e transformadora da criança, a atividade de troca de pontos de vista, a atividade de assimilar os saberes e conhecimentos da cultura.

O processo construtivo da conceituação requer relatar, justificar, explicar, “dizer a sua palavra”, como afirma Paulo Freire. Isso exige um ambiente de liberdade, de confiança e respeito mútuo; um ambiente de desafio amigável de defender um ponto de vista, de exercício democrático para argumentar e es-

tabelecer acordos mútuos. Por isso, o processo de conceituação é imanente à educação democrática. A estratégia que elaboramos para a educação e reeducação das crianças marginalizadas (1996) teve como fundamento essa perspectiva teórica.

A capacidade de pensar com conceitos e de estabelecer juízos não é produto de um trabalho isolado da criança, mas sim de um ambiente rico em trocas de pontos de vista e do exercício da liberdade de pensar. É nesse ponto que a epistemologia de Piaget é solidária do esforço educativo das escolas democráticas, pois trata-se de um projeto de civilizatório de formação do conhecimento, na liberdade e, por isso, na responsabilidade.

A cooperação como condição da aquisição dos conhecimentos.

Não é exagero dizer que desde o nascimento a criança precisa de uma atitude de respeito para sua atividade inteligente ou adaptativa. A coordenação dos esquemas sensório-motores somente é possível quando a criança tenta resolver, por ela mesma, os problemas práticos apresentados. A capacidade de a criança buscar objetos perdidos (objeto permanente) é um primeiro momento de conquista de autonomia prática. Depois dessa conquista, a construção do conhecimento conceitual é outro passo difícil a atingir. Isso acontecerá, como observamos anteriormente, em função de relações sociais de cooperação e não da imposição de saberes ou da simples transmissão.

Na adolescência e na vida adulta o respeito ao ponto de vista do outro é muito mais importante ainda. Cada um de nós sabe quão difícil é pensar com independência e segurança. A possibilidade desta forma de pensamento ocorre quando temos oportunidade de participar, na confiança mútua, nas decisões que dizem respeito ao nosso processo de aprendizagem. A troca dos pontos de vista,

o respeito ao acordo mútuo a partir da argumentação recíproca, é chamado por Piaget de cooperação ou co-operação.

Em muitos dos seus estudos, principalmente daqueles de caráter sociológico, Piaget coloca de uma maneira taxativa a importância de relações de cooperação para a construção do conhecimento. A cooperação é condição necessária para a aquisição do conhecimento. Nesse sentido, a participação da criança na vida democrática e na tomada de decisões se justifica plenamente. O que não se justifica é a atitude passiva da criança perante o “instrucionismo” da transmissão de conteúdos ou da educação bancária, nas quais não existe elaboração ou recreação própria.

No livro "O desenvolvimento do Juízo moral na criança", Piaget (1994) questiona a doutrina da autoridade moral de Durkheim e defende a importância da democracia escolar. Entre os expoentes da democracia escolar é lembrado o escritor russo Leon Tolstói, e o educador francês Célestin Freinet. Quando indica a experiência desses autores não deixa de destacar claramente a importância do autogoverno, “self government”, na formação da autonomia moral.

Crítica de Piaget à escola tradicional e aposta nas escolas democráticas

Nos trabalhos referentes à educação, Piaget assumiu uma posição crítica diante da escola tradicional. Atribuiu-lhe uma função negativa na constituição das estruturas do conhecimento, pois considerava que a escola ignorava as condições internas da criança para a sua aprendizagem e seguia cegamente impondo currículos pré-estabelecidos. Sobretudo, Piaget supunha que a escola dava valor excessivo à transmissão de conhecimentos, negligenciando assim a experimentação e a ação prática por parte das crianças.

Nessa escola, a criatividade e a inventividade da criança corriam o risco de serem abafadas e mesmo destruídas pela influência escolar. As exigências do cumprimento do currículo rígido poderiam estar coagindo a criança a fornecer soluções para problemas para os quais ela não estivesse ainda preparada ou para os quais ela já estivesse há muito tempo conhecendo.

Pelo contrário, diante de experiências escolares nas quais as crianças eram colocadas como sujeitos ativos, a posição de Piaget era muito diferente. Como exemplos dessas escolas, Piaget destaca os trabalhos de Tolstói, Freinet, Ferrière, Sanderson, etc., que introduziram a democracia na escola como instrumentos pedagógicos.

Para Piaget (1994) o domínio intelectual e moral só possuímos realmente quando o conquistamos por nós próprios. Para a criança compreender a importância do trabalho na escola e ela conquistar o hábito do esforço, é preciso que a escola leve em conta seus interesses e as leis de sua atividade e não importalhes, desde o início, maneiras de agir muito semelhantes as dos adultos. Isso só é possível num ambiente onde ela trabalhe livremente, onde seja levado em conta seu ponto de vista e seja respeitada na sua condição de criança.

Nos seus trabalhos sociológicos e pedagógicos, Piaget (1975, 1994, 2013) faz opção pelas escolas ativas e democráticas. Na questão educacional, a crítica central é feita às doutrinas da autoridade, e abraça a perspectiva das crianças no exercício da vida democrática, condições estas necessárias para alcançar a autonomia intelectual e moral.

É importante destacar que a **disciplina democrática** não é simplesmente válida para o desenvolvimento moral e a vida cidadã, mas, também, para o interesse e **desenvolvimento intelectual**.

