

O DISCURSO PEDAGÓGICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: COMPETÊNCIA CRÍTICA E INTERDISCIPLINARIDADE

JOSÉ SÉRGIO CARVALHO
Faculdade de Educação da USP – Feusp

RESUMO

O texto discute alguns aspectos do discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais, ressaltando como o jargão pedagógico e o recurso a expressões consagradas e slogans educacionais obnubilam a especificidade da tarefa educativa em instituições escolares e ignoram os desafios concretos da ação docente nessas instituições. As análises centram-se no ideal de "desenvolvimento da competência crítica", visto como objetivo do processo de escolarização e no ideal pedagógico da "interdisciplinaridade", tomando-os como exemplares típicos desse tipo de discurso.

ENSINO MÉDIO – ENSINO DE 2º GRAU – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – INTERDISCIPLINA

ABSTRACT

THE PEDAGOGICAL DISCOURSE OF THE NATIONAL CURRICULAR DIRECTIVES: CRITICAL COMPETENCE AND INTERDISCIPLINARITY. This text discusses some aspects of the pedagogical discourse of the National Curricular Directives, emphasizing how pedagogical jargon and the recourse to consecrated expressions and educational slogans cloud the specificity of the educational task in school institutions and ignore the concrete challenges to teaching activities in these institutions. The analyses center on the ideal of "developing critical competency", seen as the objective of the process of schooling and in the pedagogical ideal of "interdisciplinarity" taking them as examples typical of this type of discourse.

A Resolução n.3/98, do Conselho Nacional de Educação – CNE –, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e o parecer que a ela se refere são documentos amplos, que abordam uma enorme diversidade de problemas e apresentam propostas e perspectivas muito variadas, abrangendo desde a veiculação de certas perspectivas éticas, estéticas e políticas até a sugestão de procedimentos e competências que deverão integrar a base comum nacional dos currículos. Por essa razão, circunscrevemos nossas reflexões a alguns aspectos pontuais do discurso pedagógico presente nesses documentos: o *desenvolvimento de competências* básicas como objetivo fundamental da escolarização e a *interdisciplinaridade* como proposta de organização curricular.

Esses tópicos integram, ao lado de temas como a contextualização, por exemplo, o núcleo de um tipo de discurso pedagógico cuja análise e debate podem eventualmente trazer esclarecimentos importantes para professores e instituições escolares neste momento de transição. Assim, paralelamente às normatizações relativas a certas diretrizes de política educacional, a resolução e o parecer veiculam também uma determinada perspectiva pedagógica que parece visar a reforma ou a substituição de certas práticas, por eles qualificadas como indesejáveis ou inadequadas em face de novas demandas educacionais, sociais e econômicas. No entanto, tal como se apresentam nos documentos, essas sugestões abrem possibilidades de interpretações muito diversas e até, eventualmente, conflitantes entre si. Por essa razão, exigem não só esforços para a elucidação de seus possíveis significados, como uma análise crítica mais detida e cautelosa de suas relações com os objetivos e valores presentes na Lei n.9.394/96.

Essas duas sugestões, embora só recentemente incluídas na legislação e em documentos oficiais, não são novidades do discurso pedagógico. Ao contrário, o ideal de uma organização curricular interdisciplinar, que pretensamente romperia com a fragmentação das disciplinas escolares tidas como “estanques” e “isoladas”, bem como a idéia de que a escola deva voltar-se prioritariamente para o desenvolvimento de capacidades ao invés da transmissão de informações, já integram há algumas décadas os discursos e o ideário de renovação pedagógica. Suas origens remontam pelo menos aos discursos da Escola Nova e às perspectivas educacionais construtivistas ou sociointeracionistas, veiculadas sobretudo a partir dos anos 30.

Não obstante o fato de que esses ideais tenham tido, ao longo desses anos, ampla difusão e mesmo uma aprovação bastante generalizada nos discursos pedagógicos e nas teorias educacionais, o que se constata é que no âmbito prático eles não têm produzido efeitos visíveis ou consideráveis, a não ser em um ou outro caso isolado. As razões desse hiato entre a aceitação teórica ou discursiva desses ideais e a ausência de sua

efetiva concretização em práticas pedagógicas têm sido objeto de uma série de reflexões, ainda que raramente apoiadas por pesquisas empíricas confiáveis. Em geral, tais reflexões apontam a relutância de professores em inovar suas práticas, a inadequação da sua formação ou ainda a cristalização de uma burocracia escolar como alguns dos principais fatores que impediriam ou dificultariam a efetivação de mudanças desse tipo, já que elas parecem ser consideradas como desejáveis inclusive por boa parte dos próprios professores e demais agentes institucionais do ensino.

