

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Genaro Alvarenga Fonseca

EDUCAÇÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS



ARARAQUARA – S.P.
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Genaro Alvarenga Fonseca

EDUCAÇÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Departamento, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e gestão educacional.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

ARARAQUARA – S.P.

2010

Fonseca, Genaro Alvarenga

Educação escolar : em busca de novos caminhos / Genaro
Alvarenga Fonseca. – 2010

212 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Ricardo Ribeiro

1. Educação. 2. Educação -- História. 3. Educadores.
4. Democracia. 5. Escolas. 6. Planejamento educacional. I. Título.

Genaro Alvarenga Fonseca

EDUCAÇÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Departamento, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e gestão educacional.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Data da defesa: Araraquara ___ de _____ de 2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Professor Doutor Ricardo Ribeiro

Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara.

Membro Titular: Professor Doutor

Universidade.

Membro Titular: Professor Doutor

Universidade.

Membro Titular: Professor Doutor

Universidade.

Membro Titular: Professor Doutor

Universidade.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho às professoras Aidée Marquifave Pugliese (*in memoriam*),
Maria das Graças Petrucci e a Vânia de Fátima Martino que tiveram um papel
fundamental na minha formação como educador.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos

No decorrer de minha jornada acadêmica, profissional e pessoal algumas pessoas merecem reconhecimento e agradecimento.

- Em especial à professora Célia Maria David que não apenas acompanhou minha formação, minha trajetória, dedicando-se a me ajudar, motivar, e por vezes como uma verdadeira mãe. Não tenho palavras para agradecer.
- Aos funcionários, professores e alunos da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara pela dedicação e gentileza recebida.
- Aos funcionários, professores e alunos da Faculdade de História, Direito e Serviço Social UNESP de Franca pelos anos de convivência.
- À professora Dra. Maria Lúcia de Oliveira e ao professor Dr. Augusto Caccia Bava pelas contribuições e análises recebidas no exame de qualificação.
- Aos compadres: Marco Pólo, Angélica Pólo, Conceição Ribeiro e Queen.
- À amiga Ana Claudia da Silva pela amizade e dedicação na revisão do texto deste trabalho, entre tantos outros.
- Aos companheiros do Conexão: Danilo, Batata, Erlon, Ulisses, Ângela, Ana Paula, Júlio, Lafont, Humberto, Paulo e Angélica.
- Aos companheiros da Sathya-Sai: Amilton, Marina, Mario, Fabiana, Poliana, Danilo e Mirian.
- Aos companheiros do SEU (Serviço de Extensão Universitária) – Cursinho de UNESP de Franca: Júlio, Anderson, Dávillis e Paula.
- Aos membros da República Petronilha: Yan, Rafael e Ciro, pelo companheirismo na luta contra os Zumbis.
- Aos entrevistados que deram legitimidade a esta pesquisa.
- Ao pesquisador e amigo Felipe Narita, pela convivência e amizade nestes anos.
- À minha querida esposa Vânia, meu filho Vinícius e meu gato Bentinho que tornam minha vida feliz.
- À meu orientador professor Ricardo Ribeiro, pela dedicação e amizade recebida que fazem a diferença entre um orientador e um amigo e companheiro.

"Será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados" José Pacheco

RESUMO

Este estudo não pretende recontar a história da Educação, mas discutir alguns de seus pontos principais, visto que ao longo do tempo esta foi permeada por diferentes discursos, onde foram inseridas normas, regras, direcionamentos, enfim, valores que não faziam parte da concepção inicial que seria formar livres pensadores. A consolidação da Educação como prática deu origem a escola na forma de instituição, e neste momento tornou-se mais vulnerável a implantação dos discursos socioculturais dominantes. Esta prática foi recorrente no mundo inteiro, mormente nos momentos de crise quando se recorria a escola para formar as próximas gerações e estender para o futuro o aparato oficialmente aceito de sustentação da sociedade. Atualmente a Educação parece estar em um momento delicado, onde carrega o ônus de antigas permanências que não se adaptaram totalmente ao século XXI e por outro lado também se abre a perspectivas de inovação. O momento propicia a troca de pontos de vista e impressões de educadores de visão tradicional assim como também de vanguarda. Os novos caminhos da Educação trazem desafios e estes causam desconforto, contudo, parte deste caminho já foi trilhado conforme as experiências citadas ao longo deste trabalho. Aliás, esta pesquisa visa justamente refletir sobre o reconhecimento dos problemas os quais enfrenta a Educação atualmente, e com isso abrir possibilidades de diálogo. Embora possa se reconhecer os méritos dos sistemas educacionais do passado, no século XXI deve-se projetar para o futuro, onde mesmo sem as balizas epistemológicas que dão a segurança teórica é preciso criar novos modelos calcados na realidade, e a partir de experiências válidas no contexto em que foram aplicadas. O grande projeto educacional para o século XXI talvez seja construído no dia a dia, sem a segurança confortável de saber que tudo já está pronto e todas as questões já estão respondidas, mas com a certeza de estar construindo um caminho seguro para a emancipação.

Palavras – chave: Educação. Democracia. Escola. História. Educadores. Projeto educacional.

ABSTRACT

This work does not intend to retell the history of education. Instead of it, we will discuss its main aspects, because in the course of time the history of education has been intimately interwoven with different discourses that have set norms, rules and standards that make no sense at all according to the original concept of Education, which proposed the formation of freethinkers. The consolidation of Education as a practice made possible the school as an institution, whereas education had become vulnerable to the implantation of dominant sociocultural discourses. This recurrent practice took place all over the world, mainly during periods of crisis, when there were appeals for providing education for generations to come. Nowadays, education is going through a delicate moment: on the one hand, the contemporary Education carries within it a broad range of old persistences that could not adapt to the twenty first century; on the other hand, Education is moving towards perspectives on innovation. In short, this is the favorable moment to take the chance to share exchange experiences and points of view among educators. The new paths of education certainly bring challenges, but great part of this path has already been done, as we point out in this work. Therefore, this thesis intends to discuss the problems which Education must deals with. Although the merits of past educational systems, the twenty-first century Education should be projected to the future - even though there may be an absence of epistemological basis - in order to create new models based on both reality and experiences in the context in which they took place. The twenty-first century educational project may be constructed in everyday life, without the comfort of knowing that all questions have been fully answered, but with the sureness of making a safe path to emancipation.

Keywords: Education. Democracy. School. History. Educator. Educationalist. Educational project.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 O HOMEM E A EDUCAÇÃO..... | 13 |
| 1.1 O fenômeno da educação | 13 |
| 1.2 Educação formadora de cidadãos | 19 |
| 1.3 Mudança de paradigma: fé e educação..... | 32 |
| 1.4 A pedagogia da modernidade..... | 41 |
| 2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 53 |
| 2.1 Os primórdios: formação das mentalidades | 64 |
| 2.2 O Brasil mal educado..... | 73 |
| 2.3 A “educação moderna” e o fracasso escolar..... | 92 |
| 3 EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA | 93 |
| 3.1 É possível ser livre e educado? | 93 |
| 3.2 Experiências de educação, liberdade e democracia | 108 |
| 3.3. Escola democrática: a escola do futuro?..... | 148 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 159 |
| REFERÊNCIAS..... | 161 |
| ANEXOS..... | 176 |

INTRODUÇÃO

Este estudo não pretende recontar a história da Educação, mas discutir alguns de seus pontos principais. O nascimento da Paidéia, na antiga Grécia, demarcou o primeiro degrau no campo da Educação; a palavra encerrava em si mesma o significado primordial do educar: formar cidadãos. Posteriormente, a própria denominação Paidéia foi de certa forma, modificada para “Pedagogia”, quando a idéia original de formação de pensamento de homens livres foi sendo paulatinamente substituída pela prática de conduzir as gerações futuras, introjetando-lhes valores já consolidados. A Educação, ao longo do tempo foi permeada por diferentes discursos, que lhe trouxeram normas, regras, direcionamentos, e valores que não faziam parte da sua concepção inicial de formar livres pensadores.

A consolidação da Educação como prática deu origem à escola como instituição, o que a tornou vulnerável à implantação dos discursos socioculturais dominantes. Assim, desde a antiga Roma, a escola segue sob os auspícios das idéias oficiais do Estado ou da religião, que direcionavam sua moral, sua lógica e seus pensamentos e preparavam uma prole social confiável, digna de preservar as tradições culturais. Esta prática foi recorrente no mundo inteiro, mormente nos momentos de crise, quando se recorria à escola para formar as próximas gerações e estender para o futuro o aparato oficialmente aceito de sustentação da sociedade.

A Educação pode oferecer inúmeras possibilidades, no entanto, a grande maioria dos educadores não consegue enxergar a escola de forma diferente daquela que está secularmente estabelecida. O objetivo central deste trabalho é refletir sobre as possibilidades de se construir uma escola diferente, onde se privilegie o desenvolvimento da criatividade e da autonomia do pensamento e, inclusive, onde os professores se sintam livres para ensinar o que acreditam. Estes são os princípios de uma “Educação Democrática”.

Ao longo do trabalho pretende-se mostrar exemplos de escolas que propõe a democracia como método, propiciando, desta forma, um ambiente escolar onde professores, alunos e dirigentes estivessem comprometidos com projetos pedagógicos abertos e inovadores. Deste modo, a ousadia toma o lugar da segurança, abrindo-se espaço para a construção de novos paradigmas. Quando são analisadas escolas democráticas, não se pode pensar em modelos fechados; embora as inovações no campo da Educação possam parecer tentativas experimentais, esta é uma característica inerente a nova visão de Educação, que tem sempre a perspectiva de projeto.

Este estudo está basicamente dividido em três partes: a primeira deve abordar os aspectos embrionários da questão da Educação, desde o nascimento da Paidéia até sua utilização como plataforma de manutenção do *status quo* do Estado. Nesta parte, reflete-se sobre como seus ideais, inspirados pela filosofia socrática, foram modificados, a fim de se transformarem numa estrutura modeladora social, arcabouço este que ainda persiste, visto que no campo da Educação encontram-se permanências arraigadas.

A partir do segundo capítulo a discussão focaliza-se no Brasil, onde, desde muito cedo, foi instalado um aparato educacional apoiado pelo Estado, mas mantido pela Igreja; assim, nota-se a desconexão de objetividade entre as tarefas evangelizadora e educacional, visto que durante todo período colonial os dois conceitos se confundiram. A permanência desta estrutura, pelo menos do ponto de vista ideológico, persistiu até meados do século XX, fato, inclusive, responsável pela imobilidade que atinge a situação educacional no Brasil até os dias de hoje.

No terceiro e último capítulo mostra-se situações práticas de aplicação de ideais democráticos na educação. Além de exemplos conhecidos, tais como Summerhill, Sudbury Valley e a Escola da Ponte, são também apontados exemplos bem próximos, como o caso da Escola Sathya-Sai, do cursinho Conexão, de Ribeirão Preto, e do cursinho popular SEU, vinculado à Unesp de Franca. O

objetivo de mostrar estas escolas ditas democráticas é demonstrar a possibilidade de se conceber e Educação de forma diferente do que está se fazendo há tanto tempo, propor novas metodologias, aceitar sugestões e, fundamentalmente, abrir-se a novas possibilidades.

1 O HOMEM E A EDUCAÇÃO

1.1 O fenômeno da Educação

Quando abordamos o tema Educação, reportamos à categoria de “Fenômeno”, com o intuito de explicitar que a perspectiva educacional é inerente ao chamado “espírito humano”. O epíteto “humanidade” é, pois, atribuído mediante características que constituem os princípios elementares do “ser” homem. Sabemos que estes princípios fundamentais não são inatos; assim, desde a aurora da humanidade os homens são “educados” para serem homens dentro de seus sistemas de vida social e cultural. Esta discussão torna-se mais aguçada se questionamos o conceito de formação do “espírito humano”, que, por sua vez, envolve uma intrincada rede de significados e combinações, pois quando nos referimos a “humanidade”, isto não só implica no existir solitário do homem, mas alude ao significado de sua vida com outros homens e todas as implicações que daí surgem.

As discussões que envolveram esta questão existencial floresceram inicialmente na Grécia Antiga, quando os homens livres questionavam sua real participação no mundo sem a intervenção direta de seus deuses. Este período histórico demarca a consciência diante da liberdade de pensamento. A partir do momento em que o homem tomou para si a responsabilidade de seus atos e a consequente implicação destes em seu meio, estabeleceram-se princípios norteadores para que se pudesse preservar seu bem mais precioso: a liberdade.¹

A complexidade do sistema social ultrapassa os limites estritos da sociologia para estender-se em uma espécie de “*ontologia social*”, na qual os limites da vida individual se fundem indelevelmente com a vida social e a partir

¹ Não nos estamos reportando aos conceitos contratualistas do Iluminismo, mas sim ao questionamento das relações entre o homem como ser social e o livre pensamento.

daí criam um terceiro sistema vital e assim sucessivamente. Dilthey afirma o seguinte:

El punto de partida para la comprensión del concepto de sistemas de la vida social lo constituye la riqueza vital del individuo mismo, que, como elemento de la sociedad, es objeto del primer grupo de ciencias. Imaginemos primero esta riqueza vital de un individuo dado como completamente incomparable con la de otro e intransferible a este. Entonces estos individuos podrían dominarse y subyugarse mutuamente por la fuerza física, pero no poseerían ningún contenido común: cada uno estaría encerrado en sí mismo frente a todos los demás. De hecho, en absoluto en una coordinación semejante de sus actividades con otros. Lo que en la plenitud vital del individuo está condicionado por este punto no entra en ninguno de los sistemas de la vida social. La semejanza de los individuos es la condición para que exista una comunidad de contenido en su vida. (DILTHEY, 1980, p. 101)

Ser senhor das próprias decisões não é tarefa fácil, quiçá nem tão desejada; os poderosos sistemas teocráticos da Antiguidade, com exceção dos gregos, protegiam o homem de si mesmo. Assim, podemos aceitar o pensamento helênico como um marco da tomada de consciência da humanidade. Contudo, quando outro forte sistema teológico – ou seja, o cristianismo – dominou o mundo ocidental (efetivamente a partir do século V da nossa era), a discussão sobre a liberdade do “espírito humano” tornou-se secundária, sendo retomada somente no século XIX, com o pensamento idealista alemão. Temos, portanto, um gigantesco hiato que somente há pouco mais de um século ousamos preencher com ensaios de livre pensamento. O próprio conceito de liberdade tornou-se dúbio por mais de um milênio; os sistemas políticos e religiosos sempre funcionaram como aparelhos controladores e formadores de pensamentos, como nos lembra Althusser. Durante séculos, o homem viveu comodamente sob uma espécie de liberdade assistida e contentava-se plenamente com esta situação. Em alguns momentos revolucionários a paz de pensamento era perturbada, mas, com alguns ajustes, a ordem sempre retornava.

No que consiste, pois, a chamada liberdade de pensamento? É um estado de espírito? Uma ausência de inquietações? O direito de seguir os próprios

conceitos? Todos estes questionamentos apenas comprovam que a tese da liberdade pode ser facilmente fabricada e embutida na estrutura de pensamento de qualquer sistema social e cultural. Contudo, ao longo da história podemos citar vários casos de livres pensadores que ousaram perverter a ordem do “reto pensar”. O exemplo mais clássico é o de Sócrates, quando foi acusado e condenado por corromper a juventude. Nas palavras de Meleto: “Sócrates é réu de haver-se ocupado de assuntos que não eram de sua alçada, investigando o que existe embaixo da terra e no céu, procurando transformar a mentira em verdade e ensinando-a às pessoas.” (PLATÃO, 1999, p. 68)

Notamos, dada a severidade da condenação de Sócrates, a existência de “nichos” de pensamento que devem permanecer intocados nas sociedades; neste caso, questioná-los torna-se verdadeiro tabu. Frequentemente estes valores são sustentados por um “arcabouço epistemológico” que representa o conjunto de conhecimentos apresentados como verdadeiros, compatíveis com a natureza da sociedade em questão; por conseguinte, são muitas vezes também amparados por um sistema religioso, visto que em um primeiro momento Sócrates foi acusado de ateísmo.

Sem querer adotar o caminho do velho mestre, Platão vale-se de algumas estratégias para burlar a vigilância “ideológica” da época:

Daí, as cautelas de Platão, quando da fundação da academia, para obter o beneplácito das autoridades competentes. Por isto mesmo deu à nova instituição o caráter de confraria religiosa, dedicada às nove Musas, e sob a direção permanente de um escolarca, ele próprio enquanto viveu. Por disposição testamentária sucedeu-lhe no cargo seu sobrinho Espeusipo, que iniciou suas atividades mandando colocar no Jardim da academia as estátuas das Três Graças. (NUNES, 1980, p. 8)

Sabemos, portanto, que o crime maior de Sócrates foi “contaminar” a juventude, ou seja, perverter os valores e conhecimentos já consolidados pela cultura da época, sendo que sua maior, senão única arma, seriam as palavras expressas por meio dos **Diálogos** de Platão. O mestre contrapõe novos

conhecimentos, ou melhor, um novo olhar aos conhecimentos que seus jovens discípulos já possuíam. Em toda a obra **Diálogos** vemos que Sócrates realiza uma constante contraposição de argumentos e idéias às “verdades” de seu tempo. Assim, percebemos claramente a sobreposição de “sistemas educativos” em um embate dialético, no qual os argumentos socráticos, em sua simplicidade desconcertante, expunham as contradições de conhecimentos até então apresentados como inabaláveis. Concluimos, portanto que o ato mais nocivo não foi questionar o saber antigo e aceito, mas proporcionar às novas gerações a possibilidade de ver o mundo de outra forma e, desse modo, elaborar suas próprias indagações. Platão demonstra-nos isso na metáfora do Mito da Caverna.

Diferentes visões provocam diferentes pensamentos e, conseqüentemente, novas interpretações da realidade; contudo, as estruturas mentais previamente estabelecidas são bastante resistentes a mudanças bruscas. A realidade que é paulatinamente construída serve-se destas estruturas socialmente “confiáveis” e aceitas – afinal, a realidade é o que vemos e percebemos. Destarte, chega-se a conclusão que o conhecimento que temos do mundo é o próprio mundo, pois o homem enxerga-o e percebe-o a partir de si mesmo; este “si mesmo” constitui-se daquilo que o homem conhece e traça em uma constante relação entre si e o mundo. Merleau-Ponty nos diz o seguinte:

Todo pensamento de algo é ao mesmo tempo consciência de si, na falta do que ele não poderia ser objeto. Na raiz de todas as nossas experiências e de todas as nossas reflexões encontramos um ser que se reconhece a si mesmo imediatamente, porque ele é seu saber de si e de todas as coisas, e que conhece sua própria existência não por constatação e como um fato dado, ou por uma inferência a partir de uma idéia de si mesmo, mas por contato direto com essa idéia. A consciência de si é o próprio ser do espírito em exercício. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 496)

Desta forma, todo o intrincado processo que leva o indivíduo a acessar o conhecimento sempre foi historicamente bem cuidado pelas diferentes culturas, pois isto representava a preservação e manutenção de seu *status quo*; em última

instância, o domínio das fontes do conhecimento sempre esteve associado à detenção do poder, seja ele político, religioso, ideológico etc. Admitimos, portanto, a importância do direcionamento deste processo, inclusive como sistema de controle social. Como dissemos anteriormente, várias culturas delegam aos deuses a fonte do conhecimento por meio de revelações e oráculos, porém os gregos, que ousaram elaborar sua própria maneira de descobrir e explicar o mundo, destituíram as explicações metafísicas da laboração do conhecimento. Sob esta perspectiva, porém, necessitava-se elaborar um sistema eficaz de aquisição e transmissão de conhecimentos. Assim, podemos dizer que surgia, neste momento, mesmo que de maneira tímida, uma ciência pedagógica, pois já estava reconhecida a importância da formulação de questionamentos em detrimento dos saberes dogmáticos.

O saber elaborado no bojo da visão do cotidiano constitui a formação da própria essência da civilização e da identidade íntima do indivíduo. Hegel nos afirma que é o chamado “espírito humano” que constitui a espinha dorsal das civilizações e direciona o curso da história. Assim, o conhecimento e suas formas de aquisição e difusão tornam-se o verdadeiro patrimônio cultural das civilizações; daí o controle de sua produção, que evidentemente representa a mola mestra do direcionamento das ações humanas ao longo de sua existência. A questão da formação do indivíduo é, em primeira e em última instância, o ponto chave da constituição do próprio conceito de humanidade entendida como sua característica *a priori*. O pensador contemporâneo Gadamer afirma:

Cada indivíduo em particular que se eleva de seu ser natural a um ser espiritual, encontra no idioma, no costume, nas instituições de seu povo uma substância já existente, que, como o aprender falar, ele, terá de fazer seu. É por isso que cada indivíduo em particular já está sempre a caminho da formação e já sempre a ponto de suspender sua naturalidade tão logo o mundo em que esteja crescendo seja um mundo formado humanamente no que diz respeito à linguagem e ao costume. Hegel acentua: nesse seu mundo um povo deu-se existência. Ele trabalhou a partir de si mesmo e extraiu de si, o que ele é em si. (GADAMER, 1997, p. 54)

Ao voltarmos na questão inicial da associação do conceito de Educação como Fenômeno Humano, podemos afirmar que o “espírito humano” é construído pela educação, e esta, por sua vez, segue os direcionamentos do sistema social vigente. O que queremos investigar mais profundamente, no entanto, é a natureza *a priori* do questionamento do homem em busca da verdade, tal como Sócrates preconiza no diálogo *Teeteto*²; neste aspecto, a Educação apresenta-se apenas uma parte do processo, pois o verdadeiro conhecimento não é simplesmente adquirido definitivamente, mas é eternamente almejado. Os sistemas educativos comprometidos com a verdade reconhecem este dilema e, inclusive, preconizam em seus pressupostos teóricos a limitação epistemológica que a própria ciência da Educação possui em relação à conquista da verdade absoluta, pois, do contrário, cairia em um ciclo vicioso de dogmatismo.

1.2 Educação formadora de cidadãos.

A formação do povo grego percorreu um longo e tortuoso caminho até o triunfo do helenismo. O “espírito” helênico desde seus primórdios calcou-se basicamente sobre dois conceitos fundamentais: Educação e urbanidade³. Os gregos, tradicionalmente elitistas e auto-denominados superiores, sempre fizeram questão de afirmar a superioridade de sua cultura sobre os demais povos de seu tempo; enxergavam seus vizinhos frequentemente como “bárbaros”, ignorantes ou

² Neste diálogo, Sócrates afirma que a busca pela verdade é uma forma confiável e honesta de conhecimento, pois a verdade suprema não é alcançável.

³ O conceito de cidade para o homem grego supera a idéia de simples aglomeração urbana com finalidade social e econômica, a pólis representava a concretização de todas as suas aspirações. Segundo Rodrigues: “Três grandes princípios presidem à formação da pólis: *eleuteria* (independência), *autonomia* (poder próprio) e *autarquia* (autogestão). A cidade era tudo para o cidadão grego. O verbo *politeyesthai*, que significava tomar parte nos negócios públicos, também significava viver. No fundo a polis é uma idéia supratemporal, que não depende nem mesmo de um ponto geográfico” (RODRIGUES, 1988, p. 76)

demasiadamente superstiosos e, portanto, incapazes de ver claramente o mundo que os cercava.⁴ O conceito de Educação na Grécia antiga desenvolveu-se paralelamente ao de urbanidade, em função do incremento da vida social. A complexidade da vida na Grécia clássica exigiu um processo de formação diferenciado entre os membros da sociedade. Os estrangeiros, camponeses e escravos que povoavam as cidades gregas exerciam funções delimitadas à sua condição, já os cidadãos exigiam um processo de formação muito mais elaborado, cuja finalidade incluía a preservação dos valores que caracterizavam sua própria identidade cultural.

A formação da cidadania sempre foi um problema complexo em todas as sociedades. Ser cidadão não é o mesmo que ser um membro do clã, pois esta condição exige participação consciente na tomada de decisões que assinala os rumos da civilização. Sua formação é, portanto, crucial e demandada pelo próprio contexto de seu tempo. O sistema de “castas” nobres da Grécia arcaica já não mais satisfazia a sociedade politizada do século V. A estruturação da pólis grega calcou-se sob um sistema social urbano legitimado por seus cidadãos conscientes de seu papel social e de todas as implicações que daí viriam. Este “papel social” consistia basicamente em exercer a cidadania de acordo com a *Arete*, ou seja, a representação de todo ideário de virtudes esperadas de um cidadão grego⁵. Os princípios da *Arete* já podiam ser vistos nos versos de Homero, nos quais se expunha um código de honra e virilidade dentro de um ideal heróico embasado em princípios morais e patrióticos. Tanto na **Iliada** quanto na **Odisséia** demonstrava-se a tenacidade responsável pelo conseqüente triunfo do homem

⁴ Popper (1974, p. 84) afirma: “Platão e seu discípulo Aristóteles apresentavam a teoria da desigualdade biológica e moral do homem. Gregos e bárbaros são desiguais por natureza; a oposição entre eles corresponde àquela entre senhores naturais e escravos naturais.”

⁵ Em relação à *Arete*, Jaeger nos explica o seguinte: “O tema essencial da história da educação grega é antes o conceito de *Arete*, que remonta os tempos mais antigos. Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra” virtude “na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto grau cavalheiresco, unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega” (JAEGER, 1979, p. 23)

grego sob as diversidades advindas do embate contra outros povos e até mesmo com os deuses.

A virtude representada pela Arete não advinha de um privilégio de nascimento, como previa o sistema de nobreza por castas, mas era um direito conquistado. A sociedade urbana grega moldou sua estrutura sob os princípios da Arete, como afirma Jaeger:

A nova sociedade civil urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de homem e cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia dum sistema coerente de educação para atingir aquele ideal. A educação profissional, herdada do pai para o filho que lhe seguia o ofício e a indústria, não se podia comparar à educação total de espírito e de corpo do nobre, baseada numa concepção total de homem. Cedo se faz sentir a necessidade duma nova educação capaz de satisfazer os ideais do homem da pólis. (JAEGER, 1979, p. 312)

Assim sendo, o princípio básico da educação foi a formação de um “espírito” de coletividade a fim de fundamentar uma estirpe comprometida com a vida sob todos os aspectos ligada à pólis. Tal tarefa não é simples, pois exige uma reformulação no próprio modo de enxergar o mundo e, a partir daí, traçar novas perspectivas e metas a serem atingidas. Todo processo civilizatório possui este princípio, pois do contrário a própria civilização se converteria em uma nau rumo à inevitável extinção. Temos, inclusive, inúmeros exemplos históricos que comprovam isto. A Arete não deveria nem poderia ser privilégio de uma camada nobre por direito de sangue; antes, deveria ser difundida a todos os cidadãos. Os fundamentos desta “difusão” foram chamados de Paidéia, ou seja, o princípio da educação grega e de todo o pensamento ocidental.

Os gregos foram, assim, pioneiros em atribuir conscientemente à educação a tarefa de construir sua civilização. A educação, sob este ponto de vista, deveria ser um meio de igualar os cidadãos, superando os privilégios da nobreza de sangue, comuns nas sociedades arcaicas. Por ela os homens poderiam alcançar a Arete e, assim, legitimariam sua posição na sociedade como cidadãos. Neste

sentido, a Educação atinge uma conotação de movimento, visto que por meio dela podemos observar uma mobilidade social na da antiga estrutura arcaica e aristocrática – aliás, a visão da educação como mobilizadora social persiste até os dias de hoje. Por outro lado, as novas camadas de pessoas admitidas no seio da sociedade como cidadãos formariam também uma categoria social politizada, a qual sustentaria o ônus dos encargos políticos da pólis. Com estas considerações não estamos apenas discutindo as questões políticas da Grécia antiga, mas os fundamentos das políticas educacionais que influenciaram não somente o mundo grego, mas toda a cultura ocidental vindoura. Jaeger afirma:

O estado do século V é o ponto de partida histórico necessário do grande movimento educativo que imprime o caráter a este século e ao seguinte, e no qual tem origem a idéia ocidental de cultura. Como os gregos a viram, é integralmente político-pedagógica. Foi das necessidades mais profundas da vida do Estado que nasceu a idéia de educação, a qual reconheceu no saber a nova e poderosa força espiritual daquele tempo para a formação de homens, e a pôs ao serviço desta tarefa. (JAEGER, 1979, p. 313)

Nota-se assim que a idéia de cidadão estava intimamente atrelada à questão da Educação, que nos leva a concluir que também a idéia de Estado estaria ligada à Educação, pois esta seria a responsável pela formação dos valores estruturadores da sociedade da época, igualando os cidadão mediante suas reais capacidades e não antigos valores tribais.

Deste modo, o conceito de Estado e cultura aparecem correlatos, visto que toda a civilização grega engendrava-se sob um modelo político-pedagógico. Destarte, torna-se clara a confluência entre as idéias de Estado, Educação, cidadania e cultura, analisada sob o aspecto de civilização, conceito este que, por sua vez, anela-se aos precedentes. Nesta perspectiva, a Paidéia surge como um elo aglutinador de todos os valores que os gregos prezavam para compor sua cultura e sua civilização; o saber torna-se, portanto, uma poderosa força “espiritual” para a formação dos homens. O poder da Educação demonstra-se como um vigoroso

movimento que parte da antiga estrutura aristocrática e expande-se para formar o cidadão crítico, consciente e apreciador da liberdade.

O pensamento grego através da Educação teve a capacidade de libertar o “espírito humano”, até então preso às amarras da religiosidade exacerbada, do estigma de privilégio de castas e do dogmatismo que fornecia suporte aos conceitos anteriores. O próprio conceito de *saber* difundido até então entra em colapso: o saber restrito, técnico e objetivo se destinaria a escravos, artesãos e camponeses; ao cidadão caberia o aprimoramento da Arete, o conjunto das virtudes do homem livre. Hegel, na obra **Introdução à história da filosofia**, afirma:

A genuína filosofia começa no ocidente. Só no Ocidente se ergue a liberdade da autoconsciência, desaparece a consciência natural e o espírito desce dentro de si próprio. No esplendor do Oriente desaparece o indivíduo; só no Ocidente a luz se torna a lâmpada do pensamento que ilumina a si própria, criando por si o seu mundo. A beatitude do Ocidente caracteriza-se pelo fato de nele o sujeito durar como tal e permanecer no estado de substancial, já que o espírito singular compreende o seu ser como universal, e a sua universalidade consiste nesta relação consigo mesmo. Este ser por si, esta personalidade e infinidade do eu, forma o ser do espírito; só assim ele é e não de outra maneira. Que um povo se reconheça livre e seja tal apenas enquanto universal, eis o que constitui o seu ser, o princípio de toda a vida moral e civil. Temos, por exemplo, a noção do nosso ser essencial no sentido que a liberdade pessoal é sua condição fundamental, e que nós por conseguinte não podemos ser escravos; se fosse lei o mero arbítrio do príncipe e este quisesse introduzir a escravatura, estamos certos que tal não sucederia. O dormir, o fugir, o estar às ordens de outro não constitui nosso ser essencial; mas sim o não ser escravo: isto tem a importância dum estado natural. Assim no Ocidente estamos no terreno da verdadeira e própria filosofia. (HEGEL, 1989, p. 147)

A complexidade crescente da idéia de Arete, que já não mais se satisfazia com o heroísmo ingênuo da *Iliada*, resultou a partir do século V a C. em uma verdadeira “revolução educacional”, pois a complexidade da vida urbana exigia novos saberes. Não estamos querendo afirmar a substituição da Arete, muito menos na corrupção de seus valores primordiais, mas em uma “reorganização” dos valores antigos em confluência com as exigências da sociedade urbana.

Neste cenário, surge a importante figura do sofista que no momento exerceu um inestimável trabalho, no sentido de promover a Educação dos jovens gregos. Não obstante a Educação ter uma função estrutural na civilização grega, o Estado nunca tomou para si tal tarefa, o que a torna ainda mais descompromissada com o poder político e mais próxima aos valores de verdade, questionamento e liberdade. O sofista, como personagem no universo da filosofia, possui uma imagem controvertida e polêmica, graças aos mordazes ataques de Sócrates e Platão. No entanto, estes tiveram uma importância fundamental ao tomarem para si o papel dos primeiros educadores “laicos”, desvinculados dos sistemas de formação de religiosos, escribas ou ofícios.

Talvez as maiores falhas atribuídas aos sofistas não estejam relacionadas a seu método de ensino, mas às doutrinas redundantes e pretensamente infundadas que professavam; sabemos que muitos deles restringiam-se a fazer com que seus discípulos memorizassem os versos de Homero e Hesíodo, sem que daí surgissem profundas reflexões. Porém, o que se interessa observar é que com os sofistas inicia-se formalmente o processo de ensino e aprendizagem. Os primórdios da vida intelectual grega estavam quase exclusivamente restritos à poesia; esta, na falta de um sistema filosófico sólido, oferecia fundamentos de moralidade, patriotismo e virilidade. O sofista Protágoras, em diálogo com Sócrates, defende o seguinte sistema educativo:

Começando de pouquinho desde pequeno, enquanto vive é a criança instruída e educada neste sentido. Desde que ela compreende o que lhe diz, a mãe, a ama, o preceptor e o próprio pai conjugam esforços para que o menino se desenvolva da melhor maneira possível; toda palavra e todo ato lhes enseja oportunidade para ensinar-lhe o que é justo ou injusto, o que é honesto e o que é vergonhoso, o que é santo e o que é ímpio, o que pode e o que não pode ser feito. Se ele obedece, muito bem: caso contrário, como fazemos com as árvores inclinadas e contorcidas, são endireitados por meio de ameaças e processos violentos. Depois, o enviam para a escola e recomendam aos professores que cuidem com mais rigor dos costumes do menino do que do aprendizado das letras e da cítara. É o que os professores fazem; e quando o aluno aprende a ler, e começa a compreender o que está escrito, tal como o faziam antes com os sons, dão-lhe em seu banquinho

a ler as obras de bons poetas, que eles são obrigados a decorar, preches de preceitos morais, com muitas narrações em louvor e glória dos homens ilustres do passado, para que o menino venha a imitá-los por emulação e se esforce para parecer-se com eles. Do mesmo modo procedem os professores de cítara; envidam esforços para deixar temperantes os meninos e desviá-los da prática de ações más. Depois de haverem aprendido a tocar cítara, fazem-nos estudar a criação de outros grandes poetas, os líricos, a quem dão acompanhamento a lira, trabalhando, deste modo, para que a alma dos meninos se aproprie dos ritmos e da harmonia a fim de que fiquem mais brandos e, porque mais ritmados e harmônicos, se tornem igualmente aptos tanto para a palavra quanto para ação. Pois em todo seu decurso a vida do homem necessita de cadência e harmonia. De seguida, entregam-nos os pais ao professor de ginástica, para que fiquem com o corpo em melhores condições de servir o espírito virtuoso, sem virem a ser forçados, por fraqueza de constituição, a revelar covardia, tanto na guerra quanto em situações semelhantes. Assim procedem os que mais podem, e podem mais os ricos, cujos filhos começam muito cedo a freqüentar a escola e são os últimos a deixá-la. (PLATÃO, 1980, p. 62)

Os sofistas representaram a primeira tentativa de estruturação de um sistema educacional. Por mais que possam ser criticados pela escola socrática, o sistema sofisticado implantou uma nova idéia de Arete, baseada no saber e não apenas em valores heróicos e morais difundidos em seu tempo. Podemos até afirmar, ousadamente, que a “sofística” preparou um terreno fértil para a germinação do pensamento socrático. Observa-se neste momento histórico que Educação vista como fenômeno realiza um “movimento”, de acordo com o pensamento de Heráclito, no qual parte definitivamente de uma estrutura arcaica e aristocrática para adequar-se a uma nova visão de mundo que se descortinava, dando voz aos questionamentos do espírito humano que se seguiam à senda do infinito e inesgotável. Assim, a idéia de Arete torna-se ampla o bastante para compreender toda a demanda existencial do ser humano, pois suas fronteiras não se limitavam mais à mera virtude, mas à infindável busca pelo saber.

Protágoras e outros sofistas de seu tempo, embora criticados duramente por Sócrates, preconizaram a relevância da formação intelectual. Mesmo supervalorizando a importância da dialética, adotaram o sistema do *trivium* e *quadrivium* como estudos propedêuticos, ainda que a estes relegassem uma

apreciação menor pelo fato de estarem a cargo de um pedagogo. Percebemos claramente o nascimento da “Paidéia” não apenas como um sistema de ensino elementar, mas como o despertar consciente da ação da Educação e da cultura como formadoras do espírito humano.

Não obstante ao mérito mencionado dos sofistas, as mudanças de paradigma a partir do século V a.C. não puderam se contentar com o frágil conhecimento retórico, pois este, parafraseando Marx, engendrou o germe de sua própria destruição: as reflexões geradas em seu seio produziram questionamentos que somente um sistema filosófico superior poderia satisfazer. A pólis demandava, pois uma atividade cultural permanente: o teatro, a poesia e a música constituíam itens básicos da vida cotidiana dos gregos. Podemos afirmar que o aspecto representativo das artes, e não apenas sua função estética, contribuiu para exercitar a capacidade de reflexão dos cidadãos. Comumente discutia-se pelas ruas e praças o enredo das peças teatrais ou se criavam polêmicas sobre o conteúdo das poesias declamadas, tal como se faz nos dias de hoje com filmes e novelas. Em todo o mundo grego, as artes assumem um caráter pedagógico, em que valores éticos são transmitidos de forma lúdica. Os sofistas aproveitaram-se desta tradição até terem seus métodos questionados por Sócrates, que reclamava um saber autônomo para o homem livre, governado pelas suas próprias idéias. Assim sendo, o ideal socrático encontra em tempo oportuno um terreno fértil para desenvolver-se.

O homem grego, ao contrário de seus contemporâneos, já absorvera o conceito de Educação (Paidéia) como um verdadeiro ideal nacional; a pólis, como foi dito, era uma verdadeira “máquina educativa”, e não só tinham os gregos plena consciência deste fato como também necessitavam disto para se manter.⁶ Cambi afirma o seguinte:

⁶ O estado grego nunca foi coeso do ponto de vista político, por isso perdeu sua autonomia política; contudo, permaneceu como modelo cultural para todo mundo ocidental.

[...] será Sócrates quem irá mostrar a dramaticidade e a universalidade de tal processo (educativo), que envolve o indivíduo *ab imis* e busca sua identidade pela ativação de um daimon que traça seu caminho e pelo uso da dialética que produz a universalização do indivíduo pela discussão racional e pelo seu processo sempre renovado, a fim de atingir a virtude mais própria do homem, que é o “conhece-te a ti mesmo”. Estamos já no horizonte da Paidéia, daquele ideal de formação humana, da “formação de uma humanidade superior” nutrida de cultura e de civilização, que atribui ao homem, sobretudo uma identidade cultural e histórica. “Ela não parte do indivíduo, mas da idéia. Acima do homem-rebanho e do homem pretensamente autônomo, está o homem como idéia”, ou seja, “como imagem universal e exemplar da espécie” (Jaeger) nutrida de história e capaz de realizar os princípios da vida contemplativa. Esse humanismo ninguém o possui por natureza, ele é o fruto apenas da educação, e é o desafio máximo que alimenta todos os processos de formação. (CAMBI, 1999, p. 87)

A própria trajetória de vida de Sócrates fez dele o maior pedagogo da história da educação ocidental, e até mesmo sua morte foi usada até os instantes finais como uma última lição a seus discípulos. Sócrates ensinou-nos o valor inegociável do conhecimento: a busca pela verdade não poderia ser impedida nem mesmo com a morte. Assim inicia-se no ocidente o verdadeiro movimento de indagação filosófica. Não podemos negar que o pensamento socrático fora influenciado pelas escolas anteriores, como a cosmologia de Anaxágoras e a poesia de Aristófanes; seus estudos iniciam-se pela geometria e pela cosmologia, mas foi pelo questionamento sobre a vida cotidiana que se tornou célebre. Os questionamentos intelectuais dos gregos nesta época davam vazão às reflexões a respeito da natureza e do cosmos, mas Sócrates modificou o foco das indagações e passou a buscar respostas sobre a natureza do homem, como se este fosse um microcosmo a ser explorado. E foi exatamente neste momento que teve início a filosofia ocidental, tal como a conhecemos. O ser humano, visto como um universo extremamente complexo, valeria mais a pena ser perscrutado que o mundo supraterrâneo.

