

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

O CONHECIMENTO COMO CENTRALIDADE NA EDUCAÇÃO: ENCONTROS E DESDOBRAMENTOS TEÓRICOSEM CONDORCET, MASSCHELEIN E SIMONS E YOUNG¹

KNOWLEDGE AS CENTRALITY IN EDUCATION: ENCOUNTERS AND THEORETICAL DEVELOPMENTS IN CONDORCET, MASSCHELEIN AND SIMONS AND YOUNG

Luana Rodrigues Dos Santos², Aline Maria Zampieri³

¹ Texto produzido a partir de leituras para a construção da dissertação

² MESTRANDA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS/UNIJUI

³ MESTRA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS/UNIJUI

Ao pensar em educação pública brasileira, estamos irremediavelmente a falar de uma educação para a República, de um ensino e de uma escola republicana. Mas, para que essas construções não tenham um sentido vazio ou sejam apenas termos de efeito, faz-se necessário a compreensão de que modelo de escola estamos falando, bem como de que forma podemos pensar as bases de um currículo que contemple os objetivos deste modo de educar.

Numa tentativa- uma vez que não temos controle sobre o texto- de afastamento de ambiguidades ou polissemias, adotamos como princípios da República a igualdade de direitos, o governo das leis passíveis de reformulação, o público acima do privado, o espaço para liberdade de opiniões plurais. A partir desses pressupostos que entendemos que a escola republicana deve fundar suas bases.

Parece um pouco contraditório e até desnecessário que seja preciso falar de um currículo republicano, uma vez que uma escola que assim se configura- como é o caso das escolas do públicas brasileiras- só pode ter sua organização curricular aos moldes de bases republicanas. Entendendo que isso não é tão óbvio assim é que nos propusemos a compreender como o currículo relaciona-se com o conhecimento, uma vez que defenderemos que é ele que deve estar na base do currículo de nossas instituições de educação públicas, visto que é o conhecimento que caracteriza a especificidade da escola e razão de sua existência.

Nossa reflexão filia-se inicialmente ao pensamento do filósofo francês Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794) - também conhecido pelo seu título familiar como Marquês de Condorcet- que em decorrência dos acontecimentos da Revolução Francesa elabora um relatório que descreve como deveria estruturar-se a educação pública, que naquele momento colocava-se como universal, buscando atender às aspirações da República que se instaurava. Não bastava instituir a República, era necessário também formar cidadãos republicanos efetivos para o fortalecimento do regime.

Via-se na educação a possibilidade de concretização dos ideais republicanos, para isso era necessário a implementação de um sistema educacional que contemplasse tais ideais. Ancorado nesse propósito, Condorcet elaborou o "Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública nacional" (1792). É importante ressaltar que o Rapport é a síntese das Cinco memórias sobre a instrução pública, foram publicadas em partes, por volta de um ano antes do

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

relatório. Neste documento a ênfase é dada para a promoção do esclarecimento do cidadão tendo o conhecimento das ciências e das leis como possibilidades para tal intento.

Apesar do relatório de Condorcet ter sido rejeitado pela Assembleia Legislativa por ser considerado “muito científico” (Cambi, 1999) é nele que se apresentam os conceitos mais caros para a educação até hoje, que norteiam as instituições de ensino públicas. Podemos destacar dentre eles a universalidade, a gratuidade e a laicidade do ensino, todos esses conceitos apresentam-se como primordiais para uma educação que se pretenda republicana.

Sobre a universalidade, Condorcet defende que ela deve se dar, sem exceção, a todos, o que significa dizer que nenhuma pessoa seria impedida de se instruir por qualquer fator ou característica particular como classe social, sexo, idade: “nosso primeiro cuidado deveria ser o de tornar, de um lado a educação tão igual quanto universal; de outro, tão completa quanto as circunstâncias pudessem permitir;” (CONDORCET, 2004, p. 235-236). A justificativa da educação para a integralidade da população estaria no fato da possível ineficácia de instruir somente uma parte da população, mantendo boa parcela do povo dependente desta camada esclarecida, dependência temida e reprovada pelo Marquês.

