



GT12 - Currículo – Trabalho 83

## ESPECIFICIDADES DA EMERGÊNCIA DA CONTEMPORANEIDADE PEDAGÓGICA NO BRASIL: APONTAMENTOS PARA UMA HISTÓRIA DO CURRÍCULO ESCOLAR

Roberto Rafael Dias da Silva - UNISINOS

Agência Financiadora: CNPq

### Resumo

O presente artigo propõe-se a diagnosticar os modos pelos quais a emergência da Contemporaneidade Pedagógica adquire conotações específicas no contexto brasileiro, na medida em que a escolarização enquanto uma pauta política somente foi mobilizada pelo Estado na primeira metade do século XX. Ao inscrever-se nos estudos da história dos currículos escolares, utiliza-se a noção de “epistemologia social” enquanto estratégia analítica. A partir de um conjunto de incursões históricas, foram analisados os seguintes documentos: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e obras do filósofo brasileiro Anísio Teixeira. Considerando a mobilização de determinadas racionalidades políticas, instauradas através de variados sistemas de raciocínio pedagógico, constatou-se que a defesa da escola pública assentava-se na crítica aos modelos instrucionistas e no combate às desigualdades educacionais brasileiras permitindo com que o ideal republicano da “escola comum para todos” fosse estabelecido a partir das subjetividades dos estudantes e organizado a partir de suas demandas e interesses.

**Palavras-chave:** Currículo. História do Currículo. Sociedade de aprendizagem. Brasil.

A literatura pedagógica sinaliza, atualmente, que está em curso um deslocamento das condições de uma sociedade instrucional para uma sociedade da aprendizagem (POPKEWITZ, 2009; SIMONS; MASSCHELEIN, 2013; BIESTA, 2013) ou, mais recorrentemente, da Modernidade para a Contemporaneidade Pedagógica (HAMILTON, 2002; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Tal deslocamento, para além de descrever importantes delineamentos na construção do pensamento pedagógico de nosso tempo, torna-se referência para um conjunto de investigações preocupadas em sistematizar a própria história da Pedagogia, em geral, e especificamente a história do currículo escolar (SILVA, 2016). Para fins deste artigo, pretendemos diagnosticar os modos pelos quais a emergência da Contemporaneidade Pedagógica adquire conotações específicas no

contexto brasileiro, na medida em que a escolarização enquanto uma pauta política somente foi mobilizada pelo Estado na primeira metade do século XX.

A emergência da sociedade de aprendizagem, importa enaltecer, desenvolveu-se nas primeiras décadas do século passado, sobretudo vinculada aos estudos psicológicos e filosóficos dos pensadores escolanovistas (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Noções como aptidão, interesse ou atividade do estudante foram colocadas em ação e sintetizadas em uma noção que apresentava significativa potencialidade heurística – a aprendizagem. O privilégio da atividade do estudante, mais que sinalizar um imperativo pedagógico, evidenciou uma nova matriz de entendimento do pedagógico – não mais centrado no ensino e nas metodologias de ação coletiva – mas na aprendizagem e no indivíduo que a adquire permanentemente (BIESTA, 2013; MARÍN-DIAZ, 2015). Uma virada para o indivíduo é materializada na definição da aprendizagem como “um tipo particular de experiência cuja consequência é a adaptação, o crescimento ou o desenvolvimento do indivíduo” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 248).

Com o conceito de aprendizagem e um conjunto de teorizações decorrentes, encontramos condições para o advento de noções específicas como “aprendizagens vitalícias”, “docência reflexiva”, “pedagogia de projetos”, “cidades educadoras” e suas variações pedagógicas (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). Todavia, será com a emergência das políticas neoliberais, no final do referido século, que encontraremos em cena uma “capitalização da aprendizagem” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013). Na medida em que a aprendizagem é posicionada como um tipo específico de capital, os próprios aprendizes são responsabilizados pela composição de seus percursos formativos. Descrevendo essa questão, Gert Biesta (2013) adverte acerca do engendramento de uma “nova linguagem da aprendizagem” que reduz o processo educacional a uma “transação econômica” (p. 37). O autor evidencia três características desta transação:

(1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente (BIESTA, 2013, p. 37-38).