Ao contrário dos sofistas, que pululavam na Atenas do século IV a.C. revestidos de uma aura de sapiência e só se dignavam a falar nas casas de

cidadãos abastados para um seletor rol, Sócrates não se dirigiu, a princípio, aos membros notáveis da sociedade, nem cobrava por suas palestras; o filósofo usava os espaços públicos como ginásios e praças ou ocasiões especiais como banquetes para dirigir-se a seus ouvintes. Apresentava-se como um homem simples e não preparava suas “conferências”, falava sobre o cotidiano e usava exemplos do dia a dia como ilustração. Assim foi capaz de refutar e desmontar todo o arcabouço pré-fabricado dos argumentos sofisticos, tidos até então como verdadeiros. Sócrates, na verdade, não apresentava novos conhecimentos, mas refutava os que já existiam e levantava novos questionamentos sobre a visão de mundo de seu tempo. As explanações plenas de razões dogmáticas dos sofistas se revelaram frágeis demais para se contraporem às indagações socráticas. Contudo, seria por demasiado simplista pensar que o pensamento deste filósofo se restringisse a meras especulações, pois o método socrático deu início ao processo de filosofar, expandindo a visão do homem ocidental, fazendo que ele fosse capaz de visualizar o universo a partir de si mesmo.

O mais importante, no entanto, foi a transmissão da mensagem educadora de Sócrates: o filósofo estava plenamente consciente de sua missão como educador, preocupando-se sobretudo com a “alma” dos cidadãos e não apenas com sua posição social, convicções religiosas ou políticas. A educação, acima de tudo, seria o bem mais precioso, pelo qual valeria a pena lutar e até morrer, como ele mesmo o fez, visto que cuidar da alma, no sentido intelectual, seria uma missão suprema. A “alma”, no sentido socrático, representava a essência do espírito pensante; assim, a educação adquiria uma importância fundamental até então desconhecida, pois os gregos davam grande importância ao cultivo do corpo através da ginástica e da oratória desenvolvida por meio da arte da Retórica. Platão, na obra **Apologia a Sócrates**, relata as seguintes palavras de Sócrates, demonstrando sua preocupação com a educação dos jovens:

Cálias, se teus dois filhos fossem dois potros ou duas vitelas, terias de encontrar e pagar uma pessoa que tomasse conta deles, que tivesse a capacidade de lhes ensinar as virtudes para serem acrescentadas à sua natureza, e eles se tornariam cavaleiros ou agricultores; mas teus filhos são homens; que educação, então tencionas proporcionar-lhes? Quem entende das virtudes que lhes são necessárias, ou seja, das virtudes do homem cidadão? Acredito que pensaste a respeito disso quando puseste os filhos no mundo. (PLATÃO, 1999, p. 69)

O sistema filosófico e educativo socrático ousou desafiar o modo de vida grego secularmente estruturado; sabemos o preço desta ousadia, mas o intento final foi conquistado. Os gregos prezavam sobremaneira um modo de vida hedonista, valorizando, sobretudo, o belo e o prazer. Sócrates foi incomodamente incisivo quando seus questionamentos fizeram desmoronar as estruturas frágeis sustentadas pelos sofistas de seu tempo: os conceitos de verdade, do bem e da moral foram inseridos no círculo das discussões e isto por si só demonstrou a superficialidade das palestras dos sofistas e mais ainda a precariedade do “sistema de educação” vigente até então.

A questão educacional fora apartada da religião, pois o conceito de alma estava ligado ao aspecto intelectual e não “espiritual” (religioso), daí observa-se o fato do filósofo ter sido acusado de ateísmo. Os pensadores posteriores, tais como Platão e Aristóteles, também trataram à sua maneira a questão da alma, mas esta já estava definitivamente dissociada do aspecto religioso. Platão, em alguns aspectos, foi mais harmônico que seu mestre: associou o conceito de *belo* aos princípios socráticos de *bem* e *verdade*, assim estabeleceu uma coesão perfeitamente aceitável entre a filosofia, a educação e o modo de vida grego. Platão não foi menos incisivo que Sócrates, mas foi mais “polido”, soube conquistar o respeito e admiração dos cidadãos de toda a Grécia. Para isso utilizou as mesmas técnicas de seu mestre, mas, adequando-as ao gosto dos homens de seu tempo, soube compreender que a filosofia e a educação não podem ser “engolidas goela abaixo”, devem, antes, ser “saboreadas”. A imagem de *Hedonismo* como ideal foi substituída pela *Eudaimonia*, ou seja, instituiu-se o conceito da busca

crítica pela verdade como parte dos ideais da virtude. Daí podemos entender em que contexto Platão cria a alegoria do “Mito da caverna”. Esta parábola não representa apenas uma fábula para divertir as rodas de discussão, mas demonstra o perigo real da prisão da consciência em meio a uma pseudo-realidade fabricada.

Platão foi capaz de mostrar ao mundo de seu tempo que a verdadeira virtude se encontrava na busca da verdade, e a beleza, tão cara aos gregos, encontrava-se não somente nas coisas materiais, mas era uma força vital que emanava de tudo, e poderia ser somente captada pelos olhos da alma, que, por sua vez, deveriam estar revestidos de sensibilidade e conhecimentos. Nesta perspectiva, podemos concluir que não se pode sequer enxergar o mundo verdadeiro tal como ele é sem uma preparação prévia do espírito; isto justifica a criação de um sistema educativo em que o conhecimento pudesse ser transmitido de forma livre e descompromissada de dogmatismos. Embora Sócrates não tenha fundado uma escola propriamente dita, possibilitou a Platão e Aristóteles formularem as bases de um sistema educacional no qual pudessem desenvolver seu pensamento filosófico. Sócrates inclusive atribuía um aspecto prático à educação, pois somente por meio dela o homem atingiria sua plenitude de caráter e, por conseguinte, a felicidade. Jaeger afirma:

Assim, pois, a redobrada atenção que Sócrates dedica às “coisas humanas” actua como princípio selectivo no reino dos valores culturais vigentes até então. Por trás da pergunta: “até onde se deve levar um estudo?” ergue-se esta outra, mais importante: “para que serve esse estudo e qual é a meta da vida?”. Sem dar uma resposta a tal pergunta, não seria possível uma educação. (JAEGER, 1979, p. 501)

Sob este aspecto Sócrates foi mais realista que seu discípulo Platão, que previa uma sociedade perfeita somente poderia ser governada por reis filósofos. Em sua concepção o ser humano poderia perfeitamente criar um mundo harmonioso, sem que isto se caracterizasse apenas como delírios utópicos. Segundo Sócrates, seria necessário construir primeiramente o interior de cada homem para que, a partir daí, estes construíssem a pólis ideal, justa e igualitária.

Neste meio os homens seriam iguais pelas suas virtudes, aperfeiçoadas pela educação, e estariam aptos a governar e serem governados como seres verdadeiramente livres.

A questão da liberdade sempre esteve em pauta quando se discute humanismo. Ao longo da história da filosofia, muitos pensadores afirmaram que o homem é um ser livre por natureza, porém vive em constante embate entre com as forças que pretendem subjugar-lo. Descartes nos fala da tirania das paixões; Freud, das forças indomáveis da natureza animal etc. Seria possível citar inúmeros outros a título de exemplo, mas é oportuno voltar às reflexões socráticas, cujo autor afirma que o homem só é verdadeiramente livre quando está afastado dos vícios e possui o domínio de si mesmo – daí seu famoso aforismo: “*conhece-te a ti mesmo*”. A liberdade seria, portanto, um alento capaz de fazer com que o homem sintasse-se completo consigo mesmo, alcançando assim o patamar dos heróis olímpicos. Estas figuras metafóricas representavam a luta do bem contra o mal: o homem mais fraco, porém mais inteligente, seria capaz de vencer as forças mais numerosas, mas tacanhas do mal.

Os ideais socráticos não se perderam com sua morte, ao contrário, tornaram-se mais forte e sistematizados, sendo materializados pela escola fundada por Platão no fim do século IV a.C.:

Com relação à Academia, o que se pode dizer com segurança é que o seu fundador soube assentar a nova instituição em alicerces muito sólidos. Em toda a história da cultura grega não há notícia de uma escola deste tipo que durasse 900 anos. Fundada no ano 387 antes de Cristo, só veio a ser dissolvida no ano 529 da nossa era, por decreto do Imperador Justiniano. Tal foi o cuidado que Platão delineou o seu projeto e o devotamento com que dirigiu a academia nos quarenta anos que ainda lhe restariam de vida. (NUNES, 1980, p. 6)

Esta perspectiva não apenas educacional, mas vivencial perdurou pela Antiguidade e prosseguiu até a consolidação dos valores cristãos na Idade Média.

1.3 Mudança de paradigma: fé e Educação

Após o primeiro século da era cristã, esta nova religião, o cristianismo, avançou lenta e progressivamente sobre toda bacia do Mediterrâneo, tendo como um dos fatores facilitadores a hegemonia de Roma sobre a região. No entanto, esta seria apenas uma das inúmeras seitas que pululavam na época, não fosse sua gigantesca capacidade de provocar mudanças devastadoras que foram responsáveis pela desconstrução de toda estrutura sócio-cultural há séculos estabelecida. Visto desta forma, o cristianismo não pode ser analisado apenas como uma religião, mas como um movimento reestruturador da ordem social, capaz de gerar uma nova visão de mundo engendrada não só no aspecto teológico, mas também moral, psicológico, cultural etc. Na obra **Pequena História da Educação**, editada pela primeira vez em 1936 e direcionada às escolas de Magistério, as autoras Maria Augusta Cooman e Maria Francisca Peeters fazem uma verdadeira apologia ao cristianismo como sendo esta a única verdade a ser admitida e digna de ser difundida. Para tanto, recorrem a uma visão completamente distorcida da história, a fim de fundamentar seus pressupostos, como no exemplo que se segue:

A vida de Sócrates foi a de um bom cidadão e de um homem honesto. Empreendeu a reforma dos costumes na cidade corrupta de Péricles. A liberdade da sua palavra a feição austera do seu caráter lhe granjeavam muitos admiradores e outros tantos inimigos, entre homens sem consciência. Acusado de corromper a juventude, foi condenado a beber cicuta. A última palestra que teve com seus discípulos sobre a imortalidade da alma é tida por todos como uma das mais belas páginas de todos os tempos. Sócrates ergueu-se com indomável energia contra os racionalistas de seu tempo. Afirmava a existência de um só Deus, a sua providência e governo do mundo, a espiritualidade da alma, o poder da oração e do sacrifício. (COOMAN; PEETERS, 1952, p. 29)

Nesta perspectiva, não se pode esquecer também que a Educação aparece neste cenário como um elemento altamente importante para dar a fundamentação “epistemológica”, necessária não só à consolidação deste modelo, senão como um meio efficientíssimo para direcionar a estrutura da mentalidade que se formava. Cooman e Peeters confirmam-no da seguinte forma:

Na época do nascimento de Cristo, excetuando-se a pequena grei de Israel, achava-se a humanidade em peso mergulhada na noite mais profunda de imoralidade e de ignorância religiosa. No entanto, não faltavam estrelas neste céu escuro. Espíritos de escol aspiravam a um ideal superior, e as sucessivas dispersões dos judeus tiveram o providencial de espalhar a crença numa Redenção que devia vir do Oriente. Tácito e Flávio Josef aludem nos seus escritos a esta convicção geral, e, no momento em que escreviam, já se tinha irradiado a Luz daquele que, muitos séculos antes, Jacó saudava no seu leito de morte: “O desejado das Colinas eternas”, Cristo, o caminho, a verdade, e a vida. [...] Jesus é o Pedagogo ideal e único. Aos educadores de todos os tempos, ele aponta o verdadeiro FIM da educação; como de toda a vida: “Para que serve ao homem possuir o mundo inteiro, se vier a perder a sua alma?” (COOMAN; PEETERS, 1952, p. 38-39)

O cristianismo se firmou, portanto, como um novo modelo cultural que utilizou a religião como fundamento. Desse modo, foi capaz de modificar todo sistema social de maneira profunda, porque se impregnou em todos os setores da época, tornando-se o alicerce das instituições jurídicas, da política, da família etc. As esferas que se apresentaram de forma refratária – tais como o teatro, as academias filosóficas, os ginásios etc. – foram paulatinamente extintas. Assim, a cultura ocidental molda suas feições, separa-se definitivamente do oriente e segue seu próprio caminho: uma senda tortuosa e inflexível. O homem cristão adere inquestionavelmente à ética espiritual de sua fé, que preza valores como a humildade, a pobreza e a castidade, em detrimento ao hedonismo greco-romano. A nova religião é austera, dramática, excludente e determinista: somente os fiéis seriam salvos de um destino trágico e inevitável, em que qualquer deslize representava o pecado, que era, em última instância, uma ofensa ao próprio Deus. Os tempos difíceis em que se vivia no final da Antiguidade propiciaram

elementos e argumentos existenciais para que o homem deste tempo se sentisse amparado sob um poderoso sistema teológico que prometia a vida eterna. Deste contexto advém a idéia do homem negar a si mesmo, a sua natureza e até mesmo as próprias idéias; tudo que se pregava na escola platônica deveria ser não apenas negado, mas combatido, pois os cristãos partiam do conceito de que a natureza humana é corrupta e tem necessidade de ser reformada sob os auspícios da nova fé.

Vários pensadores cristãos detiveram seus estudos a fim de dar uma sustentação filosófica à doutrina cristã. Um dos maiores representantes desta escola, Santo Agostinho, na obra **A cidade de Deus**, exorta os homens a renunciarem a seus deuses pagãos – e, conseqüentemente, à sua cultura – em favor do cristianismo:

[...] ficai sabendo que os jogos cênicos, espetáculos de infâmia, libertinagem de vaidades, não foram instituídos em Roma pelos vícios dos homens, mas por ordem de vossos deuses. Não valeria mais a pena decretar honras divinas a Cipião que tributá-las a deuses assim? Tinham o mesmo valor de pontífice? Escutai, se a razão, de há muito embriagada por beberagens do erro ainda vos permite alguns instantes de lucidez, escutai: é para aplacar a peste, assassina dos corpos, que vossos deuses reclamam jogos cênicos; para conjurar a peste moral é que vosso pontífice se opõe à construção de teatro. Se ainda vos resta algum vislumbre de inteligência para preferir a alma ao corpo, escolhei vossas divindades. (AGOSTINHO, 1990, p. 62)

Esta nova concepção de mundo representava, portanto, a antítese de todo desenvolvimento cultural que caracterizava a civilização ocidental da época. Os primeiros cristãos repudiavam as manifestações culturais consideradas pagãs: a filosofia era vista como arrogante, pois questionava o inquestionável, e a arte, por sua vez, também era vista como uma manifestação lasciva, pois a verdadeira beleza estava em Deus e não no homem. Assim sendo, os valores cristãos estabeleciam estreitos limites para a livre manifestação das expressões humanas, seja no campo intelectual ou artístico. Para que a empreitada da nova religião se desse a contento, seria fundamental que seu “espírito” estivesse presente em todos

os momentos da vida e em todos os lugares. Assim, a doutrina cristã adentrou em todos os nichos da sociedade de seu tempo, afetando os costumes e as práticas cotidianas nos seus mínimos detalhes, até fazer parte indissolúvel da célula fundamental da sociedade: a família. Neste contexto, a intolerância era a forma mais viável de se fazer impor o ideário cristão frente ao paganismo; o próprio contexto histórico da época reforçava esta idéia: as invasões bárbaras na Europa no final da Antiguidade demonstraram a força destruidora dos “gentios” e, assim, o cristianismo representou um alento de esperança. O caos em que a Europa mergulhou só foi amainado com a conversão maciça das tribos bárbaras; desta forma, tornou-se inevitável afirmar que o cristianismo salvou a civilização ocidental. Esta é, obviamente, uma visão um tanto reducionista, mas analisar esta conjuntura com a mentalidade da época pode fazer toda a diferença.

Conforme o exemplo lembrado por Santo Agostinho, o velho mundo sofria por causa de seus desvios morais; o homem, conforme já estava comprovado, não possuía capacidade de tomar suas próprias decisões e seguir sua vontade sem cometer terríveis erros. Assim, de nada adiantaria perscrutar indagações filosóficas em busca da verdade, pois esta já estava nas mãos de Deus. O filósofo cristão afirma a supremacia divina em todos os campos: Deus é pura essência e inteligência; cabe ao homem ter a humildade de aceitar os dogmas cristãos, vencer suas dúvidas e paixões e entregar-se a Deus. A mensagem dos evangelhos é bastante clara neste sentido. Segundo o evangelista Matheus, Jesus pregava o seguinte:

Vinde a mim, todos os que estão cansados e sobrecarregados, e eu vos aliviarei. Tomai sobre vós o meu jugo e aprendei de mim, porque sou manso e humilde de coração; e achareis descanso para a vossa alma. Porque o meu jugo é suave, e meu fardo é leve. (BIBLIA, 1985, p. 1859)

Agostinho exemplifica a senda do cristão rumo à salvação utilizando a si mesmo como exemplo em sua obra **Confissões** (1992), na qual argumenta a

inutilidade da procura da verdade por meio da filosofia, pois esta já se encontra presente de forma clara e simples nos evangelhos. Ao relatar sua trajetória de vida, o filósofo cristão também dá exemplos dos benefícios da retidão moral, sendo que esta deve ter a supremacia na formação educacional. O pensamento agostiniano foi vigoroso e incisivo, e lançou as bases para a consolidação de uma “Paidéia cristã”, que viria a ser reforçada por São Tomás de Aquino.

O desenvolvimento do pensamento filosófico cristão caminhou à retaguarda da propagação religiosa pela Europa ocidental. Após o mestre Agostinho, vários outros apologistas contribuíram para a consolidação filosófica da doutrina cristã, mas foi na figura de Pedro Abelardo (1079/1142) que notamos ares de originalidade. Seus escritos desvinculavam-se das perscrutações exageradamente metafísicas da espiritualidade medieval e voltavam-se ao questionamento de suas dúvidas existenciais; para isso, valia-se de uma “razão dialética”, ou seja, da busca de respostas a partir do real, sentido ou manifesto. Para dar sustentação a estas indagações, Abelardo recorreu a Aristóteles, pois a magnitude da obra do filósofo grego propunha-se a replicar quaisquer dúvidas. É interessante observar que a “epistemologia cristã” busca respostas e não questionamentos, por isso a opção por Aristóteles e não por Platão como “mentor intelectual”. A importância de Abelardo firma-se não apenas na validade epistemológica de suas teorias, mas no método de estudos, ou seja, no direcionamento pedagógico de suas proposições. Podemos atribuir a este filósofo e teólogo a constituição dos princípios básicos da Escolástica, escola filosófica que influenciou o pensamento cristão até o presente.

Embora possa parecer um paradoxo, o pensamento cristão sempre demandou princípios de racionalismo, sob os quais a fé deveria ser firmemente alicerçada, e foi justamente sob estas bases que as primeiras universidades surgiram na Europa (a partir do século XIII)⁷. A Escolástica, firmando-se no

⁷ A universidade medieval representou nos primeiros séculos de existência um prolongamento dos estudos das sete artes liberais compostas pelo “trivium” e “quadrivium”, que já existiam desde a Antiguidade, mas durante a Idade

pensamento aristotélico, forneceu todo aparato necessário para delimitar os princípios da fé e da razão, consolidando assim o cristianismo como uma religião definitiva, capaz de conduzir o destino dos homens civilizados, e não apenas como uma seita mística primitiva.

A síntese entre o pensamento grego, que ainda exercia forte influência nos meios intelectuais, e a doutrina cristã foi realizada por São Tomás de Aquino (1224/1274). Em suas mãos, a Escolástica tomou as feições que ainda hoje exercem forte autoridade no pensamento ocidental. A filosofia tomista não representou um sistema original: ela não repudiou a filosofia helênica pagã para, a partir daí, estabelecer suas bases. Sua genialidade, ao contrário, estava justamente em utilizar as proposições aristotélicas e reinterpretá-las à luz do cristianismo. São Tomás, em sua longa obra **Suma Teológica**, consegue a sonhada sustentação filosófica no sistema doutrinal cristão.

A importância fundamental da Suma Teológica estava em seu caráter pedagógico: ao longo de toda a obra são propostas perguntas e respostas, didaticamente dispostas, com o fim de elucidar todas (todas!) as dúvidas que um cristão pudesse ter. As dúvidas “existenciais” que tanto incomodaram Abelardo são expostas de forma simples e clara: a questão da realização e a felicidade, que fazem parte do questionamento de todo ser humano, é explicada partindo do pressuposto que todo bem e felicidade provêm de Deus.

A discussão sobre a beatitude iniciou-se com Santo Agostinho, ao fazer a associação entre felicidade e fé. Neste sentido, a obra tomista vai mais além. São Tomás trás a seguinte explicação:

Parece que a beatitude⁸ é algo incriado.

1. Pois, como diz Boécio, é necessário confessar que Deus é a beatitude mesma.

Média passam a ser estudados sob a perspectiva cristã. Tradicionalmente os cursos oferecidos eram Direito, Medicina e Teologia.

⁸ Neste caso a palavra “beatitude” é o mesmo que felicidade.

2. Demais. A beatitude é o mesmo bem. Ora, ser o sumo bem é próprio de Deus. Logo, como não há vários bens sumos, resulta que a beatitude é o mesmo que Deus.
3. Demais. A beatitude é o fim último para o qual naturalmente tende a vontade humana. Ora, esta não deve tender para nenhum outro fim a não ser Deus, só do qual deve gozar, como diz Agostinho. Logo a beatitude é o mesmo que Deus. (AQUINO, 1980, p. 1046)

Ao escrever uma obra desta magnitude, o santo filósofo procura não apenas sanar as inquietações do homem de seu tempo, mas traçar a perspectiva vivencial de todos os cristãos, para que estes não precisassem mais recorrer a quaisquer outras fontes. Deste modo, resolvia-se o problema não só intelectual, mas também ético que normalmente se abate sobre o homem. Os gregos propunham a busca pela Arete, mas São Tomás soube fazer uma eficaz síntese entre virtude, moral⁹ e intelecto, na qual estes três elementos deveriam fazer parte da essência do ser cristão conforme é explicado:

Parece que a virtude moral não se distingue da intelectual.

1. Pois como diz Agostinho, a virtude é a arte de viver rectamente. Ora, a arte é uma virtude intelectual. Logo, a virtude moral não difere da intelectual.
2. Demais. Muitos incluem a ciência na definição das virtudes morais, e assim definem a perseverança como ciência ou hábito daquilo em que devemos ou não nos deter; e a santidade, a ciência que nos torna fiéis e observantes do que é justo para com Deus. Ora, a ciência é uma virtude intelectual. Logo. A virtude moral não se deve distinguir da intelectual.
[...] A fé, a esperança e a caridade são superiores às virtudes humanas; pois são virtudes do homem enquanto participante da graça divina. (AQUINO, 1980, p. 1449)

Desta forma, pode-se ver claramente que a intenção era traçar uma perspectiva existencial para o ser humano, livre de devaneios intelectuais que pudessem desviá-lo de sua fé. Assim, a ciência tomista fecha-se em torno de sua própria verdade, uma vez que este próprio conceito era definido segundo suas explicações:

⁹ O sentido de moral para os cristãos advém do latim *mores*, diferente, portanto, do grego *ethos*. Isto não representa unicamente uma diferença no campo da linguística, mas sim da filosofia: *mores* se configura como uma moral social, ao passo que *ethos* está mais relacionada com uma perspectiva existencial.

A fonte de toda sabedoria é o Verbo de Deus nas alturas. Portanto, vê mais perfeitamente que todas as outras criaturas a verdade primeira, que é a essência de Deus. Donde o dizer o Evangelho: nós vimos a sua glória como de filho unigênito do pai, cheio não só de graça, mas também de verdade. (AQUINO, 1980, p. 3600)

Pelo fato de ser um sistema filosófico atrelado à religião, existem alguns privilégios “epistemológicos”, tais como a irrefutabilidade, que o livre pensamento não possui, tão pouco ambiciona possuir. Isso, contudo, gera na mente das pessoas comuns a idéia que seria desnecessário buscar uma verdade, sendo que ela já existe; questionar, sendo que todas as questões já oram respondidas; e, sobretudo, enxergar além, sendo que além já existe Deus. Não se tenciona traçar um quadro niilista, mas mostrar que o sistema tomista tentou e, por muito tempo, conseguiu fechar as possibilidades do ser humano enxergar algo sob uma perspectiva diferente, uma vez que o próprio conceito de inteligência estava atrelado à alma, e esta, à Deus, conforme afirma São Tomás:

Parece que o intelecto não é uma potência da alma, mas é a essência mesma dela.

1. Pois, intelecto é o mesmo que mente. Ora esta é, não uma potência, mas a essência mesma da alma: a mente e o espírito não têm significação relativa, mas demonstram a essência. Logo, o intelecto é a essência da alma.
2. Demais. Os diversos gêneros de potência da alma não se unificam por nenhuma potência, mas só pela essência da alma. Ora, o apetitivo e o intelectivo são dois gêneros diversos de potência da alma, como já se disse, e que se unificam pela mente; pois Agostinho nesta compreende a inteligência e a vontade. Logo, a mente e o intelecto são essência mesma da alma e não potências suas. (AQUINO, 1980, p. 694)

Ao utilizar argumentos baseados em uma lógica dialética aristotélica, o filósofo cristão procura não deixar dúvidas acerca da importância fundamental e direta de Deus na vida humana. As citações da Suma Teológica demonstram que os argumentos usados não recorrem a um misticismo metafísico e teológico, mas a uma sistematização filosófica capaz de satisfazer intelectualmente as indagações

do homem ocidental até o século XIX. A idéia de um universo limitado, do homem eternamente submisso aos preceitos divinos e direcionado na Terra pelas leis da igreja, definiu os rumos da civilização ocidental.

1.4 A pedagogia da modernidade

É uma tarefa particularmente difícil e complexa estabelecer parâmetros e marcos cronológicos em estruturas mentais. A modernidade possui raízes profundas e desdobramentos longos. Não podemos compreender os séculos posteriores e a modernidade em si sem ao menos vislumbrar seu universo conjuntural. O tempo cronológico delinea-se inexoravelmente, tal como o acúmulo dos grãos de areia ao cair na ampulheta; o “tempo mental”, por sua vez, obedece a princípios mais subjetivos. Algumas conjunturas são efêmeras, outras, no entanto, consolidam-se como estruturas mentais, perpassando séculos, delineando o pensamento e ainda propiciam a formação de mentalidades que representarão os caminhos a serem seguidos pelos homens de seu tempo. As mudanças bruscas de pensamento são capazes de desviar o curso do desenvolvimento humano e da história? Os momentos de transição são interlúdios entre uma estrutura mental e outra? As mudanças na mentalidade seriam responsáveis por cavar o fulcro pelo qual se conduziria o destino narrado pelo homem? Estes questionamentos são interessantes, porém especulativos.

É impossível imaginar como seria o desenrolar da história, nem fazer previsões como alguns pensadores marxistas e hegelianos. A história de vida da humanidade constrói-se com o tempo e somente assim se poderá vislumbrar e entender o pensamento do homem, inserido em sua estrutura social. Desta forma, a mentalidade moderna só pode ser compreendida ao estudarmos devidamente seu

contexto. As marcas da Reforma Protestante e as transformações político-econômicas estabeleceram uma nova ordem de pensamento, redefinindo definitivamente a mentalidade européia e, conseqüentemente, o florescente Novo Mundo. Esta forma de pensar gestaria a estrutura da mentalidade que caracterizaria toda a estrutura de pensamento ocidental.

Retrocedendo ao alvorecer da Idade Moderna, ainda vemos traços de “medievalismos” sob a forma de superstições, presságios, preceitos astrológicos e cabalísticos. As descobertas de Copérnico não eram então consideradas mais que hipóteses. Um longo caminho foi traçado pela ciência até que o homem comum pudesse assimilar os novos paradigmas, sentir e pensar livremente, sem que para isto viesse buscar explicações nos conceitos metafísicos escolásticos. A visão do homem no mundo e sua relação com o universo que o cercava ainda baseava-se no sistema astronômico, predominante ptolomaico. A cosmologia de Aristóteles fornecia explicações finais sobre praticamente todos os assuntos que envolviam reflexão.

Quando o padre e cientista Scheiner descobriu, em 1611, as manchas solares a partir de suas observações no telescópio, seu superior repreendeu-o, dizendo: *“Li muitas vezes Aristóteles, do princípio ao fim, e posso assegurar-vos que não encontrei nele algo semelhante. Ide meu filho, tranquilizai-vos e estai certo que são defeitos de vossas lentes ou de vossos olhos, o que tomais por manchas do sol.”* (MOUSNIER, 1967, p.107)

Este raciocínio era, pois, perfeitamente compatível com seu tempo; a astronomia ainda engatinhava e as explicações aristotélicas cristianizadas pareciam ser as mais coerentes. Como caminhar, pois, para o século das luzes, arraigados em pressupostos tão obscuros? Coube ao astrônomo Kepler continuar e complementar o trabalho de Copérnico. Partindo de princípios platônico-pitagóricos, formulou através de sólidos conceitos matemáticos a teoria das órbitas geométricas dos planetas, estabelecendo que não somente a Terra, mas

também todos os outros planetas giravam em torno do Sol. A consciência de uma nova cosmologia a partir de então se firmava na mente do homem moderno; perdida a noção de centralidade no universo, o homem voltava-se a si mesmo e passava a questionar seu próprio interior. Agora, era sujeito ativo de sua história e havia a possibilidade de construir seu próprio destino, desvencilhando-se das malhas do determinismo divino. Como afirma Hauser:

El hombre se convirtió en un factor pequeño e insignificante en el nuevo mundo desencantado. Pero lo más curioso fue que, ante esta nueva situación, adquirió un sentimiento nuevo de confianza en sí mismo y de orgullo. La conciencia de comprender el Universo, grande, inmenso, implacablemente dominador, de poder calcular sus leyes y con ello de haber vencido a la Naturaleza, se convirtió en fuente de un ilimitado orgullo hasta entonces desconocido. (HAUSER, 1969, p. 107)

As teorias keplerianas sobre o movimento das esferas remontavam aos princípios do espaço abstrato euclidiano, contrariando o conceito do motor imóvel de Aristóteles. A harmonia divina do movimento cósmico, até então inquestionável, fora atribuída em parte às leis matemáticas, contudo, ainda notavam-se persistências medievais. Da mesma forma, Galileu prosseguiu nas observações astronômicas e formulações de leis; pode, com o uso de telescópios mais modernos, comprovar as teorias de Copérnico e Kepler.

A reação da igreja da época foi rápida: todas as teorias heliocêntricas foram consideradas heréticas, pois contrariavam as escrituras. A obra de Galileu foi colocada no *Index*, e este, obrigado a retratar-se. No entanto, a semente da dúvida fora plantada e os homens refletiriam sobre ela. O homem da modernidade e do século XVII já não possuía certezas, haja vista a mudança de paradigmas que ocorria. A *cosmologia* escolástica já não o satisfazia e este próprio conceito tornara-se ultrapassado.

As descobertas científicas demonstraram que a idéia de *cosmo* era demasiado extensa para ser abarcada apenas por reflexões filosóficas. Alguns pensadores do século XVII dedicaram reorganizar os sistemas de raciocínio

lógico, passando a repudiar as matrizes aristotélicas, no intuito de fundamentar novos paradigmas. Dentre estes livres pensadores, podemos seguramente apontar o exemplo de Francis Bacon, com sua obra **Novum Organum** (1999). Parafrazeando Aristóteles, o filósofo propõe uma “reforma” no pensamento; não obstante aos sólidos conhecimentos aristotélicos tomistas que possuía, critica toda a filosofia medieval, julgando-a estéril e inaplicável. Bacon era um homem de seu tempo, sabia aproveitar (do ponto de vista filosófico ou mundano) o que sua inteligência proporcionava, sua máxima era “saber é poder”. Dedicou-se à política, à filosofia e, sobretudo à ciência, acreditando que o conhecimento deveria estruturar-se pela experimentação lógica e não por superstições e conceitos pré-concebidos. Segundo Bacon: “A lógica tal como é hoje usada mais vale para consolidar e perpetuar erros, fundados em noções vulgares, que para a indagação da verdade, de sorte que é mais danosa que útil.” (1999, p. 35). Em suas afirmações, os filósofos de claustro, assim como os alquimistas, procediam como formigas, armazenando conceitos sem qualquer encadeamento lógico ou coerente; deveriam, pois, ser como as abelhas, trabalhar na acumulação sistemática do conhecimento para que este proporcionasse modificações progressivas na vida do homem por meio de utilidades práticas. Para tanto, o homem deveria libertar-se de misticismos falseadores e filosofias arcaicas. Bacon criticou violentamente o tautologismo do pensamento determinista medieval, propondo o método indutivo para analisar situações concretas no mundo empírico e, a partir daí, estabelecer as bases do conhecimento.

Não se deve esquecer que em todas as épocas a filosofia se tem defrontado com um adversário modesto e difícil na superstição e no zelo cego e descomedido da religião. A propósito, veja-se como os gregos foram condenados por impiedade, os que, pela primeira vez, ousaram proclamar aos ouvidos não afeitos dos homens as causas naturais do raio e das tempestades. Não foram melhor acolhidos, por alguns dos antigos padres da religião cristã, os que sustentaram, com demonstrações certíssimas – que não seriam hoje contraditas por nenhuma mente sensata – que a Terra era redonda e que, em consequência, existiam antípodas. Além disso, as atuais circunstâncias, as condições para a

ciência natural se tornariam mais árduas e perigosas, devido às sumas e aos métodos de teologia dos escolásticos. Esses, como lhes cumpria, ordenaram sistematicamente a teologia, e lhe conferiram a forma de arte, e combinaram, com o corpo da religião, a contenciosa e espinhosa filosofia de Aristóteles, mais do que o conveniente. (BACON, 1999, p. 71)

As reflexões de Bacon, embora imbuídas de preconceitos, pretensão e carecendo de uma fundamentação matemática, foram de respeitável importância para vislumbrar-se, na época, que o acesso ao conhecimento independentemente da escolástica era possível. Seu método representou a aurora do cientificismo, a visualização de um sistema educativo novo, e o adentro do pensamento ocidental à modernidade. Concomitantemente, a civilização e os homens caminhavam alheios às formulações científicas, mas tocados pelas transformações que dela advinham.

Ainda no campo das ciências, as inquietações *baconianas* procuravam as certezas no conhecimento científico. Pascal angustiantemente nos demonstra que estas estão mais longe que nunca. Este filósofo francês, diferentemente de Bacon, não possuía nenhuma pretensão de reordenar o conhecimento, ao contrário, reconhecia a inépcia do homem em perscrutar os segredos mais profundos do cosmo, sem dúvida porque possuía mais conhecimentos sobre o tema que qualquer outro homem de seu tempo.

Pascal contribuiu para o desenvolvimento da ciência, seus sólidos princípios matemáticos alicerçaram a física moderna pré-newtoniana; no entanto, sua ética científica não permitia especulações, reconhecia os limites da razão humana. “Conheçamos pois nossas forças; somos algo e não tudo; o que temos que ser, priva-nos do conhecimento dos primeiros princípios que nascem do nada; e o pouco que temos de ser impede-nos a visão do infinito.” (PASCAL, s/d, p. 70). Não obstante às suas invenções e fundamentos teóricos no campo da física, a filosofia de Pascal exposta em sua obra **Pensamentos** a fragilidade da personalidade humana, seus questionamentos insolúveis e a angústia de *ser*

solitário no universo Compreende-se, desta forma, que possuía a noção da magnitude cósmica, como se vê em suas palavras: “*le silence eternel de tous les spaces infinis m’affraient.*”¹⁰ Embora não refutando o aristotelismo, estes questionamentos infundáveis mostravam um universo aberto e infinito, impossível de ser conhecido e mensurado e ainda regido por leis variáveis. O racionalismo indutivista concebido por Bacon parecia ora ingênuo; os espíritos críticos de seu tempo puderam vislumbrar na obra de Pascal a noção científica de infinitude e chegar à única certeza possível: a patética limitação racional do homem.

Não procuremos, pois, segurança e firmeza. Nossa razão é sempre iludida pela inconstância das aparências e nada pode fixar o finito entre os dois infinitos que o cercam e dele se afastam. Desde que compreendamos isto, creio que nos manteremos tranquilos, cada um no estado que a natureza colocou. [...] Se o homem se estudasse a si mesmo antes de mais nada, perceberia logo a que ponto é incapaz de alcançar outra coisa. Como poderia uma parte conhecer o todo? Mas a parte pode ter a ambição de conhecer as partes, as quais cabem dentro de suas próprias proporções. Mas as partes do todo têm todas tais relações e tal encadeamento umas com as outras, que considero impossível compreender uma sem alcançar as outras. (PASCAL, s/d, p. 71)

No campo das expressões humanas e artísticas, o raciocínio místico-intelectualizado viria dar sustentação ao movimento barroco, personificando a questão das ambiguidades dos sentimentos humanos, cuja sensibilidade tornava-se mais aguda e complexa. Se por um lado o homem moderno não mais se contentava com a metafísica escolástica, por outro, a ciência também não era capaz de satisfazer seus questionamentos.

Embora o homem do início da modernidade, em sua maioria, não fosse instruído e tampouco tivesse acesso a estes escritos, no seu cotidiano, em suas crenças, atitudes e práticas podíamos encontrar germes do pensamento e das reflexões dos teóricos e filósofos de seu tempo.

A busca da consciência torna-se então a via mais coerente a ser seguida. As dissidências envolvem praticamente todos os campos; dentro do próprio

¹⁰ “o silêncio eterno de todos estes espaços infinitos me amedronta” (tradução nossa)

movimento reformista surgem embates entre calvinistas e luteranos; entre os católicos, apesar das perseguições, disseminam-se o ateísmo e a libertinagem. Neste campo, doutrinário ou ideológico, a necessidade de uma pedagogia como ferramenta modeladora de idéias torna-se fundamental.

A crise que povoa toda a Europa estende-se aos domínios da razão. O caos instala-se na mente do homem simples, assim como do filósofo ou cientista. Inevitavelmente a religiosidade fora afetada; a ciência escolástica prevaleceu em seu seio, mas tornou-se mais tolerante, visto o grande número de padres cientistas, assim como a incorporação de disciplinas ligadas à ciência nos currículos das casas de formação religiosas. A própria perseguição religiosa, incisiva nos séculos anteriores, abrandara-se. Os julgamentos inquisitoriais objetivavam um caráter mais coerente e rigoroso; os magistrados, em sua maioria membros cultos da alta burguesia, não podiam aceitar acusações e depoimentos carregados de superstições grosseiras:

É tentador reduzir tudo à distinção entre o natural e o sobrenatural [...] teólogos e médicos viram-se freqüentemente em muitas dificuldades, para traçar o exato limite entre o natural e o sobrenatural, os quais não se preocupavam mais em procurar marcas insensíveis, provas da cumplicidade satânica, mas em revelar aos juizes a existência de juízos imaginários: feiticeiros imaginários, como diz Malebranche. (...) a alternativa proposta é a doença mental. Mesmo se estes médicos atribuem ainda, no final das contas, o desarranjo mental a anomalia dos humores. (MANDROU, 1979, p. 452)

Desta forma, o sistema platônico começa a sair das sombras e entrar em conformidade com as necessidades científicas e espirituais dos homens e do momento em que viviam. O teólogo francês Bérulle (1575-1629) propõe uma nova visão mística alicerçada nos fundamentos agostinianos, valorizando a contemplação e a interiorização. Para ele, o homem deveria voltar-se a si próprio e através da meditação buscar a verdade em seu interior, tal como preconizava os ensinamentos platônicos e agostinianos. A religião não mais poderia ser imposta à força, a sedução pelos sentimentos seria mais eficaz e fiel. Os “Exercícios

Espirituais” de Santo Inácio de Loyola (1995) funcionaram durante séculos como um verdadeiro manual pedagógico de domínio das paixões e condução à virtude religiosa e intelectual, o que, naquele momento de conflito de idéias e ações, era fundamental. O domínio das paixões era de fundamental importância. As paixões representavam as fontes geradoras da corrupção da alma e colocar em seu lugar sentimentos cristãos seria o objetivo fundamental a ser atingido.