Embora tais fatores possam de fato ter, em alguma medida, relevância para a discussão em questão, há um outro tipo de problema envolvido em iniciativas de veiculação de certas perspectivas educacionais, como as propostas na resolução do CNE, que raramente têm recebido a devida atenção. Trata-se do fato de que certos ideais educacionais e procedimentos pedagógicos veiculados por diretrizes e documentos de políticas públicas de educação frequentemente lançam mão de conceitos, imagens e expressões que passam imediatamente a constituir-se em elementos centrais do discurso pedagógico das instituições escolares, sem que, contudo, sua significação prática ou teórica – ou mesmo suas implicações operacionais –, sejam objeto de uma análise mais detida ou pelo menos tenham uma significação claramente compartilhada entre esses agentes institucionais do ensino.

Assim, o discurso pedagógico dessas instituições torna-se um conjunto de expressões e conceitos tão “sagrados” quanto vagos e ambíguos, instaurando um certo consenso retórico vazio de significações e incapaz de veicular perspectivas que possam ter alguma relevância na transformação ou mesmo na compreensão de nossas ações e políticas educacionais.

Dessa forma, o que pretensamente deveria ser “um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar”, como aponta o artigo primeiro da resolução, transforma-se em um conjunto de *slogans* educacionais,¹ cujas possíveis significações para o contexto escolar ou mesmo repercussões práticas permanecem tão obscuras como inócuas. Nesse sentido, expressões como “o desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do

1. A expressão *slogan educacional* é utilizada por Scheffler (1974), para caracterizar certas expressões e palavras de ordem que se tornam símbolos de movimentos ou doutrinas educacionais e cuja função é atrair novas adesões ou reforçar a união dos aderentes em torno de certos princípios teóricos e práticos. No contexto em que utilizo essa expressão ela guarda um pouco dessa acepção, mas se identifica mais com um certo “jargão” pedagógico difuso que, com a mesma facilidade com que entra, sai de moda periodicamente, sem representar alterações significativas nas formas pelas quais concebemos ou realizamos ações educativas.

pensamento crítico", apontadas pela resolução como *competências básicas* a serem desenvolvidas, se transformam em um mero jogo retórico das instituições escolares, paradoxalmente muito próximo do tão criticado "verbalismo" da "escola tradicional" cuja crítica parece ter ensejado muitas das sugestões presentes nesses documentos.

Tomemos, a título de exemplificação, o ideal de desenvolver no aluno a competência do "pensamento crítico". Dificilmente encontraríamos entre professores e nas instituições escolares quem se opusesse à idéia de que essa deveria ser uma das principais metas da escolaridade hoje. Ao contrário, em livros didáticos, propostas pedagógicas e mesmo em discursos difusos de professores e instituições escolares, em que pesem outras enormes divergências, o ideal de desenvolvimento do "pensamento crítico", há algumas décadas, parece apresentar-se como uma meta consensual e um objetivo educacional louvável. No entanto, esse aparente consenso parece dissipar-se completamente, se examinarmos as concepções, em cada um desses casos, sobre o que significaria desenvolver o "espírito crítico" em um aluno ou, ainda, sobre qual deveria ser o papel dos conteúdos escolares e das práticas pedagógicas nesse desenvolvimento.

Em uma proposta curricular de Geografia (São Paulo, 1972), publicada no início desta década, por exemplo, o "pensamento crítico" identifica-se com uma linha de investigação ou "método" determinado: o "materialismo dialético". Segundo essa perspectiva, poderíamos inferir, por exemplo, que a posse desse "método" ou, no caso escolar, dos conhecimentos dele oriundos, significaria o desenvolvimento e a posse da capacidade de "pensamento crítico". Embora quase caricatural, esse exemplo é eloqüente no que diz respeito à ambigüidade e ao eventual uso impróprio que esse e outros termos parecem adquirir em certos discursos educacionais.

Acredito que, qualquer que seja o conceito que tenhamos do que vem a ser a capacidade de pensamento crítico em Geografia, é inaceitável a idéia de que essa capacidade se desenvolva como produto da aplicação de um método específico, seja ele qual for; ou, ainda, que ela se identifique com a posse de um tipo singular de discurso ou de uma determinada visão de mundo, qualquer que ela seja. Qualquer método de trabalho pode ser aplicado mecanicamente, assim como é possível relacionar-se dogmaticamente com qualquer discurso ou visão de mundo.