As concepções de currículo e de conhecimento escolar derivadas deste cenário, em linhas gerais, referem-se a diversos conjuntos argumentativos. O primeiro deles

aproxima-se da combinação de “variadas articulações e apoios concretos, uma poderosa e extensa formação discursiva que exerce diferentes influências sobre os processos de reforma pública” (BALL, 2014, p. 3), favorecendo um deslocamento no papel do Estado enquanto operador de políticas. Outro aspecto refere-se a proliferação de dispositivos pedagógicos (curriculares) que tomam como alvo o “gerenciamento da pobreza urbana” (GRINBERG, 2015). O terceiro conjunto argumentativo, valendo-nos novamente do pensamento de Biesta (2014), encaminha para a centralidade de uma cultura de “medição”, assentada em certa “retórica de responsabilidade” (p. 50). O quarto aspecto que gostaríamos de explicitar coaduna-se ao aparecimento de “novas geometrias para o currículo” (VEIGA-NETO, 2002), nas quais os próprios estudantes selecionam os conhecimentos e as experiências formativas que julgarem convenientes.

Ao reconhecermos a pertinência e a atualidade deste diagnóstico pedagógico, com poderosas implicações para o pensamento curricular contemporâneo, neste artigo pretendemos ampliar este conjunto de abordagens teóricas explicitando os modos pelos quais este deslocamento (da sociedade instrucional para a sociedade de aprendizagem) foi redimensionado em nossa tradição educativa. No contexto brasileiro, conforme assinalaremos em algumas incursões históricas, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a obra pedagógica de Anísio Teixeira podem nos auxiliar em uma releitura do pensamento curricular, reenquadrando os debates acerca da emergência da sociedade de aprendizagem no Brasil.

Para a composição deste campo de problematizações, acerca da história do currículo escolar no Brasil, faremos uso da noção de “epistemologia social”, tal como tem sido desenvolvida pelos estudos de Popkewitz (2014). De acordo com o pesquisador estadunidense, “o foco da epistemologia social foi direcionado para os sistemas de razão que ordenam e classificam o que é dito, pensado e executado” (POPKEWITZ, 2014, p. 15). A compreensão destes sistemas supõe que a escolarização, através de variadas racionalidades políticas, gera determinadas “teses culturais sobre modos de vida específicos” (p. 14). Do ponto de vista metodológico, a epistemologia social implica em movimentos de historicização que, geralmente, incidem “sobre os objetos da escolarização, percebendo-os como eventos para estudar, interrogando como se tornaram possíveis e quais foram suas condições de possibilidade” (POPKEWITZ, 2014, p. 16).

A exploração metodológica da noção de epistemologia social, conforme Popkewitz, supõe ainda a própria compreensão da “razão” como um evento a ser examinado, um foco de análise e, mais que isso, a própria lógica orientadora da política

de escolarização. Para colocar sob investigação a constituição de determinadas racionalidades políticas e o modo como orientam a composição dos currículos escolares precisamos ficar atentos aos modos de regulação que serão mobilizados. Conforme Popkewitz (2014), “o pensamento sobre a epistemologia social oferece uma maneira de pensar sobre as tradições críticas que focalizam as construções epistemológicas e ontológicas enquanto objetos relacionados à governamentalidade de Foucault e a atenção de Deleuze ao poder como uma prática definida em relações sociais” (p. 16).

Sob tais condições teóricas e metodológicas, apontamos que o presente artigo estará organizado em três partes. Na primeira seção, a partir de uma retomada conceitual, analisamos as implicações curriculares associadas a emergência de uma “nova linguagem da aprendizagem”, sinalizando suas aproximações para os modos de implementação das políticas curriculares e para os processos de seleção dos conhecimentos escolares. A seguir, na segunda seção, direcionamos nosso olhar para a publicação do Manifesto da Educação Nova no ano de 1932, priorizando sua crítica para as tendências verbalistas e intelectualistas. Por fim, na terceira e última seção, assumimos a tarefa de revisar as implicações curriculares do pensamento de Anísio Teixeira, interessados em descrever os modos pelos quais, no Brasil, os fundamentos da escola republicana estão alicerçados nos princípios pedagógicos escolanovistas, assim como revestem-se de uma forte preocupação com a diferenciação pedagógica e o combate às desigualdades educacionais.