Os jesuítas, assim como dominicanos e franciscanos, compreenderam o valor da argumentação racional em favor da religião. Sendo o homem um ser provido de inteligência, poderia naturalmente saber diferenciar, sem inspiração divina, a virtude do pecado.

Os colégios jesuítas, disseminados por toda a Europa e pelo Novo Mundo, foram responsáveis pela formação das novas gerações de pensadores da modernidade, tais como Descartes, Bossuet e Colbert, entre tantos outros intelectuais. A norma e a pedagogia jesuítica mostravam-se perfeitamente aceitáveis e coerentes. Seu objetivo maior não era subjugar a vontade, mas fazê-la compreender que o triunfo de Deus estava no bem do homem; os sentimentos impuros seriam responsáveis pela sordidez e corrupção, trazendo dor e sofrimento. Estes foram os pressupostos “epistemológicos” da educação jesuítica que disseminou-se por toda a Europa e Novo Mundo. A meditação e o recolhimento tornar-se-iam ferramentas úteis a fim de disciplinar o espírito e reprimir a violência interior, a tristeza, a melancolia e todos os sentimentos que perturbariam a alma e a inteligência. Desta forma, a dinâmica dos estudos acadêmicos seguia quase que a mesma regra das meditações espirituais.

As paixões são inatas aos seres humanos; compreendemos na modernidade que de nada adiantava tentar refreá-las bruscamente, pois isto levaria a uma direção contrária à ordem natural, trazendo a angústia e a violência. O intelecto deveria suplantar naturalmente a barbárie e a natureza poderia ser harmonizada, não combatida. Esta mentalidade deu origem ao movimento clássico, não apenas

no campo estético, como no Renascimento, mas na reelaboração mental do modo de ver o mundo. O conceito de “belo” platônico irmanava-se com a lógica aristotélica, no sentido de harmonizar a natureza e exaltar a perfeição divina, por sua vez comprovada pelas leis da física moderna.

Do mesmo modo os sentimentos humanos, conduzidos pela etiqueta, como a cortesia, a polidez e a educação esmerada pelo bom gosto, necessitavam sobrepor-se aos costumes bárbaros e grotescos. O homem precisava ser polido, na acepção mais ampla da palavra, e neste contexto a educação adquire uma dimensão mais abrangente, como um instrumento de inserção social. Estas concepções movem a demanda de desenvolver uma “educação” compatível com os padrões sociais de racionalização, secularização da modernidade e estilo de vida civilizado, delimitado por regras e leis. O estado moderno, gerado no seio das graves crises do século XVII, cômico de não poder arcar com a formação integral do sujeito, como indivíduo ou como cidadão, dividiu estas responsabilidades com a família, a igreja e escola, cada uma representando seu papel na construção do caráter e da mentalidade adequada aos novos tempos.

A família e a igreja tradicionalmente cumpriam estas funções. A adaptabilidade era uma de suas características fundamentais para a sobrevivência; assim, coube à escola o papel de agente inovador nesta estrutura. A escola moderna revigorou o discurso pedagógico, desenvolvendo um método de formação “utilitária”, no sentido de promover uma educação civil generalizada e não direcionada, como os modelos dos mosteiros e corporações medievais, que visavam uma formação específica. O grande teórico da educação seiscentista, Jan Amos Comenius (1592-1670), propôs um sistema pedagógico que perpassou os séculos, refletindo-se até os dias de hoje. Seu objetivo era o de estender a educação a todas as camadas da população, e em todas as idades, reformular o saber em uma perspectiva *pansófica*, libertando-se dos cânones filosóficos e

teológicos tradicionais, centralizando-se na formação civil cada vez mais desvinculada da igreja.

Sob este raciocínio, Comenius estruturou a educação pré-iluminista do período barroco, valorizando a cultura, mas preservando os valores cristãos. Afirmou a necessidade de uma “educação universal” a ser destinada a todos, e sistematicamente dividida por faixas etárias, com finalidade de dar a cada um o conhecimento adequado que levasse à formação humanística, partindo das disciplinas mais simples para as mais complexas, valorizando a língua vernácula e as formas lúdicas de aprendizado.

O sonho de Comenius era transformar o mundo através da educação. Acreditava na realização de um cristianismo universal, harmônico, independente de seitas ou direcionamentos. A educação para todos (*omnibus, omnes, omnino*), deveria organizar sistematicamente os reinos do conhecimento: o mundo, a mente e a revelação.

Comenius deriva a concepção dinâmica e evolutiva da natureza e do homem como microcosmo, gestor e mediador das relações com a natureza, com a tarefa de reconduzi-la a Deus. Nesta tarefa é auxiliado pelo fato de ser a mais alta e perfeita dentre todas as criaturas do universo, aquela que possui por natureza “as sementes da ciência, da moral e da piedade”. No homem está tudo, “a lâmpada, o lume, o óleo e o pavio”; trata-se apenas de “soltar a faísca, protegê-la, acender o lume”. É preciso garantir-lhe “um pequeno impulso de um sábio guia” para que se torne homem e possa gozar “os maravilhosos tesouros” da divina sapiência. (CAMBI, 1999, p. 287)

A importância da educação como agente “modelador” da mentalidade foi reconhecida e amplamente utilizada a partir daí. Ainda hoje se pode acreditar que um estado transforma-se a partir da educação de seu povo. Durante o século XVII, desenvolveram-se várias escolas e métodos pedagógicos por toda a Europa e principalmente na França.

O modelo jesuítico, constituído no século anterior, foi sem dúvida o mais difundido e fundamentado, no qual o conhecimento clássico era transmitido de

uma forma sistemática, abrangendo as áreas de filosofia, teologia, humanidades, matemáticas e astronomia.

Este modelo demonstrou-se tão eficaz que foi substituído pela educação laica somente no século XVIII, deixando, no entanto, como legado, gerações inteiras de intelectuais, tanto na Europa quanto na América católica.

A pedagogia aos poucos se eleva ao *status* de uma arte complexa, em constante evolução. A educação e a formação intelectual dada às crianças modelam os futuros cidadãos. O estado logo reconhece sua importância e toma para si esta atividade, anteriormente a cargo quase exclusivamente da igreja.

[...] a escola moderna: minuciosamente organizada pelo estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, como ocorria na escola dos anos Quinhentos, quase toda nas mãos da igreja. O século XVII mudará profundamente os fins, os meios e os estatutos da escola, atribuindo-lhe um papel social mais central e mais universal e uma unidade mais orgânica e mais complexa: aquela que, dos anos Setecentos em diante, permaneceu no centro da vida dos estados modernos e das sociedades industriais, mesmo na sua fase mais avançada. (CAMBI, 1999, p. 305)

Apesar dos avanços, a educação utilizava técnicas novas em velhos paradigmas. O modelo religioso e tomista ainda direcionava o pensamento do homem da época, o que, conseqüentemente, refletia na estrutura educacional. A grande “revolução mental” viria pelas obras do filósofo francês René Descartes, homem de ascendência nobre e cosmopolita, contudo influenciado pela moral clássica e pela educação jesuítica.

Suas pretensões intelectuais objetivavam a criação de uma ciência universal, terreno fértil para a disseminação do conhecimento claro, seguro e útil para toda a humanidade, capaz de transformar a estrutura de pensamento do homem e fazê-lo raciocinar a respeito de si em relação ao mundo, resgatando a essência da subjetividade humana prevista no Renascimento.

Descartes reconheceu que os velhos paradigmas, embora embasados por conhecimentos consistentes, não tinham o poder de transformar o homem pelo

fato de possuírem um sistema axiológico fechado. Sua sólida formação como matemático possibilitou-lhe a elaboração de um método na busca da verdade universal, partindo de idéias simples e claras, à luz da razão.

O conhecimento deveria, segundo Descartes, iniciar-se pelas ciências “puras” ou matemáticas, em seguida ser dividido em “ramos” e estes estudados até que se dissipassem as dúvidas ou obscuridades.

“Toda a filosofia é como uma árvore cujas raízes são a metafísica, o tronco é a física e os ramos que saem deste tronco são todas as ciências, que se reduzem a três principais, a saber, a medicina, a mecânica e a moral.” (DESCARTES, 1999, p. 72) Ao afirmar isso, Descartes propõe um método eficaz de sistematização, estudo e raciocínio. Este método, revolucionário para a época, foi responsável pela compartimentagem não só das ciências, mas também de seu método de ensino, que viria a estabelecer a divisão do conhecimento por áreas de disciplinas, resultando no currículo escolar moderno.

A essência de seu método assentava-se na busca da evidência, utilizando a razão intuitiva como meio de buscar a verdade pura. Estas “verdades” deveriam, portanto, apresentar-se sob o aspecto de conceitos claros, sem margem de dúvidas, para que, a partir daí, outros conceitos pudessem ser formulados. O pensamento cartesiano na busca da verdade universal fundamentava-se, portanto, na teoria de evidenciar os conhecimentos até então aceitos. A dúvida metódica, ou melhor, a dúvida hiperbólica, adotava como pressuposto a suspensão dos juízos, na qual nada podia ser evidente por si mesmo sem que antes fosse questionado de forma racional. O princípio da dúvida estava, pois, em encontrar uma *essência* em relação imediata com a *existência*; formulava-se, assim a base de seu famoso axioma: “*Cogito, ergo sum*”¹¹. Estes questionamentos influenciaram de forma profunda e definitiva toda a estrutura de pensamento e o sistema filosófico ocidental. Os maiores pensadores e intelectuais do século XVII e seguintes foram

¹¹ “Penso, logo existo”.

de certa maneira seus “discípulos”, e estes, por sua vez, conduziram pela via do racionalismo todo o pensamento moderno. Notamos assim que o pensamento moderno aspira ares de liberdade, desvincula-se dos dogmatismos medievais, mas, no entanto, prende-se novamente às armadilhas do racionalismo, ao saber compartimentado, e até mesmo ao determinismo da própria ciência.

Durante os séculos seguintes houve grandes transformações científicas e tecnológicas na Europa e no Novo Mundo, expandiram-se centros produtores e irradiadores de conhecimentos como universidades e escolas, mas todas estas instituições desenvolveram novos saberes fundamentados em velhos paradigmas. A produção e difusão de conhecimentos, apesar dos avanços que ocorreram durante o século XIX e XX, ainda carregam o pesado ônus das raízes tomistas e cartesianas.

2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1 Os primórdios: formação das mentalidades

Em princípio, o processo de colonização portuguesa na América pode ser observado sob duas vertentes: uma administrativa, outra evangelizadora; no entanto, a complexidade do processo pode trazer-nos dificuldades de visualização clara de suas delimitações. O aspecto administrativo obedecia em parte à tendência exploradora ibérica que se estendia pela África a Ásia, no entanto, a ocupação da América seguiu sua dinâmica própria, embora alguns historiadores afirmem que uma das principais distinções entre o sistema colonizador ibérico e o anglo-saxão esteja em que estes visavam apenas à exploração e os outros a ocupação. Tais afirmações hoje podem ser consideradas ultrapassadas ou simplistas; os iberos, ao ocuparem as terras do Novo Mundo, trouxeram suas instituições e costumes, o que não ocorreu nas regiões ocupadas na África e na Ásia, pelo menos em um primeiro momento.

A estrutura do sistema de colonização português no Brasil esquematizava-se basicamente em duas frentes: uma civil, representada pelo *Conselho Ultramarino*, responsável pelas questões políticas e econômicas, e outra eclesiástica, denominada *Mesa de Consciência e Ordens*, responsável pela evangelização, pela preservação dos costumes cristãos e pelo estabelecimento de ordens religiosas na colônia. Diferentemente da África, considerada praticamente inabitável pelos europeus, e da Ásia, que possuía uma cultura milenar extremamente arraigada, as terras do Novo Mundo apresentavam-se inexploradas e “moldáveis”, de modo que os costumes e o modo de vida europeu poderiam, ao menos grosso modo, ser ali implantados. Sob este aspecto, a atuação da igreja foi

de fundamental importância; sua autoridade direcionava os costumes, aproximando-os da matriz europeia, e reiterava os vínculos hierárquicos estamentais. A operacionalização deste processo ficou a cargo das ordens religiosas que aqui se estabeleceram; dentre elas, os jesuítas desempenharam o papel principal. Sua forma de evangelização assumiu um caráter particularmente marcante na formação da estrutura mental de quase todo o período colonial. Estes religiosos entenderam que o meio mais eficaz para integrar as populações nativas ao cristianismo seria por meio de um sistema “educacional”, eficaz inclusive como meio de reiterar a fidelidade dos colonos distantes da Europa. O aprendizado da língua nativa e o uso da música nas celebrações tornavam os ofícios religiosos mais agradáveis, tanto para os nativos quanto para os colonos. A presença marcante destes religiosos no processo de educação e colonização do Brasil foi, inclusive, lembrada sempre nos manuais de História da Educação no Brasil, tal como observamos em um manual dos anos cinquenta, já citado anteriormente:

Para gravar os ensinamentos cristãos nas almas dos índios, e lembrá-los aos portugueses, que os tinham praticamente esquecido, Anchieta ainda achava tempo para compor cenas dramáticas, em que o vício era profligado e ridicularizado, e a virtude recompensada. [...] Anchieta editou a primeira gramática da língua tupi; aproveitou a música local e as danças religiosas do cateretê e do cururu para entressachar máximas cristãs que deveriam aos poucos transformar a mentalidade do índio brasileiro. [...] Os jesuítas fundaram outros colégios, na Bahia, em 1556, sob a direção do Padre Antônio Blasquez; no Rio de Janeiro e, pouco depois em Olinda, de maneira que antes do meio do século, estavam firmemente estabelecidos e ninguém se lhes avantajava no ensino e educação da juventude. Grego e latim floresciam magnificamente. (PEETERS, 1952, p. 141)

Vemos assim que, de maneira geral, sempre foi um consenso que educação e catequese fossem a mesma coisa, pelo menos nos primeiros séculos de colonização. Contudo, o mais importante é perceber as profundas raízes que este projeto civilizatório, pensado e executado pelos jesuítas com a anuência da corte de Lisboa, exerceu sobre a formação da mentalidade no Brasil.

A respeito desta temática existe grande quantidade de fontes que foram exaustivamente estudadas, mas cabe fazer referência a este tema, a fim de visualizar a estruturação do pensamento pedagógico brasileiro, visto sob a perspectiva da formação de uma mentalidade, que, por sua vez, refletiria em todas as reformulações, teóricas e práticas, que incidiriam nas questões pedagógicas a serem implantadas nos séculos seguintes. É de fato uma tarefa complexa pensar em novos modelos sem se recorrer ao embasamento teórico já consolidado. Saviani (2007) aponta a questão da “longa duração” na perspectiva da educação no Brasil, o que reforça a idéia da construção das mentalidades por meio de um processo educativo. Assim nota-se a tessitura de complexas relações entre teorias, pensamentos e práticas pedagógicas, tudo isso entrelaçado no que chamamos no capítulo anterior de fenômeno da Educação.

O processo educacional no Brasil, não obstante o fato de ter iniciado de forma precoce, já no início de sua colonização, seguiu matrizes absolutamente tradicionais. A ordem religiosa, a Companhia de Jesus – que, por sua vez, também era no seu tempo uma instituição de vanguarda – optou pela extrema ortodoxia no que se referiu à doutrina educacional. Desta forma, com cores de modernidade, esta instituição “pintou” as terras por onde passou. No caso da *Terra Brasilis*, suas marcas foram mais profundas: esta ordem religiosa estava intimamente ligada à questão da colonização pela instituição do “Padroado Português”, no qual cabia ao monarca de Portugal colonizar espiritualmente todos os seus domínios. Se pensarmos em termos atuais, isto pode parecer até uma tarefa simples, mas para a mentalidade da época tal missão era de ordem divina, uma verdadeira união entre o poder terreno e o celestial. A magnitude de tal obra ficou, no Brasil, a cargo da Companhia de Jesus. O próprio termo “Companhia” para designar uma instituição religiosa revela a disposição das intenções destes religiosos, atentos ao momento histórico que estavam presentes. Para a colonização do Novo Mundo foram criadas várias Companhias: a Cia. das Índias

Ocidentais, a Cia. das Índias Orientais, a Cia. do Grão Pará e Maranhão, entre tantas outras. Tornava-se claro, portanto, que a missão jesuítica no Brasil era, além de devocional e educacional, também comercial.

Os poucos recursos que a coroa portuguesa possuía não lhe permitiam desenvolver uma infra-estrutura que envolvesse cuidados que não estivessem diretamente ligados ao aferimento de receitas – aliás, esta prática vigorou por todo período colonial. Assim sendo, a Cia. de Jesus assumiu interinamente, e sem qualquer intervenção do estado, o monopólio do “cuidado com as almas”, e isto se reportava tanto ao aspecto religioso como também ao educacional, os quais, em última instância, eram considerado a mesma coisa.

Se raciocinarmos em termos de “saber escolar”, os primeiros colonizadores que aqui chegaram estavam em pé de igualdade com os indígenas; o que os diferenciava era a questão da piedade cristã, assim os jesuítas apressaram-se para igualá-los. Com essa finalidade providenciaram as primeiras casas de formação ou colégios, para que, a partir daí, se iniciasse a obra educacional e evangelizadora, pois um conceito não poderia vir separado do outro. Paiva explica da seguinte forma:

Para Nóbrega era natural a idéia de construção de um colégio, como o seria a de casas para moradia, de igreja para o culto, de fortes para a defesa, etc. Por isso, pensando na organização das missões, pensa no colégio. O colégio era o instrumento da obra da religião. Assim sentiam os portugueses. O clero devia se envolver com os colégios, porque o colégio significava letras; letras significava o suporte da fé. Chegados ao Brasil, como pensar em cristianização sem pensar imediatamente na ereção de um colégio que lhe desse sustentáculo? (PAIVA, 2004, p. 84)

Para os jesuítas era inconcebível pensar em uma cultura autóctone. É reconhecido que estes religiosos estudavam a língua e a cultura indígena, mas somente no intuito de abrir “brechas” para adentrarem e, a partir daí, como um a espécie de “câncer”, corroerem os valores nativos e sobreporem os seus.

A sociedade indígena com a qual se depararam os jesuítas que chegaram na primeira leva foi descrita nos estudos de Florestan Fernandes como uma cultura tribal, em que o homem se adaptava ao meio e o transformava da forma menos impactante possível, tirando da natureza o essencial para a sua sobrevivência. O saber indígena era transmitido informalmente por meio da preservação das tradições de forma oral em uma sociedade sem classes, na qual homem e natureza faziam parte de um todo. Este modo de vida transmitido ao longo de incontáveis gerações permitiu que os nativos vivessem por séculos e, quiçá, milhares de anos no Novo Mundo. Não havia, portanto, nenhuma necessidade de introduzir novos conhecimentos para preservarem seu *modus vivendi*. Contudo, podemos afirmar ser da “natureza” do europeu considerar as coisas alheias à sua cultura como bárbaras, o que gerava uma ânsia destruidora, amparada por um senso moral com pretexto civilizador. A concepção ética deformada pelo poder de conquistar o que se quer pela força conseqüentemente gerou um sentimento de superioridade em relação a outros povos, qualificando-os ora de bárbaros, ora de infiéis, como demonstra este texto do século XVIII:

Logo as bárbaras nações dos novos paizes, gente só na figura humana distincta das feras, (em tanta rudeza nascerão, e viviaõ pela falta de comercio com outras gentes, impedindo pelos imensos golfos do oceano) a hum mesmo tempo ouvirão dos Portuguezes a doutrina Evangélica; e os mais repugnantes sentiraõ a violencia das armas para o domínio (...) (MACHADO, apud ÁVILLA, 1967, p. 163)

Assim, milhares de missionários foram enviados por todo o mundo conhecido. Na mentalidade do homem do século XVII, seria necessário converter os povos bárbaros ao cristianismo, podendo-se para isto utilizar todos os meios possíveis: “Esses povos bárbaros não dão ouvidos aos que pregam os Evangelhos, a menos que ouçam antes a voz do canhão.” (BOXER, 1978, p. 78)

O conceito de conversão confundia-se com o de civilização: transformar um asiático ou americano em cristão significava não apenas dar-lhe o sacramento do batismo ou a catequese, mas fazê-lo renunciar à sua própria cultura, associada ao

paganismo, e comportar-se, na medida do possível, como um europeu. Nesta empreitada, os jesuítas tiveram um papel fundamental, pois souberam compreender o modo de vida das culturas às quais deveriam evangelizar muito mais profundamente que os colonizadores e mesmo outras ordens religiosas. Aprendiam a língua nativa e procuravam associar sutilmente as práticas cristãs aos costumes nativos. A utilização de cerimônias festivas e musicais serviria para despertar a atenção dos futuros fiéis, e a educação voltada à pedagogia infantil asseguraria frutos a serem colhidos nas gerações futuras. Os jesuítas, assim como os contra-reformistas esclarecidos, entenderam a importância fundamental de formar a estrutura mental do homem, inculcando-lhe valores éticos e religiosos.

Saviani (2007) considera a educação colonial dividida em três etapas: a primeira, chamada de “período heróico”, se estende de 1549 – período da chegada dos primeiros missionários – até 1599, ano da publicação do *Ratio Studiorum*. O segundo período compreende de 1599 até 1759, quando os jesuítas são expulsos do reino português pelo Marquês de Pombal. O último período inicia-se com as reformas pombalinas e termina em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, podendo estender-se até 1822, com a independência.

O papel da educação no Brasil colonial estava muito além da simples arte de educar – era tarefa muito mais política, pois a constituição de mentalidades asseguraria a formação de fiéis súditos de sua majestade, rei de Portugal, e de Deus, representado pelo Papa. Assim, a Cia. de Jesus obteve praticamente o monopólio da educação no Brasil, até sua expulsão. Para tanto, a coroa ofereceu-lhe todos os benefícios, a ponto desta instituição tornar-se a mais poderosa, em termos econômico, a se estabelecer no Brasil. Além da isenção de vários impostos, a Coroa cedeu a Cia. a chamada “redízima”, ou seja, um tributo sobre a décima parte dos impostos cobrados pelo Estado. Diante deste quadro, observamos que a Cia. de Jesus ocupava a posição mais privilegiada entre todas

as instituições coloniais. Em contrapartida, os jesuítas asseguraram a plena autoridade de Portugal em seus domínios.

Os jesuítas, desde que chegaram, iniciaram um verdadeiro “projeto civilizatório”, por meio do qual procuraram, nas missões e nos colégios, forjar uma civilização cristã, com seu sistema de valores, padrões morais e culturais próprios. Para tamanha empreitada, a Cia. de Jesus elaborou um método pedagógico altamente eficaz a ser implantado em todos os colégios da ordem espalhados pelo mundo. Este método, que foi publicado em 1599, ficou conhecido como *Ratio Studiorum*. Seus princípios eram simples e eficientes, não se perdiam em elucubrações, mas forneciam diretrizes objetivas a serem seguidas por meio de um rígido sistema hierárquico, encabeçado pelo Provincial da Ordem, o Prefeito de Estudos, e os professores, escolhidos mediante sua capacidade intelectual e piedade, como indica o parágrafo 5 das Regras do Provincial prescritas no *Ratio Studiorum*¹²:

Seleção dos Professores. – Com grande antecedência proveja os professores de cada faculdade, observando-os eu em cada disciplina parecem mais competentes, os mais eruditos, aplicados e assíduos, os mais zelosos pelo progresso dos alunos não só nas aulas senão também nos outros exercícios literários.

Desta forma, assegurava-se a uniformidade e a conservação da ortodoxia na formação do pensamento. Não obstante o fato destes religiosos pregarem a importância da difusão cultural, devemos entender que nunca tencionaram difundir abertamente qualquer outro pensamento que não fosse destinado à

¹² A obra **Ratio Studiorum** foi publicada no Brasil em uma única edição em 1952, sob o título “O método pedagógico dos jesuítas” de autoria do Padre Leonel Franca, pela editora Agir. A referência que se faz neste trabalho é do documento eletrônico elaborado e transcrito por HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, disponível no site:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm>.

manutenção dos valores católicos, como se afirma no parágrafo 33 das mesmas regras:

Proibição de livros inconvenientes. - Tome todo o cuidado, e considere este ponto como da maior importância, que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas ou outros, que possam ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; e se de todo não puderem ser expurgados, como Terêncio, é preferível que não se leiam para que a natureza do conteúdo não ofenda a pureza da alma.

No item “*Regra comum para todos os professores de Escolas Superiores*”, parágrafo seis, a determinação restritiva do conhecimento a ser transmitido nas aulas é ainda reafirmada:

6. *Evite-se a novidade de opiniões.* Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. *Sigam* todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas católicas.

Este plano de estudos, como foi chamado, era revolucionário para sua época, no sentido de sistematizar os estudos e na competente tarefa de não apenas direcionar o conhecimento, mas de desenvolver um sistema cognitivo responsável pela elaboração de pensamentos dentro da escala de valores pré-determinados. Em outras palavras, a eficácia devastadora deste método estava em sua capacidade de fazer com que os estudantes, mesmo avessos ao ideário católico, edificassem em suas mentes uma estrutura jesuítica de pensamento. Pode-se observar isso nos sistemas filosóficos elaborados por filósofos que vieram de escolas da Cia., tais como Descartes, Voltaire, Rousseau e tantos outros, os quais, mesmo apresentando-se como livres pensadores, ainda raciocinavam sob um saber compartimentado e reconheciam a limitação do intelecto humano diante do

divino. O próprio filósofo René Descartes, apesar de ser considerado o pensador da modernidade por inserir a dúvida metódica nos questionamentos filosóficos, elabora um método de investigação que, embora tenha sido fundamental para o desenvolvimento do pensamento moderno, carregava inegáveis influências do *Ratio Studiorum*, no sentido de compartimentar o conhecimento e, com isso, comprometer uma visão do todo. O método cartesiano foi sem dúvida a mola mestra do desenvolvimento do cientificismo que se disseminou no mundo ocidental; assim, percebe-se que o próprio avanço científico e filosófico da modernidade é tributário do sistema jesuítico e afeta, por sua vez, todos os campos de conhecimento até os dias de hoje.

Os centros de formação jesuíticos, no sentido de preservarem o monopólio do conhecimento, prescreviam as reservas, e até mesmo subterfúgios, quanto ao estudo de autores contrários à ortodoxia, como prevê a Regra para os Professores de Filosofia nos artigos 2, 3 e 4 do *Ratio*:

2. *Como seguir Aristóteles.* - Em questão de alguma importância não se afaste de Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposta à unanimemente recebida pelas escolas, ou, mais ainda, em contradição com a verdadeira fé. Semelhantes argumentos de Aristóteles ou de outro filósofo, contra a fé, procure, de acordo com as prescrições do Concílio de Latrão, refutar com todo vigor.

3. *Autores infensos ao Cristianismo.* - Sem muito critério não leia nem cite na aula os intérpretes de Aristóteles infensos ao Cristianismo; e procure que os alunos não lhes cobrem afeição.

4. *Averrois.* - Por essa mesma razão não reúna em tratado separado as digressões de Averrois (e o mesmo se diga de outros autores semelhantes) e, se alguma coisa boa dele houver de citar, cite-a sem encômios, quando possível, mostre que hauriu em outra fonte.

A Cia. de Jesus compreendeu perfeitamente o tempo em que vivia: o predomínio inquestionável da igreja da Idade Média já não mais existia; assim, a criação de uma verdadeira máquina de instrução seria o caminho mais viável para atingir corações e mentes dos homens da modernidade. É notório o fato da igreja deter o quase exclusivo monopólio das letras durante a Idade Média; poderíamos dizer que este domínio inicia-se após o fechamento da Academia Platônica, em

529, pelo Imperador cristão Justiniano. O domínio das letras e, portanto, da cultura letrada, segundo Paiva (2004), propicia a sobrevivência do pensamento que, do contrário, cairia no esquecimento, ou na natural aculturação temporal. Contudo, o pensamento cristão é dogmático, doutrinário e não admite mudanças nem digressões; necessita-se, portanto, da cultura escrita para permanecer vivo e inalterado. Por outro lado, a cultura ágrafa é exaurível e volátil e, no contexto em questão, podemos afirmar que seria desejável que continuasse desta forma.

Os jesuítas permaneceram no Brasil por duzentos e dez anos, fundaram dezenas de colégios, seminários e escolas; no entanto, se avaliarmos os resultados do ponto de vista educacional, perceberemos um coeficiente pífio, tal como refere Silva:

Gabriel Soares de Souza¹³, em sua diatribe contra os jesuítas, apontou a ineficiência de seus colégios e seu número excessivo, dado que até então só tinham concluído o curso das Artes uns seis ou sete jovens, a maior parte deles destinados ao ingresso na Companhia, e em Teologia só um havia terminado os estudos e se tinha tornado bom pregador. A esta crítica responderam os padres que a intenção do rei ao apoiar a criação de colégios dos jesuítas no Brasil não fora abrir estudos para os filhos dos colonos, mas sim preparar ministros para conversão dos indígenas. Deixando a polêmica de lado, as informações fornecidas pelo Padre José de Anchieta em 1585 revelam serem as escolas de ler e escrever aquelas que maior número de filhos de colonos recebiam: 70 na Bahia, 40 em Pernambuco, 30 no Rio de Janeiro. Menos frequentadas eram as classes de gramática: 12 alunos externos em Pernambuco e entre 10 e 12 no Rio de Janeiro. As aulas de Humanidades na Bahia contavam entre 15 e 30 estudantes. Já as lições de Casos de Consciência poucos leigos atraíam: entre um e três em qualquer dos colégios jesuíticos. Resumindo sua informação, Anchieta comentava que os estudantes, além de serem poucos, também sabiam pouco. (SILVA, 2004, p. 131)

Cabe refletir se em algum momento a Cia. de Jesus realmente tencionou desenvolver a Educação ou se, desde que aqui se estabeleceram, a catequese foi sua única finalidade. O árduo trabalho dos missionários adquiriu as capacidades

¹³ Gabriel Soares de Sousa (1540 – 1591) foi um senhor de engenho e explorador português que se fixou no Brasil no século XVI. Escreveu um longo memorial descritivo da colônia em 1587 que mais tarde foi publicado com o título: “Tratado descritivo do Brasil de 1587”.

de formar opiniões e de construir uma mentalidade cristã; o sermão do pregador suplantava as ordens régias e o discurso filosófico e supria a ânsia de reflexão que é natural em todo ser humano; os termos *pecado*, *mistério* e *salvação* respondiam a quase todos os anseios intelectuais e existenciais dos homens da época. O próprio método de estudos da Cia., na “Regra para os alunos externos”, parágrafos dez a quinze, deixa claro o se que espera de seus alunos externos, ou seja, que todos hajam como se fossem praticamente clérigos:

10. *Tranqüilidade e silêncio*. - Nas aulas não vão de um para outro lado; mas fique cada um no seu lugar, modesto e silencioso, atento a si e aos seus trabalhos. Sem licença do Professor não saiam da aula. Não estraguem nem manchem os bancos, a cátedra, as cadeiras, as paredes, portas e janelas ou outros lugares, com desenhos, ou escrituras, com canivete ou de outra maneira.

11. *Fugir das más companhias*. - Fugam das companhias más ou simplesmente suspeitas; tratem somente com aqueles cujo convívio e exemplo possam aproveitar no estudo e na virtude.

12. *Livros de que se devem abster*. - Abstenham-se completamente da leitura de livros perniciosos e inúteis.

13. *Proibidos espetáculos e teatros*. - Não vão a espetáculos públicos, comédias, nem à execução de condenados; e sem licença dos Professores e do Prefeito de estudos, não representem nenhum papel em teatros de fora.

14. *Piedade*. - Esforcem-se por conservar a sinceridade e pureza da alma e obedecer com toda a fidelidade a lei divina. Recomendem-se com freqüência e com fervor a Deus (*ao Sagrado Coração de Jesus*), à Santíssima Virgem e aos demais santos. Implorem muitas vezes a ajuda dos Santos Anjos, especialmente do Anjo da Guarda. Observem a modéstia sempre e em toda a parte, mas principalmente na igreja e na aula.

15. *Exemplo da vida*. - Finalmente em todas as suas ações comportem-se de tal modo que cada um veja logo que se aplicam eles não menos à prática da virtude e à inteireza da vida do que às letras e à ciência.

É esta a idéia de escola que nos foi transmitida e que permaneceu mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759. Nos compêndios de “História da Educação” editados no país e profusamente utilizados em escolas de formação de professores, o trabalho destes religiosos sempre foi louvado como relevância fundamental para a difusão da cultura, da ciência e das letras, como afirma Peeters:

O ódio de Pombal conseguiu destruir tudo. Em 1759, os jesuítas foram expulsos e brutalmente conduzidos a Portugal, onde lhes pagaram com horrendas prisões os benefícios derramados sobre a colônia. Desde então, deu-se a derrocada da instrução o Brasil. (PEETERS, 1952, p. 142)

Este fato fez com que se cultivasse o mito da tradição educacional jesuítica e reafirmasse suas idéias pedagógicas praticamente até o século XX.

2.2 O Brasil mal educado

Após a expulsão dos jesuítas do reino português, em 1759, fato este ocasionado pelas tensões acumuladas entre a ordem e o poder régio há décadas, o governo de Portugal, na figura do Marquês de Pombal, instituiu o alvará de 28 de junho de 1759, no qual determinava as novas diretrizes da Educação no Brasil. Podemos afirmar ser esta a primeira medida de política pública no país. O documento trazia instruções minuciosas e detalhadas de implementação do ensino público patrocinado pelo Estado em todo reino português.

A idéia vinha ao encontro das aspirações iluministas de Pombal e, ao mesmo tempo, contemplava a perspectiva de um estado forte e controlador, capaz de educar seus súditos dentro de suas prerrogativas. Aliás, esta iniciativa de assumir a Educação é, inclusive, um empreendimento pioneiro de Portugal. No entanto, malgrado a intenção – inovadora para a época – de o Estado assumir interinamente a Educação, parece agora claro que as próprias autoridades régias desconheciam a dimensão total da realidade: após duzentos e dez anos de permanência e militância dos jesuítas no campo da Educação, no Brasil, a população alfabetizada na colônia e no restante do Reino como um todo era insignificante. Outro problema enfrentado foi o fato que, após a saída destes

religiosos, não existia efetivamente uma possibilidade de se formar um “corpo docente”, visto que não havia, com raríssimas exceções, a profissão de professor, pois esta função era secularmente exercida por padres.

Os colégios jesuíticos dedicavam-se basicamente a dar formação a seus noviços e preparar jovens para frequentarem a Universidade de Coimbra nos cursos de Filosofia, Teologia, Direito e, em menor proporção, Medicina, tal como se via na Idade Média. No caso do Brasil, estes estudantes, na sua maioria absoluta bacharéis, quando retornavam, ingressavam imediatamente no serviço público, como magistrados ou funcionários de alto escalão. Uma pequena parte da população – ocupando praticamente um “limbo” social – que frequentara durante algum tempo os colégios, mas não dispunha de recursos para completar os estudos na Universidade em Portugal, compunha a camada alfabetizada e com alguma cultura livresca. A estes indivíduos, patrocinados pelo Estado, coube a tarefa de educar a população. A reforma Pombalina no campo educacional determinou que na colônia seriam ministrados os “Estudos Menores”, que eram aulas de ler, escrever e contar, as “primeiras letras”, e também as aulas de “Humanidades”, nas quais se estudavam grego, latim e fundamentos de retórica e filosofia. Para tanto, o governo decidiu abrir concursos públicos para a contratação de professores, conforme afirma Cardoso:

O primeiro concurso para professores públicos realizado no Brasil foi em Recife, a 20 de março de 1760. No mesmo ano, em 7 de maio, realizaram-se os primeiros exames para os professores régios de gramática latina no Rio de Janeiro. Entretanto, em 1765 não havia ainda sido nomeado nenhum professor público no Brasil, embora os concursos já houvessem sido realizados. No Rio de Janeiro, o início oficial das Aulas Régias ocorreu em 28 de junho de 1774, com a Aula de Filosofia Racional e Moral, ministrada pelo professor régio Francisco Xavier Prates, presbítero secular, à qual compareceram várias autoridades. Havia se passado exatamente quinze anos, desde o alvará de 28 de junho de 1759, quando fora implantado o novo sistema público de ensino, no Reino português. (CARDOSO, 2004, p. 183)

Não obstante a morosidade da aplicação das leis na colônia, assim como também em todo o reino, as autoridades depararam-se com outro grande problema estrutural: a vastidão do território brasileiro e a completa falta de infra-estrutura governamental, dado o fato que este espaço já estava sendo preenchido pelos jesuítas e o governo até então não tinha tido a preocupação de ocupá-lo. As próprias autoridades portuguesas da época reconhecem a impossibilidade de estabelecer uma rede educacional tão grande. O responsável pela tarefa de implantação de uma rede pública de ensino foi o cônego Don Tomás de Almeida, nomeado como diretor-geral de estudos do Reino e Ultramar, que logo percebeu a impossibilidade da tarefa ser realizada a curto prazo, e ainda acrescida dos empecilhos de ordem estrutural como a própria inoperância do sistema:

Em seus relatórios o diretor geral, Don Tomás de Almeida, arrola os principais motivos do fracasso da reforma dos estudos menores: a insuficiência de professores régios, a falta de aulas de retórica, a falta de livros didáticos, a escassez de verbas para aplicar a reforma, os baixos salários dos professores, o atraso dos pagamentos. Assim o entusiasmo inicial de Don Tomás foi arrefecendo-se até se transformar em desânimo e impotência no final de seu mandato, encerrado em 4 de junho de 1771, quando foi extinta a Diretoria-Geral dos Estudos. Com ela encerrava-se a primeira fase das reformas pombalinas da instrução pública em Portugal e todos os seus domínios. (SAVIANI, 2007, p. 89)

A primeira fase de implantação da Educação pública encerra-se sem ter dado nenhum resultado – aliás, esta foi a primeira vez, mas não a última, que este fato ocorre quando se aborda a questão da implantação de públicas. A partir de 1772, a implantação das Aulas Régias deu-se efetivamente com o estabelecimento de classes nas principais cidades no Brasil. Cardoso (2004, p. 185) nos informa que as autoridades régias calcularam que para todo reino português seriam necessários 837 professores, sendo que para o Brasil seriam destinados quarenta e três, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1: Distribuição de professores para as Aulas Régias no Brasil.

| | | | | | |
|--|-----------------------|--------------|--------------|-----------------|------------------|
| | Ler, escrever, | Latim | Grego | Retórica | Filosofia |
|--|-----------------------|--------------|--------------|-----------------|------------------|

| | contar | | | | |
|-----------------|---------------|-----------|----------|----------|----------|
| Rio de Janeiro | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Bahia | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| Pernambuco | 4 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| Mariana | 1 | 1 | - | 1 | - |
| São Paulo | 1 | 1 | - | 1 | - |
| Vila Rica | 1 | 1 | - | - | - |
| S. João Del Rei | 1 | 1 | - | - | - |
| Pará | 1 | 1 | - | 1 | - |
| Maranhão | 1 | 1 | - | - | - |
| Total | 16 | 15 | 3 | 6 | 3 |

Segundo estes dados, podemos observar que o número de classes, além de ser absolutamente insuficiente, era também mal distribuído e pedagogicamente inoperante, pois não havia qualquer planejamento escolar e as aulas eram fragmentadas e sem nenhuma conexão com as reais necessidades da época: a quem interessavam as aulas de Latim, Grego e Retórica no contexto colonial?

Apesar das mudanças, o problema educacional permanece o mesmo: nos tempos da educação jesuítica esta se dirigia a uma pequena parte da elite leiga, contudo não podemos afirmar que a situação tenha mudado com a escola pública do século XVIII e das primeiras décadas do século XIX. Agrega-se a estes problemas o fato que a máquina burocrática colonial dificultava sobremaneira o funcionamento do sistema: os professores régios contratados levavam anos para serem nomeados oficialmente, e até então eram proibidos de exercer formalmente sua ocupação.