John Passmore, em uma obra cuja leitura é fundamental para esse tipo de discussão, ressalta que o desenvolvimento do pensamento crítico em um aluno não só não se confunde com a posse de determinadas informações, como também não se identifica simplesmente com o desenvolvimento de uma habilidade, como, por exemplo, a aplicação de um método de análise. Ainda que a posse de informações e as habilidades discursivas e de raciocínio lógico sejam, na visão desse autor, condições importantes para

o desenvolvimento de um pensamento crítico consistente, elas não são suficientes. Dentre outras razões, porque habilidades e competências

...são capacidades para opostos. Um médico pode usar sua habilidade tanto para matar quanto para curar. Analogamente um *expert* na detecção de falácias pode usar sua habilidade para ocultar falácias em seu próprio discurso, ao desviar delas nossa atenção. (Passmore, 1984, p. 168-9)

Já o objetivo de se desenvolver o pensamento crítico em um contexto educacional, na forma em que o concebe esse autor, expressa não simplesmente uma preocupação com o ensino de certas habilidades ou competências, mas volta-se para o cultivo de um certo conjunto de *características e valores* que se manifestam em nossas formas de conceber, agir ou analisar fatos e discursos. Nessa perspectiva o desenvolvimento do “espírito crítico”, assemelha-se mais a certos objetivos como o desenvolvimento do “espírito de solidariedade” ou do apreço pela justiça do que a capacidades como ler ou resolver problemas lógicos. Por isso, não faria sentido afirmar que objetivos como o desenvolvimento da capacidade crítica ou da solidariedade possam ser “bem ou mal utilizados” – como no caso de capacidades, habilidades ou mesmo competências –, mas, simplesmente, que foram ou não suficientemente cultivados e desenvolvidos.

Uma importante decorrência escolar dessa visão é que um ensino direcionado ao desenvolvimento do pensamento crítico dependeria, em larga medida, de uma exposição sistemática a *exemplos e práticas críticas* que levem os alunos a apreciar seu valor e buscar o cultivo e o aperfeiçoamento desses traços em suas próprias atividades. Daí a importância da convivência do aluno com professores capazes de exercitar seu pensamento crítico, inclusive em relação a métodos e informações presentes em livros didáticos ou propostas curriculares.

Uma outra interpretação, talvez menos ingênua do que a presente nesse guia curricular, mas ainda mais difusa e problemática do ponto de vista escolar, parece *contrapor* – de forma mais ou menos radical – o desenvolvimento da capacidade crítica *ao ensino de teorias e conteúdos escolares*, quase como se esses fossem procedimentos alternativos. O exame dessa perspectiva é particularmente interessante para uma avaliação de possíveis interpretações da resolução do CNE, uma vez que essa, no inciso I do artigo 5º, afirma que as escolas deverão organizar seus currículos de modo a “ter presente que os conteúdos curriculares não são fim em si mesmos, mas *meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações*”.

Novamente não se trata de uma grande novidade no discurso pedagógico. A idéia de que deveríamos priorizar capacidades em relação a conteúdos está presente em

muitos autores que, como Dewey, criticaram a noção de que a educação consistiria na transmissão de um corpo de conhecimentos, deslocando a ênfase da ação educativa para o desenvolvimento do pensamento crítico, da experimentação individual ou da resolução de problemas, em uma abordagem muito próxima àquela presente na resolução.

Essa ênfase pode até ser interessante, se o que se pretende é ressaltar a idéia de que no contexto escolar a apresentação das informações e dos conhecimentos não deve ser separada dos meios pelos quais eles se desenvolveram, se acumularam, foram criticados, aperfeiçoados ou substituídos.² Mas, na verdade, a própria noção de ensino escolar, em oposição à de doutrinação, por exemplo, já pressupõe que tornemos acessíveis aos alunos as razões ou procedimentos que nos levaram a acreditar numa determinada teoria ou ainda a proceder de um certo modo e não de outro. É também evidente que o ensino desses procedimentos e modos de raciocínio que caracterizam os diferentes ramos de conhecimento e modos de conduta presentes nos currículos e instituições escolares é mais importante que a mera transmissão de uma ou outra informação isolada ou ainda de um hábito qualquer.