### **Currículo e a nova linguagem da aprendizagem: uma retomada conceitual**

Com a emergência de novas pautas formativas para os currículos escolares, derivadas tanto da individualização quanto da economização enquanto princípios organizadores da vida social (FUMAGALLI, 2016; MARÍN-DIAZ, 2015), podemos assinalar que os discursos pedagógicos em nosso tempo estão sendo ressignificados. Em um breve levantamento bibliográfico, valendo-nos de produção científica recente, diagnosticamos variadas nuances acerca de uma centralidade da “aprendizagem ao longo da vida”, assim como de seus impactos na compreensão e no desenvolvimento curricular. A seguir, em um exercício de sistematização, compilaremos alguns destes estudos.

Ao estudar a apologia da aprendizagem útil, com ênfase na empregabilidade, o sociólogo português Licínio Lima (2010) defende que “a aprendizagem é cada vez mais um assunto privado, e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os interesses e as capacidades aquisitivas de

cada indivíduo” (p. 45). Com a apologia da aprendizagem individual, em linhas gerais, são valorizadas pedagogicamente as noções de qualificações, competências e habilidades. A educação é tratada como um questão econômica e, em consequência, assume um lugar central no desenvolvimento econômico das nações, das empresas e dos indivíduos. Tal perspectiva, de acordo com Lima (2010), subordina a vida “a uma longa sucessão de aprendizagens úteis e eficazes, instrumentalizando-a e amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis, esquecendo, ou recusando, a substantividade da vida ao longo das aprendizagens” (p. 51).

De acordo com a leitura de Ball (2016), sobre os regimes de implementação das políticas educacionais nas condições de governança do neoliberalismo, emergem mudanças institucionais com foco em uma gestão performativa. Explica que o neoliberalismo “se plasma em relações práticas de competição e exploração nos negócios, mas também cada vez mais em formas muito comuns e imediatas em nossas instituições da vida cotidiana, e assim ‘nos faz’” (p. 30). Como podemos constatar, mais que sintetizar as mudanças do Estado e promover novos modos de regulação, o neoliberalismo “transforma-nos em tipos diferentes de trabalhadores educativos ou aprendizes” (BALL, 2016, p. 30).

Em termos de performatividade, categoria importante nos estudos políticos de Ball (2016), variados sistemas de comparação operam nos sistemas educativos produzindo uma nova reconceitualização da escolarização.

Assim, a performatividade faz uma contribuição especial à conversão do ensino e da aprendizagem em elementos calculáveis, gera informação de mercado para aqueles que escolhem, permite ao Estado “eliminar” aqueles que rendem pouco e faz possível traduzir o trabalho educativo de todo tipo a contratos articulados como formas de provisão de rendimento, que podem abrir-se a concurso e assim à competição dos provedores privados por meio da subcontratação (BALL, 2016, p. 31).

À medida em que a educação é convertida em elemento calculável, Pongratz (2013) descreve os modos pelos quais as reformas educativas ancoradas em exames de larga escala, especialmente os vinculados ao PISA, desencadeiam novas estratégias governamentais com foco nos indivíduos. O indivíduo, em tais condições, “situa-se em um posição dual: pode experimentar-se a si mesmo como o sujeito dos processos, mantendo-se, ao mesmo tempo, como o objeto” (PONGRATZ, 2013, p. 147). Centrada

na aprendizagem ao longo da vida, enquanto dispositivo pedagógico, a escola torna-se uma agência de “organização da aprendizagem” ou de “auto-organização”.

Emergem um conjunto de conceitos pedagógicos, constituindo um novo vocabulário, tais como: “gestão da aprendizagem”, “boas práticas”, “qualidade”, “inovação” e “otimização”. Todavia, ainda conforme Pongratz (2013), mais importante torna-se destacar que “cada aluno e cada professor convertem-se em seu próprio ‘centro de competência’ e, em consequência, o conceito de competência orienta-se para o centro da reflexão pedagógica” (p. 148). A aprendizagem, então, torna-se “auto-administrada”.

