

E ditar, produzir e fazer circular livros que possam colaborar com a melhoria do ensino no Brasil, estabelecer uma ponte entre a produção do conhecimento e a sociedade. Promover a circulação do saber, enfim. Esta tem sido, desde o início, a preocupação da Editora Contexto.

Boa leitura!

Siga-nos:



www.editoracontexto.com.br



SUMÁRIO

Introdução	13
PRIMEIRA PARTE	19
O currículo e as competições ferozes	21
O conhecimento como valor universal	21
“Competições ferozes”	23
Uma tradição interrompida.....	25
Uma tradição retomada?.....	26
Queremos tanto Pitágoras	27
As críticas ao modelo de objetivos de ensino.....	28
Grandiloquências.....	29
Desempacotando o conceito de educação.....	30
A melhor crítica ao currículo por objetivos é voltar-lhe as costas?	32
Onde nos extraviamos?	37
O currículo não é a coisa mais importante do mundo.....	38
O que pode vir a ser uma escola?	40
O travestismo na formação.....	41
Como conversar sobre o currículo?	41
Uma visão expressivista do currículo.....	42
O currículo como iniciação	45
Formas de iniciação	45
Podemos nascer duas vezes	46
O currículo como mensagem	49
Discurso horizontal e discurso vertical	49
O conhecimento como um bem.....	51
Duas formas de discurso vertical.....	51
Estruturas de conhecimento e renascimento	53
O “populismo pedagógico”: muito etno e pouca grafia	54

Formas do conhecimento	59
Raciocínio crítico e inspiração vazia	59
Os métodos públicos de conhecimento e experiência	62
“Ninguém educa ninguém”	67
Uma obra importante, uma leitura anacrônica	67
Os sectários de esquerda e de direita	69
Educação de adultos: um oxímoro?	71
A teoria dialógica de Mao	72
Variedades do conhecimento	77
Teorias e metateorias	77
Algumas variedades do conhecimento	78
A máquina da desconstrução	84
O que não podemos falhar em conhecer	86
SEGUNDA PARTE	91
Currículo e epistemologia	93
Duas interdisciplinaridades	95
O resgate do uno	99
A interdisciplinaridade e o “professor fragmentado”	99
As primeiras caracterizações da interdisciplinaridade	100
O segundo afloramento da interdisciplinaridade	103
O mistério da multiplicação das áreas de conhecimento	105
O resgate do uno	108
TERCEIRA PARTE: REUNINDO LEMBRANÇAS	113
Primeira série de lembranças	115
A fogueira das teorias	115
Nascimentos	116
O portal da escola	117
Segunda série de lembranças	121
A sala de aula é currículo	121
Duas arquiteturas na sala de aula	124

Terceira série de lembranças	127
A educação é conservadora	127
A didática é a arte da graça: conhecimentos abandonados	128
Quarta série de lembranças	131
As disciplinas escolares.....	131
O currículo, do aberto ao oculto.....	133
O que fazer?.....	134
As licenciaturas.....	136
Uma escola suficientemente boa.....	138
O conhecimento: dos poderosos e poderoso	139
O estreito canal da trombeta	141
Quinta e última série de lembranças	145
A interdisciplinaridade como teoria e como panaceia	145
Ganhos e perdas	146
No chão da escola.....	147
Sentimentos de obra	147
O cocô e o penico.....	149
Vastidões	150
Bibliografia	155
O autor	157

INTRODUÇÃO

Não é possível compreender a atual crise na educação brasileira – a baixa qualidade das aprendizagens, a estagnação do desempenho escolar nos testes padronizados, a pouca relevância do aumento dos anos de estudo na vida do aluno, a crescente evasão escolar em todos os níveis, o aumento da distorção idade-série e tantos outros problemas – sem prestar atenção na atmosfera pedagógica e curricular brasileira a partir dos anos 1970. Entre outras características relevantes dessa atmosfera, estão uma certa versão do populismo pedagógico e uma maneira peculiar de ler Paulo Freire.

A expressão “populismo pedagógico”, ao contrário do que pode parecer, carrega um sentido apenas descritivo. Foi assim que ela começou a ser usada nos anos 1990 pelo sociólogo Basil Bernstein, para nomear o fenômeno observado em algumas tendências educacionais na Inglaterra. “Populismo pedagógico” designava uma estratégia pedagógica que consistia em inserir nos conteúdos das disciplinas escolares uns tantos segmentos de conhecimentos comuns, com o objetivo de tornar o conhecimento escolar mais acessível ao aluno. Ele resultava em uma forte valorização e no acolhimento do horizonte cotidiano de referência do educando. Adicionalmente, o populismo pedagógico, por meio do reconhecimento da fala cotidiana, era uma estratégia que permitia ao educador dar voz aos setores da população que, na descrição da época, estavam desprovidos dela e, assim, combatiam-se o elitismo e o alegado autoritarismo do conhecimento escolar.