No entanto, a idéia de que deveríamos ter como objetivo o desenvolvimento de uma capacidade abstrata chamada “pensamento crítico”, em relação a qualquer conteúdo ou procedimento é apenas um “meio”, é no mínimo muito problemática, senão absurda. Há tantos tipos de “pensamento crítico” quanto tipos de conhecimento. É perfeitamente possível e bastante freqüente que uma pessoa tenha capacidade crítica em um campo determinado, e não em outro. Um grande crítico de arte pode ser absolutamente acrítico em termos políticos ou em suas relações pessoais. A capacidade crítica que podemos desenvolver em um ou outro campo não se dissocia do conhecimento que temos dele. Por outro lado, a transferência e aplicação de uma capacidade como essa em outro campo é um assunto complexo e ainda muito obscuro.³ Assim, embora seja possível acumular conhecimentos sem desenvolver a capacidade crítica, não é possível desenvolver a capacidade crítica sem possuir conhecimentos e informações. Parodiando Kant, “conteúdo sem crítica é cego, mas a crítica sem conteúdo é vazia” e tende a degenerar em mera contestação barata.

2. Estes argumentos em grande parte derivam da leitura do texto de Peters (1968), citado na nota seguinte. Como irei me referir a trechos esparsos de seu texto, preferi resumir-lo a fazer várias citações.

3. Se a “competência de tomar decisões racionais a partir de um certo contexto”, tal como é desenvolvida no jogo de xadrez, por exemplo, fosse extensiva a outras esferas da vida, como a política, a econômica ou inclusive a afetiva, os grandes enxadristas seriam, por decorrência, ótimos estadistas, consultores econômicos ou sentimentais ou, pelo menos, teriam uma vida invejável nesses aspectos, o que nem sempre ocorre, evidentemente.

Ademais, a interpretação literal da prioridade de um aumento da capacidade crítica, como uma característica a ser desenvolvida no indivíduo, parece menosprezar o fato de que os procedimentos críticos, pelos quais damos o assentimento a uma idéia ou a revisamos, a partir de certas descobertas e perspectivas novas, obedecem a *critérios públicos*, incorporados e inscritos nos próprios padrões de avaliação e cânones de um modo de pensamento, ou seja, nas próprias disciplinas que ensinamos. Em outras palavras, os procedimentos críticos adequados às diferentes áreas e modos de pensamento não são produtos privados das mentes dos indivíduos, que podem ser estimulados e aplicados indistintamente, mas procedimentos historicamente desenvolvidos em consonância com os próprios conteúdos dos diferentes ramos do conhecimento que integram o currículo escolar.

Por essas razões não podemos conceber o professor

...como um operador desinteressado que está promovendo algum tipo de resultado – o desenvolvimento da capacidade crítica ou da inventividade – em outra pessoa que lhe é exterior. Sua tarefa é a de tentar levar os outros para uma *forma pública de vida* da qual participa e considera valiosa. (Peters, 1968, p. 107)

E a única forma legítima pela qual ele, como professor, promove essa iniciação em certas tradições públicas é pelo ensino de informações, capacidades, valores e hábitos que constituem os conteúdos escolares e que são considerados *valiosos* pelas instituições escolares.

Assim, seu compromisso não se reduz, como parecem sugerir essas abordagens excessivamente psicologizantes do ensino, ao desenvolvimento de certos traços de personalidades ou capacidades a ser indistintamente aplicadas na resolução de problemas práticos e futuros. Ao contrário, numa perspectiva escolar, o zelo pelo aprendizado e desenvolvimento do aluno não se separa do zelo pelos valores, conhecimentos, enfim, do zelo por um certo modo de vida no qual, pelo ensino, pretendemos iniciar nossos alunos. Se assim não fosse, as instituições escolares em pouco ou nada se distinguiriam de outras instituições sociais, como as igrejas, os meios de comunicação de massas ou as famílias, cujas ações também podem ter como resultado o desenvolvimento de certas capacidades.

Em um certo sentido, muito do que sugerimos ser válido para o compromisso escolar com o desenvolvimento da capacidade crítica aplica-se ao desenvolvimento de outras capacidades apontadas como metas da escolaridade na resolução do CNE, como a autonomia, a imaginação etc. Importa, pois, que cada uma delas seja discutida e elucidada em seu *valor educativo* para que não se transformem em “verborragia pedagógica” pretensamente voltada contra o “verbalismo” escolar. Somente uma análise criteriosa e

ligada ao contexto escolar poderá atribuir significado teórico a certos objetivos de uma diretriz curricular, oferecendo possibilidades de ação educativa aos professores e instituições escolares e evitando que uma resolução se transforme em um repertório de noções vagas como a de desenvolver no aluno a capacidade de “aprender a conhecer”.

