APRENDER A APRENDER: UNA SEDUCIÓN PARA AFIRMAR LA ESCUELA BURGUESA

ALMEIDA, José Luís Vieira de
Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE; Departamento de Educação – Campus de São José do Rio Preto – Universidade Estaudal Paulista – UNESP.
GRUBISICH, Teresa Maria
Academia da Força Aérea AFA; Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – Campus de Araraquara – Universidade Estaudal Paulista – UNESP.

PRESENTACIÓN

La historia de la escuela burguesa puede ser caracterizada por dos momentos: el primero que es conocido en Brasil como Escuela Tradicional y el segundo que es denominado de Escuela Nueva. La división en dos momentos no puede ser rígida, pues, en Brasil, aun hoy hay escuelas tradicionales.

En el periodo de vigencia de la escuela Tradicional (siglos XVII a XIX), la burguesía presentase como clase ascendiente, o sea, ella aspira tornarse clase dominante y, por eso, necesita del apoyo de las otras clases sociales dominadas para la consecución de su proyecto de sociedad. En trueque de esa anuencia, ella defiende el acceso universal a la Escuela, posibilidad que fundase en el precepto de que todos los estudiantes son, esencialmente, iguales y, en esa medida, gozan de las mismas oportunidades de ascensión social. En el proyecto burgués, aunque las oportunidades sean las mismas, apenas los más capaces, aquellos que saben aprovechar las oportunidades ascenderán socialmente. La Escuela es la principal agencia encargada de igualar a los estudiantes ofertando una enseñanza igual para todos. Así, todos los estudiantes son iguales en el punto de partida y distinguen se por sus meritos y esfuerzo personales, en el punto de llegada, o sea, en el momento en que dejan la Escuela. De ese modo, cada estudiante es el único responsable por su suceso o por su fracaso. Individualizase el merito del "buen alumno", pero, sobretodo, la culpa por el malo desempeño que, casi siempre, implicará otros fracasos por los cuales, por consecuencia, elle también será el único culpado. En suma, la Escuela tradicional iguala a los diferentes y en el nombre de la igualdad formal, esconde la desigualdad real.

La escuela nueva comienza a desarrollarse, en Brasil, en el final del siglo XIX, por tanto después del Revolución Francesa (1789) y del Revolución Industrial de 1850 y, de esa forma, representa a los intereses de la clase burguesa como clase dominante. En esa condición, la burguesía no pude continuar sosteniendo la igualdad, aunque que

formal, entre los seres humanos, pues la condición de clase dominante y el ejercicio de la dominación implican la presencia de las clases dominadas. De esa forma, al contrario de defender la igualdad, la burguesía pasa a defender las diferencias individuales, eso debido a las tesis elaboradas por la escuela Clásica de Economía. Así, aunque la burguesía no abandone completamente la defensa de la igualdad formal que expresase, por ejemplo, en tesis como "todos son iguales delante de la ley", (presente en el artículo 5º de la Constitución de la Republica Federativa de Brasil) ella precisa hacer con que las otras clases sociales acepten su dominación como consecuencia de las diferencias individuales. De ese modo, esas diferencias se tornan naturales y, por eso, deben ser aceptas por toda la sociedad.

Delante de ese modo de explicar las diferencias entre los seres humanos, el ideario escolar burgués no puede más sostener la idea de que, en la escuela, todos los alumnos son iguales y solo se tornan diferentes después de concluir sus cursos, en el punto de llegada. Ahora, es preciso instituir la diferencia desde el punto de partida en nombre de las diferencias individuales. Así, el pasaje de la escuela Tradicional para la escuela Nueva implica el enflaquecimiento de la tesis de la igualdad entre los alumnos, en favor de la idea de que ellos son diferentes entre si, son individuos portadores de necesidades y intereses que no pueden ser satisfechos colectivamente. Delante de ese imperativo, que es de cuno ideológico, fue preciso "mudar" la escuela.