O filósofo parte em defesa da gratuidade do ensino, entendendo que de forma contrária somente os mais favorecidos financeiramente teriam condições de oferecer a instrução em todos os graus aos filhos. Apesar deste ideal se efetivar hoje, para a época, mesmo para os mais otimistas, ele representava uma utopia, conforme explica Fajardo. Pero dicha gratuidade considerada como totalmente utópica, no llevaba aparejada ni la universalidad ni la obligatoriedad de la enseñanza. Como decíamos al principio, em estos temas se muestra Condorcet muy realista, matizando muchos deseos y las posibilidades. (FAJARDO, 1990, p.27)

A laicidade é abordada pelo filósofo como essencial às escolas mantidas pelo Estado, explicando que somente verdades poderiam ser ensinadas nesses estabelecimentos, tais verdades referem-se às ciências em detrimento ao ensinamento de qualquer tipo de religião ou culto à pátria. Para o autor do informe “nenhum poder público deve ter nem a autoridade nem mesmo o crédito de impedir o desenvolvimento das novas verdades, o ensino das teorias contrárias a sua política particular ou a seus interesses momentâneos” (CONDORCET, 2004, p. 237).

A diferença entre educação e instrução é marcante na obra do filósofo, ele estabelece uma espécie de limite entre as duas. Até o momento a educação abrangia um universo muito expressivo, transpondo a fronteira do ensino de somente verdades positivas, ou seja, contemplava também opiniões políticas, morais e religiosas. O que o filósofo intentava era excluir a educação do domínio público, legando às famílias a tarefa de educar, ação que materializaria a liberdade real de opinião, de crença ou política.

A instrução, por seu turno, deveria ser promovida pelo Estado e ocupar-se-ia com a transmissão e aperfeiçoamento das verdades positivas, não difundindo doutrinas absolutas nem teses verificáveis. A instrução deve deter-se ao “conhecimento positivo e certo, a verdade de fato e de cálculo” postula Silva (2004, p.44). Instruir seria uma forma racional de ensinar que abre caminho para a dúvida e para a necessidade de comprovação do que se ensina. Nessa diferenciação feita pelo filósofo também repousa a justificativa para a laicidade do ensino público.

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

A desigualdade de conhecimentos por parte dos cidadãos era temida por Condorcet, pois certamente essa diferença resultaria em formas de dominação, estas repudiadas pelo filósofo das luzes. Para este último, a instrução poderia prevenir regimes com características autoritárias, para isso os cidadãos deveriam ser instruídos nos elementos das ciências, bem como no conhecimento das leis do seu país de forma a perceber os benefícios do regime republicano.

A preocupação com uma formação com vistas ao bem comum é ponto nevrálgico de um educação republicana, somente nesses moldes o cidadão se tornaria mais sensível e preocupado com o coletivo, conforme assinala Silva (2004, p. 3) “ela tornaria a pessoa capaz de se preocupar não apenas consigo mesmo, com o interesse de sua família e de sua nação, mas também com o destino de toda a humanidade”.

Para além da redução das desigualdades intelectuais, a instrução idealizada pelo Marquês visava a diminuição das disparidades morais entre os cidadãos da República, visto que as escolas aproximam e promovem a igualdade, nesse ambiente não deverá instalar-se nenhuma diferenciação, seja de classe, cor, gênero ou religiosa. Sobre isso Condorcet (2008, p.20) assevera que “O filho do rico não será da mesma classe que o filho do pobre, se nenhuma instituição pública aproximá-los pela instrução”.

O domínio de saberes positivos, o conhecimento das leis que regem seu país permitiria que o cidadão assim instruído pudesse agir pela própria razão, evitando ser manipulado, ingênuo e crédulo em falsas opiniões. Somente um cidadão esclarecido pode manter-se livre das tentações dos charlatões- termo usado pelo autor. A primeira etapa da instrução se encarregaria desses primeiros ensinamentos, pois caso não fosse possível progredir nos estudos o indivíduo já teria elementos suficientes para exercer sua própria racionalidade, de forma a manter-se distante da ignorância ou da razão alheia.

Condorcet concebe a escola como espaço dos saberes universais, que serão selecionados de modo a estruturarem os saberes elementares. O universal refere-se ao epistêmico, a verdade em oposição à opinião e aos preconceitos carregados pela crença ou a superstição. Nesse sentido, a escola pública deve evitar qualquer tipo de relativismo que possa comprometer o global ou coletivo, visto que não é justo impor a todos aquilo que é específico de alguns.

Entendemos ser nessa direção que podemos refletir de forma mais alargada sobre um currículo republicano, pensando no epistêmico como constituinte do universal. É um posicionamento que coloca como prioridade os conhecimentos da tradição, ou dito de outra forma, científicos. A formação básica desenvolvida num currículo alicerçado em bases que se sustentam por critérios e fundamentos passíveis de averiguação, certamente oferece maior transparência quanto aos seus objetivos do que aquela que tem sua estrutura em dogmas ou em teses inverificáveis.