A situação não melhorou após a independência do Brasil. Apesar das modificações propostas pela assembléia nacional constituinte de 1823, a situação permaneceu praticamente a mesma. Em 1827 oficializou-se a “Lei das escolas de primeiras letras”, segundo a qual seriam ministradas aulas de ler e escrever, fundamentos de gramática e aritmética e princípios de moral cristã e doutrina católica.

Nota-se que, apesar da aparente desvinculação da escola com a igreja, ainda há uma marcante presença da educação religiosa; a este fato acrescenta-se o grande número de clérigos como professores, devido à dificuldade de se encontrar leigos minimamente habilitados a ministrarem aulas. Este sistema perdurou no Brasil até o Ato Adicional de 1834, quando estipulou-se maior autonomia às províncias e assim o sistema de ensino passou para sua competência. Isto, de certa forma, tornou o processo de implantação do aparelho escolar mais dinâmico, pois caberia aos governos locais providenciar suas escolas de acordo com as necessidades, sem ter que esperar as morosas decisões do poder central que, no entanto, ficou ainda responsável pelo “ensino superior”. Por outro lado, a política de descentralização também revelou sua faceta perversa: as províncias mais pobres ficaram completamente sem recursos para investir na Educação; sem o apoio financeiro do Estado as escolas isoladas não tiveram como se manter, e, em alguns casos, sequer foram montadas.

Outro fator relevante foi o início da vinculação da questão política com a educação: os presidentes das províncias tornaram-se os grandes responsáveis pelo funcionamento do sistema escolar e assim os planos educacionais foram vitimizados pela descontinuidade administrativa; muitas medidas sancionadas por um governante eram ignoradas por outro e assim sucessivamente. Após esta medida foram criados nos grandes centros os primeiros colégios leigos no Brasil: o Atheneu Riograndense, em Natal, e o Colégio Pedro II (antigo seminário São Joaquim), no Rio de Janeiro, foram os pioneiros. O fato de se criar uma instituição de ensino formal, com um currículo próprio e com a mentalidade profissional foi de importância fundamental para a trajetória da Educação no Brasil, tanto que este estabelecimento de ensino é prestigiado até os dias de hoje. O currículo do Colégio Pedro II foi, inclusive, referência para os programas de ensino de outras escolas e também serviu de referencial para a produção de materiais didáticos até o advento da Escola Nova. O currículo básico do Colégio

foi estabelecido no artigo 3º., de acordo com o decreto de fundação da escola, em de 02 de dezembro de 1837¹⁴:

Art. 3º. Neste collégio serão ensinadas as línguas latina, grega franceza e ingleza, rethorica eos princípios elementares de geographia, história, philosophia, zoologia, meneralogia, botânica, chimica, physica, arithmetica, álgebra, geometria e astronomia. [...] no número de professores será compreendido o de religião que será o capellão do Collegio.

Sob este aspecto é inegável que a qualidade da educação tendia a melhorar, contudo o acesso dos alunos à escola ainda encontrava-se bastante restrito, pois a educação era pública, mas não gratuita, conforme o documento:

Art. 7º. Serão admitidos alumnos internos e externos.

Art. 8º. Os alumnos internos pagarão a quantia que for annualmente fixada, para as despezas só próprias dos que morarem no Collégio.

Art. 9º. Será pago pelos alumnos, tanto internos como externos, o honorário que a título de ensino, for fixado pelo Governo.

Art. 10º. Este honorário terá a applicação marcada nos estatutos.

Art. 11º. O Governo poderá admitir gratuitamente até onze alumnos internos e dezoito externos.

Pode-se dizer que a Educação no Brasil, naquele momento, deu um salto qualitativo, mas não quantitativo: a grande maioria da população ainda permanecia sem qualquer meio de acesso à Educação formal. No intuito de talvez assegurar uma maior qualidade ou controle na educação superior, o governo estabeleceu a obrigatoriedade de exames adicionais de acesso à faculdade a todos os alunos não egressos do Colégio Pedro II, criando, desta forma, uma espécie de “*vestibular*”. Tal medida chancela a desqualificação das outras escolas e torna o ensino ainda mais elitizado. Peres nos apresenta os seguintes dados:

Num significativo contraste revelado pelas estatísticas, naquele ano (1864), havia 8600 alunos matriculados em aulas e estabelecimentos de instrução secundária, pretendendo acesso às escolas superiores, e, por conseguinte, às profissões liberais. Essa clientela procedia do patriciado

¹⁴ Documento eletrônico disponível em:

<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-23/Legimp-23._19.pdf>.

rural e da pequena burguesia que pretendia ascender às camadas superiores. O ideal aristocrático de educação, sendo o título do doutor um critério decisivo de classificação social, respondia pelas matrículas nos cursos superiores. [...] Em 1864, a matrícula no ensino superior era esta: nas Faculdades de Direito, 826 alunos; nas de Medicina, 294; na Escola Central, 154; e na Escola Militar e de Aplicação, 109. [...] De uma outra perspectiva, as estatísticas referentes à instrução primária evidenciavam a distância que diferenciava a elite do povo, os poucos letrados e eruditos e o enorme contingente de analfabetos. Em 1867, segundo os cálculos de Liberato Barroso, cerca de 107.500 era o total de matrícula geral nas escolas primárias em todas as províncias, para uma população livre de 8.830.000. Aproximadamente, dos 1.200.000 indivíduos em idade escolar, apenas 120 mil recebiam instrução primária, ou seja a décima parte da população, ou ainda um indivíduo por 80 habitantes. (PERES, 2005, p. 39-40)

Se cruzarmos estes dados, temos a real perspectiva de que o ensino era proposital e oficialmente elitizado. Algumas reformas educacionais no sentido de “democratizar” o ensino foram feitas como, por exemplo, a Reforma Couto Ferraz de 1854, contudo o quadro permaneceu praticamente inalterado. Paralelamente floresceram os estabelecimentos de ensino particulares, levando a Educação aos centros mais afastados; as casas de ensino religiosas também faziam parte do processo. Os jesuítas retornaram ao Brasil em 1842 e também fundaram colégios, juntamente com outros religiosos de outras congregações. É interessante observar neste momento que a “sorte” da Educação brasileira fora lançada: existia a escola primária, que permanecia ainda pouco estruturada, onde se ensinavam rudimentos de leitura, escrita e matemática; a escola secundária, muitíssimo mais especializada, contando com disciplinas como retórica, grego e filosofia – segundo o currículo do colégio Pedro II, que funcionava como o bastião da cultura no país – e seu caráter era basicamente preparatório para a admissão ao ensino superior; e as faculdades, que se destinavam a uma ínfima parcela da população, cujos saberes e comprometimento estavam completamente alheios à realidade do restante do país. Existiam também as escolas Normais, que se dedicavam à formação de professores e funcionavam desde a primeira metade do século XIX, sendo que a primeira foi a Escola Normal de Niterói de 1835. Estas

escolas tinham um caráter profissionalizante e na maioria das vezes funcionavam de maneira precária, com recursos privados.

Esta visão hierarquizada do conhecimento, associando-o à questão de *status* social, permeia a mentalidade brasileira até os dias atuais e representa o principal entrave para as mudanças estruturais.

A situação, com o advento da república, não se diferenciou significativamente. Várias reformas foram sugeridas até a década de 30, algumas utópicas e inaplicáveis, outras contrastantes com os interesses políticos e econômicos; contudo, vale a pena destacar a Iniciativa de Caetano de Campos, em 1890, de criar as chamadas “Escolas Modelo”, que viriam a se tornar os “Grupos Escolares”. Este modelo de escola veio resolver vários problemas estruturais que enfrentavam as escolas até então. O Grupo Escolar não traz uma idéia pedagógica inovadora, mas resolveu o problema da fragmentação das classes avulsas, problema este que já existia desde a época pombalina. A idéia era bem simples: bastava-se reunir as “escolas” isoladas sob um mesmo teto; isto possibilitava um melhor controle e padronização do sistema pedagógico, como afirma Marcílio:

A reunião de “escolas” em um só edifício, com os alunos distribuídos em classes, cada classe sob a regência de um professor e tendo um diretor, trouxe consigo todos os princípios fundamentais que propiciariam as mudanças no ensino primário: a racionalização, a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos em séries, o estabelecimento dos exames, a necessidade de prédios próprios, o estabelecimento de programas amplos, a profissionalização do magistério, novos métodos de ensino, uma nova cultura escolar, sem falar num início de burocratização administrativa. (MARCÍLIO, 2006, p. 166)

Após a criação do primeiro Grupo Escolar em 1893 na cidade de São Paulo, outros tantos foram sendo criados por todo país. Todas estas medidas foram bastante oportunas e até mesmo revolucionárias para a época, contudo, resolveram os problemas administrativos, mas não os de ordem social e pedagógica: a educação continuava elitizada e o método de ensino, embora mais sistematizado, continuava seguindo uma pedagogia absolutamente tradicional.

Saviani enumera os princípios básicos das diretrizes educacionais dos Grupos Escolares:

- a) Simplicidade, análise e progressividade – O ensino deve começar pelos elementos mais simples. O esforço pedagógico exige a análise da matéria ensinada, de modo a decompô-la num certo número de elementos que serão individualmente fáceis de assimilar. [...]
- b) Formalismo - O ensino chega ao encadeamento de aspectos rigorosamente lógicos. O ensino esforça-se por ser dedutivo.
- c) Memorização – A decomposição do conteúdo do ensino em elementos facilita a memorização. A medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor.
- d) Autoridade – A escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas visando a garantir que a organização pedagógica se funda sempre na autoridade do professor.
- e) Emulação – A idéia do dever, a necessidade de aprovação e o sentimento do mérito são desenvolvidos para manter a atividade escolar, e completam, deste modo, o princípio da autoridade.
- f) Intuição – O ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados à observação e à percepção do aluno. [...] (SAVIANI, 2007, p. 172)

Estas prerrogativas estabeleceram as bases fundamentais para a educação básica no Brasil até os dias de hoje. Os Grupos Escolares existiram até o início da década de 70 do século XX, depois foram renomeados como Escolas Estaduais de Primeiro Grau, porém o sistema pedagógico pouco mudou.

2.3 A “Educação Moderna” e o fracasso escolar

O Estado passa a assumir interina e oportunamente a questão da educação a partir de 1930, quando se inicia a “era Vargas”. O então presidente Getúlio Vargas, percebendo a importância “estratégica” dos setores Saúde e Educação, criou um ministério exclusivo para atender estas duas esferas, no intuito evidente de lhes impor um controle mais rígido e eficaz. Uma das primeiras mudanças getulistas no campo da Educação foi fazer uma reforma no Ensino Secundário e Superior em 1931. O Secundário, na verdade, sofreu pequenas modificações, no

intuito de se tornar mais eficaz ainda para o acesso ao Ensino Superior, alinhando-se definitivamente, do ponto de vista pedagógico, aos conteúdos do Colégio Pedro II. As propostas eram claras; o objetivo era simplesmente deixar os alunos aptos mais aptos ainda: a elite que frequentava os colégios de “primeiro escalão” teria pleno ingresso à universidade, o que confirmava a vocação do Secundário como um curso preparatório.

O Estado passa a assumir interina e oportunamente a questão da educação a partir de 1930, quando se inicia a “era Vargas”. O então presidente Getúlio Vargas, percebendo a importância “estratégica” dos setores Saúde e Educação, criou um ministério exclusivo para atender estas duas esferas, no intuito evidente de lhes impor um controle mais rígido e eficaz. Uma das primeiras mudanças getulistas no campo da Educação foi fazer uma reforma no Ensino Secundário e Superior em 1931. O Secundário, na verdade, sofreu pequenas modificações, no intuito de se tornar mais eficaz ainda para o acesso ao Ensino Superior, alinhando-se definitivamente, do ponto de vista pedagógico, aos conteúdos do Colégio Pedro II. As propostas eram claras; o objetivo era simplesmente deixar os alunos aptos mais aptos ainda: a elite que frequentava os colégios de “primeiro escalão” teria pleno ingresso à universidade, o que confirmava a vocação do Secundário como um curso preparatório. Por outro lado, o Ensino Primário, o qual se destinava à maioria do contingente escolar, não sofreu nenhuma modificação significativa, exceto pela instituição do exame de admissão ao Secundário, operado pela Lei Orgânica número 4.024 de 1942¹⁵, que regulamentava o Ensino Ginásial. Com isso, reduziu-se dramaticamente o acesso da grande maioria da população a patamares mais elevados da escolaridade.

No momento político “revolucionário” pelo qual passava o país isto representava um paradoxo: o presidente – codinominado “o pai dos pobres” – que instalou as mudanças mais profundas, até então, no campo político, fizera

¹⁵ O exame de admissão só foi extinto com a LDB 5.692, de 1971.

descaradamente o “jogo das elites”, afastando qualquer sonho das camadas populares atingirem o ensino superior e, quiçá, ainda completarem o Ensino Primário.

A política de Vargas rompe com as elites de cafeicultores para dar incentivo à incipiente, mas vigorosa fase de industrialização no Brasil. Este momento econômico demandava, portanto, várias modificações estruturais. A que mais interessa ser comentada no momento é a questão da Educação. Neste campo surgiram novas demandas e estas foram prontamente percebidas e realizadas na reforma educacional de Francisco Campos, o então ministro responsável por este setor. Contudo, ao contrário do que se podia esperar, do ponto de vista educacional, as reformas não atenderam quem mais precisava delas – ou seja, a classe operária em formação –, mas continuaram a serviço da nova classe dominante: a emergente burguesia industrial. Romanelli explica este momento:

[...] a expansão capitalista trouxe também a luta de classes. A expansão escolar, que se verificou a contar de então, foi afetada por esta luta porque oscilou entre necessidades sociais decorrentes do desenvolvimento das relações capitalistas e temores vinculados à luta de classes que se aprofundou na mesma época em ligação dialética com o referido desenvolvimento. Essa luta assumiu no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização de ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter o seu caráter elitizante. [...] O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites e essa expansão, obedecendo, como já se disse, às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior. Assumindo a forma de luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática. (ROMANELLI, 2003, p. 60)

Podemos notar neste período, todavia, um movimento de reação contrária por parte de intelectuais e educadores, que foi o “Manifesto dos pioneiros da

Educação Nova”, encabeçado por Fernando Azevedo, que propunha uma escola laica, gratuita e obrigatória. Tal movimento sofreu oposição das facções dominantes, mormente da igreja católica, que ainda tinha pretensões de opinar em questões de formação tanto moral quanto intelectual. O momento era, contudo, conturbado do ponto de vista político; em 1934 Getúlio Vargas executa novo golpe, o que inibe definitivamente qualquer pretensa tendência democrática. Nos próprios estados são nomeados interventores sem qualquer compromisso com a realidade local; assim, as reformas de Francisco Campos permaneceram de pé, mas capengas até as novas reformulações de Capanema, quando se começa a pensar em princípios de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Apesar da estruturação de forma mais eficaz do sistema educacional, pelo menos do ponto de vista administrativo, estas reformas tiveram sem dúvida um caráter muito mais prático do aspecto técnico e formal que sócio-educacional e o alvo das reformas continuou sendo o ensino secundário: criou-se o ensino ginásial, com quatro anos de duração, e o colégio, com duração de três anos, podendo ser dividido em Clássico, Científico e Técnico. Contudo, o ensino primário ainda continuava desorganizado e o Exame de Admissão apresentava-se como uma barreira praticamente intransponível de acesso nível ao secundário, que se apresentava legalmente como ensino universal, laico e gratuito oferecido pelo Estado. Não se pode deixar de notar que de forma irônica o Estado cumpre seu papel: existem escolas e estas são gratuitas, cabe ao aluno ter condições e capacidade para frequentá-las. A lógica perversa do sistema contava com o fato de que a grande maioria dos estudantes seria retida pelos exames de admissão; assim, o número de escolas secundárias, bem como o número de vagas na universidade, eram oficialmente considerados suficientes e atendiam a demanda.

Apesar do sistema educacional possuir uma lógica excludente e elitista, ainda assim se revelava inoperante. Palma (2005, p. 87) nos apresenta os seguintes dados: no período de 1964/68 o número de vestibulandos cresceu 120%,

contra uma oferta de 56% de aumento do número de vagas nas universidades; a quantidade de candidatos excedentes no ensino superior superava, no mesmo período, em 212% o número de vagas oferecidas. Em 1968, 125 mil estudantes foram aprovados nos vestibulares, mas não conseguiram se matricular por falta de vagas. Estas cifras mostram claramente que todo sistema funcionava tendo por princípio que a trajetória educacional seria intrinsecamente excludente, nela os estudantes deveriam, ao longo do caminho, abandonar a escola, conforme suas necessidades ou mesmo sua história de vida. A solução encontrada foi, no entanto, bastante simples: o vestibular nas universidades públicas passou a ser classificatório e proliferou a quantidade de estabelecimentos privados oferecendo cursos superiores.

Por outro lado, a partir da segunda metade do século XX, a vida cultural, pelo menos da elite, no Brasil, dá um verdadeiro salto: a intelectualidade, composta praticamente por bacharéis do curso de Direito, cede espaço para representantes de áreas mais diversificadas de conhecimento.

A Universidade de São Paulo abre novas faculdades e outros *campi* no interior; são criadas a Unicamp (1966) e a Unesp (1976) e muitas outras universidades federais em outros estados, o que de certa forma alarga as possibilidades de expansão do conhecimento, focado, até então, unicamente nos grandes centros. Paralelamente, outros movimentos culturais também florescem: o Cinema Novo, a Bossa Nova, tendências inovadoras no campo do teatro e da arte, assim como representações de associações estudantis, sociais e até mesmo religiosas, como as Comunidades Eclesiais de Base etc. Estes movimentos, no entanto, partiam de camadas da população que já estavam inseridas em um sistema cultural e educacional próprio das elites.

O momento foi oportuno para a disseminação da rede escolar privada, visando atender a parcela significativa da população representada pela florescente burguesia urbana e industrial. A reação dos educadores e intelectuais preocupados

com a situação educacional do país, e, quem sabe, visualizando um breve, inevitável e gigantesco fracasso no sistema, foi pensar na estruturação de um conjunto de normas pedagógicas para direcionar a Educação Nacional. As idéias que viriam a gestar a primeira Lei de Diretrizes e Bases remontam ao “manifesto dos Pioneiros”, no início dos anos trinta, mas as medidas legais, como sempre, esbarram em morosas decisões burocráticas, que não cabem serem discutidas aqui, além do fato de serem combatidas pelos setores mais conservadores da sociedade, encabeçados pela igreja católica, como ilustra Palma:

[...] o embate se estabelece entre os que querem impedir o crescimento do ensino público e aqueles que defendem sua expansão, alegando que a mesma fere o princípio da liberdade de ensino. À frente desses encontra a Igreja Católica, na voz de alguns ilustres representantes. O alvo principal é o educador Anísio Teixeira. Para D. Vicente Scherer, prelado de Porto Alegre, esse era um seguidor das idéias de John Dewey “e, portanto, de uma ideologia inspirada no socialismo que coloca a comunidade no centro da vida e de uma teoria que nega a existência de verdades fixas e imutáveis e considera a religião um fenômeno passageiro, dependendo das condições econômicas e culturais que vive o homem”. Outros nomes ilustres do Clero Católico ou da intelectualidade católica lideraram o combate à expansão do ensino público, com destaque, entre outros, para os padres Evaristo Arns, e Fonseca da Silva e os intelectuais Gustavo Corção e Tristão de Ataíde. (PALMA, 2005, p. 85)

Contudo, a primeira LDB vem à tona, com décadas de atraso, em 1961. Estes anos de defasagem foram “caros”: a lei já chegou velha e, de certa forma, ultrapassada para as reais condições em que deveria se impor, ainda mais que após três anos, em 1964, o novo governo lhe aplica sanções, tornando a malfadada lei 4024/61 uma “colcha de retalhos”. O sistema educacional previsto pela lei estava defasado e completamente incapaz de atender a demanda que os novos tempos exigiam: o aumento repentino e exagerado da população urbana, a crescente necessidade de mão-de-obra qualificada, o surgimento de novas profissões para atender a sociedade urbano-industrial etc.

Os governos militares tentaram resolver, a seu modo, o problema educacional, criando programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL e acordos internacionais como o MEC/USAID – enfim, medidas paliativas que estavam longe de se aproximar da realidade. Em 1971, é promulgada outra LDB, a 5692/71 que, a seu modo, estava mais próxima da atual conjuntura. Esta nova lei estabelece a divisão do ensino em primeiro grau, relativo às séries de primeira à oitava, e segundo grau, que compreende mais três anos de ensino com finalidade profissionalizante. O exame de admissão foi extinto e pela primeira vez na história a escola pública teve um aumento significativo de alunos, aumento este que estava muito acima de sua capacidade física e técnica. A explosão demográfica urbana dos anos sessenta refletiu nas escolas na próxima década: a rede pública não estava ou nunca esteve preparada para possibilitar efetivamente um ensino de qualidade para todos. O que aconteceu, na prática, foi uma corrida desatinada para a construção de escolas e a contratação de professores para atender a demanda. O resultado não poderia ter sido diferente: a falta de infra-estrutura das escolas e achatamento salarial dos profissionais da educação.

Do ponto de vista pedagógico, a estrutura curricular também sofreu modificações: foram inseridas disciplinas de cunho moral e patriótico na grade das escolas e mesmo das universidades, tais como Educação Moral e Cívica, Estudos de Problemas Brasileiros, Organização Social e Política Brasileira e também substituíram-se as disciplinas Geografia e História por Estudos Sociais. O ensino de segundo grau tornou-se compulsoriamente profissionalizante, com o intuito de preparar os jovens para o mercado de trabalho. A rede escolar tornou-se ainda mais burocrática, com a monitoração das escolas pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Os resultados não demoraram a ser notados. Já na década de oitenta, o ensino de segundo grau mostrava sinais evidentes de fracasso: as escolas não

possuíam infra-estrutura para ministrar educação profissionalizante, nem existiam professores aptos para tal tarefa.

Quanto ao ensino de primeiro grau, a situação não estava diferente. Segundo o senso de 1980, cerca de um terço da população em idade escolar não frequentava a escola e a taxa de analfabetismo chegava aos alarmantes 25,5%. Os próprios militares na época reconheceram o malogro do sistema educacional, o ensino profissionalizante não obteve êxito em preparar os alunos para o mercado de trabalho, nem para prepará-los para os exames vestibulares. Os grandes beneficiários foram os cursos privados preparatórios, os “cursinhos”, criados para reparar falhas inerentes ao próprio sistema escolar da época – aliás, esta prática persiste até os tempos atuais.

Para os jovens das camadas populares, a freqüência às escolas de segundo grau, fora o aspecto de convivência social, não oferecia nenhum atrativo; estes tinham consciência que a Universidade representava um sonho impossível: jamais conseguiriam entrar nas públicas, assim como não conseguiriam pagar as particulares.

Nos anos oitenta, o ensino privado dá um grande salto quantitativo: são montadas escolas particulares para todos os públicos, diferenciando-se basicamente quanto ao valor de suas mensalidades. No final dos anos oitenta, com a redemocratização do país e a nova constituição (1988), os direitos civis voltaram a vigorar e a questão da cidadania tornou-se um dos principais pontos a serem debatidos. Foram realizadas algumas reformas emergenciais na educação e iniciou-se a discussão sobre uma nova LDB.

É importante refletir, neste momento, que, enquanto intelectuais, educadores e políticos discutiam sobre as possíveis reformulações no campo da educação, a grande massa de jovens em idade escolar já estava completamente desmotivada e desacreditando completamente em um sistema de ensino, que não tinha sido feito para ela, e ao qual fora lançada. Os próprios alunos sabiam que

o aparelho educacional não funcionava. A nova LDB mais uma vez demorou demais para ser promulgada, as discussões passaram por infinitos trâmites no congresso e novamente a questão política aparece de forma mais significativa que a questão educacional.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 – apresenta propostas bastante coerentes e mais próximas à realidade. Em 2001 estabeleceu-se um Plano Nacional de Educação com validade de dez anos, com o intuito reavaliar a questão educacional no Brasil, tornando-a mais próxima da realidade. Para tanto instituíram-se avaliações quadrienais, e deu-se maior autonomia aos estados e municípios para organizarem conforme suas conveniências seus sistemas de ensino. Com a finalidade de se estipular uma plataforma de direcionamentos pedagógicos, o MEC e a Secretaria de Educação Fundamental elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, e os Referenciais Curriculares Nacionais, em 2004. Estas diretrizes não visavam “engessar” os planos pedagógicos, mas, pelo contrário, estabeleciam um “currículo mínimo”, a partir do qual as escolas poderiam livremente escolher os caminhos mais convenientes a serem seguidos.

O grande problema com que a educação brasileira se depara é que após mais de quatro séculos de ensino elitizado e distante da realidade da maioria da população, nem os próprios educadores nem os estudantes acreditam na possibilidade de mudanças; neste contexto, o fracasso escolar é encarado como “uma perda aceitável”.

A questão do fracasso escolar no Brasil é tema polêmico e, por mais debatido que tenha sido, apresenta-se como um problema recorrente, que não obstante estudos, reformas e projetos, ainda se faz presente de maneira bastante incisiva e comprometedora no cenário da Educação Brasileira. As propostas governamentais, no sentido de sistematizar o ensino, desde as reformas de Couto Ferraz até a última LDB (9.394/96), estabeleceram diretrizes, normas e decretos

de forma vertical, isto é, especialistas em Educação, mais ou menos comprometidos com questões pedagógicas mais profundas, traçaram metas a serem cumpridas. Notamos que ao longo da história da Educação brasileira estas metas surtiram poucos efeitos práticos no que tange à contribuição efetiva para a melhoria da difusão do saber no país. Assim sendo, não seria exagero afirmar, mesmo com algumas ressalvas, que a História da Educação no Brasil reflete a própria história do fracasso escolar. Historicamente falando, sabemos que a Educação destinada às camadas mais baixas da população nunca foi prioridade.

Não obstante o fato das diretrizes educacionais afirmarem que todos têm o direito de ir à escola, as condições sociais dizem o contrário. É exatamente neste sistema contraditório que devem ser exploradas as brechas por onde as raízes do fracasso se expandem. No documento referente à Reforma educacional de Couto Ferraz, de 1854¹⁶, afirma-se, no capítulo III, artigo 51, o seguinte: “Em cada paróchia haverá pelo menos huma escola de primeiro grao para cada um dos sexos.” Isto pode dar a idéia de que a educação no Brasil no século XIX estava assegurada a todos. No artigo 60 este intento é confirmado:

Todo expediente dentro da escola será custeado por cofres públicos. Correrão também por conta dos cofres públicos as despesas do fornecimento de livros e de outros objectos necessários ao ensino. Aos meninos indigentes se fornecerá igualmente vestuário simples e decente, quando seus paes, tutores, curadores ou protectores não o puderem ministrar justificando previamente sua indigência perante o Inspector Geral, por intermédio dos Delegados dos respectivos districtos.

Lendo-se este documento do século XIX, assim como a última LDB (9494/96), pode-se acreditar que todas as mazelas da Educação já tenham sido remediadas. Contudo, sabe-se que os problemas estão longe de ser sanados. O quadro real que se mostra é de uma Educação elitizada, em que as crianças oriundas das classes mais abastadas possuem uma educação de qualidade que, por força da lei, deveria se estender a todos, nas palavras de Anísio Teixeira: “Uma

Educação para nossos filhos e uma Educação para os filhos dos outros”. Assim, o sistema educacional brasileiro assegura a manutenção do *status quo* das camadas sociais dominantes há séculos.

Não cabe neste momento discutir por que as diretrizes não foram aplicadas de fato, mas sim o impacto que é sentido nos dias atuais. Sabe-se que o antigo sistema de repetência era o grande vilão da evasão escolar; este problema, porém, foi aparentemente sanado com a Progressão Continuada¹⁷, a partir da LDB 9394/96. Contudo o que aconteceu, na verdade, foi a elaboração de um grotesco sistema de “maquiagem”, escondendo-se a verdadeira causa do fracasso da escola.

A repetência espelha de forma reveladora e contundente a falha do sistema escolar e não do aluno propriamente dito; assim, discute-se incansável e inutilmente a conservação ou não da Progressão Continuada como meio de assegurar uma melhor qualidade de ensino. Nesta discussão, Patto (2008) lembra oportunamente que em todos os planos e estudos a respeito do campo educacional o discurso dos alunos é praticamente inexistente. Notamos, desta forma, um paradoxo: o ator principal é colocado em segundo plano no roteiro da peça. Não caberia indagar os próprios estudantes sobre o que gostariam de aprender? E, mais ainda, como gostariam de aprender ou até mesmo por que não aprendem?

Já se sabe, contudo que alguns processos foram propositalmente esquecidos, ou, pior ainda, deixados de lado no atual sistema educacional: os programas de ensino, não obstante o fato da LDB pressupor as diversidades, homogeneizam a figura do aluno tal qual um dado estatístico, e, assim, os conteúdos disciplinares são lançados sem que se avalie seu real nível de desenvolvimento cognitivo. Deste modo, a zona de desenvolvimento proximal dos educandos é “atropelada” por uma gama de informações que deixam de ser processadas, e isto, por sua vez, gera um vácuo onde novos conhecimentos não

¹⁶ Documento eletrônico, disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html>.

¹⁷ Deliberação do Conselho Estadual e Educação n.o 09/97, disponível em documento eletrônico em:

<http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_09_97.htm>.

encontram como se acomodar. Isto pode explicar o fato do conhecimento chegar até o aluno e este não absorvê-lo, ou, pior ainda, sequer percebê-lo; desta forma, o chamado “desinteresse” do aluno é muitas vezes devido ao fato deste não ter a capacidade de conectar as informações porque esta fase do processo já foi deixada para trás e assim se faz sucessivamente, até deparar-se escandalosamente com alunos nos anos finais do Ensino Fundamental ainda não alfabetizados¹⁸.

Comumente, nestes casos, observamos um jogo ostensivo de culpas entre a família, a escola e o Estado: cada qual exime-se de responsabilidades além de sua esfera, e, no limiar de cada domínio, a criança permanece desamparada e sem voz. Neste momento, sua expressão pode aflorar sob a forma de indisciplina, desrespeito, depredações, desinteresse ou mesmo passividade. Com frequência atribuía-se à família os encargos de uma formação “propedêutica” para as crianças antes de atingirem a idade escolar, mas nos dias atuais as crianças, desde tenra idade, frequentam creches e escolas de Educação Infantil. Assim sendo, pode-se considerar que é mesmo na escola que as crianças recebem praticamente toda sua educação formal. Neste contexto, concluímos que quanto mais necessitadas as crianças, maior a importância formadora da escola, pois estas não possuem qualquer outro recurso de acesso a bens de cultura que não a escola de seu bairro.

Deste modo, esta escola torna-se praticamente o único veio de ligação entre o aluno e o mundo a seu redor. Analisado desta forma, o problema se torna ainda maior: a não adaptação do estudante à escola significa a não adaptação do jovem à sociedade. Em outras palavras: o fracasso na escola refletirá o fracasso na vida. É necessário que se compreenda que a questão do fracasso escolar não é tão simples a ponto de se modificar uma grade curricular para resolvê-lo, mas isto está profundamente arraigado a um complexo processo psicossocial, no qual devemos levar em conta o envolvimento do entorno na formação social do aluno. Cada

¹⁸ No Anexo I podemos observar redações feitas por alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, em que estes ainda apresentam características do período pré-silábico, não obstante o fato de ser deles exigida a escrita alfabética.

escola possui uma identidade idiossincrática, em que o entorno deveria batizar os conteúdos pedagógicos e não o contrário. O resultado é uma política excludente da Educação Pública, isso se entendermos que inclusão não é apenas dar um teto ao aluno, mas acolhê-lo, fazendo com que este se sinta como parte do todo. O grande problema está justamente no fato de a mentalidade legalista adotada por órgãos competentes e responsáveis pelas políticas educacionais tratarem as escolas e alunos como itens estatísticos. O que se sabe dos alunos da escola? Quem são estes alunos? O que esperam da escola ou da vida? O que querem aprender? O que a escola lhes ensina faz algum sentido?

Muitas vezes seria mais útil e aproveitável se a escola lhes ensinasse não só a receber conhecimentos aparentemente sem significados, mas a reconstruir suas vidas. O fracasso escolar espelha para os alunos uma trajetória de vida; para os professores e funcionários uma carreira profissional, pontilhada por frustrações e, finalmente, um histórico de acertos e erros dos Planos de Educação.

Sabe-se que as mazelas do setor educacional se perdem por intrincados meandros, a ponto de tornar sua visualização complexa e por vezes tendenciosa. Talvez a questão seja discutir o próprio conceito de fracasso escolar, visto que esse problema, recorrente há gerações, não foi ainda resolvido. O conceito de fracasso escolar está claro para todos? Está claro para os órgãos governamentais competentes? Hoje criticamos a forma excludente e elitista da Educação Jesuítica dos tempos coloniais, mas é preciso pensar que ela estava, em seu tempo, plenamente consciente de seu papel e o cumpria exemplarmente. O grande problema é que a educação leiga desenvolvida pelas políticas públicas no Brasil apregoa algo que não cumpre: uma educação de qualidade para todos. Observa-se novamente outro problema metodológico: quem são estes “todos”? Quem são os alunos da escola pública? São necessariamente os mais carentes? O fracasso escolar atinge a todos eles? Comumente associa-se a questão da falta de aprendizado a fatores relativos ao meio em que as crianças vivem, às condições

familiares, ao *status* sócio econômico etc. É certo que estes aspectos são importantes, contudo, não podemos tomá-los como determinantes ou imutáveis, pois isso seria aceitar a completa falência do sistema público de educação, além de concordar com idéias preconceituosas do ponto de vista do “Darwinismo” social. Patto chama a atenção sobre o problema de estabelecer uma ligação indissolúvel entre o aspecto educacional e o social:

Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a educar a política educacional. Não é difícil localizar passagens, nos milhares textos que as integram, nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, da qual muitos pesquisadores participam, de fazer do pobre – visto como o elo de ligação entre o selvagem e o civilizado – o depositário de todos os defeitos. (PATTO, 2008, p. 74)

A série de problemas com os quais os professores se deparam, tais como falta de interesse, de conhecimento, agressividade, baixa auto-estima dos alunos, e, fundamentalmente, a descrença no próprio sistema educacional, faz com que se estabeleça o conceito simplista de “culpa”, em que as responsabilidades são transferidas mutuamente entre a escola e a família – entre pais, professores e dirigentes de ensino. Não obstante o fato de todos os “elos” da cadeia serem responsáveis e competentes – os alunos querem aprender, os professores estão bem preparados, os dirigentes são competentes, o conteúdo é satisfatório e a legislação é flexível –, ainda assim o aparelho educacional não funciona. É óbvio que o sistema em algum ponto é falho e isto compromete toda a estrutura, de forma cíclica.

Neste contexto, se analisarmos o sistema privado de educação, podemos observar uma sensível diferença: os problemas são minimizados por uma espécie de “pacto social”, no qual alunos, família e escola se conectam em nome de uma

formação educacional compatível com seu *status quo*. Em última instância, podemos dizer que a escola privada possui uma “identidade” definida, que é o que falta na escola pública. Esta identidade esclarece perfeitamente qual o plano pedagógico da escola, a quem e a que se destina, o perfil dos alunos e professores e o que todos esperam efetivamente da direção. Traçadas estas diretrizes a escola caminha, mais ou menos, a contento.

Na rede pública isto é muitíssimo mais complexo: não se tem um perfil claro dos alunos, nem de suas famílias e muito menos do que estes esperam da escola; os professores, por sua vez, sentem-se desmotivados por vários fatores, que inclusive valem a pena ser investigados para não chegarmos a conclusões do senso comum. Mas, afinal, qual é a identidade da Escola Pública? Esta possui necessariamente uma ou várias? Um dos grandes problemas é a desconexão de objetivos e interesses entre a escola e seus alunos. Que todos querem aprender é um fato, a questão é o que os alunos querem aprender, muitas vezes os planos pedagógicos e os conteúdos curriculares não fazem o menor sentido para os educandos; neste aspecto, problemas como indisciplina e desinteresse são sintomáticos. É um grande engano acreditar que todos enxergam a educação da mesma forma: o conteúdo pedagógico que é conveniente para uma camada da população não é para a outra e vice-versa. A Educação deveria necessariamente abrir possibilidades e não o contrário; a escola, como afirma Patto (2008), deveria irradiar a cultura e não uniformizá-la:

A crença no poder da escola foi fortemente abalada na Primeira Guerra Mundial. O século XX tem início desmentindo a idéia de que a escola obrigatória e gratuita viera transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão. A posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração. Este conflito mundial desferiu um duro golpe nos liberais que acreditavam nos superpoderes da escola e os levou a investirem contra a pedagogia tradicional, na elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano. (PATTO, 2008, p. 49)

O problema central está na idéia da escola como difusora de valores culturais, psicológicos, existenciais e religiosos da sociedade dominante. No alvorecer do século XXI ainda deparamos com uma escola emoldurada em valores de homem branco, católico e burguês e, com tudo isso, acompanhada de um ranço civilizatório dos tempos coloniais. A escola se tornou pública, mas não gratuita; sempre se cobrou das camadas menos privilegiadas da população a obediência, a tolerância e a passividade; os que não aceitassem estas imposições dispunham de um único caminho: a evasão. As crianças e jovens que não viam sentido na escola simplesmente a abandonavam para se tornarem mão-de-obra desqualificada e barata, e assim retroalimentavam o sistema. A estrutura escolar deveria funcionar como um meio integrador de saberes e conhecimentos, os alunos deveriam reconhecer seus valores e crenças na escola; contudo, esta tenta desacreditar a cultura tradicional e impor valores ditos científicos que não fazem nenhum sentido para o aluno, nem cabem em seu cotidiano. O educador espanhol César Coll nos fala da importância da aprendizagem significativa, pois a partir do momento que o aluno reconhece algo familiar, isto gera uma segurança psicológica para que o mesmo busque a ampliação das fronteiras do conhecimento. Este processo, como nos diz Salvador (1999), é natural e faz parte de todo princípio social:

[...] a interação do ser humano com o meio em que se desenvolve está mediada pela cultura desde o momento do seu nascimento; e os pais, os educadores, os adultos e, em geral, as pessoas que envolvem a criança intervêm, desde o começo, como agentes dessa mediação. A partir das numerosas oportunidades que lhe são oferecidas para estabelecer relações interpessoais com estes agentes mediadores, o ser humano pode chegar a desenvolver os processos psicológicos superiores. Se estamos de acordo neste ponto com as teses de Vygotsky, os processos comentados surgiram, em primeiro lugar, na vida das pessoas, no âmbito interpessoal ou intermental, que receberá as conseqüências da mediação cultural. O crescimento pessoal é, pois, o processo mediante o qual as pessoas se apropriam da cultura do grupo social ao qual pertencem. (SALVADOR, 1999, p. 111)

Seguindo este raciocínio, a escola deveria partir dos saberes já consolidados pelos alunos para, em seguida, inserir paulatinamente novos conhecimentos condizentes com sua realidade. Contudo, a Educação da era do liberalismo engendra o mito da homogeneidade propiciada pela escola, no qual se prega a falsa idéia da igualdade de oportunidades, de aprendizado e de competências. Assim a escola, sob o manto da democracia igualitária, impõe um currículo generalista que funciona como uma fábrica de alunos pré-moldados para atender as exigências do sistema que faz parte. Sacristán afirma que:

O professorado é uma figura resultante da acumulação de quatro processos históricos: *em primeiro lugar*, como suplente que irá assumindo o papel dos pais no cuidado, guia e educação dos menores pertencentes à burguesia, e mais tarde às classes altas; *em segundo lugar*, como substituto encarregado de cuidar, vigiar e moralizar os filhos das famílias que não podem ou não querem desempenhar esta função; *em terceiro lugar*, como “especialista” que assume o quase monopólio da difusão de alguns saberes que foram sendo impostos como mais úteis, prestigiosos e legítimos (fundamentalmente os que têm como chave de acesso a leitura e a escrita), em detrimento de outros, e *finalmente*, como figura leiga que assume em nome da sociedade, representada pelo estado, a missão de educar e difundir um determinado projeto cultural a serviço dos interesses gerais daquela. (SACRISTÁN, 2005, p. 128)

A constituição do espaço escolar no Brasil seguiu a tendência da própria constituição e consolidação da sociedade brasileira: até a primeira metade do século XX a maioria da população concentrava-se nas áreas rurais e estava, portanto, longe do saber escolar, enquanto a população urbana dividia-se entre a classe operária que tinha acesso aos primeiros anos da escola primária e uma classe dominante com direito à plena vida escolar, que se estendia à Universidade.