É verdade que uma resolução normativa não comporta habitualmente esse tipo de discussão. Mas é evidente que um parecer que a acompanha deve ter como meta exatamente esse tipo de trabalho elucidativo, centrando-se nas expectativas, práticas e metas escolares, se o que pretendemos é orientar as ações das escolas no sentido de esdarecer objetivos e políticas pertinentes ao tipo de trabalho específico que é conduzido por essas instituições. Não se trata, portanto, de oferecer aos professores um conjunto de regras ou normas que, se observadas, pretensamente garantiriam o êxito do ensino, até porque a atividade educativa não comporta a redução a esse tipo de regras. Mas trata-se de estabelecer parâmetros que sejam *elucidativos* dos objetivos e compromisso peculiares que as escolas devem ter para com seus alunos e para com a sociedade.

Apresentar, por exemplo, aos professores a idéia de que “as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder (são) aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” mais do que inócuo, é desorientador. Aprender a ser o quê? Virtualmente tudo aquilo que um ser humano é, ele aprendeu a ser. Aprendemos a ser professores, assim como aprendemos a ser cidadãos ou ainda traficantes ou corruptos. Os problemas de uma instituição escolar sempre são os das escolhas de objetivos e formas de ensino pelas quais nossos alunos serão iniciados em certos comportamentos, conteúdos e certas condutas que valorizamos. Nossas questões são, portanto, sempre relativas ao que ensinar e a como nosso ensino pode aumentar a possibilidade de um aluno ser isto e não ser aquilo, fazer algo ao invés de outra coisa qualquer; aprender, por exemplo, a conviver com a crítica, mas indignar-se com a injustiça e não conviver com ela.

Há ainda um segundo tópico presente, tanto na resolução como no parecer, sobre o qual gostaria de comentar brevemente. Trata-se da sugestão de abordagens interdisciplinares. Por se tratar não de uma meta geral da escolaridade, mas de um procedimento pedagógico, gostaria de tratá-lo de uma forma completamente diferente da que até agora utilizei, remetendo-me, inicialmente, a uma das mais gratificantes experiências que tive como professor de filosofia no ensino médio e que ocorreu há mais de dez anos.

A história não se inicia em uma reunião pedagógica, mas na sala dos professores, quando uma professora de português, ao ver uma prova que eu corrigia, comentou seu fascínio pela arte e literatura gregas. Em poucos minutos juntou-se a nós o professor de história e, quase irresponsavelmente, comentamos que seria delicioso oferecermos aos

alunos um curso que foi por nós apelidado de “O Mundo Grego”. Para viabilizá-lo, em termos de horário escolar, já que pensamos em nos alternar na seqüência de assuntos – arte, filosofia e história –, seria necessário compor cursos nas séries subseqüentes, que foram “O Renascimento” e “O Romantismo”.

Assim, cada um de nós foi responsável por um bimestre em cada uma dessas séries, analisando diferentes aspectos desses temas, considerando os diferentes *modos de conhecimento* que representávamos como professores. Não é o caso, para os propósitos dessas reflexões, de detalhar os procedimentos e dificuldades que enfrentamos, nem o de tecermos generalizações a respeito de uma experiência tão singular. Contudo, creio que, de alguma forma, ela pode ilustrar certas considerações que gostaria de tecer acerca dessas modalidades de procedimentos pedagógicos, como a interdisciplinaridade.

Hoje, ao refletir sobre essa experiência, atribuo grande parte de seu progressivo êxito não a um suposto conjunto de técnicas presente nos procedimentos utilizados, nem à comunhão em torno de certos conceitos gerais, mas ao fato de que eles nasceram como sugestões e propostas de um grupo de professores que, a partir de então, planejou, discutiu, errou, procurou conjuntamente alternativas a problemas concretos, trocando sugestões e experiências e criando uma certa identidade em seu trabalho. Não recorremos a normas reguladoras ou teorias didáticas, mas sim à discussão dos problemas concretos da implantação dessa proposta.

Em suma, hoje vejo essa experiência como um exemplar, ainda que simples, de professores que, no exercício de sua autonomia pedagógica e dentro dos limites de suas disciplinas e formas de trabalhos, elaboraram uma *proposta pedagógica*, sequer sabendo que o faziam. Se as práticas interdisciplinares, baseadas em temas, projetos ou qualquer outra fonte, puderem representar “um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, integrando esse ensino aos ideais educativos da escola” (Azanha, 1998), elas terão muito a contribuir para o aperfeiçoamento das instituições escolares e para o alcance dos objetivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Elas poderão, dessa forma, constituir-se em um embrião de diversos esforços coletivos, eventualmente capazes de, por meio de um exercício prático, levar os professores à consciência de que a instituição escolar “exige um esforço coletivo para enfrentar com êxito suas dificuldades, que são antes institucionais do que de cada professor isolado” (idem).

