

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008, 96 p.

Evaldo Luis Pauly*

Vitor Henrique Paro é professor da Faculdade de Educação da USP. Como pesquisador da Educação, coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (Gepae). Um dos seus livros mais conhecidos no Brasil é “Administração escolar: introdução crítica”, cuja primeira edição data de 1986 e a última, a 15ª, de 2008.

O livro aqui resenhado, entre outras possíveis leituras, apresenta uma reflexão pedagógica que critica profundamente o senso comum do professorado. Ele critica uma espécie de vaca sagrada do magistério: os conteúdos.

No senso comum, educação e ensino são tidos por sinônimos: ambos se reduzem à passagem de conhecimento – ainda quando se trate de valores ou atitudes. O importante é sempre o conteúdo, o educador é o simples provedor de conhecimentos e informações; e o educando, o mero receptáculo a tais conteúdos (PARO, 2008, p. 9).

Reduzir a educação aos conteúdos é tomar a parte pelo todo porque “a Educação está diretamente ligada à *integralidade do homem* e, portanto, a sua *condição histórica* e ao *exercício* de tal função. Logo, ‘à cultura humana em sua inteireza.’” (idem). Ao contrapor o senso comum ao senso rigoroso de Educação, o autor está propondo uma mudança radical na compreensão do que seja o projeto político-pedagógico da Educação que implica em uma transformação cultural complexa do próprio magistério, especialmente o da Educação Básica, para que supere seu senso comum de que o docente é um “simples provedor dos conhecimentos e informações” (p. 21) pela concepção científica de que “a educação consiste na apropriação da cultura” (p. 23). Apropriar-se da cultura é um exercício de poder político, pois implica que os sujeitos da Educação – educadores, educadoras; educandos e educandas apropriem-se do patrimônio cultural da humanidade, assumindo-o como próprio e, imediatamente, inserindo-se na sua produção histórica concreta. Ou seja, do ponto de vista científico, o professor da Educação Básica também produz ciência, também é pesquisador da educação. O conceito rigoroso de educação, a concepção científica da Educação permite responder a impertinente pergunta que o autor faz ao magistério: “Que fundamento pode haver em achar que o professor de crianças vale menos em termos profissionais do que o professor de ensino superior?” (p. 89). A resposta que resta plausível é o preconceito. O preconceito do senso comum que reduz a educação aos meros conteúdos precisa ser revolucionado pelo conceito científico de Educação. Na ciência, os conteúdos são ponto de partida e não de chegada. A rigorosidade

* Doutor em educação pela UFRGS, professor do Mestrado em Educação do Unilasalle.

científica da Educação exige que ela contemple a pessoa “na integralidade de sua condição histórica”, ou seja, quando considera “a própria cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações” (p. 25), porque o “conteúdo envolve toda a cultura” (p. 28) e não apenas sua transmissão. Lembrando o clássico livro “A estrutura das revoluções científicas” de Kuhn, a ciência avança quando revoluciona seus próprios conteúdos a partir deles mesmos, ou seja, quando estabelece uma relação dialética de poder entre o senso comum e o senso científico. Nesse confronto político, tanto avança um quanto o outro senso, revolucionando o conhecimento de forma permanente.

O educador pode e deve ir para além da transmissão do conhecimento, porque o homem tem “potencialidades infinitas para fazer-se humano-histórico, apreendendo a cultura disponível e formando sua personalidade, mas ele não faz isso naturalmente. É preciso a intervenção do educador”. Paro identifica, nesse momento, o poder do educador como “a capacidade de levar indivíduos a se fazerem seres dotados de historicidade” (p. 49). Essa é a relação rigorosa entre educação e poder.