Contudo, a partir da década de 60, com o advento do *boom* da industrialização, a malha escolar se expande de uma forma até então nunca vista e, conseqüentemente, aumenta-se progressivamente o número de anos que os

alunos permaneciam na escola¹⁹. O resultado foi muito diferente do esperado: ao invés de se propiciar uma educação de qualidade para uma nova categoria de alunos, o que ocorreu foi uma não adaptação destes alunos ao método já consolidado e o resultado foi um retumbante fracasso escolar, nunca visto anteriormente. A reprovação e a evasão passaram a fazer parte do cotidiano escolar e a partir daí indiciou-se um questionamento por parte dos órgãos governamentais e dos intelectuais da área de ensino a respeito da eficácia dos métodos de ensino empregados. Não obstante os estudos realizados e os resultados obtidos por parte dos acadêmicos e intelectuais das áreas de Educação desde o início dos anos 80, a realidade permanece quase a mesma, e quiçá com tendências a piorar.

Notamos, neste contexto, um descompasso entre a teoria e prática da academia, as políticas públicas e o sistema escolar em si. É óbvio que toda esta estrutura pauta-se na perspectiva do sucesso da Educação; o que ocorre, no entanto, é que não se pergunta ao aluno como ele se vê inserido nesta conjuntura. Sob este ponto de vista, Weil (1996) nos fala do fenômeno do desenraizamento, que ocorre quando o homem deixa seu meio para se inserir forçadamente em outro. A cultura escolar, não obstante seus pressupostos legais que visam contemplar as diversidades, privilegia a tradição do “bom aluno”, e isto significa, em última instância, que os educandos devem adaptar-se às regras da escola, estudar e obedecer, como já anunciava o *Ratio Studiorum* há séculos atrás.

¹⁹ No intuito de assegurar um sistema educacional coerente com as novas condições sociais o governo estabeleceu em 20/12 de 1961 a Lei de Diretrizes e Bases no. 4024 que em seus princípios básicos previam:

TÍTULO II

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

No alvorecer do século XXI, a questão educacional exhibe um grotesco paradoxo: enquanto o mundo globalizado e neoliberal urge mudanças rápidas e adaptações versáteis, o sistema escolar ainda insiste no modelo de Educação bancária e unilateral. É preciso entender que até mesmo o perfil social, econômico e cultural dos professores mudou nas últimas décadas; assim não temos nem os mesmos alunos, nem os mesmos professores, e, no entanto, o sistema continua o mesmo. Perrenoud afirma:

A escola e os professores não formam apenas espíritos, mas identidades, ligadas a origens, culturas, crenças e valores coletivos. Uma certa racionalização do mundo, nos anos 1960-70, levou a crer que a escola se restringiria a instruir, deixando a educação às famílias e a outras instâncias. A escalada da violência urbana, a dissolução do vínculo social, a proliferação dos chamados conflitos limitados entre nações ou dos conflitos étnicos revelaram a fragilidade das democracias, os excessos do individualismo, a falta de solidariedade entre os continentes. Aqueles que não aceitam essa situação do planeta incitam a escola e os professores a afirmarem abertamente uma adesão a um projeto de sociedade e a valores sólidos, a serem os fiadores de uma sociedade igualitária e democrática à altura do século XXI. (PERRENOUD, 2005, p. 135)

Sob este ponto de vista, podemos avaliar que grande parte dos alunos e professores está sendo conduzida pela força de inércia de um sistema alquebrado. O aluno da Escola Pública, proveniente das camadas populares, não consegue se ver como parte do processo cultural – assim, todo conteúdo pedagógico que lhe é aplicado torna-se inócuo por falta de sentido; não seria ousadia dizer ainda que o mesmo pode ser aplicado aos educadores.

Com a proliferação de cursos e faculdades particulares de qualidade duvidosa a partir das décadas de 80 e 90, a condição dos professores ingressantes que chegam às redes pública ou privada é também bastante comprometida, visto que não se pode esquecer que estes novos professores foram alunos desta mesma rede em um passado recente. Com efeito, o ciclo de investigação preliminar do “fracasso escolar” parece ter chegado a seu fim: tanto alunos quanto

educadores são vítimas do mesmo princípio – a própria estrutura de formação de professores alimenta o sistema. Perrenoud nos chama a atenção sobre este dilema:

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto não definiremos da mesma maneira o papel dos professores. (...) O pensamento e as idéias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente, formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante. (PERRENOUD, 2002, p. 12-13)

Neste contexto, a implantação das políticas públicas, por sua vez, também sofre os efeitos de um sistema que possui um vício “congenito” de travamento: as promessas políticas eleitoreiras, o ranço de um sistema feito para não funcionar e um funcionalismo público apático que aborta idéias inovadoras antes mesmo que estas se efetivem. Patto expõe a seguinte questão:

Qual tem sido o principal móvel das políticas de ensino público fundamental? Muitos anos de contato com documentos e equipes de secretarias municipais e estaduais de educação por todo o país permitem-me esboçar a cena mais freqüente nessas instituições: mesmo quando as mudanças anunciadas se pautam formalmente em intenções louváveis, interesses particularistas revelam-se muito mais decisivos. A rivalidade político partidária, o carreirismo político e profissional, o desejo de poder e de dinheiro de grupos técnico-administrativos mal formados muitas vezes resultam na geração burocrática de projetos cujos objetivos de fundo podem ser inconfessáveis. Encerradas nos limites estreitos de gestões efêmeras, as ações desses grupos não raro assumem a forma de planejamento e implantação rápidos de mudanças que não só imprimam a marca dos que estão no poder e apaguem as marcas deixadas pela gestão anterior, mas também aumentar, se necessário a qualquer preço, estatísticas positivas que serão usadas em debates eleitorais. (PATTO, 2005p. 60)

Um plano educacional pode levar anos para se efetivar, corrigir os erros e reimplantar-se melhor adaptado à sua realidade e, assim, atender os alunos e professores de forma efetiva. No entanto, o que se observa é que a preocupação com o problema educacional muitas vezes não passa de uma demonstração de

dados estatísticos de final de mandato para políticos que visam a reeleição. Ao longo da trajetória da educação no Brasil podemos citar inúmeros exemplos destas políticas pedagógicas tecnicistas que desprezam o principal item que compõe a escola: o ser humano.

Neste aspecto, a educação “tecnicista” cumpre seu papel ao inibir propositalmente os germes da “emancipação” e da “autonomia” que estão presentes na educação democrática, como prevêm Adorno (2000) e Freire (1998). Assim, a questão do fracasso, discutida em fórum político, atribui a “culpa” ao aluno e, conseqüentemente, a seu “meio”, sua falta de capital cultural, sua desestrutura familiar e finalmente a sua “burrice congênita”. Winnicott (1975, p. 188) argumenta sobre este tema da seguinte forma: “[...] a perfeição é própria das máquinas, e as imperfeições, características da adaptação humana à necessidade, constituem qualidade essencial do meio ambiente que facilita”. Isto é bastante conveniente, pois o Brasil advém de uma tradição histórica excludente no que se refere à questão educacional: desde os tempos coloniais a educação formal era vetada a negros, índios, mestiços e pobres. Aliás, esta não é apenas característica de um colonialismo arcaico: em pleno período republicano, em 1931, foi criado o *Comitê Central de Eugenisimo*, presidido por Belisário Penna, que foi, inclusive, Ministro da Educação no Governo de Getúlio Vargas.

Desta forma, é fácil culpar os alunos e suas famílias pelo fracasso escolar. Aliás, esta tese pode ser corroborada pelos dados estatísticos, fundamentados em uma ideologia eugenista persistente, que comprovam o fracasso dos alunos pobres, negros e moradores da periferia das cidades. Se “emaranhada” neste contexto, a Psicologia da Educação pode correr o risco de caminhar na “contramão”, pois pode ser vista como um “instrumento reparador” dos “desvios de conduta”. Muitas vezes os professores encaminham para os psicólogos crianças com problemas que facilmente poderiam ter sido resolvidos na própria sala de aula. Patto critica estes procedimentos da seguinte forma:

O perfil psicológico dos examinados é feito a partir de categorias dicotômicas – maduro-imaturo, apto-inapto, produtivo-improdutivo, superior-inferior, adaptado-desadaptado, civilizado-primitivo, normal-anormal –, com tendência inequívoca para o pólo negativo. Ser normal é ser maduro, apto, produtivo, superior, adaptado, civilizado, sem que os psicólogos se perguntem pelos significados atribuídos a esses termos ou tenham ciência de que essa concepção de normalidade está calçada em valores necessários à manutenção das sociedades industriais capitalistas. (PATTO, 2005, p. 124)

Não pretendemos traçar neste espaço a mesma trajetória de Gramsci (2006), no intuito de discutir a formação de intelectuais a partir da classe operária, mas suscitar questionamentos a fim de gerar reflexões sobre este velho problema.

3. EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

3.1 É possível ser livre e educado?

As conjecturas e reflexões elaboradas até o momento permitem estabelecer questionamentos a respeito de novas visões sobre o tema Educação, no sentido de pensar possíveis alternativas, proposições e, quiçá, soluções pedagógicas no campo do ensino e da aprendizagem escolar. Partindo do pressuposto de que a trajetória educacional até o presente tem demonstrado um distanciamento significativo do intuito básico concebido ainda na Antiguidade, conclui-se que é preciso repensar todo o sistema escolar vigente. O que se nota ao observar a questão educacional com acuidade é um quadro de descaso e uma preocupação centrada quase exclusivamente na questão burocrática e administrativa, em detrimento da verdadeira missão da escola, que é ensinar.

Sabe-se que não existe apenas uma maneira correta de se conceber a Educação, mas múltiplas formas com que o processo de ensino e aprendizagem pode se desenvolver, de acordo com as necessidades, interesses e conveniências dos alunos e não unicamente das estruturas formais e burocráticas com que a Escola se “enroscou” ao longo do tempo. Assim sendo, a temática da Educação Democrática apresenta-se como uma opção viável, prática e apta a ser inserida no

contexto educacional do presente. Desde o início destas indagações, tem-se em mente que as Escolas Democráticas não são apenas um sonho de “*Românticos Conspiradores*”²⁰, mas uma realidade que se pauta cada vez mais concreta na atual conjuntura educacional. A fim de estabelecer alguns contornos teóricos e mesmo históricos, considerou-se como marco inicial da Educação Democrática, estruturada no formato de estabelecimento de ensino, a Escola Summerhill, fundada em 1921, na Inglaterra, pelo educador Alexander S. Neill. Seguindo este marco e na sequência serão analisadas as Escolas Democráticas que funcionam em outros países e são consideradas referências mundiais, como a Sudbury Valley School, que funciona nos Estados Unidos desde 1968 e se estende também por outros países, e a Escola da Ponte, fundada em 1976, considerada desde então uma referência respeitável quando se trata de Educação e Democracia. No Brasil, tem-se o exemplo da Escola Lumiar, da Escola “Teia Multicultural”, ambas funcionando na cidade de São Paulo, e da Associação “Politéia”, que atua como uma “incubadora de práticas democráticas”, prestando suporte teórico e metodológico a instituições que visam implantar práticas democráticas em seus planos de ensino, conforme seu contexto social. Na esfera pública, tem-se o exemplo das escolas “Amorim Lima” e “Campos Salles”, na cidade de São Paulo, e da “Lumiar”, de Santo Antônio do Pinhal. As escolas democráticas não seguem um padrão próprio definido, não se pode sequer afirmar com segurança onde começam as fronteiras da democracia na Educação, porém, se a escola está minimamente disposta a rever suas práticas pedagógicas no sentido de proporcionar a seus alunos e professores maior autonomia e livre pensamento, pode-se afirmar que caminha em direção à democracia. Neste contexto inserem-se inúmeras experiências, como, por exemplo, o “Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento” CPCD, uma organização não governamental sem fins lucrativos, criada em 1984, em Belo Horizonte/MG,

²⁰ Esta expressão é tomada de empréstimo do grupo de discussão pedagógica “Românticos Conspiradores”, do qual

fundada pelo professor Sebastião Rocha, onde são implementadas práticas pedagógicas inovadoras no sentido de propiciar aos alunos uma consciência ligada aos valores de cidadania e democracia. Considerando que, tal como este, inúmeros outros exemplos de iniciativa pedagógica de bases democráticas podem ser vistos em todo país, esta pesquisa focalizará estudos de caso na meso-região de Ribeirão Preto, onde se analisará a Escola Sathya-Sai, o Centro de Investigação de Metodologias Educacionais Alternativas Conexão – CIMEAC –, ambos na cidade de Ribeirão Preto, e o Serviço de Extensão Universitária – SEU –, que funciona como um curso preparatório para vestibulares sob a responsabilidade dos alunos dos cursos de graduação da Unesp, desenvolvido na cidade de Franca. Nestas escolas ocorrem periodicamente reuniões pedagógicas onde estudantes e professores discutem de forma igualitária o encaminhamento didático-pedagógico de seu curso. Do ponto de vista político-pedagógico, estas escolas operam de forma democrática: não possuem uma hierarquia rígida, todos podem efetivamente expressar sua opinião e tomar decisões e os conteúdos programáticos, além de atenderem à demanda convencional – LDB 9.394/96, ou o programa dos vestibulares – visam, sobretudo, desenvolver a consciência crítica nos alunos e mesmo fazer com que os professores repensem constantemente suas práticas.

A possibilidade de pensar a realidade educacional de outra forma é talvez mais complicada para professores e dirigentes que para os estudantes, sendo que

os primeiros, muitas vezes em decorrência de compromissos profissionais, atuam nos dois tipos de escolas; assim, é inevitável que ocorram choques de opiniões. Não se pode esquecer que o conceito que se tem de “escola” é tradicionalmente consolidado como sendo esta um estabelecimento onde os professores ensinam, os alunos passivamente aprendem e os dirigentes fazem com que as leis e diretrizes sejam cumpridas.

O grande problema quando se trata do tema democracia é justamente a questão da “liberdade”, e, quando se fala em Educação, isto se torna ainda mais complicado, pois secularmente se tem associado *educação* com *adestramento*; portanto, o item liberdade é sempre colocado em segundo plano por ser considerado incompatível com a aplicabilidade do sistema. A grande mudança de paradigma a partir da qual se inseriu a liberdade como um direito nato do ser humano surgiu com os filósofos do Iluminismo e foi em parte colocada em prática pela Revolução Francesa; contudo, não se pode dizer que todos os avanços no campo da política chegaram na esfera da Educação. Muitas das concepções de Rousseau, preconizadas no “Emílio”, foram reelaboradas a fim de serem ajustadas aos aparelhos do estado; assim, a concepção de uma educação laica passa a formar cidadãos e não fiéis. No entanto, a imagem de liberdade e democracia no campo da educação, que deveria funcionar como um “berçário” de idéias, continuou obscura. A Educação Moderna, como já foi dito, jamais foi igualitária nem privilegiou a formação do livre pensamento, visto que sua necessidade visava, sobretudo, atender a crescente dinâmica da sociedade capitalista industrial.

Quando o Estado laico assume a responsabilidade de formação educacional e, em última instância, o direcionamento dos rumos do pensamento, é importante refletir sobre o aspecto histórico envolvido: no momento de transformação, o Estado florescente mobiliza todos os recursos disponíveis para sua própria manutenção, e a Educação é então uma poderosa arma. As escolas, na passagem dos séculos XVIII para o XIX, tanto funcionavam como centros de

instrução de futuros operários, como também de formação das elites dirigentes. Assim sendo, o Estado não disponibilizou a “Escola” para todos, mas escolas diferentes para públicos diferentes.

Pode-se compreender que, no momento da formação do Estado Moderno, a escola tenha sido tomada como um instrumento de salvaguarda, mas passaram-se mais de dois séculos e a estrutura continuou praticamente a mesma. Neste ponto, percebe-se que os ideais do Iluminismo foram traídos: o Estado laico se desenvolveu, mas a Escola não. O conceito de liberdade e democracia jamais chegou a ser aplicado à escola. Cabe, portanto, questionar a quem interessava uma escola livre que ensinasse seus alunos a pensar e desenvolver suas idéias e, sobretudo, criticar com propriedade o mundo a seu redor. Alguns educadores do século XIX tentaram isso – iniciativas como as de Tolstoi e Pestalozzi tornaram-se clássicas na História da Educação, porém ainda não ficou claro porque estes exemplos são tão esparsos e tidos como utópicos. O século XIX, concebido como um dos períodos mais férteis da ciência, produziu brilhantes teorias a fim de dar sustentação ao modo de vida contemporâneo, mas efetivamente, no campo escolar, o desempenho foi medíocre; pode-se dizer, segundo Horkheimer, que a Educação foi um dos frutos do Iluminismo que não amadureceu.

O “mundo contemporâneo” do pleno desenvolvimento do capitalismo, do expansionismo econômico, e mesmo do *boom* demográfico possibilitou condições favoráveis para o surgimento de teorias científicas que reiteravam as desigualdades e pregavam um realinhamento das relações sociais. Do Positivismo ao Socialismo, “recheado” pelas teorias de Durkheim, o modelo de sociedade “ideal” era orgânico e normatizado; neste contexto, a Escola deveria permanecer tal como estava, sob a tutela ideológica do Estado e com a finalidade de produzir cidadãos eficientes para a manutenção do sistema. Assim, pode-se perceber que a idéia de escola dita “moderna” ainda carrega mais a concepção medieval de “formação de aprendizes” do que de desenvolvimento do sujeito como indivíduo:

Fica assim clara a distinção entre as idéias de Tolstói e as de Durkheim: para o primeiro, o processo educativo deve dar-se a partir da liberdade e baseado na afirmação das capacidades humanas para o aprendizado, para o segundo, trata-se de um processo necessariamente doloroso, uma vez que se entende que a natureza humana não é propensa a ele. (SINGER, 1997, p. 76)

Singer (1997) aponta as contribuições de Durkheim no campo da Educação, no sentido de estabelecer uma visão de sociedade normatizada, na qual o chamado “Estado laico” e o liberalismo alinhavam-se à moral burguesa:

É importante ressaltar que Durkheim está debatendo com uma tradição de pensamento que coloca a hereditariedade como destino inquestionável das futuras gerações, legitimando as desigualdades sociais e fortalecendo a doutrina da exclusão. Apostando na capacidade da escola normalizar os desviantes e percebendo a criança como “tábula rasa” na qual os educadores podem inscrever seus ideais, Durkheim recusa toda preleção para “extirpar os degenerados” pela via da reclusão ou da esterilização, tal como preconizavam seus interlocutores. (SINGER, 1997, p. 33)

A Escola normatizadora visava antes de tudo a disciplina, e a própria definição de *disciplina* ligava-se ao conceito de moralidade; assim, a Escola tornou-se um dos principais órgãos de disseminação da moral social vigente. A questão do conhecimento em si ficava, de certo modo, para o segundo plano, porque o aprendizado estava indissolúvelmente associado à disciplina como regra moral. Desta forma, a operacionalização não poderia ser feita de outra forma senão por uma compartimentalização cartesiana de conhecimentos, na qual os saberes se perdiam em uma intrincada rede de informações, muitas vezes desconectadas, mas que cumpriam a função de introjeção de regras sociais.

A ordem social determinada por uma sociedade de classes não privilegiava mudanças, antes, pelo contrário, as contradições faziam parte do sistema e os regimes políticos vigentes até a primeira metade do século XX pegavam abertamente a exclusão como uma norma social saudável, a fim de

preservar as camadas mais elevadas da degeneração social. Neste contexto, a escola atuou, na Europa e nas Américas, como um instrumento catalisador dos valores burgueses e direcionador dos conhecimentos que deveriam ser transmitidos às gerações futuras, de modo que alguns saberes foram resguardados e outros simplesmente desapareceram. A competência da Escola chegou a modelar até mesmo um sistema ético relacionando a capacidade dos estudantes ao Dever, obrigando todos, de certa maneira, a obter os resultados esperados tal como uma forma de “adestramento”, sem, contudo, levar em consideração as particularidades de cada um.

O pensamento pedagógico oportunamente alinhou-se às correntes do pensamento científico de sua época. No final do século XIX, o Positivismo firmava-se como a teoria científica mais comumente aceita e afirmava a supremacia do pensamento científico em detrimento dos demais, o que representou, para a época, um avanço, no sentido de estabelecer uma metodologia confiável de obtenção de dados de pesquisa; isto, porém, possibilitou a abertura para uma ditadura do conhecimento científico que perdura até os dias atuais. O Positivismo na escola veio carregado de “certezas” prontas, escritas nas cartilhas e manuais, que deveriam ser “memorizadas” pelos alunos e até mesmo pelos professores. A própria escola assume a condição de modeladora da ordem social, protetora da civilização e de seus valores, capaz de definir a condição dos futuros cidadãos a partir da “manipulação” das crianças enquanto alunos. Assim, segue uma lógica excludente de dominação cultural, na qual alguns são preparados para se tornarem membros da elite dirigente e a grande maioria, trabalhadores.

Pode-se entender que esta lógica estava plenamente de acordo com o sistema de dominação colonialista do século XIX, com a moral vitoriana, com as idéias eugenistas etc, porém é incompatível que a estrutura política social e econômica, em alguns setores, tenha evoluído sobremaneira e a Educação ainda permaneça arraigada em moldes anacrônicos. Desta forma, apesar das mudanças,

principalmente de pensamento no campo científico e cultural ocorridas desde o final do século XIX, a Escola ainda legitima algumas contradições, desigualdades e a bipolarização de trabalho manual e intelectual. Agindo desta forma, esta não apenas perde o sentido, mas representa, inclusive, um entrave para a continuidade do próprio sistema.

Os avanços científicos e tecnológicos foram acompanhados por transformações tão tímidas no campo pedagógico que aparentemente passam despercebidas, contudo algumas mudanças ocorreram, no sentido de adequar a educação às necessidades dos novos tempos. Estando o pensamento ocidental burguês consolidado, isto a partir do início do século XIX, surgiam críticas e idéias de modelos alternativos, principalmente de ordem pragmática, tais como as contribuições de Tolstoi e Pestalozzi anteriormente mencionadas, mas foi com Nietzsche que as aparentes certezas foram subjugadas.

O florescimento do pensamento existencialista questionou profundamente todos os modelos éticos e morais tidos até então como inabaláveis; a partir dos questionamentos e críticas do filósofo alemão repensaram-se todas as bases de apoio da civilização ocidental; uma nova concepção de moral passou a ser concebida e isso, conseqüentemente, refletiu-se sobre o que deveria ser ensinado às novas gerações. Neste contexto desenvolveram-se as primeiras concepções de uma psicologia voltada à Educação e ao aprendizado: já na virada do século XIX para o século XX começou-se a questionar se não haveria novas formas de ensinar e conceber escolas de maneiras diferentes. Não se pode afirmar que as escolas e todo o sistema de Educação, apesar dos questionamentos que foram feitos, nunca mudaram por falta de iniciativa, por receio do “novo” ou se foram propositalmente “congelados”, a fim de manter a estrutura vigente. A verdade é que durante todo século XX o sistema de ensino permaneceu praticamente o mesmo, e isso assegurou uma pseudo-estabilidade sociocultural, na qual os valores éticos e morais estavam assegurados, porém os pensadores da Escola de

Frankfurt criticaram intensamente a hipocrisia da manutenção do *status quo* da sociedade que não foi capaz de prever nem evitar as crises e as guerras que assolaram o século XX. Dantas²¹ expõe a opinião de Habermas:

Numa ótica habermasiana, a escola é compreendida como também estando sujeita às coações do sistema, através dos subsistemas dinheiro e poder. Desse processo decorre uma crise escolar: as ações pedagógicas passam a ser coordenadas pela racionalidade instrumental, abafando o agir comunicativo. Nesse contexto, as relações pedagógicas formam sujeitos para alimentar aqueles subsistemas através da exaltação dos meios, segundo a qual todo agir deve ser um agir utilitarista. Se para Lyotard, as escolas existentes ainda assim não atendem as necessidades do mercado, para Habermas é preciso instaurar “uma razão comunicativa que reconstrua a educação escolar como um processo interativo com vistas ao amadurecimento da “humanidade” no sentido da autonomia.

A grande inovação no sistema de conceber a Educação de forma diferente e mais abrangente surgiu com as idéias de John Dewey. Este educador norte-americano, um dos precursores da Escola Nova, fez a ousada proposta de “inverter” o eixo centralizador da Educação, passando-o para o aluno, que seria o personagem central no qual a escola deveria se focar, e, desta forma, elaborar seus programas, baseados na condição do próprio aluno. Isto sem dúvida representou uma mudança de paradigma ao propor a aproximação do sujeito à realidade, e ao fazer com que o indivíduo construa sua identidade a partir do que possui em seu cotidiano. Estes princípios, apontados por Dewey em sua obra “*Democracia e Educação*”, de 1916, produziram grande impacto e influenciaram pedagogos no mundo inteiro, inclusive no Brasil. A proposta da “escola nova” visava desenvolver a “inteligência criativa” nos alunos e fazer com que eles pudessem compreender a realidade e analisá-la de forma crítica – este é, portanto o ideal de

²¹ http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=305:educacao-e-projeto-emancipatorio-em-juergen-habermas&catid=4:educacao&Itemid=15. Acesso em 22/10/09

Educação Democrática. Cambi sintetiza as propostas da escola de Dewey da seguinte forma:

A escola de fato não deve apenas adequar-se às transformações ocorridas no âmbito social, mas deve promover na sociedade um incremento progressivo na democracia, isto é, de capacidade por parte dos indivíduos de participar como protagonistas da vida social e de inserir-se nela com uma mentalidade capaz de dialogar com os outros e de colaborar em objetivos comuns livremente escolhidos. À escola, portanto, é confiado o papel de transformar até politicamente a face da sociedade, de torná-la cada vez menos repressiva e autoritária e de desenvolver os momentos de participação e de colaboração. (CAMBI, 1999, p. 551)

A reação aos ideais de educação e democracia nas primeiras décadas do século XX foi violenta; não obstante as inovações no campo pedagógico, a década de 30 trouxe regimes políticos ditatoriais de inspiração nazista e fascista, e estes utilizaram a instituição Escola para disseminar seus ideais. Isto representou um retrocesso de todas as propostas pedagógicas que estavam sendo lentamente gestadas desde Rousseau. Os anseios de educação democrática cederam lugar às prerrogativas dos ideais de nacionalismo, moral e civismo; as escolas, a partir da década de 30, assumem uma posição semelhante aos quartéis, incluindo saudações à bandeira, filas, castigos e rigorosa disciplina. A própria estrutura da escola foi então concebida para se tornar um aparelho de controle social estatal, no qual a autoridade seria monopolizada em círculos concêntricos de poder exercido através dos inspetores, professores e diretores. Estes, portanto, representavam e detinham o “monopólio da razão” em um ambiente onde o questionamento seria interpretado como desrespeito. Foucault afirma:

O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame. [...] a escola-edifício deve ser um operador de adestramento. [...] O próprio edifício escola devia ser um aparelho de vigiar. (FOUCAULT, 1984, p. 159)

A escola, portanto assumiu uma função disciplinadora, representando um microcosmo social perverso e maniqueísta em que todos estão sujeitos a sanções e penalidades; este sistema, por suas características intrínsecas, reforça comportamentos competitivos, delações, rivalidades etc. Por outro lado, também estimula reações contrárias que deveriam se rebelar contra aparelho socioeducacional; o resultado, porém, é que os estudantes adquirem uma ojeriza do próprio sistema de ensino e aprendizagem e, assim o resultado não poderia ser pior: não querem aprender, pelo menos da forma como se está sendo conduzido o processo.

Foucault afirma que a estrutura hierárquica de poder se fundamenta em um intrincado jogo de represarias:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes ao aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. Pela palavra punição, deve-se entender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las: uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto. (FOUCAULT, 1984, p. 160)

O poder, deste modo se apóia em uma nefasta lógica de exclusão, na qual o saber se torna uma “moeda de troca” dosada pelo sistema educacional onde alguns (poucos) alunos “esforçados e disciplinados” terão sucesso, enquanto os outros (muitos) “relaxados” estarão fadados ao fracasso.

Esta fórmula tornou-se calamitosamente senso comum, e mesmo educadores honestos e verdadeiramente preocupados com a formação de seus alunos não conseguem raciocinar de forma diferente. Assim, se considerar que uma determinada escola (dentre centenas) que apresenta um discurso inovador possua uma direção responsável e eficiente, professores responsáveis e capazes e funcionários empenhados, pode-se observar que esta escola atua da mesma forma centralizadora que qualquer outra e, assim, os resultados obtidos não apresentam diferenças: o desempenho do alunos continua sofrível. Mesmo os sistemas de avaliação governamental não conseguem mensurar de maneira eficiente os próprios resultados. As avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saesp, embora com o compromisso sério de “avaliar para melhorar”, não conseguem encontrar um “ponto de equilíbrio” entre o que é esperado dos alunos e o que a escola consegue fornecer. Moraes²² afirma o seguinte:

Existe uma distância grande imersa na própria estrutura do ensino atual, entre essa avaliação do SARESP e o aprendizado dos alunos. Essa pesquisa nos mostrou o modo como os professores vêem e interpretam o método avaliativo pelo qual os seus alunos passam, mostrando um espaço vago existente entre o que se ensina em sala de aula e o que é cobrado no que será o indicador de possíveis mudanças e investimentos no ensino. Para os professores é necessária uma melhor elaboração das questões da avaliação, alcançadas através de pesquisas com os próprios professores, bem como uma preparação com os alunos, já que estes não estão acostumados a passar por avaliações que fogem do padrão das de sala de aula. Caso contrário, essa avaliação terá apenas um caráter formal, ou seja, será apenas um resultado oficial, um dado a mais para minimizar ou até omitir os pontos necessários de mudança e desvalorização do trabalho dos profissionais da educação. Avaliar buscando evoluir deveria ser o objetivo alcançado pelo SARESP, mas a deficiência nas suas bases o torna vulnerável e incapaz de realizar uma avaliação justa e principalmente qualitativa dos alunos do Ensino Fundamental.

²² Disponível em: http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Poster/Trabalhos/PO33133224840T.rtf. Acesso em 14/10/09

É sabido que não se pode esperar uma uniformidade de aprendizado dos alunos. Mas, apesar das “boas intenções” e dos pseudo-avanços das metodologias de ensino, o que se observa quase (e felizmente quase) unanimemente é que as escolas promovem um continuísmo conformista em toda sua estrutura: os profissionais de ensino ou não sabem, ou não querem, ou não acreditam, ou, principalmente, têm medo de fazer algo diferente, com receio de que o “novo” possa não dar certo – com receio de um futuro fracasso. Ocorre, porém, que as metodologias de ensino tradicionalmente aplicadas já não têm surtido efeito nos alunos, privando-os de um aprendizado de qualidade. Se o sistema atualmente utilizado para educar os cidadãos já não está dando certo, então o medo do insucesso que impede a adoção de outros modelos educacionais pelos professores, diretores e demais membros da comunidade escolar não se justifica. Persiste, assim, a pergunta: porque não mudar?

Chega-se, aqui, ao grande dilema: o conformismo confortável *versus* a vacilante mudança. O próprio sistema dominante secularmente plantou a semente da insegurança nos corações e mentes das novas gerações e assim, as esperadas mudanças nunca chegam. Belchior oportunamente expressou em sua música de maior sucesso o que muitos pensam, mas sobre o qual não falam, nem agem:

Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Como os nossos pais...
(BELCHIOR, 1976)²³

A perversidade do sistema impede que se avenge a possibilidade de pensar livremente, uma vez que a Educação se tornou, na sociedade contemporânea, um bem antes de tudo econômico; nas escolas e nas universidades se produz aquilo

que tem o maior valor agregado da atualidade: o conhecimento. Assim, parece um paradoxo se falar de Educação Democrática quando se sabe que a detenção dos meios de transmissão do conhecimento significa, em última instância, poder e capital. Quando se discute a questão da Educação Democrática, não se cogita estabelecer novas formas de poder, muito menos manipulação econômica, mas refletir a possibilidade de se pensar livremente, de formular os próprios valores para que a partir daí se possa fazer livremente as próprias escolhas.

Retorna-se, aqui, ao questionamento inicial: é possível ser livre e ao mesmo tempo receber Educação e tornar-se, com isso, cidadão?

As argumentações levantadas ao longo deste estudo contribuem para que se pondere a exequibilidade de um projeto de educação democrática, contudo, o grande problema é a insegurança que assombra os corações e mentes dos educadores. Aliás, a própria profissão de educador precisa ser necessariamente revista no século XXI: a figura do mestre dominador que não tinha dúvida de nada já não pode mais existir, este já não se adéqua ao novo milênio. É preciso que os novos educadores entendam que necessitam renovar suas práticas pedagógicas continuamente. Não se pode conceber, em plena era da informática e da globalização, que o conhecimento esteja estático e os saberes não possam ser renovados. A inelutável marcha histórica contribui para mudanças no campo educacional; visto que o atual sistema de ensino ainda exhibe contradições, a intenção desta discussão é portanto, pensar possibilidades plausíveis de transição. Libâneo (2009) afirma:

[...] novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. Com estes temas amplos, os sistemas e as políticas educacionais introduzem estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado. (LIBÂNEO, 2009, p. 35)

²³²³ BELCHIOR. Como nossos pais. In: **Alucinação**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1976. 1 LP.

Hutmaker, por sua vez também critica duramente a incapacidade das instituições escolares de se adaptar aos novos tempos: enquanto outras instituições, como fábricas, estabelecimentos comerciais, corporações etc. realizaram acomodações para sobreviverem, a escola permanece em essência a mesma, e as tentativas de mudanças tímidas aparecem mais por iniciativas particulares que institucionais:

Em todas as escolas existem pessoas que reflectem e que inovam, mas é frequente estarem isoladas e até numa certa marginalidade; muitas preferem produzir a sua reflexão e os seus ensaios numa espécie de clandestinidade, de modo a evitar os desgostos e os afrontamentos dolorosos. Perdem-se muitos esforços, não tanto por falta de idéias, mas por falta de organização da criatividade. [...] Os professores denotam uma grande dificuldade em organizar o trabalho entre si: muitas vezes por falta de recursos, mas também por falta de competências, de “tradição” ou, simplesmente, pela ausência da convicção de que é necessário um mínimo de organização para se poder cooperar. [...] Actualmente, o sucesso dos projectos de inovação baseia-se em afinidades ideológicas, pedagógicas e/ou pessoais entre os participantes; este tipo de funcionamento não é um mal, mas torna os processos criativos demasiado aleatórios, demasiado dependentes do acaso dos encontros e das afeições. Por outro lado, o funcionamento exclusivo por afinidades não favorece a troca entre pessoas e correntes distintas, podendo reforçar uma lógica de afrontamento (ideológica, pedagógica, corporativa) entre grupos, em vez de encorajar a circulação e o enriquecimento das idéias e das pessoas. (HUTMAKER, 1999, p. 7)

Doravante, o foco de discussão incidirá sobre iniciativas que estabeleceram novos olhares sobre a educação, apresentando propostas concretas na perspectiva da Educação Democrática. Visto que a questão que envolve liberdade e educação ainda não foi respondida, é preciso demonstrar vivências, mesmo que experimentais, não apenas para responder velhas perguntas, mas para formular novos questionamentos, dado que a Educação já esteve por tempo demais na imobilidade.