LA ESCUELA NOVA

Por causa de esa necesidad, los educadores de la escuela nueva se esforzaron para desarrollar una crítica, muchas veces feroz, a la escuela Tradicional y, a partir de ella, alterar el organización de la escuela. Ocurre que, aquellos educadores no criticaron a la escuela burguesa en el sentido de superarla, quisieron apenas reformarla para atender a las necesidades del individuo y, así, no pudieron ir allende y se quedaron en el antítesis de la escuela Tradicional. Toda antítesis expresa el contrario de la tesis y, de esa forma, las mudanzas promovidas por los defensores de la escuela nueva se restringieron, por ejemplo, a la disposición de los alumnos en el aula, o al modo de ministrar las clases y ala escoja de los tópicos a enseñar. En Brasil, donde la expresión de la escuela nueva fue tardía, se inició en la década de treinta del siglo XX, y demoró a diseminarse: asta el inicio de los años setenta las caderas escolares eran, casi siempre fijas y conjugadas, o sea, el acento de una cadera servia de soporte para la mesa de trabajo de la posterior, de modo que los alumnos solo podían permanecer en fila y

mirando a la frente donde estaban los dos elementos más importantes de la clase, el profesor y la pizarra. Esas caderas fueron sustituidas por otras que son individuales, para individuos, y movibles. Esta "movilidad" permite que los alumnos escojan la posición en que desean quedarse y facilita el trabajo con grupos que es una de las formas preferidas por los docentes para ministrar sus clases, combatiendo así, el aula expositiva heredada de la escuela Tradicional. El problema es que el grupo en la escuela nueva tiende a reducirse a la suma de los individuos. De esa forma, el trabajo escolar resultante de esa concepción es, casi siempre, la suma de las actividades parciales (individuales) desarrolladas por cada uno de los estudiantes. Es común observarse, en las clases brasileñas, sobretodo en la enseñanza universitaria, los "seminarios" ministrados por estudiantes en los cuales cada uno expone un tópico del asunto a ser tratado, luego, la suma de ellos exprime la totalidad. Otra escena común, en esas clases, es aquella en que los estudiantes permanecen sentados en forma de circulo, oyendo el profesor que, generalmente, colocase de pié en el centro del circulo, desarrollando, por tanto, una aula expositiva. Ese tipo de "mudanza", aunque, en Brasil, éste presente aun hoy, caracteriza lo que en ese texto denominase *primera fase* de la escuela nueva; ella abarca desde el final del siglo XIX asta el término del Segunda Guerra Mundial.

El foco de la relación pedagógica, que en la escuela tradicional era el profesor y la enseñanza y en la escuela nueva ese foco se dislocó para el aprendizaje y para el estudiante, fue la principal mudanza ocurrida en el ambiente escolar en esa *primera fase* de esa Escuela. Tal mudanza fue hecha en nombre del respeto a la individualidad de los estudiantes. ¿Si los individuos son, necesariamente, distintos entre si, como es posible enseñar a todos al mismo tiempo, ministrando les la misma disciplina y el mismo tópico? La solución de ese dilema, desde el punto de vista del modo de pensar burgués, comprende apenas una alternativa: es preciso hacer con que cada alumno aprenda a partir de sus intereses y necesidades individuales. Así, delante de la imposibilidad de enseñar a todos al mismo tiempo es preciso hacer con que ellos aprendan a aprender, o que los torna autónomos. En ese contexto, autonomía quiere decir individualización.

El lema "aprender a aprender", sintetiza la posición de los educadores de la escuela nueva sosteniendo que al profesor cabe apenas enseñar el estudiante a aprender por medio de su propia experiencia que debe fundarse en sus intereses y necesidades individuales. En otras palabras, el fundamento del aprendizaje del discente es su propia experiencia. De ese modo, el profesor debe apenas estimularlo a buscar la solución de