De forma implícita, o conceito de autogestão evidencia que já não há nada em que o indivíduo pode agarrar-se que não seja a própria autogestão, dadas as relações incontroláveis que se reúnem ao redor dele, quer dizer muito pouco. Do fato de que na selva das relações de mercado não há mais valores que possam garantir o êxito das estratégias escolhidas por cada um, o que faz eco na tese construtivista da “incerteza” e da contingência da aprendizagem (PONGRATZ, 2013, p. 148).

No que tange às derivações curriculares, tomadas a partir da pedagogia contemporânea, Noguera-Ramírez e Parra (2015) descrevem uma debilitação do saber pedagógico. A partir de uma “pedagogização social contemporânea”, os pesquisadores colombianos pontuam “a centralidade dos processos de aprendizagem na vida cotidiana das pessoas, a centralidade do saber, do conhecimento e da informação nas práticas sociais, políticas e econômicas” (p. 73). Ampliando essa argumentação, Gert Biesta (2016) sinaliza que, sob as condições de uma nova linguagem da aprendizagem, há uma erosão na compreensão pública dos sentidos do professor e do ensino.

A nova linguagem da aprendizagem – *learnification*, conforme Biesta – refere-se “aos professores como facilitadores de aprendizagem, ao ensino como criação de oportunidades de aprendizagem, às escolas como ambientes de aprendizagem, aos estudantes como aprendizes e aos adultos como adultos aprendizes, ao campo da educação de adultos como aprendizagem ao longo da vida e à educação em geral como o processo de ensino/aprendizagem (como muitas pessoas preferem dizer hoje em dia)” (BIESTA, 2016, p. 121). Conforme o filósofo, a nova linguagem da aprendizagem pode conduzir a um desaparecimento da função pública da docência.

A literatura revisada aponta que a virada para uma sociedade de aprendizagem ocorreu nas primeiras décadas do século XX, derivadas de uma mudança nas formas do Estado administrar sua população, assim como da consolidação dos saberes psicológicos

enquanto princípio explicativo das subjetividades. Tomando a noção de “epistemologia social” (POPKEWITZ, 2014) enquanto ferramenta de trabalho, procuramos sinalizar que, no Brasil, esse deslocamento foi orientado por outras racionalidades políticas e mobilizou novos sistemas de raciocínio pedagógico. A seguir, em um breve exercício de digressão histórica, revisitamos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

### **Revisitando o Manifesto dos Pioneiros (1932): racionalidades em ação**

Transcorria-se quarenta e três anos do regime republicano no Brasil quando um grupo de intelectuais, de variadas áreas do conhecimento e tradições de pensamento, tornou público um documento que assumia como tarefa contribuir para a reconstrução educacional do país. A importância de uma reconstrução estava vinculada aos princípios do movimento Escola Nova; todavia, no Brasil, adquiria conotações específicas ao atribuir visibilidade para a inorganização da administração escolar, especialmente no que tange às variadas formas de segregação do acesso a escolarização pública. Com intencionalidades democráticas, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932, trazia em sua pauta política um conjunto de questionamentos, dentre os quais: “Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século?” (MANIFESTO, 2010 [1932], p. 35-36).

As possibilidades de renovação educacional e de reconstrução nacional, derivadas da publicação do Manifesto, evidenciavam uma preocupação em combater as formas tradicionais de educação, herdadas do Brasil Império, e, ao mesmo tempo, propor uma centralidade da democracia, do método científico, da formação integral, do acesso à escola pública e do combate às desigualdades educacionais. Em linhas gerais, face aos dilemas do século XX e da construção da República no Brasil, postulavam que “a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do sistema educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (MANIFESTO, 2010 [1932], p. 40).

A dimensão do documento que procuramos destacar neste momento diz respeito a inserção da temática educacional na agenda política do Estado republicano, no Brasil, sobretudo enfatizando suas dificuldades na organização dos sistemas de ensino.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas de administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura (MANIFESTO, 2010 [1932], p. 34).