3.2 Experiências de Educação, liberdade e democracia.

As experiências efetivas e práticas no campo da Educação Democrática surgiram no início do século XX, mais precisamente em 1921, com as idéias do educador Alexander Neill, que fundou uma escola, na Inglaterra, chamada Summerhill. A trajetória de vida e o questionamento existencial de Neil o levaram a não só repensar a Educação, mas também a estabelecer um novo modelo pedagógico, no qual se desconstruía todo arcabouço do sistema de ensino e aprendizagem e se apresentava um padrão absolutamente novo, baseado no interesse dos alunos e alheio aos planos curriculares pré-estabelecidos pelas autoridades educacionais. A proposta de Summerhill não foi levada a sério na época, pois, no início, contava com alguns poucos alunos considerados “problemáticos”, o que levava a se pensar, equivocadamente, que a iniciativa tinha pouco a perder e nesse caso, as idéias inovadoras de Neil (1980), consideradas desastrosas, não causariam grande mal. Estas, entretanto partiam do pressuposto de que os alunos aprendiam o que lhes interessavam, e que a aprendizagem deveria levar à satisfação. Neil afirma:

Mantenho que a meta da existência é encontrar a felicidade, o que significa encontrar interesse. A educação deveria ser uma preparação para a vida. Nossa cultura não tem tido grande sucesso. Nossa educação, nossa política, nossa economia, levam à guerra. Nossa medicina não põe fim às moléstias. Nossa religião não aboliu a usura e o roubo. Nosso decantado humanitarismo ainda permite que a opinião pública aprove o esporte bárbaro que é a caça. Os progressos da época são progressos da mecânica em rádio e televisão, em eletrônica e aviões a jato. Ameaçam-nos novas guerras mundiais, pois a consciência social do mundo ainda é primitiva. (NEIL, 1980, p. 22)

As idéias disseminadas em Summerhill foram a princípio tidas como meramente experimentais, mas a longevidade da escola provou o contrário. Seus mais de oitenta anos de história influenciaram de maneira definitiva as concepções de Educação, não por apresentarem um sistema pedagógico próprio, como o Montessori, por exemplo, mas por inserirem de maneira efetiva a questão

da liberdade no aprendizado. Sabe-se que não é tarefa fácil para o educador abrir mão do direcionamento do ensino, pois este, teoricamente, sabe o que é o melhor para seus alunos. Os críticos de Summerhill, de ontem e de hoje, afirmam que os estudantes não têm maturidade suficiente para decidirem o que devem ou não aprender, contudo, as experiências de Neil demonstraram, pela prática, o contrário. Dizer o que a criança ou o estudante deve fazer ou aprender muitas vezes surte o efeito inverso: a criança tem uma curiosidade intuitiva que pode ser desenvolvida e estimulada, mas nunca direcionada ou reprimida. Neil dá o seguinte exemplo:

Grande parte da desobediência é devida ao método errado de manejar a criança. Zoe, quando tinha pouco mais de um ano, passou por um período em que mostrava grande interesse pelos meus óculos, arrancando-os de meus olhos para ver que tal eram. Eu não protestava, não mostrava aborrecimento no aspecto nem na voz. Depressa ela perdeu o interesse pelos meus óculos e não tocou mais neles. Sem dúvida, se eu tivesse dito, severamente, que não os tirasse – ou pior, se lhe batesse na mãozinha seu interesse pelos óculos poderia ter continuado, misturado ao medo quanto a mim. Medo e rebelião. (NEIL, 1980, p. 102)

As crianças e jovens possuem uma natural sinceridade que, com o tempo, vai sendo “moldada” pelas necessidades sociais, morais ou religiosas, ditadas, contudo, por valores impostos que mais cedo ou mais tarde serão alvos de transgressão – isto leva os educadores a questionarem em que momento sua prática foi falha. Neste aspecto, a “pedagogia” de Summerhill conseguiu vencer as barreiras da hipocrisia ao conceder “perigosamente” uma excessiva liberdade a seus alunos, considerando que com ou sem a concessão os jovens tomarão as decisões que julgarem as mais acertadas. As idéias pedagógicas tradicionais, por sua vez, redimem os educadores de culpa, pois, em caso de algum resultado adverso, estes possuiriam o alibi de terem avisado, de terem sido contra, enfim de terem se esgueirado da verdadeira tarefa do educador que é apontar todas as

vertentes e caminhos que o saber pode conduzir, visto que nem todos os caminhos do conhecimento levam à segurança. Neil ilustra da seguinte forma:

Certa vez levantei-me numa das sessões, e propus que criança alguma com menos de dezesseis anos tivesse permissão de fumar. Argumentei: o fumo é uma droga venenosa, o fumar não correspondia a um verdadeiro desejo da criança, não passava de uma tentativa para parecer adulto. Argumentos contrários foram lançados de todos os lados. Fez-se a votação e fui batido por grande maioria. O que se seguiu vale a pena registrar. Depois da minha derrota, um rapaz de dezesseis anos propôs que nenhuma criança com menos de doze anos tivesse permissão para fumar. E defendeu seu ponto de vista de tal forma que chegou a obter aprovação para sua proposta. Entretanto, na assembléia semanal seguinte, um menino de doze anos propôs a anulação da nova regra sobre o fumo, dizendo: - Ficamos todos sentados nos gabinetes sanitários, fumando às escondidas, como fazem os garotos das escolas estritas, e eu acho que isso vai contra o espírito de Summerhill. Sua fala foi aplaudida, e aquela assembléia anulou a lei. Espero ter tornado claro que a minha voz nem sempre é mais poderosa do que a de uma criança. (NEIL, 1980, p. 41)

O exercício da democracia não é de forma alguma uma tarefa fácil, e este é sem dúvida o principal empecilho para que as escolas adotem uma postura mais flexível na condução de suas práticas pedagógicas. Aliás, as escolas pedagógicas, muitas vezes recheadas de metodologias “inovadoras”, representam verdadeiros entraves no exercício da democracia. As práticas não podem excludentes nem paradoxais, antes, devem se complementar, mas o que ocorre é que cada escola, imbuída de uma visão unitarista, se proclama como sendo a solução final para todos os males da Educação, como afirmam as próprias diretrizes dos PCNs:

[...] A análise das tendências pedagógicas no Brasil deixa evidente a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressam as especificidades de nossa história política, social e cultural, a cada período em que são consideradas. [...] Atualmente podem ser claramente identificadas, tanto no nível das políticas educacionais como no nível de estabelecimentos de ensino, manifestando-se com maior ou menor intensidade, dependendo das intenções educativas dos agentes envolvidos. Pode-se identificar, na tradição pedagógica brasileira, a presença de quatro grandes tendências

pedagógicas: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas. (BRASIL, 1997)

As propostas governamentais evidentemente concordam com as mudanças, apóiam as iniciativas democráticas e, contudo, ainda se prendem em modelos “conteudistas”, embora os PCNs afirmem ser sugestões e não disposições:

[...] Os PCNs, pela sua própria natureza, configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. O conjunto das proposições expressas nos PCNs tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma igualdade crescente entre os cidadãos. Embora, numa sociedade democrática, a igualdade política possa estar assegurada pelas instituições, sabe-se que uma equidade efetiva exige o acesso pleno e indiscriminado dos cidadãos à totalidade dos bens públicos, dentre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais. É também por valorizar a capacidade de utilização crítica e criativa dos conhecimentos, e não um acúmulo de informações, que a proposta dos PCNs não se apresenta como um currículo mínimo comum ou um conjunto de conteúdos obrigatórios de ensino. (BRASIL, 1997)

Destarte, deve-se observar que a história da Educação brasileira sempre foi marcada por modelos impositores cujas rígidas estruturas curriculares possibilitavam pouca ou nenhuma mobilidade. Esta “velha escola” formou gerações e gerações de educadores que hoje não conseguem pensar de maneira diferente, e assim simplesmente reproduzem as condições educacionais em que

foram formados, contrariando, inclusive, o que os PCNs recomendam. A grande inovação da obra de Neil foi justamente que este, em um contexto absolutamente conservador da Inglaterra do começo do século XX, teve a ousadia de propor não apenas uma mudança de método, mas de paradigma ao afirmar que o processo de aprendizagem deveria romper com estruturas curriculares, programas de ensino e até mesmo livros e manuais:

Crianças, como adultos, aprendem o que desejam aprender. Toda outorga de prêmios, notas e exames desvia o desenvolvimento adequado da personalidade. Só pedantes declaram que o aprendizado livresco é educação. Os livros são o material menos importante na escola. Tudo quanto a criança precisa aprender é ler, escrever, contar. O resto deveria compor-se de ferramentas, argila, esporte, teatro, pintura e liberdade. (NEIL, 1980, p. 23)

Esta idéia de “aprendizagem significativa” viria a ser desenvolvida sistematicamente quase meio século depois pelo educador César Coll (1996), e também prevista nos PCNs:

[...] A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes neste momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e sua auto-estima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a serem substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem também. É fundamental, portanto, que a intervenção educativa escolar propicie um desenvolvimento em direção à disponibilidade exigida pela aprendizagem significativa. Em síntese, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem: é o ensino que tem a responsabilidade pelo diálogo com a aprendizagem.

Fica claro que o conceito de Educação Democrática estabelecido por Neil não se baseava em propostas pedagógicas específicas, pois estas traziam novos

métodos para se ensinar as mesmas coisas. Summerhill, por sua vez, demonstrou que era possível ensinar coisas novas, que faziam sentido, eram úteis e, por isso, assimiladas. A grande quantidade de informações que as escolas transmitem a seus alunos é simplesmente esquecida na semana subsequente às avaliações; ainda assim, nos dias atuais, as escolas consideradas “fortes” são aquelas que despejam a maior quantidade possível de dados em seus estudantes. É espantoso que já no século XXI ainda se conceba a Educação desta forma, de modo a ser possível observar alunos que no final de seus ciclos educacionais ainda não tenham conseguido transformar informações básicas em conhecimentos. Perrenoud²⁴ afirma o seguinte:

Digamos primeiramente que as competências requeridas na vida cotidiana não são desprezíveis, pois uma parte dos adultos, mesmo entre aqueles que seguiram uma escolaridade básica completa, permanece bem despreparada diante das tecnologias e das regras presentes na vida cotidiana. Dessa forma, sem limitar o papel da escola a aprendizagens tão triviais, pode-se perguntar: de que adianta escolarizar um indivíduo durante 10 a 15 anos de sua vida se ele continua despreparado diante de um contrato de seguro ou de uma bula farmacêutica? [...]

A escolaridade funciona baseada numa espécie de "divisão do trabalho": à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicos), à vida ou às habilitações profissionais cabe desenvolver competências. Essa divisão do trabalho repousa sobre uma ficção. A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para utilizá-los em situações concretas.

A escola sempre almejou que seus ensinamentos fossem úteis, mas frequentemente acontece-lhe de perder de vista essa ambição global, de se deixar levar por uma lógica de adição de saberes, levantando a hipótese otimista de que elas acabarão por servir a alguma coisa. Desenvolver competências desde a escola não é uma moda nova, mas um retorno às origens, às razões de ser da instituição escolar.

Felizmente as idéias disseminadas por Neil, que foram vistas com certo exotismo na época, não expiraram, como tantas outras tendências inovadoras

²⁴ Disponível em: <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/view/29108/28664>. Acesso em 07/05/09

fugazes do último século. Todavia, as instabilidades do século XX encerraram a criativa década de vinte com uma das piores crises de toda a história, crise esta que só foi rompida com outro evento não menos catastrófico: a II Guerra Mundial. Os anos de guerra envolveram praticamente todo o mundo e exigiram grandes esforços para a sobrevivência; assim, as sociedades agarraram-se a seus valores mais conservadores, na tentativa de encontrar “segurança psicológica” em suas raízes. Desta forma, as mudanças de paradigma só voltaram a ser cogitadas nos anos sessenta.

Nos anos que se seguiram ao pós-guerra, a humanidade passou a procurar respostas, pois já ficara evidente que não se podia confiar mais cegamente nas ciências e na política. No final dos anos cinquenta do século XX, desponta uma nova safra de intelectuais denominados geração “Beat” ou “Beatniks”, inspirados nas idéias de Jack Kerouac e, no início dos anos sessenta, inicia-se um movimento denominado “contracultura”, que difundia a adoção de novos valores culturais, morais e até mesmo estéticos, daí florescem também o movimento *hippie* e a cultura psicodélica. Os protestos partiram dos jovens, contra todos os tipos de proibição e contra o modo de vida preso a valores morais e religiosos; pregava-se a liberdade de costumes e pensamentos. Nesta época surgiram novas tendências de moda, música, expressões e representações, a partir das quais a visão de mundo seria mudada para sempre. Foi, portanto uma época de incertezas, bem expressas na música “*Strange days*”, do grupo *The Doors*, composta por Jim Morrison²⁵:

Strange days have found us.
Strange days have tracked us down.
They're going to destroy
our casual joys.
We shall go on playing
or find another town.
(DOORS, 1967)

Neste período de incertezas e mudanças, as perspectivas existenciais implantadas por Nietzsche voltaram a ser discutidas pelas obras de Sartre e Simone de Beauvoir, permitindo que novos olhares incidissem sobre velhos problemas, entre os quais a não violência, a liberdade de pensamento, o reconhecimento das diferenças, o importância dos direitos humanos (especialmente das chamadas minorias, tais como negros, estrangeiros, mulheres, homossexuais etc., que, na perspectiva da sociedade como um todo, representam, na verdade, a maioria). Os jovens estudantes europeus e, posteriormente, os norte-americanos exigiram mudanças; estas vieram primeiramente nas universidades e, em seguida e talvez mais timidamente, em outros setores – contudo, a semente das transformações já fora plantada.

A abertura de pensamento dos anos sessenta possibilitou a volta dos olhares para Summerhill, cujas prerrogativas pedagógicas, vistas com novos olhares após mais de quarenta anos de sua fundação, passam a fazer sentido. Várias escolas ditas “alternativas” surgiram nos Estados Unidos e Europa e, posteriormente, em vários lugares do mundo. Algumas escolas, imbuídas do espírito *hippie*, pregavam não apenas novas propostas pedagógicas, mas também novas formas de vida social – as “sociedades alternativas”, a vida em comunidade etc.²⁶. Algumas iniciativas não passaram de sonhos utópicos e amorismo, mas em 1968 foi fundada a Sudbury Valley School, em Framingham, Massachusetts, nos Estados Unidos. Esta escola, de iniciativa particular, abriga atualmente cerca de duzentos estudantes de idades entre quatro e dezenove anos. Sendo uma escola democrática, os únicos princípios básicos são a liberdade de educação e a autogovernabilidade; não existe um currículo a ser seguido nem a seriação de classes. Os alunos de Sudbury Valley aprendem uns com os outros, com os

²⁵ “Os dias estranhos nos encontraram. / Os dias estranhos nos perseguiram. / Eles vão destruir / nossas raras alegrias. / Nós temos que seguir em frente / ou encontrar um novo abrigo.” (DOORS, 1967, tradução nossa).

²⁶ Atualmente encontram-se cadastradas 199 escolas democráticas em 30 países, reunidas em: *The Online Directory of Democratic Education*. Disponível em: <<http://www.democraticeducation.com/schools.htm#brazil>>. Acesso em: 19 nov. 2009. Verificar também: <<http://www.educacionalternativa.org>>. Acesso em: 19 nov. 2009.

professores, nas conversas, em vivências, enfim, aprendem o que querem aprender. Eles formam espontaneamente seus “grupos de estudos”, tal como ocorria nas comunas universitárias da Idade Média:

The students at Sudbury Valley are doing what they want, but they are not necessarily choosing what comes easily. A closer look reveals that they are always challenging themselves; that they are acutely aware of their own weaknesses and strengths, and likely to be working hardest on their weaknesses. Along with their ebullient good spirits, there is an underlying seriousness - even the six-year-olds know that they, and only they, are responsible for their education. They have been given the gift of tremendous trust, and they understand that this gift is as big a responsibility as it is a delight. They are acutely aware that it is very unusual for young people to be given this much freedom or this much responsibility.²⁷

Assim como em Summerhill, os estudantes enviados para Sudbury eram considerados “problemáticos”, aliás, as chamadas “escolas alternativas”, sejam elas democráticas ou não – no caso, isso não faz diferença – parecem ser as únicas consideradas capazes de resolver problemas de jovens rebeldes, que Alexander Neil chamaria de criativos. Helena Singer afirma:

Outro fator comum é o histórico de “problemas escolares” antes do ingresso na Sudbury: “rebeldia” (40,6%); “dificuldades no aprendizado” (15,9%); “problemas emocionais” (21,7%). A maior parte dos pais decidiu colocar seus filhos em Sudbury basicamente por causa dessas dificuldades escolares anteriores e da crença na filosofia da escola, combinando os dois motivos. (SINGER, 1997, p. 157)

O fato é que, a partir dos anos oitenta, o modelo empregado em Sudbury Valley espalhou-se de forma vertiginosa pelo mundo, contando atualmente com

²⁷“Os alunos em ‘Sudbury Valley’ estão fazendo o que querem, mas eles não necessariamente escolhem facilmente o que se passa. Um olhar mais de perto revela que eles estão sempre se questionando. Eles estão muito conscientes de suas próprias fraquezas e forças, além de possivelmente estarem conscientes de que trabalham duro sobre suas fraquezas. Ao lado de seus enérgicos bons espíritos, há uma seriedade subentendida – mesmo os de seis anos sabem que eles, e somente eles, são responsáveis por sua educação. Eles têm demonstrado grande confiança e entendem que essa capacidade é uma grande responsabilidade bem como um grande prazer. Eles estão muito conscientes de que essa grande liberdade e essa grande responsabilidade raramente são concedidas aos jovens.” (Tradução nossa). (SUDBURY VALLEY SCHOOL. Learning. Disponível em: <http://www.sudval.com/01_abou_03.html>. Acesso em: 12 nov. 2009).

vinte e seis escolas nos Estados Unidos e onze em outros países. A idéia de não possuir um currículo fixo pode assustar os pedagogos da velha escola, mas atualmente, em um país competitivo como os Estados Unidos, pode parecer uma opção criativa e, inclusive, abrir novas perspectivas ao futuro, principalmente em uma sociedade globalizada. Os princípios da escola são, na verdade, simples, mas expressam os anseios de uma educação voltada para o século XXI, sem os ranços de um “pedagogismo” ultrapassado:

Beyond the description lies the reality of the school: a place where freedom is cherished, where mutual respect is the norm, where children and adults are comfortable with each other, where learning is integrated into life. Our bright, open, lively students are the best evidence of the school's success.²⁸

Os críticos de Sudbury apresentam os mesmos argumentos que apresentaram outrora contra Summerhill: “se as crianças forem deixadas livres, nada aprenderão”. Nada mais falacioso que isso! As crianças e jovens aprendem porque percebem o sentido do que estão aprendendo, obviamente não aprendem tudo, mas apenas aquilo que se interessam. Pode-se ainda refutar: “a vida em sociedade exige que se aprenda muito além do que se quer aprender”. Ora neste aspecto, é preciso romper as barreiras da hipocrisia e refletir se na escola tradicional os alunos aprendem pelo menos uma parte do lhes é ensinado...

Os princípios de Sudbury são bastante simples:

1. As pessoas são curiosas por natureza.
2. As pessoas aprendem facilmente quando elas mesmas tomam a iniciativa da aprendizagem.
3. As pessoas que são deixadas em paz tornam-se criativas e desenvolvem os seus talentos.
4. Pela miscelânea de idades desenvolvem-se todos os membros do

²⁸“Para além da descrição, importa a realidade da escola: um lugar onde a liberdade é amada, onde o respeito mútuo é a norma, onde as crianças e os adultos estão à vontade uns com os outros, onde aprender está integrado à vida. Nossos brilhantes, francos e animados estudantes são as melhores evidências do sucesso da escola.” (Tradução nossa). (SUDBURY VALLEY SCHOOL. Learning. Disponível em: <http://www.sudval.com/01_abou_03.html>. Acesso em: 12 nov. 2009).

grupo.

5. A liberdade é essencial para a tomada de responsabilidade individual.

Desta forma os alunos realmente aprendem – vale lembrar que não se está discutindo, neste momento, a quantidade de informações, mas o conhecimento efetivamente adquirido. Singer (1997, p. 159), na época de sua pesquisa, traz os seguintes dados sobre os egressos de Sudbury Valley: 75,4% deles continuaram seus estudos; quanto ao restante, 24,6% não continuou os estudos pelo fato de achar desnecessário. Dedicaram-se a negócios de família, às artes ou tornaram-se empresários.

Além de Summerhill e Sudbury, que são escolas particulares, destinadas a jovens da classe média, pode-se trazer à discussão outro modelo de escola, bem menos provida de recursos, mantida pelo estado e destinada a alunos das classes trabalhadoras, que é o caso da Escola da Ponte.

O exemplo desta escola já se tornou notoriamente conhecido quando se fala de implantação de ideais democráticos, contando com as condições e as estruturas limitadas de uma escola pública. Quando o professor José Pacheco assumiu a direção da escola, não contava com quase nada além de sua vontade de promover mudanças que pudessem auxiliar da melhor maneira possível sua clientela carente. Em recente entrevista, Pacheco²⁹ afirmou:

Em 1976, a Escola da Ponte era um arquipélago de solidões. Os professores remetiam-se para o isolamento físico e psicológico, em espaços e tempos justapostos. Entregues a si próprios, encerrados no refúgio da sua sala, a sós com os seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falsa competência multidisciplinar, em horários diferentes dos de outros professores, como poderiam partilhar, comunicar, desenvolver um projecto comum? O trabalho escolar era exclusivamente centrado no professor, enformado por manuais iguais para todos, repetição de lições, passividade. As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente da que aí prevalecia eram

²⁹ Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/pacheco-escoladaponte.htm#>. Acesso em 24/10/09

desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência sociocultural. Algumas das crianças que acolhíamos transferiam para a vida escolar os problemas sociais dos bairros pobres onde viviam. Exigiam de nós uma atitude de grande atenção e investimento no domínio afectivo e emocional. Há vinte e cinco anos, tomámos também consciência de novas e maiores dificuldades. Por exemplo, de que não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo.

A Escola da Ponte, no início, também acolheu estudantes ditos problemáticos, não por força de sua “metodologia alternativa”, mas por estes fazerem parte de um contingente de excluídos. A lógica perversa da educação tradicional sempre valorizou os alunos que nunca criticam o sistema, e pelo contrário, estudam passivamente, reconhecem o próprio fracasso e, quando este se torna recorrente, fazem o que é esperado: abandonam a escola. O desafio de Pacheco estava lançado: ou dirigiria a escola nos moldes convencionais, aceitando o inevitável malogro de seus alunos frente à vida, ou tentaria algo novo, muito além dos estratagemas pedagógicos ministrados pela estrutura governamental. O início da Escola da Ponte, tal como se conhece, foi bastante complicado. O diretor deveria proceder conforme reza a legislação, contudo, Pacheco foi além, muito além: literalmente derrubou as paredes que traziam as diferenças sociais, culturais e excludentes à tona. Por outro lado, também expôs as dificuldades com o fato de ter que lidar com situações novas, deixando de lado a face confortável da apatia. Pacheco³⁰ rememora estes tempos:

É uma escola muito engraçada, não tem salas de aula, não tem turmas divididas por faixa etária, não tem testes, não tem nada. Nada da escola

³⁰ Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/pacheco-escoladaponte.htm#> . Acesso em 24/10/09

tradicional que conhecemos. É uma escola feita com muito esmero em Vila das Aves, Portugal.

Na Escola da Ponte, as crianças decidem o que e com quem estudar. Em vez de classes, grupos de estudo. Independente da idade, o que as une é a vontade de estar juntas e de juntas aprender. Novos grupos surgem a cada projeto ou tema de estudo.

Quem ouve falar dela pela primeira vez hesita em acreditar. Surpresa maior só mesmo de quem a conheceu nos anos 70. A Escola da Ponte era uma escola muito engraçada, não tinha bancos, não tinha mesas, não tinha nada. O banheiro sequer porta tinha.

"Satisfazer as necessidades biológicas mais elementares constituía um teste de entreajuda: as alunas iam lá fora em grupos de cinco, ou seis, fazia-se a parede e a porta num círculo humano em torno da necessitada".

Hoje, os alunos têm um espaço para publicar pequenos anúncios de oferta e procura de ajuda para realização de pesquisas escolares, reúnem-se semanalmente em assembléia para debater os problemas da escola e redigem seus direitos e deveres.

O grande contra censo que ocorreu foi que, pelo fato de ser uma escola quase esquecida, as inovações passaram despercebidas das autoridades. Aliado a este fator, pode-se chegar ao desafortado raciocínio: com as inusitadas mudanças, o que tinham a perder os alunos da antiga Escola da Ponte? Já não estavam perdidos? Esta lógica perversa pode perpassar a consciência de quem pensa em inovar no campo da Educação, mas teme pelos resultados. Aliás, se o sistema educacional vigente que se pauta por resultados realizasse uma conexão de dados mais eficiente, veria claramente que se tornou um aparelho ineficiente, retrógrado e, sobretudo dispendioso. A escola da Ponte, sob a gestão de Pacheco, tornou-se em poucos anos um centro mundial de referência de ensino, isso sem despender nenhuma verba extra. A escola passou aproximadamente uma década despercebida das preocupações das autoridades educacionais, que só voltaram os olhos à Ponte quando seus alunos começaram a se destacar de forma surpreendente nos exames nacionais. Qual não foi a surpresa dos dirigentes de ensino quando se depararam com uma realidade totalmente inusitada! Neste momento, iniciou-se uma verdadeira sindicância inquisitorial que terminou somente em 1997, quando, em reconhecimento à sua excelência, a Escola da

Ponte adquiriu junto ao Ministério da Educação de Portugal maior autonomia, o que lhe permitiu realizar a contratação de professores e mesmo a oficialização de seu sistema curricular. Infelizmente o exemplo da Ponte não foi seguido de imediato por outras escolas, aliás, passou praticamente ao largo do resto do mundo. A escola se popularizou no Brasil graças aos relatos apaixonados de Rubem Alves³¹ quando a esteve visitando, em 2000:

Conto essas coisas da minha vida de menino para dizer que as crianças são curiosas naturalmente e têm o desejo de aprender. O seu interesse natural desaparece quando, nas escolas, a sua curiosidade é sufocada pelos programas impostos pela burocracia governamental. Pela minha vida tenho estado à procura da escola que daria asas à curiosidade do menino que fui. Pois, de repente, sem que eu esperasse, eu me encontrei com a escola dos meus sonhos. E me apaixonei.

Ao retornar de Portugal, o educador trouxe na bagagem suas experiências na Escola da Ponte, e isto fez com que se voltassem as atenções para as iniciativas de José Pacheco. O que é digno de nota é que foi necessária a disseminação de relatos românticos de um escritor carismático para se travar conhecimento com uma proposta pedagógica tão simples e, ao mesmo tempo, tão séria. É também pertinente ressaltar que a Escola não se pautou por uma corrente pedagógica inovadora redigida por um núcleo de intelectuais de vanguarda, mas residiu na simplicidade de um educador que almejava ajudar seus alunos da melhor maneira possível, com os poucos recursos que possuía. O que basicamente diferencia a escola é que esta realmente exercia o que se propunha a realizar.

Os planos e projetos pedagógicos previstos nas LDBs são, de forma geral, muito bem elaborados, possuem propostas inovadoras e todos privilegiam a qualidade de ensino. Contudo, o que se vê na prática é uma completa descontinuidade: os dirigentes de ensino recebem as propostas pedagógicas, enviam às escolas, os diretores repassam aos professores e estes “se viram” para

³¹ Disponível em: http://www.feg.unesp.br/~saad/educacao/Rubem_alves_escola_da_ponte.doc Acesso em 08/11/09

transmitirem-na aos alunos. O que acontece, na verdade, é que nada muda. A sala de aula na escola pública é hoje praticamente o que era há quarenta anos ou mais!

Diferentemente do que é feito por meio das ações governamentais, a Ponte parte da realidade do aluno para depois desenvolver suas práticas pedagógicas. Pacheco³² afirma o seguinte:

A organização do trabalho na escola gravitará em torno do aluno, devendo estar sempre presente no desenvolvimento das actividades a ideia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projecto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir. A dimensão do estar será sempre garantida pela integração do aluno na comunidade escolar onde conhece e é conhecido por todos os pares, orientadores e demais agentes educativos. Os alunos e os orientadores educativos deverão contratualizar as estratégias necessárias ao desenvolvimento do trabalho em planos de periodicidade conveniente, assim como ser co-responsáveis pela avaliação do trabalho realizado.

Nada funcionaria se não houvesse verdadeiramente o comprometimento com o projeto de cada professor, de cada aluno, do diretor e dos pais. O que acontece frequentemente, nas escolas tradicionais – sendo inclusive uma prática aceita –, é a sórdida divisão de poderes: cada qual opera modicamente sob sua estrita faixa de atuação, não há conexão alguma entre alunos, professores e direção. E, assim, a escola se perde na sua função primordial, que é propiciar um ambiente de estudo e aprendizagem entre educadores e educandos. Se analisada de maneira estrita, a Escola da Ponte não apresenta nada de revolucionário nem maravilhoso, apenas cumpre a fazer o que se propõe. Rubem Alves³³, em visita pela escola, perguntou aos alunos:

³² Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/pacheco-escoladaponte.htm#> . Acesso em 24/10/09

³³ Disponível em: http://www.feg.unesp.br/~saad/educacao/Rubem_alves_escola_da_ponte.doc Acesso em 08/11/09

“E como é que vocês aprendem?” “Ela me respondeu: “Formamos um pequeno grupo de seis pessoas em torno de um tema de interesse comum. Convidamos um professor para ser nosso assessor. Ele nos ajuda com informações bibliográficas e de internet. Estabelecemos, de comum acordo, um programa de trabalho de duas semanas. Durante esse tempo, lemos e pesquisamos. Ao cabo de duas semanas, nos reunimos para avaliar o que aprendemos e o que deixamos de aprender.” Percebi logo que naquela escola não podia haver livros-texto. Livros-texto são onde se encontram os saberes que, por escolha e determinação de uma instância burocrática superior, devem ser aprendidos pelos alunos. O conjunto desses saberes se denomina "programa". Mas acontece que a curiosidade não segue os caminhos determinados pela burocracia.

A fórmula parece bem simples e eficiente: todos têm consciência do que estão fazendo, sem que se precise de uma rígida estrutura hierárquica para designar funções, inclusive a função de aprender. Outra grande preocupação das escolas tradicionais é a questão do currículo: imagina-se, comumente, que uma boa escola deva possuir um excelente currículo, inovador, dinâmico e capaz de atender às exigências de seu tempo. Na Ponte esta preocupação passa de certa forma despercebida, pois o que move o interesse dos alunos é sua curiosidade e disposição para aprender e não uma matriz curricular imposta. Isto pode ser de grande ajuda para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, visto que os alunos aprendem porque querem aprender; nisso consiste o processo de aquisição de conhecimento e não apenas numa inútil coleta de informações para serem utilizadas em processos de avaliação e em seguida esquecidas.

Na Escola da Ponte tem-se a preocupação de que o conhecimento chegue ao aluno e que aquele possa ser útil e aplicável; assim, cada estudante representa uma particularidade com disposição própria para absorver esta ou aquela informação, mas, sobretudo tem a capacidade de perceber que o conhecimento está à sua disposição no dia a dia, que pode ser apreendido e utilizado. O regimento da escola explica da seguinte forma:

II - SOBRE ALUNOS E CURRÍCULO

7- Como cada ser humano é único e irrepitível, a experiência de escolarização e o trajecto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepitíveis.

8- O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, deve ver valorizada a construção da sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade.

9- As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas.

10- Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepitível, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interacção com os outros - são atitudes fundadoras do acto educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem.

11- Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros.

12- A singularidade do percurso educativo de cada aluno supõe a apropriação individual (subjectiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos orientadores educativos.

13- Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver. [...] ³⁴

Assim, a formalidade curricular torna-se desnecessária, uma vez que os alunos naturalmente procurarão informações e, a partir daí, transformá-las-ão em conhecimentos que realmente façam sentido.

A grande preocupação dos defensores das pedagogias ditas tradicionais, e mesmo de “entusiastas conservadores”, é o medo de errar, de não dar certo, do desconforto da novidade – nisto se apóia a cruel inércia do conformismo. Não se precisaria discutir o presente tema se há décadas algumas medidas simples como as tomadas por José Pacheco tivessem sido levadas a cabo. Gerações de educadores esperam a salvação a cada nova LDB e a situação tende a piorar cada vez mais. No caso do Brasil, os alunos aprendem cada vez menos, independentemente dos recursos que são aplicados no setor educacional. A

questão do aprendizado em si deveria ser o ponto central de todas as discussões que envolvem a Educação: a escola deve ensinar da maneira tal que seu aluno aprenda. Evidentemente, assim não se pode falar de uma estrutura curricular uniforme, aliás, nem a própria LDB a determina – o que ocorre é que a liberdade de ensino dentro da escola esbarra na sombra de um arcabouço burocrático arcaico. Neste contexto, alguns educadores retrógrados ainda pensam que podem controlar a situação apoiados em uma estrutura legalista.

Na Escola da Ponte, José Pacheco e sua equipe resolveram de forma simples os entraves entre conteúdos, currículo e conhecimento:

III - Sobre a relevância do conhecimento e das aprendizagens

[...] 18- Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência.

19- Valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o aluno trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

20- É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os alunos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são diferentes. Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos alunos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento. [...]

22- O envolvimento dos alunos em diferentes contextos sócio-educativos e a complementaridade entre situações formais e informais favorecem a identificação de realidades que freqüentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino.³⁵

Chega-se à seguinte conclusão: se o que importa para o aluno é o conhecimento, por que não possibilitar que este o adquira de forma democrática, conforme suas particularidades e necessidades? Os currículos oficiais estão

³⁴ Disponível em: < <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/documen/concursos/projecto.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2009.

³⁵ Idem.

muitas vezes tão distantes da realidade que muitos professores sequer vêm sentido em transmiti-los. Assim, inevitavelmente, em sua grande maioria os programas das disciplinas da rede pública, e também da privada, deixam de ser vistos ou são cumpridos de forma inadequada. O resultado não poderia ser diferente: a falta de aprendizado em todas as instâncias. O próprio sistema reconhece suas faltas e não só as aceita, mas também estabelece medidas emergentes paliativas, como os cursinhos preparatórios para os exames vestibulares.

O cursinho surgiu para ajustar uma falha intrínseca ao sistema, que é tentar complementar informações necessárias para os exames vestibulares que não foram transmitidas no Ensino Médio. Neste quadro, os cursinhos pré-vestibulares tornaram-se praticamente um “componente curricular”, um apêndice sem o qual os alunos sentem-se incapazes e incompletos para prosseguirem os estudos. Na verdade, os cursinhos não são outra coisa que uma verdadeira torrente de informações lançadas sobre os estudantes para serem memorizadas, sem qualquer sentido que não seja o vestibular. O fenômeno do cursinho surge já na década de cinquenta, quando a procura excedia a oferta no número de vagas nas universidades. O negócio se tornou inclusive lucrativo e bastante lucrativo, e a partir daí surgiram inúmeras “escolas” oferecendo esta modalidade de “ensino”. Diante da impotência ante a situação, alguns estudantes da Faculdade de Filosofia da universidade de São Paulo criaram, em 1962, o primeiro cursinho popular do Brasil, com a finalidade de proporcionar a jovens carentes igualdade de condições para os exames vestibulares. A partir da década de setenta até os dias atuais, vem aparecendo uma grande quantidade destes cursos, geralmente ligados a universidades públicas. Neste sentido, os cursinhos comunitários ou populares representam uma tentativa, aliás, bastante eficiente, da sociedade civil com a finalidade de “corrigir” as distorções, ou melhor, as deficiências do sistema escolar vigente.

O objetivo primordial dos cursinhos populares, além de democratizar o acesso dos alunos à universidade, é contribuir para seu processo de construção da identidade; para tanto é necessário que estes desenvolvam uma visão abrangente e crítica da realidade. Sabe-se que esta modalidade de ensino é basicamente emergencial e em nada melhora a qualidade da educação, contudo, pode proporcionar aos jovens estudantes das escolas públicas, que, no caso, representam as maiores “vítimas” do sistema de ensino defasado, uma oportunidade de adentrar a universidade. O ideal de todo cursinho popular é oferecer também noções de cidadania e conscientização, assim sendo, almejam que seus estudantes egressos tornem-se também militantes de causas sociais. A tarefa não é simples, pois a maior parte dos estudantes que procuram os cursinhos populares traz do Ensino Médio uma grande defasagem e isso deve ser corrigido em menos de um ano. Por defasagem entende-se falta de informações; se for considerado o item conhecimento, a situação mostra-se pior ainda. A tudo isso pode-se adicionar o fato dos cursinhos populares terem a preocupação de fornecer também uma formação crítica da realidade social, de construir noções de cidadania e permitir que os estudantes enxerguem a própria identidade, mascarada pelo sistema opressor em que vivem.

As questões que envolvem o ensino e a aprendizagem são, na verdade, a mola mestra de todas as inquietudes e reflexões. Sob este aspecto, o educador espanhol César Coll (1996) tem apontado caminhos alternativos que buscam um sentido mais aprofundado para as práticas pedagógicas, levando à reflexão sobre metodologias e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Estes caminhos, embora não sejam de todo novos – calcam-se, por exemplo, em reflexões já debatidas por Vigotsky e Piaget – visam a operacionalização destas idéias e sua aplicação prática na realidade escolar.

Os caminhos apontados por Coll (1996) indicam a importância da aprendizagem significativa como meio de despertar a curiosidade e mesmo a

atenção dos alunos para a importância real da educação em suas vidas. A consonância entre o trabalho educacional e a vida dos educandos foi inicialmente pensada a partir das elucubrações de Rousseau, e, desde o século XVIII, várias tentativas no sentido de elaborar um sistema educativo coerente com as reais aspirações do aluno foram realizadas com maior ou menor êxito, desde as experiências pioneiras de Pestalozzi até a Escola da Ponte, mais recentemente.

A legislação educacional brasileira não está alheia a estes questionamentos, aliás, a nova LDB 9394/96 prevê que o aprendizado deve ir ao encontro das aspirações do aluno, aproveitando seus conhecimentos prévios e respeitando suas diversidades culturais. Não obstante estas prerrogativas bastante coerentes, é possível deparar-se com o já comentado quadro de estagnação e com as incongruências das práticas pedagógicas presentes nas escolas. Sabe-se que a evasão escolar diminuiu nos últimos anos, porém esta perspectiva quantitativa não é de modo algum proporcional a uma melhor qualidade de ensino; os alunos egressos do Ensino Médio não estão aptos a serem aprovados em exames vestibulares para acesso a universidades públicas, tampouco preparados para o mercado de trabalho e sequer conscientes de sua própria cidadania.

Há, na cidade de Ribeirão Preto, uma iniciativa de cursinho pré-vestibular popular, denominado “Conexão”, que abordaremos com mais vagar. Trata-se de um curso gratuito, formado inicialmente por um grupo de graduandos da USP, os quais fundaram em 2002 a ONG CIMEAC³⁶, com o objetivo de democratizar o conhecimento escolar e universitário por meio do desenvolvimento e investigação de metodologias educacionais alternativas. A idéia central que motivou os jovens professores, muitos inclusive sem grande experiência docente, a unirem esforços ao fundarem o cursinho foi o vislumbre da construção de um sistema pedagógico inovador e democrático, e fundamentalmente prático, visto que o cursinho em si funcionava como um verdadeiro laboratório de práticas pedagógicas. O “Conexão”

³⁶ Centro de Investigação de Metodologias de Ensino Alternativas Conexão.

conta atualmente com nove professores e vários alunos colaboradores, as aulas são geralmente coordenadas por dois ou mais professores ao mesmo tempo; estes apresentam o tema e os alunos aprofundam suas pesquisas em grupo. Aos sábados são realizadas reuniões pedagógicas onde todos participam, é feito um relatório e avaliação da semana anterior e comumente se discute algum tema de interesse comum geralmente associado a questão de construção de identidade ou cidadania, para isso os alunos lêem textos curtos de Perrenoud, Bourdieu, Morin, Gramsci, etc. e debatem junto com os professores e alunos colaboradores que já estão na Universidade. Desta forma os alunos do curso “Conexão” conseguem visualizar na prática a importância do conhecimento. Verificou-se ao longo desta pesquisa que grande parte dos alunos que deixam do Ensino Médio não fazem idéia de seu propósito.

Alunos egressos do cursinho foram entrevistados, a fim de que se verificasse a visão que tinham de sua trajetória escolar. V. C. C., aluna do Conexão em 2007 e 2008, atualmente estudante do curso de Terapia Ocupacional da USP, responde:

Fale sobre sua trajetória no Ensino Fundamental e Médio.

No Ensino Fundamental eu até aprendi muita coisa, eu tive professores bons que tinham paciência e explicavam, mas no Ensino Médio não foi bom não, ninguém estava interessado, nem os alunos nem os professores, todo mundo sabia que aquilo tudo não servia para nada, era só para “cumprir tabela”. Quando eu cheguei no Conexão tive que aprender tudo, eu não sabia nada, mas a base que eu tive da quinta a oitava ajudou bem [...].³⁷

A estudante J. K. S. , aluna do Conexão em 2008, atualmente cursando Fisioterapia na UNESP de Marília, afirma que sequer tinha idéia do processo educativo da escola, e, pior ainda, achava que era uma situação normal:

[...] na minha escola ninguém estava interessado, ninguém sabia para que serviam as coisas que os professores falavam, eles também não explicavam, acho que nem eles sabiam. Não, eu não sabia também, eu

³⁷ Optou-se por manter o registro coloquial na transcrição das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa.

achava que era daquele jeito mesmo, sabe [...] Quando meu tio pagou pra eu fazer o terceiro no “Objetivo” só aí eu vi que tinha que aprender mesmo na escola e não só fazer prova e tirar nota. Eu não tinha base nenhuma, eu prestei Fuvest, mas nem peguei segunda fase [...] No Conexão é diferente do “Objetivo”, aqui eu comecei a perceber que as coisas faziam sentido, que uma coisa estava ligada a outra, e isso está me ajudando muito na Faculdade, lá eu estudo muito e com muita vontade.

A estudante R.A.S., aluna do Conexão entre 2006 a 2008, atualmente estudante do curso de Gerontologia da UFSCAR, considera-se uma espécie de “sobrevivente” do sistema:

Da minha turma do colegial ninguém foi para a faculdade, alguns nem terminaram, eu tive duas colegas que ficaram grávidas e hoje já são mães, aliás, ninguém nem pensava nisso. Eu tinha um amigo, o R., que falava: “*Você baiana, é a única que vai virar alguma coisa*”, ele me chamava de baiana, mas eu sou do Maranhão, lá na escola cada um tinha uma preocupação, ninguém “tava nem aí” com a escola, mas eu prestava atenção em tudo, porque as escolas aqui em São Paulo são muito melhores que as do Maranhão. Eu saí do colegial, mas não estava preparada para o vestibular, acho que faltava muita coisa, principalmente fazer a ligação das matérias, isso eu aprendi no Conexão. [...] Na faculdade está bom demais, no começo foi difícil, tive que arranjar onde morar, eu fiquei preocupada com os textos de xerox porque eu não tinha dinheiro, mas os professores estão me ajudando, eles são muito legais, a professora M. me empresta os livros dela. [...] Eu participo de tudo, quando tem qualquer coisa na faculdade lá estou eu, já estou começando a fazer um projeto de iniciação científica com a professora M.

Não cabe voltar a discutir, no momento, as mazelas do sistema educacional brasileiro, mas refletir sobre alternativas plausíveis que contribuam no intuito de apontar novas direções e opções de práticas pedagógicas coerentes com a realidade educacional em que se vive. A escola nos moldes vigentes revelou-se, até o presente, ineficaz, aliás, pode-se dizer o mesmo de todo o sistema de ensino, visto que a grande maioria dos alunos finaliza sua vida escolar com a conclusão do Ensino Médio, pelo fato de não se sentirem nem aptos nem motivados para prosseguirem seus estudos, assim pode-se questionar qual é o legado deste ensino, ou seja, onde pretende chegar. Em certos casos, alguns alunos excepcionalmente interessados lutam contra as diversidades e perseguem seus objetivos.