las indagaciones que formula a partir da su vivencia cotidiana. Es por eso, que SAVIANI (1977) llama a la Pedagogía nueva de Pedagogía del Existencia. Es oportuno observar que ese es un lema caro incluso para muchas corrientes progresistas del pensamiento pedagógico, como por ejemplo, la de los "freirianos" de Brasil. El origen liberal-burguesa y pragmática de la expresión indica su vínculo, inevitable, con el individualismo. Hay argumentos justificando su uso con otra acepción, pues, segundo tales argumentos, ella puede ser (re) significada. Debe se dudar de esa posibilidad porque la expresión es ideológica y las expresiones ideológicas no pueden ser "re significadas" fuera del ámbito da ideología. Así, el "aprender a aprender" está vinculado a la auto-suficiencia del individuo y, por eso, jamás podrá asumir un carácter libertario o libertador. El compromiso del "aprender a aprender" es con el individuo, pero, cuando el lema es pronunciado con o entusiasmo que é común a los educadores comprometidos con as demandas populares, la noción de individuo parece irrelevante, pero el peligro de la reproducción ideológica está en esa aparente irrelevancia.

Las mudanzas en el ámbito de la metodología de enseñanza y de la difusión del lema "aprender a aprender" conferirán al Educación y a al Escuela un carácter pragmático y esta fue la principal característica de la *primera fase* de la escuela nueva. En la *segunda fase*, implementada después del Segunda Guerra Mundial, los representantes de aquella Escuela comenzaron a desarrollar mudanzas de orden conceptual, cuya base fue y aun es la psicología del aprendizaje, lo que consolida la idea de que la escuela debe preocuparse exclusivamente con el alumno y su aprendizaje.

En esta *segunda fase* de la escuela Nueva, se puede destacar, en el Educación brasileña, la influencia de varios psicólogos del aprendizaje. En la década de sessenta, observase el predominio de las ideas de SKINNER, pero también está presente el pensamiento de ROGERS, sobretodo en las experiencias de Educación no escolar. A partir de la década de setenta, los educadores brasileños toman contacto con las formulaciones de PIAGET y, así, casi todos se tornan "constructivistas". En la década siguiente, fue la vez de VIGOTSKY aparecer en el escenario y, en los años noventa, la novedad son las inteligencias múltiplas de GARDNER. El pensamiento de eses autores, cuando vehiculado por los educadores brasileños, asume siempre la perspectiva del aprendizaje por parte del alumno. En el nombre de esa noble preocupación, eses educadores pueden recurrir a fragmentos de las concepciones de eses psicólogos y arreglarlas según su conveniencia en el sentido de explicar o justificar sus prácticas educativas. Eso ocurre, por ejemplo, en relación a PIAGET y VIGOTSKY. Aunque el

primero sea neokantiano y el o segundo marxista, muchos educadores brasileños defienden la idea de que el pensamiento de ambos es complementar. De esa forma, el hecho de ellos pertenecieren a corrientes teórico-metodológicas distintas, pasa a ser irrelevante. El importante es que se consiga explicar, aunque de forma equivocada, el aprendizaje del alumno. Cabe explicitar que diferentes opciones teórico-metodológicas implican diferentes modos de comprender el mundo, bien como, la adopción de distintas categorías de análisis de la realidad, casi siempre incompatibles entre si.

Las dos fases de la escuela nueva, aunque presenten características distintas, tienen en el aprendizaje del alumno su punto central. En la *primera fase*, predomina la idea de que elle debe "aprender a aprender" y eso solo es posible cuando sus intereses y necesidades individuales son respetados. En la *segunda*, caracterizada por la recurrencia, casi exclusiva, a las formulaciones teóricas de los psicólogos del aprendizaje, se refuerza la idea de lo compromiso de la escuela con el aprendizaje del alumno. La *segunda fase* de la escuela nueva reiterase los puntos centrales de las tesis de esa Escuela desarrolladas en la *primera*, le atribuyendo consistencia teórica a partir de las teorías del aprendizaje desarrolladas por la Psicología. De ese modo, el ideario de la escuela nueva que en la *primera fase* se restringía a un conjunto de principios pedagógicos y preceptos metodológicos, gana legitimidad científica en la *segunda fase*.