O populismo pedagógico surgiu como parte de uma estratégia de recontextualização dos conteúdos escolares e esteve presente na maior parte dos países que enfrentaram o desafio de expandir rapidamente a rede escolar, incorporando nela segmentos da população até então à margem do sistema. A escola inclusiva, que foi instituída no Brasil apenas nos anos 1970,

com o fim do exame de admissão ao ginásio, teve entre seus principais desafios a criação de didáticas que fossem capazes de ensinar eficazmente gerações que vinham de lares com pouco letramento. A versão brasileira do populismo pedagógico foi especial. Ela esteve marcada, desde o início, pela presença da obra de Paulo Freire, de um lado, e de outro, pela recepção das diversas teorias reprodutivistas e críticas. O impacto dessas duas tendências na educação brasileira criou uma atmosfera na qual o desafio da reinvenção didática – e o mesmo vale para os estudos de teoria curricular, Psicologia da aprendizagem etc. – foi sendo aos poucos considerado uma ocupação menos urgente do que aquele da crítica reprodutivista e disciplinar, do assim chamado empoderamento e do discurso das vozes. O que aconteceu, na frase bem-humorada de Bernstein, foi o progressivo predomínio do *etno* em detrimento da *grafia*.

Antes de me referir brevemente às razões pelas quais precisei me ocupar com Paulo Freire, preciso dizer que este livro, antes de ser um projeto acadêmico, é uma espécie de caderneta de campo muito pessoal. No final dos anos 1970 e durante boa parte dos 80 participei intensamente nas greves da universidade onde trabalho. Nosso mantra era a defesa do ensino público, gratuito e de qualidade; no varejo, queríamos resolver problemas de estrutura da carreira e de remuneração. Durante esse período acompanhei de perto o que acontecia no ensino fundamental e médio brasileiros por duas razões: meus filhos entravam para a escola e eu era professor em um curso de licenciatura. Foi com desconforto que percebi que, enquanto eu levava meus filhos para a escola pública, a maioria dos companheiros de sindicato matriculava os seus em escolas da rede particular. As desculpas eram as mais diversas, mas não disfarçavam as verdadeiras causas: o absentismo docente e as greves dos outros incomodavam mais do que as nossas. Já se falava, por certo, na progressiva queda de qualidade do ensino e das instalações. Entre a voz do protesto universitário e a lealdade para com o ensino público básico, a saída era a escola privada. A defesa do ensino público era, por assim dizer, seletiva. Meu desconforto somente aumentou quando não pude mais ignorar que as nossas teorizações sobre educação na academia provocavam ondas de depressão nos cursos de formação de professores: afinal, quem poderia alegrar-se em se ver, de uma hora para outra, “reprodutor da ideologia dominante”? Eu entrei em um conflito

comigo mesmo que se estendeu por muitos anos e que somente chegou a termo quando resolvi reunir, neste livro, o que venho pensando e pensando faz um bom tempo.

No outro lado do espelho em que procurei me olhar estava a teoria curricular e pedagógica brasileira, uma espécie de terra arrasada. A filósofa Cora Diamond chamou de *dificuldade da realidade* aquelas experiências que parecem resistir à nossa capacidade de pensá-la e que chegam a ser dolorosas em sua inexplicabilidade. Ela pensava sobre situações nas quais vemos as coisas de um jeito que pode ser difícil ou simplesmente impossível para outros. Não estou pensando aqui nos temas que a interessavam, a saber, algumas formas de nosso relacionamento com os animais – *comê-los*, por exemplo –, mas em coisas aparentemente mais triviais, como o progressivo abandono dos valores de universalidade e objetividade do conhecimento humano; o descaso para com um currículo e padrões de referência nacional; o extravio do currículo, da Pedagogia, da avaliação e da didática, sacrificados no altar das boas intenções sociais e políticas. A crise da educação brasileira é, entre outros aspectos, uma *dificuldade da realidade*, profundamente dolorosa em sua explicabilidade.