A ausência de recursos técnicos, a inorganização dos sistemas de ensino e as dificuldades na definição de finalidades públicas ou diretrizes políticas para a escolarização eram destacadas no documento. O Manifesto de 1932, em seu conjunto de reflexões e proposições, postulava que “esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de debates de ideias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para uma nova direção” (p. 36). Sua nova direção, ainda que articulada aos pressupostos da Educação Nova, evidenciava significativos imperativos políticos, sobretudo ao destacar a função pública da escola, a defesa da escola única para todos e os princípios orientadores da organização dos sistemas de ensino.

No que tange à função pública da escola, o documento de 1932 defendia o direito de cada indivíduo à educação integral, correlacionada (“logicamente”) ao dever do Estado na sua garantia. De acordo com o documento, o Estado “deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores” (MANIFESTO, 2010 [1932], p. 43). Assim sendo, a educação é definida como “uma função social e eminentemente pública” (p. 43). Importante destacar ainda a ênfase atribuída ao Estado, que é colocado a serviço da família e da escola para que caminhem na mesma direção.

Acerca da escola única para todos, o Manifesto de 1932 enaltecia que o direito de cada indivíduo precisava ser garantido através da ação do Estado, por meio de um “plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais” (MANIFESTO, 2010 [1932], p. 44). Derivaria deste plano a possibilidade de uma “escola comum ou única”, o que não significaria um monopólio do Estado em questões educacionais.

[...] a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma coinscrição precoce”, arrolando, da educação infantil a universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (MANIFESTO, 2010 [1932], p. 44).

O documento apresenta ainda, de modo sucinto, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação como os princípios que orientam a constituição da “escola única para todos”. Para as linhas gerais de um plano de reconstrução educacional, indica como objetivo para a escolarização, em seus variados níveis, “levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas” (MANIFESTO, 2010 [1932], p. 54).

Do ponto de vista dos programas escolares, evidenciando os rastros da epistemologia social que os orientam e que se desdobram em práticas curriculares específicas, a questão emblemática torna-se “a reação contra as tendências passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional” (p. 49). Buscava-se promover uma aproximação da escolarização com a própria vida, com os interesses dos estudantes ajustada às suas necessidades psicológicas e capaz de contribuir para o trabalho enquanto elemento formador. Destaca-se ainda que “a educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de não aos interesses de classes, mas aos interesses dos indivíduos, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (MANIFESTO, 2010 [1932], p. 40-41). O Manifesto de 1932, no Brasil, enunciava uma forte preocupação com a reconstrução dos programas e dos métodos escolares, que superasse as formas tradicionais de organização e que promovesse o combate às desigualdades sociais, através de uma escolarização centrada no indivíduo, na ciência e na democracia. Em um exercício de história das racionalidades políticas que instauram determinadas políticas curriculares no Brasil da primeira metade do século XX, na próxima seção revisaremos a obra de Anísio Teixeira, perscrutando os rastros da emergência da sociedade de aprendizagem em nosso país.

### **Anísio Teixeira e a reconstrução educacional da nação: políticas em disputa**

As contribuições de Anísio Teixeira para o pensamento educacional brasileiro são fundamentais para compreendermos a constituição da escolarização pública do Brasil, bem como para revisarmos as racionalidades orientadoras da organização dos currículos escolares no último século. São variados os trabalhos acadêmicos que qualificam o filósofo educacional como “construtor da escola pública” (FÁVERO, 2001), como um “missionário moderno” (SERPA, 2001) ou mesmo como um “pensador radical” (ARAÚJO; MOTA; BRITO, 2001). Geralmente, seus estudos ainda são considerados atuais, na medida em que Teixeira consagrou-se “pela defesa da escola pública, luta principal de sua vida como ser humano, intelectual e educador” (NUNES, 2000, p. 108). Sua obra política e intelectual, a partir de uma tradição democratizadora, defende a “concepção de uma política educacional que critica de forma contundente a uniformização, o descompromisso do Estado com a escola fundamental e a separação que, nele, os administradores executam entre meios e fins” (NUNES, 2000, p. 125).