Condorcet prevê cinco graus de instrução pública no livro Cinco Memórias(2008), no entanto, prevendo a impossibilidade de a maioria dos cidadãos cursarem todos os níveis, define na primeira memória, “Da instrução comum para as crianças”, os conhecimentos indispensáveis/elementares. O objetivo era que esses saberes, ainda que mínimos, desenvolvessem a capacidade do cidadão de agir pela própria razão não dependendo de uma razão alheia ou heterônoma, que ele conhecesse as leis de seu país tendo a capacidade de modificá-las, se necessário, e ainda pudesse ajudar na educação dos filhos de modo a envolver-se na construção dos valores, concebendo a importância de educar para o bem comum.

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

O conhecimento é sem dúvida a forma mais efetiva de redução da ignorância e o caminho para a formação de uma razão popular. O que se quer dizer é que a construção de uma racionalidade coletiva nos manteria mais afastados do erro e dos enredos de charlatães. Para isso o fundamento epistemológico deve aparecer como protagonista da ação escolar, como afirma Coutel (2004), o processo do que deve ou não ser ensinado na escola resume-se como uma transposição daquilo que é complexo em cada ciência para as disciplinas escolares.

Por este viés podemos pensar desdobramentos contemporâneos do ideal condorcetiano, principalmente nos escritos dos belgas Masschelein e Simons (2017), que partem “Em defesa da escola: uma questão pública”. Nesta obra vemos que os autores alinham-se com o entendimento do Marquês no tocante a uma educação pautada pela epistemologia. Definem a escola como um dos poucos lugares em que o conhecimento ocupa posição de destaque, consideram-na um lugar singular, dado seu caráter igualitário, isto é, neste espaço todos os determinantes são colocados no que os autores chamam de suspensão.

Essa suspensão seria, na escola, um colocar-se fora do mundo produtivo; o professor, como protagonista do educar, deve exercer essa tarefa. Suspender algo é torná-lo inoperante, ainda que momentaneamente, retirando os conteúdos do seu contexto normal ou instrumental, fazendo do tempo na escola um tempo não produtivo, um tempo livre, este último garantiria a igualdade, pois liberaria por ora os alunos tanto da sua condição mais imediata, bem como do seu futuro determinado.

Dessa forma, a escola é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura. Em outras palavras, dar forma à escola- construir a escola- tem a ver com uma espécie de suspensão do peso dessas regras. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, P. 35-36)

Assim “suspensos” de seus contextos, os estudantes podem movimentar-se em seus estudos sem um objetivo imediato, está aberta a possibilidade do conhecimento em prol do conhecimento, o que os autores belgas chamariam de um tipo de profanação, num sentido de desligar as coisas do seu sentido habitual, não são mais sentidos fixos nem sagrados, e sim públicos. Os conhecimentos são disponibilizados para seu uso livre e novo, é separado de um uso instantâneo: “focalizamos em matemática em prol da matemática, em linguagem pelo bem da linguagem, em cozinhar por causa de cozinhar, em carpintaria por amor à carpintaria”. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2017, p.40-41)

Uma das críticas feitas por aqueles que atacam a escola, é a afirmação de que ela é muito distante do mundo real. O que os autores em questão argumentam é justamente o contrário, é pela suspensão e profanação que o mundo se abre aos estudantes, não um mundo de aplicabilidade, uso, produção, mas sim um mundo comum, mesmo que as coisas ensinadas na escola não tenha uma aplicação imediata elas passam a fazer sentido em si mesmas, passam a fazer parte do mundo do aluno, e quando isto acontece podemos identificar um sentido formativo, isto é, uma orientação dos alunos para o mundo.

Envolvidos pelas concepções de Educação Republicana de Condorcet e pelos desdobramentos feitos por Masschelein e Simons podemos trazer para a discussão o currículo na perspectiva destes pensadores. O primeiro, mesmo sem mencionar a palavra currículo acaba por estruturar um pensamento que ecoa nos discursos contemporâneos acerca deste assunto, principalmente no tocante ao oferecimento do conhecimento elementar a todos; já os belgas fazem uma defesa da

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

escola que resulta na intercessão de uma base curricular que tenha como centralidade a epistemologia.

Para situar a discussão no campo mais específico do currículo é necessário entender a concepção e o modo como foram se tecendo suas configurações para então fazermos uma filiação teórica que contemple as ideias dos autores supracitados. Trazemos, dessa forma, as compreensões de currículo e nos centramos nas considerações feitas pelo reconceptualista Michel Young.