Así, el núcleo central de las formulaciones de la escuela Nueva permanece intacto. Este núcleo fundase en la noción de que el alumno debe ser autónomo y, de esa forma, debe aprender por medio de la experiencia, de modo preferencial, los conocimientos que son necesarios y útiles a ellos, según su propio entendimiento. Articulándose los tres elementos básicos de ese núcleo se tiene: experiencia, necesidad y utilidad. Teniendo en vista que todos ellos presentan un cuno inmediato, sobretodo, la experiencia y la utilidad, se puede afirmar que en la escuela nueva preconiza un "aprendizaje pragmática".

De ese modo, no es el acaso que hace con que la metodología usada por los educadores de la escuela nueva con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos fundase en actividades de enseñanza. En otros términos, el "aprendizaje pragmática", propia de la escuela Nova, solo puede desarrollarse con base en las actividades de enseñanza, porque ellas propician la experiencia inmediata del alumno y es por medio de la experiencia que el alumno aprende. Cabe observar que, en la escuela brasileña, la actividad pedagógica es, casi siempre, comprendida en la perspectiva del senso común y, de ese punto de vista, ella se vincula, exclusivamente, a un hacer

inmediato y, por eso, dispensa la discusión de los conceptos y teorías. En otras palabras, esperase que, por medio del actividad pedagógica, el alumno sea capaz de desarrollar, solo, las abstracciones necesarias para la comprensión de los conceptos, bien como establezca las relaciones entre ellos. Así, el profesor desobligase de enseñar el alumno, quienes lo enseña es la actividad.

El aprendizaje pragmática que se expresa, sobretodo, en las actividades de enseñanza tiene por base tres ideas: acumulación, construcción o apropiación del conocimiento. Ellas son aparentemente distintas aunque guarden la misma connotación. La noción de que el conocimiento debe ser acumulado por el alumno es propia de la escuela tradicional y, por eso, recibe críticas de los defensores de la escuela nueva. Por otro lado, aquella Escuela en Brasil no consigue renunciar a la avaluación cuantitativa que mide, "exactamente", el desempeño de los alumnos, o sea, el conocimiento acumulado por ellos. La avaluación pedagógica[1] fue uno de los temas más estudiados, en las últimas dos décadas, en los programas de pos grado brasileños que investigan el Educación. Hay, por tanto, muchos trabajos académicos que procuran examinar críticamente la cuestión, pero, eses análisis, generalmente, tratan de problemas de orden metodológica, o sea, del como hacer la avaluación. Puede decirse que eses estudios asumen una postura propia de la escuela nueva, pues pretenden mudar los procedimientos de avaluación preservando las relaciones de poder vigentes en la escuela. Por eso, tales estudios, frecuentemente, se limitan a proponer reformas en el ámbito de la avaluación de desempeño, fortaleciendo así, la idea de acumulación del conocimiento.

La idea de construcción del conocimiento, el "constructivismo", es difundida en Brasil con base en el pensamiento de PIAGET, pero, es probable que el autor discordase del uso de esa categoría para explicar os procesos de aprendizaje, pues de acuerdo con PIAGET (1991), ellos se desarrollan en el plan del acomodación, pues promueven mudanzas constantes que no modifican, radicalmente, la vida del alumno. La construcción, al contrario, ocurre pocas veces en la vida del ser humano, pero, permite síntesis que causan mudanzas radicales. Así, no se puede hablar de construcción del conocimiento por parte de cada aluno tenido como individuo. El "constructivismo", en Brasil, probablemente, se encuentra asociado a la noción de construcción civil que es un

---

[1] Ver por ejemplo: *Avaliação emancipatória : desafio a teoria e a pratica de avaliação e reformulação de currículo.* São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1988. 151 p.
Avaliação mediadora : uma pratica em construção da pré-Escola a universidade 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997, 199 p.

proceso lento de imbricación de ladrillos uno a uno. En esta representación, cada alumno es el responsable por la construcción de su propio conocimiento, prioritariamente, a partir de las actividades de enseñanza y de las experiencias cotidianas. Es probable que, según Piaget, cada alumno sea capaz de acomodar el conocimiento sintetizado con base en su relación con el medio y no por mera acumulación en la forma de ladrillos sobrepuestos.