As teorizações educacionais mobilizadas por Anísio Teixeira, na metade do século XX, estavam em aproximação ao movimento de caráter internacional conhecido como “Educação Nova”. Em um cenário de transição educacional – “entre reacionários e conservadores” -, através de uma releitura do pensamento de John Dewey, Teixeira apregoava a necessária centralidade da criança em aproximação com as experiências acumuladas pela humanidade. Na criança, em seus escritos filosóficos, encontrava-se o “impulso” e na experiência o “alvo”. Em torno dessas questões, seria organizado o planejamento educacional.

Por meio da experiência já adquirida da humanidade, deve o educador traçar o roteiro do desenvolvimento individual, dirigir o seu curso, corrigir os seus desvios, acelerar a sua marcha, assistir, enfim, em todos os passos, a obra da educação, de que é o guarda e o responsável (TEIXEIRA, 1975, p. 23).

Em aproximação aos ideais pedagógicos de seu tempo, o filósofo brasileiro ponderava a necessidade de ultrapassar os limites da disciplina, estimulando a busca por novas conquistas, através da “força de realização e da força de expansão” (p. 23). Adquire centralidade, do ponto de vista pedagógico, sua busca permanente por novas possibilidades formativas. Isso faz sentido, em suas palavras, na medida em que “a escola progressiva é a escola onde as atividades se processam com o máximo de oportunidades para essa ascensão” (TEIXEIRA, 1975, p. 23).

Para atender às demandas sociais emergentes do século XX, Teixeira pontua a construção de uma “escola transformada”, assentada sob novos fundamentos. Tais fundamentos, balizadores da escolha das experiências e conhecimentos a serem selecionados, auxiliam-nos a pensar novas finalidades ou novos propósitos para a escolarização. Em articulação ao pensamento deweyano, a filosofia educacional proposta por Teixeira aposta no pensamento científico como eixo para as transformações a serem produzidas. De acordo com o autor, “transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de apoio para a sua projeção” (TEIXEIRA, 1975, p. 27).

Interessa ao autor o desenvolvimento científico e suas possibilidades de progresso, acompanhadas por mudanças de várias ordens na vida social. Todavia, mais uma vez recorrendo ao progressivismo deweyano, Teixeira manifesta interesse pelas atitudes do cientista, capazes de construir o “novo homem”.

Nessa nova ordem de mudança constante e de permanente revisão, duas coisas ressaltam, que alteram profundamente o conceito da velha escola tradicional:

- a) precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas;
- b) temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível (TEIXEIRA, 1975, p. 30).

A nova atitude científica permitiria a formação de um sujeito capaz de resolver problemas, de criar oportunidades e de conviver democraticamente com a sociedade de seu tempo. Com essa tarefa, a escola progressiva/renovada assumiria como finalidade “preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável” (TEIXEIRA, 1975, p. 36). As mudanças nas famílias, na comunicação, na economia e na sociedade, de maneira geral, conduziriam para uma necessária transformação da escola tradicional.

De acordo com o filósofo brasileiro, mais uma vez retomando o pensamento de John Dewey, seria indispensável “trazer a vida para a escola” (TEIXEIRA, 1975, p. 39). A criança, através de experiências ancoradas nas atitudes científicas e na vida democrática, teria acesso a uma educação plena e integral. Para tanto, Teixeira enuncia claramente as finalidades educacionais derivadas de seus exercícios de teorização: “ajudar os nossos jovens, em um meio social liberal, a resolver os problemas morais e

humanos” (TEIXEIRA, 1975, p. 41). Quais responsabilidades pedagógicas poderiam ser derivadas dessa finalidade?

[...] educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três elementos de cultura e alguns manuaizinhos escolares ... (TEIXEIRA, 1975, p. 41).

Das responsabilidades pedagógicas e da finalidade educacional acima evidenciadas, podemos mapear neste momento os pressupostos apresentados pelo autor para a reorganização dos programas escolares (currículos), juntamente com uma descrição dos conhecimentos a serem selecionados para as experiências formativas ofertadas na escola. Um comentário inicial acerca dessa questão remete-nos a ponderar que, sob as condições do progressivismo pedagógico, Teixeira defende que “para a escola progressiva as matérias são a própria vida, distribuídas por ‘centros de interesse ou projetos’” (TEIXEIRA, 1975, p. 47). Estudar, do ponto de vista dos estudantes, seria mobilizar esforços para resolver problemas; enquanto que ensinar, do ponto de vista docente, significaria “guiar o aluno na sua atividade e dar-lhe os recursos que a experiência humana já obteve para lhe facilitar e economizar esforços” (p. 47).