Uma vez mais, convém, no entanto, precaver-se contra iniciativas tecnicistas, pseudo-acadêmicas ou burocratizantes. A maior parte dos aparentes esforços teóricos no sentido de se estabelecer regras e procedimentos didáticos pretensamente capazes de instrumentalizar os professores para “novas práticas pedagógicas” raramente ultrapas-

sa uma coleção de frases de efeito ou aparentes prescrições que, na verdade, simplesmente enunciam as condições finais para o êxito.

Dizer a um professor que ele deve, por meio de seu ensino, “tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente”, como o faz a deliberação, é quase como dizer a um time de futebol que para ganhar a partida ele deve marcar mais gols do que o time adversário, embora tudo isto venha embalado em uma linguagem bem mais sofisticada. Tornar sua aula atraente e significativa para o aluno, quase todo professor quer. Resta, contudo, que cada situação escolar parece sempre exigir esforços diferenciados e um trabalho artesanal, cujos princípios gerais podem ser estabelecidos, mas os meios de ação deverão ser construídos entre os próprios pares e com base em reflexões sobre as práticas vigentes, seus êxitos e fracassos em relação a nossos objetivos, e não a partir de pretensos saberes acadêmicos e perspectivas didático-metodológicas oficiais.

Por último, dado que o objetivo inicial destas reflexões foi fornecer ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo eventuais subsídios para deliberações e indicações posteriores sobre essas diretrizes, gostaria de citar algumas observações do sociólogo americano Wright Mills (1970) a respeito da linguagem acadêmica que, feitas as devidas adaptações, poderão ser úteis para que se reflita sobre a linguagem dos discursos e documentos endereçados aos professores e às diversas instituições ligadas aos sistemas de ensino:

Escrever é pretender a atenção dos leitores. Isto é parte de qualquer estilo. Escrever é também pretender um *status* pelo menos suficiente para ser lido [...] Sob esse aspecto o caso da Sociologia [assim como o da Pedagogia] é um exemplo extremo: em grande parte os hábitos sociológicos [e pedagógicos] de estilo nasceram na época em que os sociólogos [e pedagogos] tinham reduzido status, até mesmo entre os outros intelectuais. O desejo de prestígio é uma das razões pelas quais os acadêmicos escorregam com tanta facilidade para o ininteligível. E esta é, por sua vez, a razão pela qual não alcançam o status desejado. Um círculo verdadeiramente vicioso, mas do qual qualquer intelectual pode sair facilmente. Para superar a *prosa acadêmica*, temos de superar a *pose acadêmica*. Temos de nos perguntar: para quem procuramos escrever?

Se nos dirigimos a professores e pessoas interessadas [em educação, por exemplo] há quatro possibilidades simples à disposição do autor – [ou legislador]:

Se ele se reconhece como uma voz e supõe que fala para esse público [de professores e das instituições escolares], tentará escrever em prosa legível. Se ele se considera como uma voz, mas não tiver qualquer consciência do público, poderá cair facilmente em elucubrações ininteligíveis. Deveria ter mais cautela. Se ele se considerar menos uma voz do que um agente de algum som impessoal [ou jargão da

moda], então – se encontrar público – mais provavelmente será um público erudito [ou versado no jargão]. Se, sem conhecer sua própria voz, não encontrar nenhum público, mas falar apenas para um registro que ninguém faz, então suponho que teremos que admitir que se trata de um fabricante de prosa padronizada: um som anônimo num grande salão vazio. É um espetáculo aterrorizador, como na novela de Kafka, e realmente deve ser: estamos falando do limite da razão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

AZANHA, J. M. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Gulbenkian, 1984.

MILLS, W. *A Imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PASSMORE, J. *The Philosophy of teaching*. Londres: Duckworth, 1984.

PETERS, R. Education as initiation. In: ARCHAMBAULT, R. (org.). *Philosophical analysis and education*. Londres: Routledge, 1968. p. 87-110.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de geografia*. 7.ed. São Paulo, 1972.

SCHEFFLER, I. *A Linguagem da educação*. São Paulo: Edusp; Saraiva, 1974.