O aluno R. S., que frequentou o “Conexão” entre os anos 2006 a 2008, atualmente estudante do curso de licenciatura em Enfermagem na USP, confirma que sempre se interessou pelos estudos e procurou absorver ao máximo o que a escola oferecia:

Eu sempre fui muito interessado, e sempre procurei aprender e não só tirar notas, aprender dentro do que a escola possibilitava. Eu estudei na Bahia, morava na minha comunidade que se chama Caraíbas, distrito de Pará Mirim, eu pegava ônibus pra ir pra escola [...] Aprendi muito, fazendo seminários de algumas matérias, eu sempre corri atrás, nunca desanimei.

Imagina-se que a perspectiva de adentrar a universidade seja a trajetória natural dos estudantes aplicados, no entanto, a própria escola não deixa isso claro. Questionado quando decidiu entrar para a universidade, R. S. respondeu:

Decidi fazer faculdade no terceiro ano do Ensino Médio, mas desde novinho sempre tive vontade de estudar, queria ser cientista, mas eu nem sabia direito o que era isso. Com o tempo, meus interesses foram afunilando para a área que estou, que é a enfermagem. Eu sempre gostei desta área, eu tenho vários parentes da área da saúde, tenho uma tia técnica em enfermagem, um primo médico, um tio que é agente comunitário de saúde. Gosto também da educação, minha mãe é professora primária.

Outra questão importante a ser apontada é se mesmo os alunos interessados possuíam conhecimentos suficientes para tentar a entrada na universidade:

Quando você saiu do Ensino Médio você estava preparado para o vestibular?

Eu estudava muito, acho que informação eu tinha, mas faltava maturidade, porque eu estudava para as provas, eu não sabia bem para que as coisas serviam, onde se encaixavam, assim eu aprendia e esquecia. Eu acho que eu tinha conteúdo, mas deveria ser mais trabalhado.

É impressionante verificar que muitos alunos admitem que simplesmente não aprenderam nada, ou seja, saíram do Ensino Médio totalmente despreparados e tinham consciência disso. O estudante J. P. N., aluno do Conexão desde 2005, dá o seguinte depoimento:

Eu não aprendi nada, quase nada, nem no “ginásio” nem no colégio. Você lembra quando eu cheguei aqui? Não sabia nem ler direito, eu lia algumas coisas, mas muito mal, mal mesmo, de dar vergonha, sabe, mas agora eu leio bem, já li muitos livros desde que entrei aqui, nesse ano já li dois, o “Iracema” e o “Memórias de um sargento de milícias”. [...] a gente não esperava nada da escola, ia só pra encontrar os amigos e porque não tinha nada pra fazer em casa. [...] eu já prestei vestibular três vezes, mas não passei não, nesse ano não vou prestar, mas vou continuar estudando, eu já aprendi coisa demais, demais mesmo, tem que melhorar no português, nas outras coisas também, mas o português é o principal. Na firma que eu trabalho, que é a cooperativa, você sabe, quase todo mundo lá sabe até menos que eu, aí me colocaram na diretoria, eu é que faço os ofícios e as cartas e ajudo no balanço, “vê” só se eu podia fazer isso quando cheguei em Ribeirão!

Neste momento, o papel destes cursinhos populares revela-se fundamental no sentido de “amparar” estes alunos fornecendo-lhes esperança e elevando-lhes a auto-estima, pois o “público-alvo” dos cursinhos populares não possui condições financeiras para arcar com as despesas de outros cursos particulares ou faculdades privadas. Nesta perspectiva, vale observar que o cursinho Conexão é oferecido gratuitamente, por professores voluntários, para alunos egressos do sistema público de educação; esta iniciativa, como se observou pelos depoimentos dos estudantes acima apresentados, tem mostrado resultados bastante significativos, não só no que diz respeito à aprovação dos estudantes nos vestibulares de universidades públicas, mas também quanto à atribuição de significado para os conteúdos abordados; é alto o índice de satisfação dos estudantes com esta iniciativa.

A metodologia de ensino, bem como os direcionamentos pedagógicos empregados no “Conexão” expressam os princípios da Educação Democrática onde a transdisciplinaridade, funciona como uma “ferramenta” essencial para que os

estudantes possam compreender melhor sua realidade e assim estabelecerem seus próprios princípios de identidade e cidadania. Dentro de suas disposições pedagógicas os conteúdos curriculares são interligados com o intuito de demonstrar a continuidade e a coesão dos conhecimentos, tanto do ponto de vista científico quanto prático; assim as disciplinas “fundem-se” sob a forma de questionamentos e problemas a serem visualizados e resolvidos pelos alunos. A idéia central do “Conexão” é estabelecer uma profunda interligação de informações e dar suporte para que os próprios alunos transformem as informações que recebem em conhecimento. A função dos professores não é dar aulas no sentido tradicional, mas fazer com que os alunos consigam atrelar os conhecimentos que eles já possuem com informações novas, rompendo as barreiras disciplinares e produzindo o próprio conhecimento dentro de suas necessidades e prioridades. Para isso, os estudantes reúnem-se em grupos e trocam informações, saberes e vivências; os professores agem apenas como facilitadores, visando que os alunos desenvolvam sua autonomia. Isso pode ser confirmado pelo fato de que nenhum dos estudantes entrevistados citou a participação dos professores em seu processo de aquisição de conhecimentos. O grupo “Conexão” não possui um sistema hierarquizado de direção e poder, todos tomam decisões em conjunto. Até mesmo nas aulas existe bastante autonomia visto que os alunos organizam seus grupos de estudo e os professores entram em cena só em casos de dúvidas ou para organizarem as exposições dos conteúdos apreendidos. Sabe-se que a atuação dos docentes é fundamental, mas esta não pode ser vista como a única via de acesso dos alunos ao conhecimento. O aluno R. S. confirma:

No início, eu não vou mentir, eu estive pensando até em desistir, foi um choque para mim porque era uma metodologia diferente, essa questão da interdisciplinaridade, era nova, eu que tinha passado treze anos no ensino tradicional tinha que encarar uma visão diferente de ensino. Isso foi um choque, mas ao mesmo tempo um desafio, eu tinha acabado de chegar em Ribeirão Preto e resolvi não desistir de jeito nenhum. Eu estudei três anos no Conexão, aqui eu aprendi e vivi a interdisciplinaridade, aprendi a estudar em grupo, a conviver com as diferenças, aqui a gente trabalha

muito em grupo, o que é muito mais produtivo. A interdisciplinaridade tem me ajudado muito na faculdade, eu consigo ver as coisas com muito mais abrangência na minha área que é a enfermagem, eu consigo ver as questões de saúde integradas em um todo, e tudo isso é muito bom. Aquele lema que a gente tem: “A formação crítica do cidadão” eu aprendi aqui no Conexão, e isso tem me ajudado bastante.

Embora este método possa parecer inovador, o mesmo já havia sido preconizado por Piaget (1970), sob a perspectiva do construtivismo. O conteúdo a ser desenvolvido nas aulas é dividido em módulos, com entrelaçamento de tópicos das diferentes matérias, mas visando abordar a estrutura curricular básica prevista para o Ensino Médio. Os módulos a serem desenvolvidos durante no decorrer do ano letivo basicamente são: Água, Transporte, Tecnologia, Energia, Esporte, Direitos Humanos, Economia e Ecologia³⁸, sua elaboração conta inclusive com a participação dos alunos, onde estes inclusive inserem assuntos de seu interesse. Os módulos consistem em temas centrais envolvendo diversos assuntos a serem discutidos em uma perspectiva multidisciplinar; geralmente os alunos se reúnem em grupos e procuram buscar soluções para um problema proposto de acordo com o tema do módulo. Na busca de soluções os alunos percorrem diversas áreas de conhecimento trocando informações e experiências, além de exercitarem uma convivência humana sob diversos aspectos, criando laços afetivos, divergência de opiniões, atritos e, sobretudo, desenvolvendo sua identidade individual e coletiva. Abaixo se pode observar o exemplo de um dos módulos desenvolvido no ano de 2009:

Módulo ECONOMIA
(de 27/07/2009 a 15/08/2009)

| | | | | |
|----------------------------|------------------|--|--|--|
| 27/07 segunda- feira | Prof. E. e J. | 1º Semana – VALORES, 1º aula – VALORIZAÇÃO | Discussão sobre VALORIZAÇÃO E VALORAÇÃO | |
|----------------------------|------------------|--|--|--|

³⁸ Vide a relação completa dos módulos no Anexo I.

| | | X VALORAÇÃO | | |
|---------------------------|------------------|---|---|--|
| 28/07 terça- feira | Prof. Â. H. | 1º Semana – VALORES, 2º aula – ACUMULAÇÃO e PERSPECTIVAS HISTÓRICAS | Valores nas sociedades primitivas, relações sociais. Sistemas de troca, produção e comércio. Valores dos alimentos, agricultura na antiguidade: o Egito e Mesopotâmia. Comércio no Mediterrâneo. Tabela periódica: classificação dos elementos. | Mercado Persa. Os alunos montam um mercado antigo onde compram e vendem todos os produtos disponíveis na Antiguidade e atribuem valores (preço) mediante a demanda dos produtos, e para isso criam uma moeda com valor intrínseco (ouro, prata). |
| 29/07 quarta- feira | Prof. L. e D. | 1º Semana – VALORES, 3º aula – VALORES CULTURAIS, FISIOLÓGICOS E MEDIDAS | Valor da água para um povo: economia, fisiologia, cultura, natureza. Necessidade de medir: distância, tempo, massa, volume. Sistema Internacional e receitas populares. Qualidade versus quantidade: o que vale mais: 100 Kg de banana ou 1 Kg de ouro? Custo-benefício. Relações entre medidas: velocidade (espaço / tempo), densidade (massa / volume), energia cinética (massa x velocidade quadrada). | Sugestão: Apresentar aos alunos algumas receitas tradicionais em diferentes países: feijoada, quibe, macarronada, etc. (listar a quantidade dos ingredientes). Discutir sobre a relação dos principais ingredientes e sua disponibilidade na região do respectivo país. Relacionar com a água disponível e as tradições do povo. Com os dados da receita, discutir a necessidade de estabelecer um sistema de medidas que seja compreensível no mundo todo (SI). Discutir as diferenças entre os tipos medidas e as relações entre elas. Abordar custo-benefício e comércio de produtos. |
| 30/07 quinta- feira | Prof. U. e B. | 1º Semana – VALORES, 4º aula – CONHECIMENTO E VALOR | Conhecimento e valor. Valores numéricos, funções, produção do conhecimento: o saber ligado à estrutura de poder, política café com leite, passagem da economia agrícola para a economia industrial no Brasil, infra-estrutura, urbanização. Comentário da obra “Memória de um sargento de milícias” | Indústria, sindicato e política. Os alunos se dividem em três grupos, um composto por industriais, outro pelo ministério da economia e outro por representantes sindicais. O objetivo é traçar um diálogo entre os representantes de diversas etapas do processo produtivo. |
| 31/07 sexta- feira | Prof. G. e P. | 1º Semana – VALORES, 5º aula – VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO | Zoneamentos, divisão do globo em norte e sul Blocos econômicos, espaço físico e virtual. | |
| 01/08 | | 1º Semana – | Reunião Administrativa | Texto de Marx. |

| Sábado | | VALORES | | |
|------------------------|---------------|--|--|---|
| 03/08 segunda-feira | Prof. E e J | 2º Semana – SISTEMAS ECONOMICOS, 1º aula – Mercantilização | Verossimilhança na literatura, real x ideal, realidade sensível e percepção pelos sentidos, estímulo nervoso, o cérebro humano, lógica difusa, manipulação das massas. | Sugestão: Debate sobre o que é real de fato. E qual o valor das coisas que julgamos realidade. |
| 04/08 terça-feira | Prof. Â. e H. | 2º Semana – CAPITALISMO, 4º aula – Estado Mínimo. | Conservação da energia: equivalente mecânico do calor, energia interna. Máquinas térmicas e seu rendimento. Irreversibilidade e limitações em processos de conversão calor/trabalho dilatação térmica, condutividade térmica; climatologia (Fatores climáticos – a dinâmica da natureza). Inglês | Sugestão: Utilizando o cenário do filme “Tempos Modernos”, grupos de industriais concorrem para o melhor rendimento de suas máquinas e maior produtividade sem levarem em conta os danos que depois viriam a aparecer na natureza |
| 05/08 quarta-feira | Prof. L. e D. | 2º Semana – CAPITALISMOS, 3º aula – Consumismo | Tabela de preços, impostos, inflação, juros, funções e equações, gráficos, materialismo, cartel, holding, noções de especulação financeira. Leis de mercado: Oferta e Procura. | Sugestão: Crie grupos concorrentes de um determinado setor e controle os índices de mercado para obter a reação. |
| 06/08 quinta-feira | Prof. U. e B. | 2º Semana – CAPITALISMOS, 2º aula – Exploração do Trabalho | Desenvolvimento econômico, pré-capitalismo: metalismo e mercantilismo, expansão ultramarina, dinheiro e moeda, lucro, matemática financeira, juros e porcentagem, escravismo, colonialismo, industrialização, busca de novos mercados, bancos e bolsa de valores. Poesia: Gregório de Matos. | Bolsa de Valores. Os alunos montarão uma bolsa de valores onde criarão situações de compra e venda de ações. |
| 07/08 sexta-feira | Prof. G. e P. | 2º Semana – CAPITALISMOS, 5º aula – Exploração dos meios | Texto dissertativo, noções de sectarismo, noções de direita e esquerda. Abuso de poder. Valor da educação na sociedade. Questionamento: há ideologia política em todo método pedagógico? | Sugestão: Criação de uma escola ideal, que sobreviva no sistema capitalista, com seu método didático, divulgação e material. |
| 08/08 Sábado | Todos | 2º Semana – CAPITALISMOS | Reunião Administrativa | Texto de Gransci. |
| 10/08 segunda-feira | Prof. E. e J. | 3º Semana – SOCIEDADE ALTERNATIVA, 1º aula - Mercantilização | O Mito da caverna (Platão), diferenças de percepções, Dom Quixote, Triste fim de Policarpo Quaresma, Alice no país das maravilhas, Sonho e realidade, princípio da alucinação. | Alternativa a mercantilização. |
| 11/08 terça-feira | Prof. Â. e H. | 3º Semana – SOCIEDADE ALTERNATIVA, 2º aula - Estado Mínimo | Matrizes; Fermentação (lática, acética, alcólica); Grupamentos orgânicos: álcool, carboxila. Metabolismos do álcool: hormônios da hipófise. Valores sociais. Fotoperiodismo; Número binário, noções de programação. Inglês | Alternativas aos estados mínimos. |
| 12/08 quarta-feira | Prof. L. e D. | 3º Semana – SOCIEDADE ALTERNATIVA, 3º aula - Consumismo | Crises, conflitos e experiências totalitárias: décadas de 20 e 30 Governo Médici: PIN – INCRA; Amazônia Legal, Sudam, | Alternativas ao consumismo. |

| | | | | |
|-----------------------|---------------|---|---|---------------------------------------|
| | | | Poloamazônia; Projeto Calha Norte, Carajás e Jarí; Rodovia Transamazônica; Conseqüências Sócio-ambientais da ocupação do Domínio amazônico (Desmatamento, assoreamento dos rios, lixiviação etc); Adaptação: Espécies endêmicas; origem do Domínio Amazônico (Era Glacial); especiação. | |
| 13/08 quinta-feira | Prof. U. e B. | 3º Semana – SOCIEDADE ALTERNATIVA, 4º aula – Exploração do trabalho | Falanstérios, socialismo utópico, corporativismo, socialismo científico, noções de propriedade e posse, Relações ecológicas. Inglês. | Alternativa a exploração do trabalho. |
| 14/08 sexta-feira | Prof. G. e P. | 3º Semana – SOCIEDADE ALTERNATIVA, 5º aula – Exploração dos meios | Fontes de energia, saneamento básico, medicina preventiva, biodiesel, desenvolvimento sustentável. | Alternativa a exploração dos meios. |
| 15/08 Sábado | Todos | 3º Semana – SOCIEDADE ALTERNATIVA | Reunião Administrativa | |

Fonte: Cursinho Conexão. Ribeirão Preto, SP.

O objetivo primordial da repartição dos conteúdos em módulos é fazer que os alunos possam perceber, usando seus próprios recursos, as possibilidades de inter-relações que o conhecimento proporciona, visando não apenas transmitir conhecimentos, mas também demonstrar as possibilidades de interligação de saberes de diferentes áreas. Para isso são necessários esforços constantes, estudos e reuniões pedagógicas, além da disponibilidade dos professores para estarem constantemente revendo suas práticas.

Não obstante o fato de vislumbrarem a possibilidade e adentrarem a universidade, a interdisciplinaridade é fundamental para que desenvolvam um senso de cidadania, construam sua identidade e assim compreendam sua real participação na vida social.

T. C. F., aluna do Conexão em 2009, relata suas experiências com a interdisciplinaridade:

Aqui se aprende muito História, Geografia, Biologia, até Química, a gente aprende a fazer ligações das matérias com o que está acontecendo

no mundo e na vida, mas tem uma deficiência que é a Matemática. Eu não sei, mas eu acho que são coisas que a gente já não sabia, que não aprendemos no colegial, eu nunca aprendi matemática direito, desde que eu era pequena na escola primária, acho que todo mundo, pelos menos quem eu conheço tem essa dificuldade. Tem o caso de Inglês também, a gente nunca saiu do verbo “*to be*” na escola. Mas eu, a S. e a R. temos estudado Matemática em grupo, assim fica mais fácil, o estudo em grupo ajuda muito, dá um pouco mais de responsabilidade, e senso de cooperação, isso ajuda também na vida e no trabalho, até na família faz a gente compreender melhor os outros, respeitar mais a opinião alheia.

No curso “Conexão” a preocupação central não é o vestibular em si, mas fazer com que os estudantes desenvolvam um senso crítico de sua própria realidade. Dentre os alunos que chegam ao Conexão, vários encontram-se tão desprovidos dos conhecimentos fundamentais da educação básica que ficam no curso por dois anos ou mais; essa particularidade, contudo, é irrelevante diante do fato de que os mesmos, quando chegam à universidade, têm consciência de seu papel na sociedade. É claro que a preocupação dos alunos, inicialmente, é o vestibular, mas, com o tempo, o desenvolvimento do senso crítico os leva a fazer um questionamento de si mesmos, como nos mostra V. C. C., aluna do Conexão em 2007 e 2008 e atualmente estudante do curso de Terapia Ocupacional da USP:

Olha, o meu emprego não era ruim, eu consegui muita coisa, pra minha família já estava bom, mas eu sempre quis um pouco mais, e eu sabia que só conseguiria se entrasse na faculdade, e isso fez com que eu procurasse o cursinho, no começo era mesmo só pra entrar na faculdade. Depois, depois eu vi que deveria aprender mais antes de entrar, percebi que deveria saber mais pra fazer um curso melhor, até para poder ajudar as pessoas depois. Eu queria fazer psicologia, mas não sabia direito o que se estudaria no curso, depois, no ano passado optei para T.O. e estou adorando. O curso é muito bom, muito apertado, eu sai do emprego para estudar mais e acompanhar melhor a faculdade, mas agora tenho bolsa.

A participação dos alunos e professores do “Conexão” na tomada de decisões, na elaboração dos módulos, nas reuniões administrativas, na limpeza, nas confraternizações e em outras atividades é fundamental para o processo de aprendizagem como um todo, e isso, inclusive, é parte integrante da visão

multidisciplinar e democrática. O professor D. S. K., do Conexão, faz a seguinte reflexão:

Convivendo com o Conexão (entendendo Conexão como pessoas) aprendi que a diferença entre os verbos “ser e estar” não é tão simples. Aprendi que podemos “ser” um grupo e “estar” em grupo, aprendi que o conhecimento bem como a realidade podem “ser” complexos ou “estar” complexos. Depende de como observamos, aprendemos juntos que a Arte nos permite olhar para o mundo de forma própria e interpretar nossa realidade valorizando o subjetivo e a cultura de quem observa, entendendo o artista como aquele que se permite construir as próprias leituras de mundo, expondo-as de dentro para fora. Já a ciência permite sistematizar e compreender aquilo que observamos, como um “óculos” especialmente construído para acreditarmos que podemos controlar a realidade e compreendê-la em suas partes. O mais interessante é poder saber de tudo isso em conjunto, e assim estudar a arte e a ciência, o corpo e a mente, o sentimento e a razão sem dissociações, quebras ou simplificações convenientes ou ditas facilitadoras do processo de aprendizagem; se aprendermos as partes sem o todo complexo estaremos realmente aprendendo algo que existe? O questionamento está exatamente nessas muitas escolhas que o projeto nos convida a fazer. Assimilar contradições e complexidades é uma questão de escolha (“estar” em estudo) ou será uma questão intrínseca ao grupo, identitária (“ser” contraditório, complexo)? Eu apontaria para a segunda opção. [...] isso é exatamente o que atrai alguns dos alunos e professores ao projeto, a alienação muitas vezes traz as pessoas ao Conexão, o desejo de melhorar financeiramente sua condição ou de adquirir um *status quo* no meio em que vive, ou, ainda, de se aprimorar para ter mais chance no mercado, que nunca pertencerá a essa classe trabalhadora). Enquanto isso, a classe dos trabalhadores conta, de forma cada vez mais reduzida, com o que Gramsci chamaria de “intelectual orgânico”, ou seja, o intelectual formado dentro de seu grupo, em meio às disputas pela hegemonia e à necessidade de construir uma leitura de mundo sob a óptica da classe de que faz parte, agindo e refletindo pelos interesses coletivos.

Muito já se falou sobre a interdisciplinaridade, porém, não se pode enxergá-la de outra forma senão sob os auspícios da visão crítica, do entrelaçamento dos conteúdos e de seu sentido mais profundo, atribuído pelos próprios alunos. Tem-se observado, igualmente, que a perspectiva da Educação Democrática não só possibilita, mas obriga ao desenvolvimento de uma séria discussão crítica a respeito dos conteúdos, processo este que constitui, por si mesmo, uma excelente contribuição para tirar a Educação do estado de estagnação que se encontra.

Nesta perspectiva, os cursinhos populares visam, sobretudo, promover a inclusão de estudantes que são automaticamente conduzidos a um processo de exclusão. Sabe-se que não existem vagas para todos na universidade pública, aliás, esta desde sua criação, nunca foi concebida para abrigar a todos, ainda mais estudantes advindos das classes trabalhadoras; assim, os cursinhos populares funcionam como verdadeiros movimentos de militância e resistência. Cada aluno levado à universidade pública representa uma enorme vitória contra as adversidades que a própria sociedade lhe impôs. Atualmente, várias universidades mantêm programas de extensão através das Pró-Reitorias de Extensão (PROEX), que organizam, dentre vários projetos, os cursinhos populares, tendo os alunos da graduação como responsáveis pelo seu funcionamento.

O Serviço de Extensão Universitária (SEU) é o cursinho popular da Unesp do Campus de Franca. Seu trabalho é diferenciado e reconhecido em toda a universidade. O motivo de fazer ele parte deste estudo é que, além de todos os atributos que possui como cursinho popular e de contar com trabalho voluntário, todo seu direcionamento segue uma perspectiva absolutamente democrática, tão democrática que veio a gerar certos atritos com as autoridades do próprio *campus* e até mesmo com as direções de outros cursinhos.

O SEU iniciou suas atividades em 1996 pela iniciativa de alguns alunos da graduação; nele eram ministradas aulas de humanidades, aos sábados, no antigo prédio da universidade. O início oficial do cursinho como entidade reconhecida se deu em 22 de fevereiro de 1997, quando foi registrada a Ata de Fundação e aprovado o Estatuto da Entidade que vigora até os dias de hoje, cujos preceitos são:

Art. 1º O Serviço de Extensão Universitária dos alunos da Unesp (SEU), fundado em 1997, é uma entidade sem fins lucrativos, autônoma, apartidária, com sede na R. Major Claudiano nº 1488 Franca – SP, regendo-se pelo seguinte estatuto.

Art. 2º São finalidades do SEU:

I – Democratizar a boa qualidade do ensino;

II – Prestar gratuitamente serviços direcionados à complementação do conhecimento de Ensino Médio à comunidade de baixa renda;

- III – Incentivar projetos, trabalhos, de extensão universitária ministrada por estudantes universitários;
- IV – Incentivar trabalhos voluntários na área de Educação.

Desde o início, o cursinho realizou um trabalho que o diferenciava de todas as outras escolas da cidade, primeiramente porque seu corpo docente era composto por estudantes da universidade e não por educadores profissionais; alunos do curso de Direito, e Relações Internacionais, por exemplo, ministravam aulas de Física, Química, Matemática etc. Esta experiência provou que os estudantes universitários estavam tão bem preparados para ministrar aulas quanto os professores profissionais dos cursinhos tradicionais. O trabalho dos estudantes professores é digno de mais louvor ainda se considerar a clientela do cursinho, de acordo com Oliveira (2009):

Seus alunos ingressantes são, em grande maioria, advindos do sistema público de ensino. O perfil aproximado se reporta a ser jovem, com idade média de vinte anos, solteiro, concludente do ensino médio ou tê-lo concluído há mais de 2 – 3 anos, pais com baixa escolaridade e cuja renda familiar é menos de dois salários mínimos. São estudantes com grandes deficiências nas matérias essenciais e básicas, além de possuírem grandes dificuldades de aprendizagem. É ainda relevante ressaltar que a maioria trabalha em período integral e, por isso, não possuem tempo para estudar em casa. (OLIVEIRA, 2009, p. 26)

Os estudantes do SEU possuíam um capital cultural bastante defasado. Por isso, outra atribuição do cursinho era alavancar a cultura geral de seus alunos, e isto era feito com aulas avulsas, oficinas, filmes, debates, excursões, participação em fóruns e a integração com outros grupos de extensão da Universidade. Desta forma, oferecia-se aos alunos algo que jamais tiveram antes: a preocupação em relação a seu desenvolvimento intelectual. Por fatores que já foram discutidos, a escola pública mostra-se incapaz de proporcionar isto a seus alunos; agindo como uma linha de produção industrial em série, as escolas públicas outorgam certificados de conclusão do Ensino Médio sem levar em conta o nível real de aprendizado dos

estudantes. Estes, por sua vez, se vêm descontextualizados, pois nem estão preparados para adentrar a universidade, nem para o mercado de trabalho.

Deste modo, é inegável afirmar que o sistema de ensino está falho, que perdeu a objetividade, e – o que é pior – os próprios alunos tem consciência disso. O entrevistado C. S. B., aluno do SEU em 2008 e atualmente estudante do curso de Serviço Social da Unesp de Franca, esclarece:

Quem vem da escola pública já vem desmotivado sabendo que tem poucas chances de entrar na universidade, no meu caso eu já tinha consciência disso, eu já sabia o que queria, mas a escola não podia me dar. Por que? Porque é assim mesmo, ninguém tá interessado de verdade, os alunos fingem que aprendem e os professores fingem que ensinam, mas eu acho que não estão nem fingindo mais, a coisa está ruim mesmo. Tá ruim porque não tem objetivo, não se sabe para onde vão as coisas, ali cada um tem um objetivo, cada um quer fazer uma coisa, e estudar mesmo tem poucos que querem, aí os professores desanimam mesmo, e os alunos que queriam aprender desanimam também e assim vai. [...] Aqui é diferente porque cada um sabe o que vai fazer, se o “neguinho” começa a zoar a turma mesmo dá um “chega pra lá”, mas é difícil isso acontecer, às vezes é só no começo mesmo. Aprendi muito porque sabia o porquê eu tinha que aprender, aqui eu aprendi a falar e entender de política, coisa que eu nem fazia idéia, aprendi História, Biologia, descobri para que serviam aquelas contas de Física e até achei interessante. [...] Os professores daqui são alunos também, só que da faculdade, e eu acho, acho não, tenho certeza, que eles entendem as dificuldades dos alunos, eles estão mais próximos e isso facilita, as aulas também são legais, é o jeito que eles ensinam que é bom. É, é o mesmo, o conteúdo é a mesma coisa das escolas, mas eles fazem os alunos verem que é o conhecimento que importa e é por isso que o pessoal passa no vestibular, no ano que eu prestei passou uma “pá” de gente, o senhor sabe. O que eu aprendi no cursinho também está ajudando na faculdade, quem passou pelo cursinho está mais bem preparado, pode ver, nas aulas na faculdade os alunos do cursinho são os que mais participam.

Nota-se que o que faz a grande diferença é o modo da escola se expor. Nas escolas tradicionais os conteúdos são simplesmente lançados; este “método” poderia funcionar a algumas décadas atrás, mas já não é mais aplicável hoje. O aluno F. S. C., do cursinho SEU, expõe seu ponto de vista da situação:

Eu tive um professor, o Alexandre, de Geografia, que era muito bom e me incentivou a estudar mais e fazer faculdade. No começo até meus amigos me zoaram, porque faculdade não é pra pobre, mas eu não liguei não, continuei estudando, a minha mãe sempre me deu força [...] Na escola ninguém falava de faculdade não, ninguém achava que tava preparado, mas tinha muita gente inteligente, [...] o Denilson mesmo era inteligente demais, mas parou no terceiro, tá trabalhando na fábrica agora. Para que que serviam as disciplinas? Isso ninguém nunca falou não, era para estudar e pronto, desse jeito ninguém animava, eu mesmo fiz muita bagunça até entender que tinha que saber mais. [...] Tinha muito professor bom, acho que a maioria era esforçada e queria que a gente aprendesse, mas eu não sei, eu acho que era o jeito de ensinar que era ruim. Quando eu entrei aqui no cursinho da Unesp é que eu fui entender que era importante saber mesmo, que a gente estudava é pra saber e não só pra tirar nota, no cursinho não tem nota. Eu penso que se na escola funcionasse desse jeito era muito melhor. Aqui a gente pode perguntar tudo que quiser e todo mundo te dá atenção, tudo que se faz a gente se reúne pra discutir, aqui todo mundo sabe que é importante. Mesmo se eu não entrar esse ano vou fazer cursinho aqui de novo.

A partir do ano de 2000 o SEU passou a oferecer todas as disciplinas em sua grade curricular e contava com dois turnos, diurno e noturno, com quarenta e cinco alunos cada. Não obstante o fato de ser um cursinho popular tendo estudantes voluntários como docentes, seus números de aprovação nos vestibulares de universidades públicas aumentava ano a ano:

A relação de aprovados é superada a cada ano. No ano de 1999 consta que quatro alunos foram aprovados em universidades públicas. Em 2000, foram registrados dezessete, e em 2002 entraram catorze. Neste mesmo ano, vinte e quatro passaram na Uni-Facef e cinco na faculdade de direito de franca. No vestibular de 2004, vinte alunos conquistaram suas vagas. Em 2005, este número subiu para vinte e sete. Já em 2006, foram trinta e três aprovações. No ano de 2007, sessenta e uma e em 2008 fechou com sessenta e oito e 2009 contou com oitenta e oito aprovados e vinte e dois ficaram na lista de espera. Todas estas em instituições públicas. (Oliveira, 2009, p. 26)

Atualmente, o SEU oferece duzentas e quarenta vagas distribuídas em três turmas, sendo uma no período diurno e duas no período noturno; conta também com a participação de quarenta e cinco professores voluntários, em sua maior parte estudantes dos cursos de graduação do *campus*, mas também existem alunos dos

cursos de pós-graduação, estudantes de outras faculdades de Franca e até professores da rede pública. Existe no cursinho uma política de solidariedade, no sentido de demonstrar na prática a idéia de cidadania, da luta pela conquista dos direitos e da consolidação da própria identidade. Todas as decisões que afetam a estrutura são tomadas coletivamente, com a participação dos professores, alunos e dirigentes – todos têm o direito de voz e voto. Também faz parte da programação a participação no Fórum Anual dos Cursinhos, que reúne alunos e professores de cursinhos de várias cidades para discutirem problemas relativos às políticas públicas de Educação. Desta forma, os alunos se sentem parte integrante do processo, e, fundamentalmente, acreditam no que estão fazendo – isto faz toda a diferença. O simples fato de pertencer a uma escola democrática dá ao aluno a autoconfiança necessária para que este possa desenvolver suas próprias potencialidades.

Talvez o principal problema de se implantar a prática da Educação Democrática seja justamente a inércia que a educação tradicional tenha provocado. Muitos educadores e mesmo alunos não acreditam que possa haver mudanças de paradigmas que tragam ganhos; o medo da mudança, que já fora mencionado, ainda persiste. Um dos recursos que poderiam ser aplicados, no sentido de desvencilhar-se da concepção obsoleta que se tem do ensino, seria aplicar práticas inovadoras já no ensino fundamental, tal como faz a Escola Lumiar, em São Paulo. Seu currículo é descrito da seguinte forma:

A cada final de bimestre, a equipe realiza com os educandos o levantamento de temas de interesse de cada um e todo o planejamento se dá a partir deste processo. Assim, competências, habilidades e conteúdos são trabalhados de forma contextualizada. O currículo da Lumiar tem como referência parâmetros nacionais, mas é, de fato, construído com os alunos.

A Escola acredita que o currículo é toda a vivência escolar dos educandos. A forma como são organizadas as atividades, os espaços de aprendizagem e a convivência entre todos são aspectos fundamentais no dia a dia escolar. Portanto, além da participação em Projetos, Módulos e Oficinas, o aprendizado se dá na relação com o tutor, mestres,

funcionários e outros educandos, na liberdade e autonomia que é proporcionada a cada um dos envolvidos neste processo e em todas as trocas planejadas ou inesperadas. Para a Lumiar, o currículo deve ser vivo, fato que acontece na medida em que todos o constroem e o vivenciam, planejando e replanejando as ações em sintonia com as necessidades e demandas coletivas e individuais.³⁹

Este modelo de currículo vivo, planejado e organizado a partir do interesse dos alunos é, sem dúvida, uma experiência de educação democrática, cujos princípios fundamentam também as práticas pedagógicas da escola Sathya-Sai, em Ribeirão Preto, que vão muito além da transmissão de informações. As escolas Sathya-Sai pertencem a uma grande organização mundial com sede na Índia, sob a orientação do guru Sathya-Sai Baba, um conhecido e carismático líder espiritual que tem por princípio difundir os valores humanos através da educação. A Instituição Sathya-Sai se define da seguinte maneira:

O Instituto Sri Sathya Sai de Educação do Brasil é uma instituição sem fins lucrativos. Nele trabalham profissionais de diversas áreas do conhecimento, incluindo professores com diferentes tipos de qualificação, que prestam serviço voluntário por absoluta dedicação e confiança nos propósitos e na importância do Programa Sathya Sai de Educação em Valores Humanos [...]. As Escolas Sathya Sai estabelecem como principais metas da educação a excelência humana junto com a excelência acadêmica, assim como a formação de um caráter íntegro e aberto ao serviço solidário. Aplicam na íntegra o Programa Sathya Sai de Educação em Valores Humanos na educação formal, em sua forma laica, gratuita e integral de forma simples, profunda e efetiva. Propõem difundir, investigar e colocar em prática este Programa que transcende as diferenças de cor, classe social, religião ou nacionalidade e se identifica com as mais nobres aspirações do homem. Nas Escolas Sai, a educação é sempre oferecida de forma gratuita. A manutenção destas escolas se dá mediante doações e, também, através do serviço voluntário de profissionais que desejam levar adiante este projeto. É importante ressaltar que tal equipe deve assumir o compromisso de viver os valores humanos que deseja propagar.⁴⁰

³⁹ LUMIAR, Currículo. Disponível em: < <http://www.lumiar.org.br/2009/curriculo.php>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

⁴⁰ INSTITUTO SRI SATHYA SAI. Escolas Sathya Sai. Disponível em: <http://www.saieducare.org.br/escolas_sathya_sai.asp>. Acesso em: 12 jan. 2010.

As escolas Sai estão presentes em vários países e seguem os princípios pedagógicos locais, com a diferença de que introduzem em seus conteúdos os cinco valores humanos tidos como fundamentais: Verdade, Ação Correta, Paz, Amor e Não-Violência; a partir daí as escolas filiadas têm a liberdade de adotar o projeto pedagógico que julgar mais conveniente. Mas, de maneira geral, o que se observa é um clima de tranquilidade, sem grandes preocupações curriculares e com mais ênfase na intensidade das vivências. No Brasil existem atualmente cinco escolas que seguem estes princípios: a escola de Vila Isabel, em Andaraí, no Rio de Janeiro; a escola de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco; a escola de Brumadinho, em Minas Gerais; a de Aparecida, de Goiânia, em Goiás e a Escola de Ribeirão Preto.

As escolas Sai, pelo fato de funcionarem basicamente com recursos advindos de contribuições e/ou trabalho voluntário, exercem suas atividades principalmente nas áreas da Educação Infantil ou Ensino Fundamental I. Contudo, a escola de Ribeirão Preto, que funciona regularmente desde 2002, iniciou o ano de 2009 dando prosseguimento com o Ensino Fundamental II, a partir da criação da primeira classe de sexto ano. Sendo uma escola com princípios democráticos, a escolha do projeto pedagógico ficou a cargo dos professores, e estes, mesmo desfrutando de liberdade para inovar ou apenas seguir o que já estava sendo feito no Fundamental I, optaram por constituir uma grade curricular convencional, tal qual existe nas outras escolas. Os resultados não tardaram a aparecer e não poderiam ser piores! Os alunos, até então dóceis e comprometidos com a escola, logo perderam o interesse pelas aulas e se tornaram agressivos. A partir daí, a escola entrou em uma espécie de crise de identidade; aparentemente, toda formação de valores humanos que os alunos receberam desde a Educação Infantil caía por terra.

Situações de crise são, em vários momentos, benéficas, principalmente quando suscitam mudanças que anunciam o fim de um sistema ultrapassado. No

caso da Escola Sai de Ribeirão Preto, alguns professores resolveram, no meio do ano, reformular, ou melhor, criar um novo projeto pedagógico de acordo com a filosofia da escola, respeitando principalmente os princípios democráticos: ouvindo e acatando as opiniões dos alunos e procurando estabelecer nexos entre a estrutura curricular adotada e os princípios de identidade dos alunos e da comunidade. De acordo com a nova proposta pedagógica da escola, para que o educando possa atingir a meta proposta é necessário que:

- o aluno se encante pelo conhecimento;
- o conhecimento tenha sentido;
- aprenda a conhecer e a fazer;
- aprenda a buscar, pesquisar e interpretar o conhecimento;
- crie autonomia;
- adquira visão crítica.

Após várias reuniões, nas quais os professores estudaram ouviram os alunos e refletiram, chegaram às seguintes conclusões⁴¹:

Após análise do atual modelo pedagógico identificamos que:

Na passagem do 5º para o 6º ano há um drástico rompimento metodológico e uma quebra do ritmo didático quando o educando deixa a professora de sala e passa a conviver com diversos professores especialistas.

No 6º ano há pouco contato professor/aluno em virtude da curta duração das aulas, o que gera um excesso de aulas expositivas e uma grande centralização do processo educativo na figura do professor.

Tampouco os Valores Humanos, premissa básica e diferencial pedagógico de nossa escola, conseguem ser desenvolvidos.

Os professores acabam buscando caminhos próprios levando a atuações isoladas e à fragmentação do conhecimento.

Há uma insatisfação declarada por parte dos alunos, uma falta de envolvimento durante as aulas e um aumento das ocorrências de indisciplina.

⁴¹ Justificativa da proposta de mudança metodológica do Ensino Fundamental II, elaborada pelo coordenador pedagógico Amilton Forcinetti, conjuntamente com os professores da Escola Sathya-Sai.

Assim sendo, a nova proposta buscou a contextualização dos conteúdos por meio da interdisciplinaridade, abolindo a divisão curricular tradicional das disciplinas. Os conteúdos seriam abarcados em dois blocos interdisciplinares: o *Bloco da linguagem, códigos e comunicação*, composto por Português, Matemática, Inglês e Artes; e o *Bloco das ciências humanas e naturais*, composto por História, Geografia, Ciências e Educação Física.