Em tais condições, o critério para a organização dos currículos escolares e dos conhecimentos a serem ensinados ancora-se em uma dimensão psicológica, capaz de respeitar a personalidade da criança e de mobilizar saberes úteis para a sua vida. A definição de currículo, desenvolvida pelo filósofo, postula-o como “a série de atividades educativas em que a criança se vai empenhar para progredir mais rapidamente, de acordo com a sabedoria da experiência humana, em sua capacidade de viver” (TEIXEIRA, 1975, p. 73). Tomando como referência a aptidão da criança, distanciando-se de um currículo tradicional (“verbal e livresco”), delineia-se um currículo que amplie as experiências formativas a partir dos interesses do próprio indivíduo que aprende.

A unidade constitutiva do programa escolar é a atividade aceita pelo aluno e por ele devidamente planejada. As atividades devem ser tais, que levem os alunos à aprendizagem dos conhecimentos, hábitos e atitudes indispensáveis para resolver os problemas de sua própria vida. O papel do professor está em despertar os problemas, torná-los sentidos ou conscientes, dar-lhes uma sequência organizada e prover os meios necessários para que os alunos se resolvam, de acordo com

o melhor método e os melhores conhecimentos (TEIXEIRA, 1975, p. 65).

Em estudos posteriores, Teixeira acrescentará outros elementos para serem considerados na constituição dos programas escolares. Em uma conferência proferida no ano de 1953, intitulada “Educação não é privilégio”, o filósofo brasileiro traçará um debate mais político acerca da escolarização pública, dispondo-a no combate às desigualdades sociais. Tal como em suas elaborações anteriores, o filósofo critica os modelos curriculares centrados em procedimentos transmissivos ou enciclopédicos. Mesmo aceitando os pressupostos herdados da escola republicana francesa, Teixeira (1977) defenderá que a escola comum para todos deveria se emancipar dos modelos intelectualistas, tornando-se mais “moderna, prática e eficiente” (p. 13). A referida escola não estaria organizada como um “programa de matérias”, mas seria “iniciadora nas artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar responsabilmente de sua sociedade” (TEIXEIRA, 1977, p. 13).

No contexto brasileiro, a “nova escola comum” defendida pelo autor, além de superar o arcaísmo de nossos métodos, precisaria modernizar nossa cultura, ingressando nos pressupostos das ciências, das artes e dos valores democráticos atinentes ao século XX. Outra dimensão emergente de sua obra remete-se à problematização da concepção seletiva da escolarização brasileira daquele período. Em suas palavras, “ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras” (TEIXEIRA, 1977, p. 22). Ainda que aposte em modelos comuns para a escola pública, o filósofo diagnostica que, em nosso país, fabricamos um “dualismo escolar”.

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”. Por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para “privilegiados”. Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite (TEIXEIRA, 1977, p. 29).

O compromisso com a redução das desigualdades, ultrapassando a noção da “educação como um privilégio”, emerge nas preocupações políticas do filósofo brasileiro sistematizadas em suas abordagens sobre a democracia. Em termos de educação primária, por exemplo, Anísio Teixeira defendia que a instituição escolar ampliasse seu escopo de

intervenção pedagógica até atingir as possibilidades de ampliação do tempo escolar. Suas experiências, na seminal experiência de tempo integral na Escola Carneiro Ribeiro em Salvador, são retomadas como exemplares para ampliação do acesso a esse direito. A defesa da escola pública, em seus textos políticos da década de 1950, assentava-se na crítica aos modelos instrucionistas e no combate às desigualdades educacionais brasileiras, fazendo com que o ideal republicano da “escola comum para todos” fosse estabelecido a partir das subjetividades dos estudantes e organizado a partir de suas demandas e interesses.