La noción de que el alumno debe apropiarse del conocimiento desarrollase en Brasil a partir de los adeptos de la teoría crítica social de los contenidos. Eses educadores se oponen al Escuela burguesa y al Escuela nueva en particular, pero, al defendieren la necesidad de apropiación del conocimiento por parte del alumno, no consiguen superar la idea de que el debe ser acumulado, guardado como propiedad individual. El alumno no puede apropiarse del conocimiento, al contrario, el debe sintetizarlo.

Es importante destacar que Paulo FREIRE, sobretodo, en sus dos obras primas: *Educación como Práctica del Libertad y Pedagogía del Oprimido* desarrolló una crítica radical al Escuela burguesa, especialmente, al Escuela tradicional. En ese momento, es necesario emprender una crítica al Escuela nueva, enfatizándose el carácter dialéctico del pensamiento freiriano. Como esta otra crítica radical y necesaria aun no fue hecha, algunos freirianos terminan por identificar la crítica de los intelectuales de la escuela nueva con la crítica freiriana. Ocurre que la primera es de cuno conservador y la segunda es dialéctica y transformadora. Para aclarar la diferencia entre ellas basta comparar la actividad de enseñanza, de la escuela nueva y el círculo de cultura freiriano. Una se queda limitada a la reproducción de la experiencia del estudiante y el otro está basado en un ejercicio del pensamiento en la búsqueda de la transformación de la realidad, tanto la inmediata cuanto la mediata y histórica. En otros términos la primera tiene un cuño, estrictamente, epistemológico y pragmático, la segunda, al contrario, establece una tensión dialéctica entre la epistemología y la ontología. Otra diferencia fundamental entre las dos críticas es que la matriz de la escuela nueva tiene su fundamento en DEWEY y la base del pensamiento freiriano es la fenomenología de HEGEL. El círculo de cultura, por ejemplo, es una reducción fenomenológica, que es una proposición hegeliana. Así, para Freire, porque está apoyado en Hegel, la práctica educativa es comprendida como contradictoria y como devenir. Para Dewey, al contrario, la educación es un proceso linear y cumulativo. En el no ay posibilidad de cambio.

Por eso, es correcto afirmar que FREIRE ha hecho la crítica tanto de la escuela burguesa tradicional cuanto de la burguesa nueva, aunque no tenga tratado, explícitamente, de la segunda. Por eso, se propone empezarla en ese texto, con base en el principio del "aprender a aprender" de DEWEY. Este camino parece ser el mas propio teniéndose por base la difusión de ese precepto de Dewey entre los educadores occidentales.

EL APRENDER A APRENDER Y LA SUPERACIÓN DE LA ESCUELA BURGUESA

Un proyecto de superación de la escuela burguesa debe ocuparse del combate a la noción de que el conocimiento debe ser acumulado, construido o apropiado. Es preciso cuidar para que todas las versiones de esa idea sean identificadas y criticadas con el objetivo de superarla. Para Freire, el conocimiento debe ser mediado, o sea, su dimensión inmediata debe ser superada por la mediata en el proceso de mediación. Él es producido colectiva y históricamente, por medio de procesos de síntesis. Esta posición de Freire se queda clara cuando él propone el círculo de cultura. Por tanto, el aprendizaje que es el modo por el cual se puede conocer depende de la relación dialéctica que se establece entre el aprendiz y otros aprendices, entre ellos todos y el maestro o animador, bien como entre cada uno de los aprendices y el docente o animador. En el círculo de cultura estas tres relaciones ocurren simultáneamente y, es en ellas que sucede la mediación. Es oportuno decir que Freire es uno de los pocos educadores brasileños que discute la importancia de las mediaciones en el proceso educativo y muestra como ellas se desarrollan, aunque no tenga tratado directamente del concepto.

En las dos obras primas de Freire, ya citadas aquí, él no habla de acumulación, apropiación o construcción del conocimiento, habla si, de la tensión dialéctica entre el hombre y el mundo que es proporcionada por el proceso de conocer y conocerse.