A palavra “currículo” advém do latim “curriere”, e significa “pista de corrida” (SILVA, 2015). É necessário destacar que os entendimentos e percepções acerca do currículo seguem diferentes teorias e concepções de acordo com o período histórico e cultural em que é discutido. Silva (2015) afirma que os estudos sobre o currículo surgem em meados de 1918, com Bobbit, o qual tinha como centralidade o modelo das fábricas, ou seja, primava pelo produto final, este que se dava de forma mecânica e sistematizada. Também se apresenta a concepção de Dewey (1902), o qual aponta para a necessidade em considerar a experiência e o interesse dos jovens e das crianças nesse processo educacional (SILVA, 2015), entretanto, suas propostas não foram tão aceitas quanto a perspectiva de Bobbit. Tyler, ao publicar um livro em 1949, reforça as ideias de Bobbit ao considerar o currículo uma questão técnica e positivista.

Surge, então, na década de 60, um movimento denominado reconceptualista, o qual intentava uma ruptura com o pensamento tradicional de currículo, trazendo nomes bem expressivos, como Michael Young, Paulo Freire e Bourdieu, por exemplo. “As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2015, p. 29), pois questionam o status quo e conjecturam que esse modelo era responsável pelas “desigualdades e injustiças sociais” (p. 30). Esse movimento de reconceptualização marca a necessidade de pensar em um currículo mais aberto e que dispense a ideia de tecnocracia e mecanização; o currículo para os reconceptualistas precisava combater o status quo e questionar esse modelo que reafirmava as desigualdades sociais.

Silva (2015, p. 14), então, questiona “qual conhecimento deve ser ensinado” e sobre essa assertiva destacamos os indícios de que o conhecimento tem um papel fundamental na constituição dos sujeitos, e indo mais além, ele propicia que não haja apenas a pretensão de reproduzir, e sim de (re)pensar os conceitos advindos dos diferentes campos do saber. As teorias críticas certamente permitem transformações nas práticas educacionais, que se pautam, a partir delas, pelo conhecimento escolar de qualidade, poderoso, que dispensa o automatismo e que estimula o pensamento científico, verdadeiro, necessário.

Em meados da década de 60 “surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais” (SILVA, 2015, p. 29); esse movimento denominou-se reconceptualista, como já explicitado, por questionar as teorias do currículo vigentes, as chamadas teorias tradicionais.

Michel Young, sociólogo, líder do movimento chamado “Nova Sociologia da Educação” propõe que a ideia de conhecimento fosse central nas discussões sobre educação e currículo, apontando para a questão sobre o que conta como conhecimento. O objetivo do autor é apostar no conhecimento como válido e legítimo se o mesmo contribui para a libertação humana, e isso só ocorre se a ética e a política forem os critérios de validação desses saberes (YOUNG, 2007).

A educação, então, pensada de maneira não dogmática, necessita de um currículo que possa

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

contribuir com o aprendizado verdadeiro, e que não signifique algo imposto, ordenado e falacioso. Para isso, Young aposta em um currículo centrado nas disciplinas, pois são elas que garantem o direito ao conhecimento poderoso, são estas também que dão acesso a um “melhor” conhecimento, visto que são acordadas por especialistas que selecionam qual é o conhecimento “válido” a ser ensinado. Sob essa ótica, portanto, o autor questiona acerca desses conhecimentos profanados na escola e discute acerca do que o aluno precisa saber quando deixa a instituição; e ao pensar assim, Young promove a discussão sobre a composição/organização do currículo escolar, apontando que os conhecimentos científicos é que precisam constar nele.

Young (2016) elege o conhecimento poderoso como aquele que deve ser ensinado nas escolas, admitir e selecionar os melhores saberes das áreas é uma forma de construção desse conhecimento. Ele independe do contexto, não está ligado às experiências imediatas dos alunos e sim caminha para além disso, é um conhecimento especializado que promove a não dependência daqueles que o possuem, é a construção de uma razão autônoma como defendia Condorcet (2008). Pensamos que o currículo de nossas escolas republicanas tem por obrigação guiar-se pelo conhecimento poderoso, especializado ou independente de contexto, todos sinônimos. É essa estrutura conceitual que permite superar a experiência e concede autoridade ao professor como representante deste saber, um saber da tradição, conforme Hannah Arendt atesta em seu texto “A crise na educação” (2000), autoridade definida também por Carvalho como:

Creditar autoridade a alguém significa, pois, reconhecê-lo capaz de esclarecer o obscuro, fazer escolhas e apontar rumos quando - ou enquanto - não somos capazes de fazê-lo exclusivamente com base em nossa própria capacidade de julgar.