### **Considerações finais**

Após termos descrito, a partir da literatura pedagógica contemporânea, os deslocamentos de uma sociedade instrucional para uma sociedade de aprendizagem (HAMILTON, 2002), sobretudo após o advento de uma “nova linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2013), nossa intenção esteve em problematizar os modos pelos quais este deslocamento foi engendrado no contexto brasileiro. Ao inscrevermos este estudo no campo dos Estudos Curriculares, fizemos uso da noção de “epistemologia social” de Popkewitz (2014) para a realização de um conjunto de digressões históricas para compreender as especificidades da emergência da Contemporaneidade Pedagógica em nosso país e, mais que isso, reposicionar tal questão teórica no âmbito de uma história dos currículos escolares.

Mesmo que de forma preliminar, constatamos que, no Brasil, os referidos deslocamentos também ancoravam-se na crítica aos modelos instrucionais; todavia, nos escritos analisados, deparamo-nos com uma intensa preocupação com as desigualdades educacionais. Outro aspecto que merece atenção, no âmbito da própria intervenção do Estado, diz respeito ao fato de que o ideal republicano da “escola comum para todos”, em nosso contexto, estabeleceu-se através da centralidade das subjetividades dos estudantes, por outros itinerários conseguindo reforçar as lógicas individualizantes das políticas curriculares atuais. Vale destacar ainda o posicionamento da seleção dos conhecimentos escolares através de critérios psicológicos, ora vinculados aos desejos e interesses dos estudantes, ora dispostos conforme as culturas e saberes de suas comunidades. Em sintonia com a literatura revisada, similarmente reconhecemos a preocupação com a constituição dos aprendizes vitalícios que, através dos procedimentos científicos e dos modos de vida democráticos, sejam capazes de intervir em um mundo em transformação.

### Referências:

ARAÚJO, Marta; MOTA, Carlos; BRITTO, Carlos. Anísio Teixeira, pensador radical. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 17-48.

BALL, Stephen. Gobernanza neoliberal y democracia patológica. In: COLLET, Jordi; TORT, Antoni. (Orgs.). *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata, 2016, p. 23-40.

BALL, Stephen. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 41, p. 1-14, 2014.

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación: una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, n. 44, p. 119-129, 2016.

BIESTA, Gert. Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? - globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento educativo*, v. 51, n. 1, 2014, p. 46-57.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Anísio Teixeira: construtor da educação pública. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 49-72.

FUMAGALLI, Andrea. O conceito de subsunção do trabalho ao capital: rumo à subsunção da vida no capitalismo cognitivo. *Cadernos IHU Ideias*, v. 14, n. 246, p. 1-22, 2016.

GRINBERG, Silvia. Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales: un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, n. 43, v. 1, p. 123-130, 2015.

HAMILTON, David. O revivescimento da aprendizagem. *Educação e Sociedade*, n. 78, p. 187-198, 2002.

LIMA, Licínio. A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na sociedade de aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, n. 15, p. 41-54, 2010.

MANIFESTO. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

MARÍN-DÍAZ, Dora. La clave es el individuo: prácticas de sí y aprendizaje permanente. *Educação Unisinos*, v. 19, n. 2, p. 168-174, 2015.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos; PARRA, Gustavo. Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación: elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, n. 43, p. 69-78, 2015.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a luta pela escola primária pública no país. In: SMOLKA, Ana Luiza; MENEZES, Maria (Orgs.). *Anísio Teixeira (1900-2000): provocações em educação*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 107-128.

PONGRATZ, L. La reforma educativa como estrategia gubernamental. *Profesorado - revista de currículum y formación del profesorado*, v. 17, n. 2, p. 141-152, 2013.

POPKEWITZ, Thomas. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata, 2009.

POPKEWITZ, Thomas. Social epistemology, the reason of “Reason” and the Curriculum Studies. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 2, p. 1-17, 2014.

SERPA, Luiz Felipe. Anísio Teixeira: o missionário moderno. In: MONARCHA, Carlos (Org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 73-88.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 158-182, 2016.

SIMONS, Marteen; MASSCHELEIN, Jan. ‘Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad’: notas sobre a ironia del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, n. 38, p. 93-102, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 7ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, n. 79, p. 163-186, 2002.