El lema "aprender a aprender" es otra formulación de la escuela nueva que debe ser superada, caso si quiera, de hecho, mudar la escuela. La idea de que los alumnos aprenden solos no pretende concederles autonomía, pero sí tornarlos individuos, que en esa condición, pueden prescindir de las relaciones interpersonales, pues la autonomía, tal como el conocimiento, resulta de procesos históricos y, por tanto colectivos. Por esto, los individuos, en la medida que viven aislados, no pueden ser autónomos. La

autonomía no reside en el “aprender a aprender”, pero en la relación dialéctica que debe establecerse entre quien enseña y quien aprende.

Aunque FREIRE tenga usado esta expresión en algunos contextos específicos, ella no puede ser entendida como uno de los puntos fuertes de su pensamiento que es, como ya se dice, dialéctico, histórico y propugna el trabajo colectivo. Una relación pedagógica que tiene eses fundamentos debe sostenerse, fundamentalmente, por la tención dialéctica entre el educando y el educador que, en esa perspectiva, son necesariamente distintos, aunque sean iguales como Seres Humanos Así, una tarea necesaria es profundizar la comprensión de como se establece la relación educando – educador – conocimiento en la relación pedagógica freiriana que no puede ser comprendida a partir de la perspectiva del concepto burgués de individuo.

Otro punto-clave a combatir es aquello que preconiza el aprendizaje por medio de actividades de enseñanza, porque, mismo cuando desarrolladas en grupo objetivan el aprendizaje individual, o sea, la noción de actividad es fundada en el “aprender a aprender”.

Además, cabe enfatizar que las actividades no pueden sustituir la necesaria discusión de los conceptos que pretenden visa o establecimiento de relaciones entre ellos. Por eso, la escuela que hoy empeñase en organizar actividades pedagógicas, sobretodo por medio de la pedagogía de proyectos, debe preocuparse con la organización del pensamiento de sus alumnos, para o que ellas pueden contribuir, desde que articuladas a la discusión de las relaciones entre conceptos. La pedagogía freiriana está fundamentada en la actividad del pensamiento como punto de partida para la comprensión y transformación del mundo. Para Freire, la relación entre pensar y transformar es dialéctica, o que no ocurre con la idea de actividad de enseñanza en la perspectiva de la escuela nueva. En ella la actividad consiste en observar, describir y reproducir la realidad sin, todavía transformarla: el Ser Humano no debe transformar, debe reproducir.

Es preciso también atentar, una vez más, para el hecho de que los educadores de la escuela nueva realizan mudanzas metodológicas para preservar las relaciones de poder vigentes en la Escuela, o sea, tales mudanzas, cuando ocurren, están restrictas al interior de la clase y, por eso, no atingen las otras instancias de la vida escolar. No hay mudanza posible sin que la escuela sea comprendida como totalidad dialéctica e histórica. Esta es uno de los aspectos más importantes que oponen el pensamiento freiriano a la Escuela nueva. El proceso dialógico tiene su fundamento en la igualdad

ontológica entre los educandos y los educadores, aunque sean distintos desde el punto de vista epistemológico, pero, esta diferencia debe ser comprendida antológicamente.

CONCLUSIÓN

El aprender a aprender está fundado en tres ideas falsas: la primera, que es también la más difundida, sostiene que el alumno puede aprender solo, teniendo como punto de partida sus experiencias; la segunda defiende la idea de que al aprender por si mismo, el alumno conquista su autonomía; y la tercera defiende que al permitir que el alumno aprenda a aprender, la Escuela tornase democrática. Eses argumentos encantan a la mayor parte de los educadores, porque, aparentemente, atienden a los principales deseos de los profesores que se empeñan para que sus alumnos aprendan sin sufrir traumas, que ellos conquisten autonomía de pensamiento y que las Escuelas sean democráticas. Ocurre que, los alumnos solos, como individuos, no aprenden y no conquistan autonomía, ni tampoco, las Escuelas se tornan democráticas, pues tanto el aprendizaje, cuanto la autonomía y la democracia, son procesos que se desarrollan de modo colectivo y que, por eso, exigen tiempo y esfuerzo.