Esse desafio político e teórico está posto para o Magistério da Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, a leitura desse livro permite avaliar pedagogicamente a decisão política do Legislativo brasileiro que decidiu inserir uma nova função no órgão gestor do sistema de formação de pesquisadores no Brasil, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) Recentemente, a CAPES sofreu uma mudança estrutural. A Lei Nº 11.502, de 11/07/2007, entre outras medidas, criou o Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica na estrutura da CAPES. Essa medida legal reconhece uma obviedade: os professores da Educação Básica também são responsáveis pela formação dos cientistas brasileiros. Como ensinava Paulo Freire, o óbvio é bom ponto de partida para o pensamento pedagógico libertador. Todo Doutor ou Mestre que conclui sua pós-graduação iniciou sua trajetória acadêmica na Educação Básica.

A leitura deste livro ajuda a pensar sobre a profundidade dessa nova conjuntura política. Por óbvio, a recente mudança na estrutura da CAPES estabelece nova relação de poder entre esta agência, os sistemas de ensino e a pesquisa na Educação. Estamos diante de uma nova relação de poder: a comunidade acadêmica, acrescida agora do magistério, assume uma nova configuração de poder no país. Nesse sentido, parece-me interessante a observação de Paro de que a “efetividade do exercício do poder depende também das expectativas e percepções que se têm com respeito a ele” (p. 37). Como os professores da educação básica percebem sua inclusão na comunidade acadêmica institucionalizado pelo Estado brasileiro através da CAPES? Que esperanças esse novo lugar político lhes desperta? Se persistirem na concepção de seu senso comum, não há o que esperar. Se assumirem-se como partícipes do processo formativo dos pesquisadores e

pesquisadoras, desde a Educação Infantil, suas expectativas serão alvissareiras. Perceberão que fazem ciência através de suas atividades docentes de ensino e pesquisa na Educação Básica. Devem fazer, de fato, ciência. Para tanto, precisam perder a doce ilusão de que apenas transmitem conteúdos. Precisam reconhecer que possuem o poder político para intervir de forma cientificamente fundamentada sobre o “complexo processo pelo qual os componentes da cultura se incorporam na personalidade viva de cada ser humano” (p. 47). Assim, se os docentes assumirem-se como partícipes do processo formativo de pesquisadores, desde a Educação Infantil, perceberão que fazem ciência através de suas atividades docentes.

A CAPES passa a integrar os professores da Educação Básica na comunidade acadêmica brasileira. Não é mais possível, do ponto de vista legal, justificar a dissociação esquizofrênica entre, de um lado, aqueles que realizam a pesquisa e elaboram o pensamento científico na área da Educação, daqueles que, por outro lado, exercem a docência na Educação Básica. Para o órgão nacional de gestão da pesquisa, os docentes dos diferentes níveis de ensino passam a integrar a mesma comunidade científica, desde a creche até o pós-doutorado.

Essa mudança estrutural na CAPES requer uma revolução epistemológica que supere a concepção do senso comum pela concepção rigorosa, científica, da educação. Em todos os níveis e modalidades, a educação é mais que transmissão do conhecimento. Além disso, em termos de poder político, sob o Estado democrático de direito, a frequência à escola é mandato público exercido pelo docente na escola para garantir o direito das crianças e adolescentes à educação. Parece evidente, no entanto, que a aprendizagem escolar para ser, de fato, significativa pressupõe o desejo do aluno em querer aprender. Paro afirma que “diante da constatação de que o educando só aprende se quiser, é preciso fazer o ensino intrinsecamente desejável” (2009, p. 30). O que impede o educando de assumir seu desejo de aprender? Certamente é a ilusão de quem tem a pretensão de passar conteúdos, ao invés de ensinar.

O ato de ensinar propicia aos educandos essa construção ao articular “a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”.¹ Freire, de modo análogo à concepção rigorosa de Educação proposto por Paro, propõe que o sujeito da educação seja “capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu”. Ensinar, nessa perspectiva rigorosa e, ao mesmo tempo, amorosa, implica no poder político de que o sujeito – educando e educador – seja capaz de socializar-se de modo digno e justo na comunidade dos iguais.

¹ FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000, p. 46.