Só concebemos uma disciplina autônoma e interior numa classe escolar na medida em que o trabalho admite a maior parte de iniciativa e de atividade por parte da criança. Só a “**escola ativa, isto é, aquela em que não fazemos a criança trabalhar por meio de uma coação exterior está em condições de realizar a cooperação e a democracia na escola**” (1994, p. 271, grifo nosso).

Questões abertas para o debate

As escolas democráticas levantam uma questão decisiva para o avanço da educação democrática e de qualidade. Se a modernidade trouxe o projeto de uma escola humanista e democrática, como isso se concretiza na realidade? Como ela é possível na prática concreta? Se todos estamos de acordo com esse projeto, como se concretiza na prática? Pela mudança curricular ou pela abolição de toda forma de sujeição?

A principal questão que Helena Singer (2010) coloca é a necessidade de se “pensar diferente” diante do desafio de alcançar a escola de qualidade para todos, defendida por todos os setores (da esquerda e da direita). Trata-se de uma mudança de currículo ou de uma verdadeira prática democrática que efetivamente combata as estruturas de sujeição?

Aqui se localiza o ponto nevrálgico da divergência entre os pensadores progressistas na área da educação, pois, partindo de princípios semelhantes – ideais de uma sociedade mais igualitária e participativa – chegam a posições opostas: de um lado, a defesa das experiências das “escolas democráticas” que aboliram, na prática, os mecanismos disciplinares e, de outro lado, a defesa das reformas curriculares, metodológicas e pedagógicas, mas que mantêm intocáveis a estrutura escolar de sujeição (Singer, 2010, p.23).

Assim, a autora coloca uma questão crucial para ser debatida: de um lado, os que reclamam uma educação “para” a democracia e, de outro lado, aqueles que propõem uma educação “na” democracia.

As escolas democráticas mostram um caminho ao se inserirem na segunda alternativa.

Outras questões podemos elencar ao término deste texto.

É possível produzir aprendizagem inteligente na escola opressiva e injusta? É possível superar a ignorância e o analfabetismo funcional através do uso da transmissão de conhecimentos e da prática secular da aula?

É possível construir uma escola do conhecimento e da solidariedade numa sociedade que cultua a hierarquia, a autoridade e a competitividade?

Como resgatar, com fidelidade e objetividade necessária, o pensamento e prática dos pioneiros da educação democrática? Como evitar trair os princípios basilares nos quais eles se apoiaram? Sem o exercício da “práxis” educacional corre-se o risco de trair os idealizadores das escolas democráticas.

O resgate das experiências históricas precisa ser feito a partir do resgate dos seus princípios e fundamentos. Nesse sentido, questionamos: Temos o direito de negligenciar que as técnicas pedagógicas de Freinet se inspiraram no pensamento epistemológico de Rousseau, como mostram Cabral (1978) e Elise Freinet (1979)? Podemos afirmar que a experiência de Sammerhill não tem lastro no ideário de Rousseau e de importantes psicólogos contemporâneos?

Como evitar o espontaneísmo e o voluntarismo a que o pragmatismo nos pode levar? Como articular a prática e a reflexão filosófica e científica?

A epistemologia de Piaget pode contribuir decisivamente para isso? Acreditamos que sim, pois na originalidade da sua teoria e epistemologia ele leva em conta a atividade e a liberdade da criança.

Como superar a tradição da pesquisa acadêmica fechada nos seus muros, nos seus métodos consagrados, no seu cientificismo?

As escolas democráticas apresentam um enorme desafio para a pesquisa educacional e pedagógica e para a transformação da educação como um todo.

Referências

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, T. W; FRENKEL-BRUNSWIK, E; LEVINSI, D. J; SANFORD, R. N. Personalidade Autoritária. Buenos Aires: Proyección, 1965

CABRAL, M.I. De Rousseau a Freinet ou da Teoria à prática. Uma nova Pedagogia. São Paulo: Hemus, 1978.

DEMO, P. Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.

DONGO-MONTOYA, A. O. Piaget e a criança Favelada. Epistemologia Genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis: Vozes, 1996.

DONGO-MONTOYA, A.O; FRANÇA, C; BATAGLIA, P. Abrigo ou casa? Desenvolvimento Moral de crianças e adolescentes abrigados. Marília: Fapesp/Cultura acadêmica, 1916.

FOUCAULT. M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Ed. Vozes. 1977.

_____. M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREINET, E. O Itinerário de Célistin Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, P. Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FRETAG, B. Piaget e a filosofia. São Paulo: Unesp, 1991.
- KORCZAK, J. Quando voltar a ser criança. São Paulo: Summus Editorial. 1981.
- _____, J. Como amar uma criança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____, J. Diário do Gueto. São Paulo: Perspectivas/ AJKB, Coleção Elos, 2005.
- PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Sumus Editorial, 1994.
- _____, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Guanabara/koogan, 1978
- _____, J. La prise de conscience. Paris: P.U.F, 1974.
- _____, J. Abstração reflexionante. Relações Lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes medicas, 1995.
- _____, J. Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1975.
- _____, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense, 2013
- PIATELLI-PALMARINI, M. Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem. O debate entre Jean Piaget e Noan Chomsky. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.
- ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da educação. São Paulo: edipro, 2017.
- _____, J. J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: edipro, 2017b.
- SINGER, H. A República de crianças. Sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de letras. 2010.

Recebido 06/05/2019
Aprovado 07/05/2019