Ya se explicó la posición de ese autor sobre la distinción entre el aprender a aprender y el principio freiriano de que el proceso del aprendizaje de los educandos es colectivo, por eso, ninguno puede aprender solo. FREIRE defiende la autonomía de los educandos, pero ella también es colectiva, es una conquista del grupo de educandos y no de cada uno de elles. Lamentablemente, este precepto, tan importante en la pedagogía freiriana, no se queda claro en el libro *Pedagogia da Autonomia*. Este texto presenta una serie de prescripciones, característica que no es encontrada en la obra freiriana. En relación a la tercera idéa falsa difundida por el “aprender a aprender, FREIRE nunca renunció a los principios democráticos, pero, también, nunca defendió la democracia burguesa, al contrario, defendió y desarrolló la democracia directa y, necesariamente, participativa.

Para finalizar, cabe una última observación: el aprender a aprender preconiza soluciones de cuno metodológico para las cuestiones afectas a la Escuela. Ellas, de hecho, son más simples e eficaces, más no responden a las cuestiones porque las esconde. Los profesores que son seducidos por el “aprender a aprender”, aunque, casi nunca o sepan, están reproduciendo la Escuela burguesa.

La Escuela que puede superar la burguesa es aquella en la cual el profesor o educador sepa lo que es enseñar y, de hecho, enseñe a sus alumnos; es aquella en que

los alumnos aprendan a hacer relaciones entre conceptos para que a partir de ellas comprendan la naturaleza y la sociedad; es aquella en que las relaciones sean regidas por la tensión dialéctica y no por la jerarquía, muchas veces disimulada por medio de discursos que enaltecen la libertad y la democracia (burguesa).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

PIAGET, Jean *Seis estudos de psicologia* [trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva] 18. ed, Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1991, 149 p.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1977, 103 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo ; v. 5)

BIBLIOGRAFIA

DUARTE, Newton, *Vigotski e o "Aprender a aprender" (crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.)* Araraquara: UNESP, 1999, 300 f. (livre docência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

_____ *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski.* 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001, 115 p. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 55)

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 8 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, 158p.

_____ *Pedagogia do Oprimido.* 17 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 184p.

_____*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 5 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 152p.

GARDNER, Howard, *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educación.* [Trad. Álvaro Cabral] Rio de Janeiro: Objetiva 1999, 363p.

Avaliação mediadora: uma pratica em construção da pré-escola a universidade 11 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997, 199 p.LUKÁCS, György. *Ontologia do Ser Social*: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. [Trad. Carlos Nelson Coutinho] São Paulo: Ciências Humanas, 1979, 114 p

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética.* [trad. Nathanael C: Caixeiro] Petrópolis: Vozes, 1972, 110p.

ROGERS, Carl Ranson, *Tornar-se pessoa*. [trad. Manuel José do Carmo Ferreira] 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1961,342p.

_____ . *Liberdade para aprender.* [trad. Edgar de Godói da Mata Machado; Márcio Paulo de Andrade] 2 ed., Belo Horizonte: Interlivros, 1973, 308 p. (Estante de psicologia)

Avaliação Emancipatória : desafio a teoria e a pratica de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 151 p.

SKINNER, Burrhus Frederich *Sobre o behaviorismo.* [trad. Maria da Penha Villalobos] São Paulo: Cultrix, 1974, 216 p.

_____ . *Ciência e comportamento humano.* [trad. João Carlos Todorov; Rodolfo Azzi] 10. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998, 489 p.

VIGOTSKY, Lev. Semenovich Vigotsky, *Pensamento e linguagem.* [trad. Jefferson Luiz Camargo; ver. técnica José Cipolla Neto] 2. ed, São Paulo: Martins Fontes, 1989, 135 p.

_____ . *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* [orgs. Michael Cole et al; trads. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche] 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991, 168 p. (Coleção Psicologia e Pedagogia)