O encontro com Paulo Freire, uma das principais referências pedagógicas entre nós, surgiu para mim como uma surpresa. Nunca me ocupei sistematicamente da obra dele. Na verdade, acreditava que Freire era uma referência mais ou menos difusa, ligada apenas a certa fase de nossa história pedagógica, julgando que ele já havia sido devidamente valorizado na linha de tempo de nossa Pedagogia. Para meu espanto descobri que muitas vezes ele é lido ainda hoje não como um clássico a que voltamos para compreender melhor nosso passado, ou mesmo em busca de inspiração, mas como um autor de conceitos ainda operacionais. Foi assim que voltei à sua obra maior, a *Pedagogia do oprimido*, e a alguns de seus contextos de uso, para fazer uma descoberta surpreendente: há conceitos centrais pelos quais ele é conhecido, como a diferença entre conhecimento emancipador e bancário, que são, até hoje, objeto de leitura descontextualizada e anacrônica; o livro resiste ao tempo porque, no final das contas, *não é mais lido*, ou melhor, é lido contra ele mesmo. Foi por essa razão que aos poucos acabou por ocupar um lugar central aqui.

Meu principal interesse nesta obra, no entanto, é a própria dificuldade da realidade educacional brasileira, da qual ofereço alguns exemplos no texto. Adianto aqui apenas um. Assistimos, durante 2015 e 2016, a muitas discussões ligadas à elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), algo que estava previsto faz 20 anos, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. Nesses debates, houve quem se posicionasse radicalmente contra a própria ideia de uma Base Curricular. Uma importante associação nacional de estudos e pesquisas de educação assumiu essa posição e elencou nove argumentos contra a própria ideia de uma Base Nacional Comum Curricular.¹ Os pesquisadores afirmaram que uma base comum teria efeitos de uniformização e que a definição de itens de aprendizagem válidos para todo o país traria “perigos para a democracia”, em especial por desconsiderar as diversidades e os “conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos”. A frase é um bom sintoma de nossos extravios, pois ela apaga a diferença entre o currículo e a Pedagogia ao sugerir que os conhecimentos do cotidiano sejam parte de uma base curricular, para depois flertar com uma visão romântica desse mesmo cotidiano, no qual os conhecimentos escolares são corpos estranhos. Não contente com uma combinação entre populismo pedagógico e de negação da escola, o manifesto se opõe ao que chama de “centralidade conferida à lógica do ensino de conteúdos, tidos como universais e à sua seleção por especialistas”.² O que me pergunto neste livro é de onde brota essa *dificuldade do universal*? De onde surge essa desconfiança com os “conteúdos tidos como universais”? Como damos conta disso? Como podemos melhor compreender o populismo pedagógico em que mergulhamos de cabeça? Se uma associação nacional de pesquisa em educação tem dificuldades com o universal e com os especialistas, podemos ver a dificuldade do currículo como uma autêntica *dificuldade da realidade*.

Wright Mills afirmou certa vez que estamos perdendo nosso senso de pertencimento. Uma das dimensões de nosso pertencimento, diz ele, é que somos parte da “grande conversa da mente racional, a grande conversa que vem sendo levada adiante, com altos e baixos, desde que a sociedade ocidental começou, dois mil anos atrás, nas pequenas comunidades de Atenas e Jerusalém”. É um pertencimento vago demais, você

dirá. Mas é o que temos, e ele acrescenta: precisamos tentar seriamente participar de conversas racionais, pois somente assim vamos manter em dia nosso sentido de pertencimento a esse algo aparentemente ainda mais vago, a “humanidade”. É a ela, em última instância, que devemos prestar livremente lealdade. Antes dessa última instância, no entanto, temos que pertencer a nós mesmos.³

Dedico este livro a um grupo especial de crianças que ainda não fazem ideia sobre aonde podem chegar: Mathias, Lúcia, Amaya, Leela, Thiago, Chimed, Trimle, Lachimi: que a escola que eles frequentam seja sempre suficientemente boa para lhes ajudar nessa ocupação de uma vida.

NOTAS

- ¹ Trata-se de um ofício da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (Anped) dirigido ao Conselho Nacional da Educação, em novembro de 2015. Ele pode ser lido no setor de notícias do site da Anped: <<http://www.anped.org.br>>.
- ² As citações são do referido Ofício 01/2015/GR de 9 de novembro de 2015, dirigido pelo Grupo de Trabalho sobre Currículo da Anped ao Conselho Nacional da Educação.
- ³ C. Wright Mills, *The Politics of Truth: Selected Writings of C. Wright Mills*, New York, Oxford University Press, 2008, pp. 87-92. Todo o parágrafo está livremente inspirado no texto de Mills, “Are We Losing our Sense of Belonging?”.