Assim, reconhecer alguém como autoridade implica tê-lo como um exemplo ou referência por acreditar que ele saiba mais, possa mais ou tenha mais experiência no trato com este mundo, com suas linguagens e práticas. Não se trata de uma submissão cega a outrem, mas antes de uma filiação que não nos obriga, embora nos submeta a uma influência em princípio desigual. Uma submissão que, paradoxalmente, finca as bases a partir das quais alguém poderá vir a constituir-se como um sujeito autônomo. (CARVALHO, 2015, p.983)

Podemos entender o currículo hoje como lugar de conhecimento e subjetivação, ou seja, ele implica na formação e na constituição dos sujeitos ao considerar as necessidades e particularidades dos indivíduos que se encontram num espaço de instrução, entretanto, não significa que o currículo esteja a serviço dos interesses individuais e das expectativas de vida de cada um, conceber o currículo dessa forma seria um ato antirrepublicano. Para Young (2011) o currículo não deve ser instrumentalista, isto é, com finalidades como “contribuir para a economia” ou “motivar aprendizes descontentes”. Pensar o currículo é debruçar-se em perguntas como Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (SILVA, 2015, p. 15)

Por este viés compreendemos que as ideias discutidas por Condorcet e Masschelein e Simons

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

dialogam com os ideais propostos pelo movimento reconceptualista, os quais entendem a educação como forma de modificar e ampliar a capacidade cognitiva dos sujeitos, ou seja, pela educação há a possibilidade de discernimento, apropriação e amor pelas coisas do mundo.

Encontramos em Condorcet uma teoria incipiente para a configuração escolar republicana que temos hoje, um filósofo pioneiro ao defender os princípios de laicidade, gratuidade e universalidade, a contemporaneidade de seus escritos no tocante à defesa do conhecimento elementar tem desdobramentos em outros escritos como os de Masschelein e Simons e Michael Young, mesmo que estes não mencionem o autor, podemos perceber uma relação e “apropriação” dos ideias do Marquês.

Reconhecer o valor da escola e partir em defesa dela como fazem Masschelein e Simons é lutar contra seu iminente desaparecimento. A melhor forma, conforme fazem os autores, é encontrar a sua especificidade, que já não parece ser educar, já que muitos outros locais e meios o fazem. A singularidade da escola encontra-se na suspensão que ela promove, na profanação que ali ocorre. É um espaço igualitário, um desligar-se do mundo produtivo, um saber por saber; somente a escola proporciona estes privilégios a todos, ainda que temporariamente.

O conhecimento adjetivado como poderoso em Young, encontrado exclusivamente na escola é a promoção da independência do indivíduo, é o início da formação do cidadão, da transcendência da experiência, a possibilidade de fazer o novo. A construção de um currículo engajado está diretamente ligada a especificidade de cada disciplina e sua capacidade de relacionar-se com o conhecimento e com aquilo que é comum, público.

Como num fechamento do diálogo estabelecido entre os autores trabalhados, é notório que seja indispensável falar sobre a escola, sua especificidade e seu papel na sociedade. Enquanto professoras que tentam pensar em um mundo comum e que encontram em seu fazer essa possibilidade, vemos o quão difícil é seguir as instruções postas pelo Marquês, reiteradas por Masschelein e Simons e pensadas por Young. Mesmo que os documentos, que o bom senso e que o currículo nos orientam por concepções como as dos autores que nos filiamos nesta escrita, forças advindas de várias direções impedem que façamos da escola pública tudo aquilo que a define, dito em outras palavras, não conseguimos fazer da escola um lugar de suspensão, profanação, conhecimento, tradição e amor pelo mundo.

Referências

ARENDRT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat Marquis de. Cinco memórias sobre a instrução pública. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Unesp, 2008.

FAJARDO NEGRÍN, O. Condorcet. Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública. Traducción Brigitte Leguem. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1990.

LOPES, A. C.; MACEDO, C. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

MASSCHELEIN, J. Em defesa da escola: uma questão pública/ Jan Masschelein, Maarten Simons; tradução Cristina Antunes- 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>

_____. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, S. R. Instrução pública e formação moral: a gênese do sujeito liberal segundo Condorcet- Campinas, SP; Autores associados, 2004.- Coleção polêmicas do nosso tempo.