A estrutura das aulas também mudou: dois professores trabalham juntos na sala de aula, monitorando as atividades dos alunos. As aulas se iniciam com uma movimentação física, composta por um alongamento ou uma atividade rítmica, em seguida é feita uma harmonização, geralmente a reflexão de dizeres de Sai Baba; leitura em voz alta, em que cada dia é contado o capítulo de uma história; introdução do tema, ou seja, os professores indicam uma problemática e os alunos dentro ou fora da sala de aula, geralmente em grupos, estudam para encontrar as respostas; segue-se para o intervalo e logo após os alunos retornam e cada grupo expõe para a classe o resultado de seus estudos. A aula finaliza com alguns minutos de silêncio e em seguida a equipe da limpeza escalada para o dia limpa e fecha a classe. Durante o segundo semestre de 2009, a partir da implantação da nova metodologia, os alunos em geral apresentaram um elevadíssimo grau de satisfação; resolveu-se o problema de indisciplina e aumentaram o aproveitamento e o interesse pelas aulas.

O conteúdo curricular semestral foi dividido em dois módulos: o módulo Água e o módulo Invenções. Nestes eixos temáticos foram desenvolvidos os conteúdos curriculares, por meio de problemas, experiências e pesquisas, de modo a promover o interesse e a criatividade dos alunos, sem a preocupação da divisão do conhecimento em áreas específicas. Abaixo segue o exemplo do módulo Invenções, aplicado no quarto bimestre:

MÓDULO INVENÇÕES - 4º BIMESTRE

| Módulo INVEN- ÇÕES I | Tema | Conteúdos | Recursos |
|--------------------------------|-----------------------------|---|--|
| Semana 1 (19/10 – 24/10) | <u>Invenções Gerais</u> | <p><u>Segunda.</u> Introdução ao tema. Mapa Mental. A invenção da régua e da calculadora.</p> <p><u>Terça.</u> Leonardo da Vinci e suas invenções.</p> <p><u>Quarta.</u> Vacina e as invenções para localização: astrolábio, bússola e luneta.</p> <p><u>Quinta.</u> Calculadora e Máquina de escrever.</p> <p><u>Sexta.</u> Organizar em um alinha do tempo as invenções estudadas ao longo da semana.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Música: O silêncio - Arnaldo Antunes • Apreciação de imagens Leonardo da Vinci • Montar uma bússola |
| Semana 2 (26/10 – 31/10) | <u>A Bússola</u> | <p><u>Segunda.</u> Magnetismo e ângulos</p> <p><u>Terça.</u> Construção de uma bússola. Funcionamento do imã.</p> <p><u>Quarta.</u> Utilização da Rosa dos Ventos. Localização de Ribeirão Preto.</p> <p><u>Quinta.</u> Compasso e ângulos.</p> <p><u>Sexta.</u> As Grandes Navegações.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Montar uma máquina fotográfica • Elaboração de um croqui • Desenho de bicicletas inventadas pelos alunos |
| Semana 3 (10/8 - 14/8) | <u>Fotografia</u> | <p><u>Segunda.</u> Feriado</p> <p><u>Terça.</u> Narrativas descritivas e a fotografia.</p> <p><u>Quarta.</u> Fotografia e a cartografia. Elaboração de um croqui. Luz e formação de imagens.</p> <p><u>Quinta.</u> Sistema métrico decimal. Trabalho com escalas.</p> <p><u>Sexta.</u> A China Antiga e suas invenções.</p> | |
| Semana 4 (09/11- 14/11) | <u>Bicicleta</u> | <p><u>Segunda.</u> Questão ambiental ligada ao uso da bicicleta. Circunferência.</p> <p><u>Terça.</u> Tempo, espaço e organização cronológica de fatos. Desenho e descrição da bicicleta.</p> | |

| | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|
| <p>Semana 5 (16/11-21/11)</p> | <p><u>Máquina a Vapor</u></p> | <p><u>Quarta.</u> Características geográficas da China. População absoluta e controle de natalidade. Desenvolvimento sustentável. <u>Quinta.</u> Circunferência e cartas em Inglês. <u>Sexta.</u> China. Verbos. Imperador e Imperativo.</p> <p><u>Segunda.</u> Energia Mecânica. Fogo. Força Vapor. Panela de pressão e Medidas de tempo. <u>Terça.</u> Máquina de Café e a Máquina a vapor. <u>Quarta.</u> Revoluções Industriais e o Meio Ambiente. A China industrializada. <u>Quinta.</u> Medidas de tempo. <u>Sexta.</u> Feriado.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Produção de poemas pelos alunos das invenções trabalhadas • Observação do funcionamento da máquina de café • Invenção de um jogo pelos alunos sobre o tema invenções • Pesquisa sobre as 3 Revoluções Industriais |
| <p>Semana 6 (23/11-28/11)</p> | <p><u>Avaliações e elaboração do produto final</u></p> | <p>Nesta semana, os alunos devem preparar os inventos que vão expor para os pais e para os outros alunos do Fundamental I na quinta e na sexta-feira, na oficina de Ciências.</p> | |

Fonte: Escola Sathya Sai, Ribeirão Preto, SP.

Até o momento, os resultados foram avaliados acima do que era esperado; os professores aderiram à nova proposta e, inclusive, opinaram que isto facilitava o trabalho e o tornava mais interessante. Os alunos se envolveram cada vez mais nas atividades da escola e, no final de cada módulo, realizaram uma mostra de seus trabalhos para os pais e para os outros alunos. A exposição ficava a cargo dos alunos, que mostravam de forma prática o que aprenderam e, durante os dois momentos em que esta atividade foi realizada, os pais que tiveram a oportunidade de assistir demonstraram grande satisfação pela mudança de método da escola. Para o ano de 2010 estão sendo planejados novos módulos, que suscitem estudos interdisciplinares e estejam de acordo com o interesse dos alunos.

3.3 Escola democrática: a escola do futuro?

Muito já se discutiu sobre as perspectivas futuras da escola, de ontem e de hoje; foram feitos planos, legislações e projetos, no entanto, pouco mudou. É uma insensatez fechar os olhos para o descaso em que se encontram alguns setores da educação pública. A atual conjuntura apresenta um quadro calamitoso no que diz respeito ao que os estudantes egressos do Ensino Médio realmente sabem: a verdade é que grande parte dos jovens aprendem muito pouco ou quase nada. As entrevistas realizadas ouviram a voz de uma pequena minoria que conseguiu enxergar que poderia existir algo além. Pode-se fazer um questionamento empírico e refletir quantos estudantes saídos da escola pública sabem definir o que são números complexos, fazer um cálculo estequiométrico, explicar a Revolução Francesa, ou mesmo localizar o Haiti no mapa. Estas informações, que fazem parte da grade curricular e são exigidas em exames vestibulares, em geral não fazem sentido para os alunos, portanto, não despertam o menor interesse. Mesmo assim, as escolas insistem em transmitir estas mesmas informações da mesma forma há décadas. O resultado não poderia ser diferente do que se pode observar aleatoriamente nas escolas da rede pública.

Não se pode pensar, no entanto, que esse conhecimento não seja importante ou que a escola deva sonegar informações. Não é isso. O que deveria mudar urgentemente é a forma de abordar estes temas, o modo com que as informações deveriam ser dirigidas, para que possam se transformar em conhecimentos que tenham sentido e sejam úteis. O conjunto de informações transmitido pelos conteúdos curriculares não deve ser deixado de lado, pelo contrário, é extremamente importante, mas somente quando o aluno percebe que isto está relacionado com seu mundo. Estudar, por exemplo, a Revolução Francesa a partir de fatos, datas e nomes é completamente inútil e sem sentido, mas refletir sobre as

condições sociais e econômicas às quais os próprios alunos estão expostos é interessante e importante; estudar maneiras e possibilidades de mudança na sociedade, no meio que se vive é interessante e importante; pensar como estas mudanças poderão ocorrer também é uma questão de relevância, e isso é facilmente reconhecido pelos alunos. Neste contexto, o estudo da conjuntura histórica da Revolução Francesa passa a fazer sentido pelo fato de que, a partir daí, o aluno pode enxergar uma situação real que ocorreu. Ou seja, o estudo da História precisa mostrar a concretização de ações que ocorreram a partir de pensamentos e anseios. O mesmo deve ocorrer com as outras disciplinas – aliás, o ideal seria que não houvesse a compartimentação rígida do currículo em disciplinas, mas que os alunos percebessem que tudo faz parte do âmbito do conhecimento.

A escola essencialmente é um espaço destinado ao desenvolvimento da aprendizagem e ao alargamento das fronteiras dos saberes, assim, é preciso que fique claro o que realmente se espera da escola, se os professores estão preocupados em repassar o conteúdo de suas disciplinas ou em fazer que seus alunos aprendam. Esta questão parece óbvia: todo educador responderá que deseja que seus alunos aprendam, porém, isso não é tão evidente quando se avalia o nível real de aprendizado dos estudantes. A missão da escola é, em última instância, a de formar intelectuais, para que estes possam atuar em seu meio social no sentido de promover mudanças em prol da própria comunidade; contudo é imprescindível entender que o conceito de intelectual não se restringe a pesquisador de gabinete, mas de alguém que tenha um conhecimento aplicável ao seu meio. Esta idéia de intelectual foi concebida por Gramsci, conforme explica Moraes⁴²:

OS INTELLECTUAIS ASSUMEM O PROTAGONISMO NA ARTICULAÇÃO DO PARTIDO REVOLUCIONÁRIO QUE EMPREENDERÁ A REFORMA INTELLECTUAL E MORAL. GRAMSCI ENTENDE QUE TODOS OS MEMBROS DE UMA AGREMIÇÃO DEVEM SER CONSIDERADOS INTELLECTUAIS, NÃO PELO SEU

⁴² Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv80.htm>

NÍVEL DE ERUDIÇÃO, MAS PELAS FUNÇÕES QUE EXERCEM. PARA ELE, EXISTEM DOIS TIPOS DE INTELLECTUAL: O "INTELLECTUAL ORGÂNICO", QUE, EM SINTONIA COM A EMERGÊNCIA DE UMA CLASSE SOCIAL DETERMINANTE NO MODO DE PRODUÇÃO ECONÔMICO, PROCURA DAR COESÃO E CONSCIÊNCIA A ESSA CLASSE, TAMBÉM NOS PLANOS POLÍTICO E SOCIAL; E O "INTELLECTUAL TRADICIONAL", QUE SE CONSERVA RELATIVAMENTE AUTÔNOMO E INDEPENDENTE, MESMO TENDO DESAPARECIDO A CLASSE À QUE PERTENCIA NO PASSADO. AMBOS CUMPREM FUNÇÕES ANÁLOGAS ÀS DO PARTIDO: BUSCAM DAR FORMA HOMOGÊNEA À CONSCIÊNCIA DA CLASSE A QUE ESTÃO LIGADOS OU, NO CASO DOS INTELLECTUAIS TRADICIONAIS, ÀS CLASSES A QUE EMPRESTAM SUA ADESÃO, E DESSE MODO PREPARAM A HEGEMONIA SOBRE O CONJUNTO DE SEUS ALIADOS. SÃO, EM SUMA, INSTRUMENTOS DA CONSOLIDAÇÃO DE UMA VONTADE COLETIVA, DE UM BLOCO HISTÓRICO.

Seguindo o raciocínio “gramsciano”, poder-se-ia falar de “currículo orgânico”, ou seja, de um corpo de conhecimentos que poderiam ser desenvolvidos de acordo com o público-alvo da escola. Não se quer, com isso, dizer que o perfil dos estudantes de uma dada comunidade escolar possa condicionar a aquisição de mais conhecimentos do que o de alunos de uma outra comunidade; antes, quer-se enfatizar o fato de que, em escolas distintas, os mesmos conhecimentos poderão ser adquiridos de formas igualmente distintas. Considerar o público-alvo da escola – o grupo de alunos, com suas características e particularidades – na composição do currículo, seguindo os princípios da educação democrática, pode ser um meio mais eficaz de fazer com que os conhecimentos cheguem aos alunos; sua aprendizagem depende da forma com que os mesmos serão conduzidos no processo.

Na maioria das vezes, as escolas “*metem os pés pelas mãos*” e quando conseguem transformar algo interessante em enfadonho, fazendo com se desperdice o bem precioso que é a curiosidade nata. A idéia de escola surgiu a partir daí, mas não se pode admitir que esta, como instituição, ponha tudo a perder. Conforme explica Popper:

Tem-se dito, e com verdade, que Platão foi o inventor tanto de nossas escolas secundárias como de nossas universidades. Não conheço melhor argumento para uma visão otimista da humanidade, nem melhor prova de

seu amor indestrutível pela verdade e pela decência, de sua originalidade, de sua teimosia e de sua saúde, do que o fato de que esse devastador sistema educacional não tenha até hoje sido capaz de arruiná-la completamente. (POPPER, 1972, p. 136)

É preciso ter clareza sobre o que a escola oferece, concretamente, a seus alunos. A já conhecida expressão “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”, mencionada por um dos entrevistados, retrata uma tentativa hipócrita de escolarização, que não só deixa de inserir os educandos como agentes de transformação em seu meio social, mas também transforma a escola num centro de produção de excedentes. Isso é fruto da ignorância ou do conceito equivocado sobre qual seja o papel da escola: se não há vagas de trabalho para todos, qual o sentido de habilitar os alunos para o trabalho? Ou, de outra forma: se a grande maioria dos estudantes ficará alijada do ensino superior, por que prepará-los? Neste caso, a escola seria, então, um lugar de falsas esperanças e de ilusões?

O que está passando perigosamente despercebido, do ponto de vista prático, é que o país está crescendo no cenário da economia mundial, e não se está preparando convenientemente para isso; assim, em breve poderá faltar mão-de-obra qualificada em vários campos. O portal de notícias Agência Brasil, órgão oficial da Empresa Brasil de Comunicação⁴³, lançou recentemente a seguinte nota:

“Em Toritama⁴⁴, jovens entre 15 a 20 anos já têm sua moto, um pequeno patrimônio e, muitas vezes, se mantêm”, comenta Falcão. Desde cedo, acrescenta, as pessoas são estimuladas a trabalhar, o que incentiva a evasão escolar. “A gente vê pessoas que não terminaram os estudos se destacarem na atividade econômica. Por isso, é comum o pessoal daqui dizer que não sabe para que estudar, se é possível conseguir esse patrimônio sem precisar frequentar a escola”. Contudo, a falta de instrução virou um entrave para modernizar as fábricas do município e torná-las ainda mais eficientes. Embora tenham capacidade financeira para investir em tecnologia, as empresas não encontram profissionais para operá-la “Investimos em *softwares* para orientar o corte das peças, para aproveitar melhor o tecido, mas tenho dificuldades de encontrar

⁴³ <http://www.ebc.com.br/>

⁴⁴ Cidade do interior de Pernambuco, responsável por 16% de todo *jeans* produzido no país.

gente que saiba pelo menos ligar o computador. Assim, tenho que contratar pessoas de fora”, destacou Áureo.⁴⁵

Em relação ao meio do qual provêm os estudantes das escolas públicas, pode-se observar que grande parte de seus pais e avós são oriundos do campo e tiveram pouca escolaridade; estes, quando migraram, obtiveram o sustento nas cidades com empregos que exigiam pouca especialização. O quadro atual é completamente diferente: vive-se em uma sociedade globalizada, competitiva e em uma economia de mercado, na qual a agilidade da transmissão de informações é extremamente dinâmica, e, ainda assim, nas escolas os professores insistem em escrever “*pontos*” na lousa para os alunos copiarem.

Os jovens sempre buscaram conhecimentos, nos dias de hoje ainda mais que outrora, pois o simples fato de viver em sociedade demanda informação. Contudo, a escola já deixou de ser o centro mais importante de difusão de informações – atualmente, a Internet exerce um papel de fundamental importância para a aquisição de conhecimentos dos jovens do mundo todo. O professor José Manuel Moran já afirmava em 1997:

A Internet está explodindo como a mídia mais promissora desde a implantação da televisão. É a mídia mais aberta, descentralizada, e, por isso mesmo, mais ameaçadora para os grupos políticos e econômicos hegemônicos. Aumenta o número de pessoas ou grupos que criam na Internet suas próprias revistas, emissoras de rádio ou de televisão, sem pedir licença ao Estado ou ter vínculo com setores econômicos tradicionais. Cada um pode dizer nela o que quer, conversar com quem desejar, oferecer os serviços que considerar convenientes. Como resultado, começamos a assistir a tentativas de controlá-la de forma clara ou sutil. A Internet também está explodindo na

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2009/04/07/materia.2009-04-07.3803128025/view>>. Acesso em: 28 jan. 2010.

educação. Universidades e escolas correm para tornar-se visíveis, para não ficar para trás. Uns colocam páginas padronizadas, previsíveis, em que mostram a sua filosofia, as atividades administrativas e pedagógicas. Outros criam páginas atraentes, com projetos inovadores e múltiplas conexões. (MORAN, 1997)

Embora o acesso à Internet ainda não esteja ”democratizado” e disponível para todos, seu uso vem crescendo ano a ano.⁴⁶ Deste modo, a rede se tornou um dos mais importantes portais de acesso a informações que os jovens têm a disposição. Não obstante a gigantesca gama de informações que a Internet disponibiliza, são os sites de relacionamentos – que representam o patamar mais elementar da rede – os mais utilizados. Os jovens, em geral adolescentes, contentam-se com a navegação nestes sites porque lhes faltam, basicamente, informações sobre o potencial que a rede pode oferecer. Um dos sites mais populares que existe no Brasil é o Orkut⁴⁷, com mais de vinte e três milhões de usuários, distribuídos em outros milhões de comunidades nas quais se discute e trocam-se informações referentes a todos os assuntos possíveis. A título de exemplo, pode-se mostrar discussões em algumas comunidades diferentes⁴⁸:

Comunidade Truco Ceva e churras 37232 membros

André pergunta:

⁴⁶ Os brasileiros com acesso à Internet em 2008 atingiram 56 milhões, o que representa 34,8% da população do País, segundo levantamento divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁴⁷ “O *software* permite ao usuário criar o seu perfil, incluindo fotos, descrição, atributos físicos, detalhes de sua personalidade, preferências, entre outros aspectos, além de possibilitar a formação de uma rede de amigos e a criação e participação de comunidades, com propósitos variados o mais possível. Esse perfil é visível a todos os demais membros, que até podem visualizar as conexões diretas (amigos) e indiretas (amigos dos amigos), e convidar os amigos dessa pessoa a fazerem parte de sua rede pessoal. Além disso, há diversas formas de interação, por meio de sistemas de fóruns, mensagens privadas e públicas etc.” (ANANA, 2008, p. 48)

⁴⁸ Nas transcrições que se seguem, foi mantida a grafia original dos membros da comunidade virtual.

“to sabendo!!!!

Vc ferve o kisuco,mais que tem carta é sua parceira né véio!!kkkk

Ja to correndo,

A Abya ninguém segura quando tem carta grita d+.”

Abya responde:

“Kiiiikk SSSEEEEEIIIIIISSSS LADRÃO .. NA MINHA PORTERA NAO AQUI NAO TRUCO PRA NOIS E MATO VAI DE MONTE AHAHSH SEISS”

Comunidade Filosofia e psicanálise 38646 membros

José k afirma:

“O sofrimento, na filosofia nietzscheana, ao contrário da opinião popular, é algo vantajoso na vida. Sem sofrimento não há vitória, não há sucesso. Embora muitos imaginem o sucesso como fácil e natural para algumas pessoas, na visão de Nietzsche não existe um caminho reto até o topo”. Não falem de dons ou talentos inatos.” ele escreveu. “Podemos listar muitas figuras importantes que não tinham talento, mas conquistaram seu mérito e transformaram-se em gênios. Elas fizeram isso superando dificuldades.”

Gary responde:

"Que é o gênio senão a perseverança disfarçada?"

Essa visão de Nietzsche é sensata ao derrubar iconoclastas que acham que os gênios possuem dons.

Comunidade Viciados em ferramentas: 3188 membros.

Andrei pergunta:

“Eu tenho um motor Eberle de $\frac{3}{4}$ e um Weg de $\frac{1}{6}$.

A dúvida no Eberle é quanto ao capacitor, só pra teste coloquei um de 250vac 16 uf, pode queimar é muito pouco? Tenho mais alguns capacitores, de 20, 25, e um de cento e tantos uf.”

Fabio responde:

“Ligar o capacitor em paralelo com a linha nº 3 e nº 5, para funcionar o motor para um lado energizar o nº4 e nº3, para inverter energizar nº4 e nº5 não esquecendo de que quando for testar a baixa deixar aberto o nº1 e nº2, quando testar a alta deixar aberto o nº3 e nº5. E capacitor permanente de 45uF.”

Os exemplos citados são somente uma mostra diminuta do universo contido dentro de apenas um site de relacionamentos elementar, como o Orkut. Neste

espaço, pode-se obter informações sobre quase todos os assuntos, comprar, vender e se relacionar com todo tipo de pessoa. É inegável que isto se configura como uma prática absolutamente democrática de troca de informações. O grande problema é que os jovens estão sós diante de um universo maravilhoso, mas desconhecido e sem praticamente ninguém para orientá-los. Para as famílias isso pode parecer mero entretenimento, visto que as escolas assumem publicamente apenas os sites educativos; seus estudantes, assim, continuam explorando as margens rasas e tateando às cegas um espaço que pode oferecer infinitas possibilidades.

É notório que a escola não consegue acompanhar a velocidade das informações da Internet, mas aquela tem uma função fundamental neste processo que é mostrar para os alunos as possibilidades que a rede oferece e fornecer subsídios mínimos para que estes consigam transformar as informações em conhecimentos. No entanto, a escola insiste em continuar com o velho modelo de ensino ultrapassado, que é extremamente desinteressante e ineficaz. A verdade é que as autoridades da escola não querem admitir, muitas vezes, que não dominam as novas tecnologias, e, o que é pior, temem perder o controle. Existem ações pedagógicas pseudorevolucionárias que possuem um discurso inovador, mas, na verdade, apenas maquiam uma prática conteudista. Em várias escolas podem-se presenciar reuniões pedagógicas em que são debatidas metodologias inovadoras a serem aplicadas, seguindo os auspícios de renomados teóricos carismáticos, mas o que se vê em sala de aula é um eterno continuísmo. Escolas tentam parecer inovadoras lançando novas metodologias de aplicação curricular, no entanto, isso não provoca mudanças efetivas, apenas oferece a mesma coisa sob nova roupagem. Tirar os alunos para fora da sala de aula, realizar passeios, assistir a filmes não são inovações reais, visto que o mesmo comportamento indisciplinado que o aluno teria em sala de aula será mantido no cinema ou em uma visita ao museu. Os alunos, nestes casos, não são consultados se querem assistir a um filme

– por vezes, para eles, chato –, nem ir a um lugar – mais chato ainda – como um museu. O mais importante de todas as práticas pedagógicas, vale lembrar, é perceber que qualquer tipo de conhecimento só nasce a partir do interesse.

É forçoso admitir, lamentavelmente, que em grande parte das escolas públicas, tem-se pouco a oferecer aos alunos, que necessitam de muito. Este processo se torna mais perigoso quando engendra uma reação cíclica: os alunos que aprendem muito pouco no Ensino Médio não estão qualificados para o mercado de trabalho, assim conseguem apenas subempregos; deste modo, com seu parco salário, procuram qualificação na grande rede de faculdades privadas que disputam o mercado a partir do preço e não de qualidade. Estes estabelecimentos de ensino não exigem praticamente nenhum conhecimento para a admissão de seus alunos e oferecem uma grande quantidade de cursos de qualidade e preços módicos.

O problema se torna maior ainda quando estas faculdades, no intuito de proporcionar mensalidades mais baixas, oferecem cursos que exigem poucos recursos e baixo custo, que infelizmente são as licenciaturas. Estes cursos não exigem laboratórios, nem mesmo professores especializados; assim, atraem grande quantidade de alunos, admitidos nestas instituições com pouquíssimos conhecimentos. Os estudantes graduados nestas faculdades recebem uma formação deficitária e possuem, por sua vez, poucos recursos pedagógicos e conhecimentos, mas estão oficialmente qualificados para o mercado de trabalho. O sistema educacional brasileiro está, com isso, fechando o ciclo da mediocridade sob si mesmo. E, neste ciclo, os professores mal formados compensam a falta de conhecimento e recursos didáticos com autoritarismo e agem com seus alunos da mesma forma que seus antigos professores agiram consigo.

O difícil exercício da democracia exige primeiramente o reconhecimento das diferenças, das pluralidades, o acolhimento de novas opiniões e a abertura para mudanças – o que, felizmente, já está acontecendo no campo da Educação.

Foram citados os exemplos de algumas escolas democráticas ao longo deste trabalho, no sentido de mostrar que, apesar da pouca mobilidade do sistema, há educadores que refletem sobre suas práticas e trabalham no sentido de por em ação o que acreditam. Muitos destes educadores são amadores, voluntários ou mesmo trabalham sozinhos em suas escolas, mas funcionam como multiplicadores ao despertar a consciência e o senso crítico dos jovens.

O século XXI exigirá a tomada de decisões rápidas, iniciativa, vislumbre de soluções para novos problemas e isto a escola tradicional parece ser incapaz de oferecer. O sistema de ensino, contudo, ainda permanece perverso: exige do aluno conhecimentos específicos e especializados para a admissão nas universidades públicas – é preciso saber “*números complexos*” para passar no vestibular da Fuvest ou na Vunesp – pois não existe vaga para todos nem Usp nem na Unesp, o que demonstra um grande paradoxo: o aluno da escola pública não consegue adentrar a universidade pública. Apesar da falta de vagas nas universidades e/ou de empregos para muitos, é possível fazer com que os estudantes cheguem mais bem preparados às faculdades particulares, e estas, assim, forçosamente terão que oferecer cursos melhores. As escolas de Ensino Médio podem qualificar melhor seus alunos e estes podem entrar no mercado de trabalho mesmo como ajudantes de serviços gerais, mas com capacidade de resolver problemas emergentes com iniciativa e mais seguros de si, capazes apresentar de soluções inteligentes para as dificuldades do dia a dia. Isto é, inclusive, benéfico para o aparato produtivo, a despeito do fato de que o próprio sistema capitalista parece não estar enxergando as deficiências de seu sistema de ensino.

Neste contexto, a Escola Democrática perde o viés de utopia e parece ser uma alternativa viável que, pelo simples fato de estar aberta a opiniões, valores, e propostas, demonstra possuir uma estrutura flexível e capacidade de adaptação às mudanças e necessidades de seu tempo. A escola democrática tem por natureza a característica de ser ininterruptamente um projeto com a capacidade de estar

continuamente disposta a mudanças, visto que seu olhar está sempre direcionado ao futuro e não ao passado.

Talvez possa parecer uma resposta precipitada, mas, neste momento ante as argumentações apresentadas, pode-se afirmar que a Escola Democrática é a escola do futuro. Se esta será a proposta a ser escolhida pelas autoridades escolares, só o tempo dirá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a Educação parece estar em um momento delicado, que carrega o ônus de antigas permanências que não se adaptaram totalmente ao século XXI; por outro lado, também se abre a perspectivas de inovação. O momento propicia a troca de pontos de vista e impressões de educadores tanto de visão tradicional como também de vanguarda.

Desta forma, não se pode enxergar uma Educação no século XXI que não seja sob a forma de projeto. Quando se lança algo à frente, o que se pode fazer é acompanhar sua trajetória, olhando para o que foi lançado e caminhar na sua direção. A Educação tradicional, ao contrário, olha para o passado e isso traz consigo uma imobilidade que o novo século, por sua vez, não tolera. Os passos da Educação seguem os caminhos direcionados pelos marcos civilizatórios; a escola atualmente ainda segue a ideologia do desempenho e da eficiência da Educação burguesa. Os novos caminhos da Educação trazem desafios e estes causam desconforto, contudo, parte deste caminho já foi trilhada, conforme as experiências citadas ao longo deste trabalho.

Aliás, esta pesquisa visa justamente refletir sobre o reconhecimento dos problemas que enfrenta a Educação atualmente, e, com isso abrir possibilidades de diálogo. Embora se possam reconhecer os méritos dos sistemas educacionais do passado, no século XXI é preciso projetar para o futuro; mesmo sem as balizas

epistemológicas que dão a segurança teórica, é preciso criar novos modelos calcados na realidade, e a partir de experiências válidas no contexto em que foram aplicadas. As referências culturais devem, pois, partir de dentro da escola, dentro da sala de aula, dentro de cada aluno em comunhão com o educador. Esta interlocução é, portanto, fundamental para se abrir qualquer possibilidade democrática.

As discussões do grupo coletivamente debatidas devem apontar os melhores e mais convenientes caminhos para que cada estudante e também cada educador desenvolva sua consciência de cidadania. Obviamente surgirão dificuldades no diálogo e nestes momentos, muitas vezes, o silêncio traz a melhor resposta. Ao silenciarem, os educadores poderão ouvir a voz dos alunos e estes poderão expressar livremente o que querem, e, assim, poder-se-á dizer que a Educação está caminhando.

O grande projeto educacional para o século XXI talvez seja construído no dia a dia, sem a segurança confortável de saber que tudo já está pronto e todas as questões já estão respondidas, mas com a certeza de estar construindo um caminho seguro para a emancipação.

Em última instância, se a escola do século XXI não se tornar quantitativamente mais eficiente, ao menos poderá ser vista como um espaço de acolhimento para alunos, de estudo para os educadores e de compartilhamento de opiniões para os dirigentes.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- AGOSTINHO, Santo. **A cidade de Deus**. Trad. Oscar Paes Leme. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- _____. **Confissões**. Trad. J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Fomos maus alunos**. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, 2006.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. BEANE, James. (Org) **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- AQUINO, J. G. (Org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

_____ (Org.) **Indisciplina da escola**: alternativas teóricas práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, S. T. de. **Suma Teológica**. Trad. Alexandre Corrêa. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1980. 10 v.

ARROYO, M. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A.; MOLL, J. (Org.) **Para Além do Fracasso Escolar**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p.11-26.

AZANHA, J. M. P. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BACON, F. **Novum Organum**. São Paulo, Nova Cultural, 1999.

BARRETTO, E. de S. (Org.) **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2000.

BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.v. 1.

BIBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulinas, 1985.

BICUDO, M. A. V.; MARTINS, J. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

BOCK, S. D. **Orientação profissional**: a abordagem sócio-histórica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BORDENAVE, J. D., PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino e aprendizagem**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BOXER, C. R. **O Império colonial português**. Trad. Inês S. Duarte. Lisboa: Edições Setenta, 1978.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Mecelli. São Paulo: Perspectiva, 2002.

- _____. **A miséria do mundo.** Trad. Jairo V. Vargas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quartos Ciclos: Apresentação dos Temas Transversais.** Brasília: Ministério da Educação/Seretaria da Educação Fundamental, 1998.
- CAMBI, F. **História da pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- CANDAU, Vera M. (Org.) **Sociedade, educação e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARNOY, M. **Educação, Economia e Estado.** São Paulo, Cortez, 1984.
- CARRAHER, T. N. et al. **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez, 1990.
- CARRETERO, M. **Construtivismo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- CASTRO, Cláudio de M. **Educação brasileira: consertos e remendos.** Rio de Janeiro, Rocco, 1994.
- CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais,** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003 (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; vol.16)
- CODO, W. (Org.) **Educação: carinho e trabalho.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- COLL C.; PALÁCIOS, J. M. A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 2 v.
- _____. **Psicologia do Ensino.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

- COLL, C. **Construtivismo na sala de aula**. Trad. Claudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.
- COMPARATO, F. K. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COOMAN, M. A. de; PEETERS, F. **Pequena história da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- CORREA, B.C.; GARCIA, O.T. (Org.). **Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008,
- COSTA, V. et al. **Descentralização da Educação: novas formas de Coordenação e Financiamento**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- CUNHA, Luiz A. **O golpe na educação**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- _____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CUNHA, M. V. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- DILTHEY, W. **Introducción a las ciencias del espíritu**. Trad. Julián Marias. Prólogo José Ortega Y Gasset. Madrid: Alianza Editorial, 1980.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 3. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FÁVERO, O. (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras. 1823-1988**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Práticas Interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, Naura S. C. (Org) **Gestão democrática da educação: atuais tendências e novos desafios.** São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, N.S.C; BITTENCOURT, A.B.(Orgs.) **Formação Humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada.** São Paulo: Cortez, 2008.

FERRETTI, C. J. **Uma nova proposta de orientação educacional.** São Paulo: Cortez, 1988.

FERRETI, C.J., SILVA JUNIOR, J.R., SALES, M.R. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

FORKIN, Jean Claude. **Escola e Cultura. As bases epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Edart, 1977.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GADAMER, H. G. **Verdade e método.** Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____, ROMÃO, José. (Org.) **Autonomia da escola: princípios e proposições.** São Paulo: Cortez, 1997.

- GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GENTILI, P; SILVA, T. T. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998. p. 197-231.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo – jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- HEGEL, G. W. F. **Introdução à filosofia da história**. Trad. Orlando Vitorino. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- HYPOLITO, Álvaro M. ; GANDIN, Luis Armando. (Org.) **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HORA, D.L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação Coletiva**.Campinas: Papirus, 1994.
- HUTMACHER, Walo. **A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento**. In: NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.
- JAEGER, W. **Paidea, a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1981.
- LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LISITA, V. M. S. S. (Org). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G.; SCHELBAUER, A. R. (Orgs). Educação em debate: **perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas: **Autores Associados, 2006**.

_____. (Orgs). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2001.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOYOLA, Inácio de. **Exercícios espirituais**. São Paulo: Loyola, 1995.

LUKACS, George. **Existencialismo e marxismo**. Trad. José C. Bruni. São Paulo: Senzala, 1967.

_____, et alii. **Temas de ciências humanas**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MAGALHÃES. J. P. de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: São Francisco, 2004.

MANDROU, R. **Magistrados e feiticeiras no século XVII**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, E. **A cabeça feita: repensar a reforma – repensar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, UNESCO, 2000.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade; a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal, UFRN, 1999.

NEILL, A. S. **Liberdade sem excesso.** Trad. Nair Lacerda. São Paulo: Ibrasa, 1982.

_____. **Liberdade sem medo (Summerhill).** Trad. Nair Lacerda. Pref. Erich Fromm, São Paulo: Ibrasa, 1980.

_____. **Minha luta pela liberdade de ensino.** Trad. Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1975.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola pública para ao povo.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Qual compromisso político?** Ensaaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. 2. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise.** 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. A. Prefácio. In: PLATÃO. **Diálogos.** Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980. vol. III e IV.

OLIVEIRA, Priscila Nunes de. **A tríade ensino pesquisa e extensão: um estudo de caso do S.E.U. Serviço de Extensão Universitária – Cursinho da UNESP.** Trabalho de Conclusão de Curso. Franca: UNESP, 2009.

PACHECO, José. **Para Alice com amor.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Caminhos para a inclusão.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIVA, J. M. de. **Igreja e Educação no Brasil.** In: BASTOS, M. H. C.; PALMA FILHO, J. C. A Educação brasileira no período 1930 a 1960: a era Vargas. In:

PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: História da Educação. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2005. p.61-73.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PASCAL. **Pensamentos**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

_____. **Exercícios de indignação**: escritos de Educação e de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PERES, T. R. **A Educação brasileira no Império**. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: História da Educação. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2005. p. 29-47.

PERRENOUD, P. **As competências de ensinar no século XXI**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Escola e cidadania**. O papel da escola na formação para a democracia. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995.

_____. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Forense, 1970.

PLATÃO. **Apologia a Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Diálogos**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980. v. III e IV.

- POPPER, K. R. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Trad. Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.
- REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- RIBEIRO, D. **Nossa escola é uma calamidade**. São Paulo: Salamandra, 1984.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ROCHA, A. B. da S. **O Currículo do Ensino Fundamental e a Lei 9.394/96**. In: SILVA, E. B. (Org.) **Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 28. ed. Petrópolis, Vozes, 2003.
- SACRISTAN, Gimeno J. **Uma reflexão sobre a prática**. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS. A. (org) **Educação na era do conhecimento em rede e a transdisciplinaridade**. São Paulo Alínea. 2005.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quartos Ciclos: Apresentação dos Temas Transversais/ Secretaria de Ensino Fundamental/ Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.**
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos Pedagógicos. **Proposta Curricular para o Ensino de História 1º. Grau**. São Paulo: SE/CENP, 1992.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. **Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara**. ANDE: São Paulo, v.1, n.3, p.56-64, 1982.

_____ et al. **Filosofia da educação brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SERBINO, R. V. et al. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

SILVA, E. B. (Org) **A educação Básica pós LDB**. São Paulo: Pioneira, 2003.

SILVA, Luiz Heron (Org.) **Século XXI: Qual conhecimento, qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. (Org). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, M. B. N. da. **A Educação da mulher e da criança no Brasil colônia**. In. BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004. v. I.

SINGER, H. **República de crianças**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOUZA, S. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.

SPOSITO, Marília P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo, Ação Educativa, 2003.

STEPHANOU, M. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004. v. I.

TEIXEIRA, A. P. **Ler Gramsci e entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGER, J. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2001.

_____. **Homens de saber na Idade Média**. Trad. Carlota Boto. Bauru: EDUSC, 1999.

WEBWER, Silke. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas: Papyrus, 1996.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, M. O. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

FONTES ELETRÔNICAS

ALVES, Rubem. **A escola da Ponte**. Disponível em:
http://www.feg.unesp.br/~saad/educacao/Rubem_alves_escola_da_ponte.doc
Acesso em 08/11/09

ANANA, Edar da Silva et al. **As comunidades virtuais e a segmentação de mercado: uma abordagem exploratória, utilizando redes neurais e dados da comunidade virtual Orkut**. *Rev. adm. contemp.* [online]. 2008, vol.12, n.spe [cited 2010-01-29], pp. 41-63. Available from:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552008000500003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1415-6555. doi: 10.1590/S1415-6552008000500003.

BRASIL, Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar. Disponível em:

<http://www.oei.es/quipu/brasil/sistema_nacional_formacion_profesores.pdf>.

Acesso em: 12 nov. 2008.

BRASIL, AGÊNCIA. Disponível em:

<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2009/04/07/materia.2009-04-07.3803128025/view> Acesso em 04/01/10

BRASIL. Coleção de leis do Império. 1854, Tomo 2º. Seção 12ª. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html>. Acesso em: 15 ago. 2008.

BRASIL. LDB 5692. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20deze mbro%20de%201961.htm>. Acesso em: 28 mar. 2009.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em:

<http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-fund.htm>. Acesso em 14/01/09

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000016&lng=pt&nrm=iso)

[73302002008000016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 jul. 2009.

DANTAS, Leda. Educação e projeto emancipatório em Jürgen Habermas. Disponível em:

http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article

[&id=305:educacao-e-projeto-emancipatorio-em-juergen-](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article)

[habermas&catid=4:educacao&Itemid=15](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article). Acesso em 22/10/09

DOORS, The. **Strange days**. Jim Morrison [Compositor]. In: **Strange days**. Nova Iorque: Warner, 1967. 1 LP.

HUTMACHER, Walo. **A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento**. Disponível em:

<http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/walo%20hutmacher.pdf>. Acesso em 30/09/09

LESSA, Sergio. **Lukacs e a ontologia: uma introdução**. Disponível em:

http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/05/out5_06.pdf

LOCATELLI, Cleomar **Democratização da escola: escola de qualidade ou racionalidade administrativa**. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/5095/3799>.

Acesso em: 19/9/09.

MARI, Cezar Luiz de. **O papel educador dos intelectuais na formação**

ideologica e hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana.

Disponível em: <http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/rodson/ftp/Gramsci.rtf>.

Acesso em: 21/11/09

MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova. Disponível em:

<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2009.

MILITÃO, M. S. R. **Gramsci e a educação**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/lista_perio.asp?tit=revista+ceppg>.

Acesso em: 26 mai. 2009. MORAES, Mara Sueli Simão. LÉLIS, Fabricia Batista.

Tratamento da informação e avaliação do saresp: uma introdução à pesquisa. Disponível em:

http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Poster/Trabalhos/PO33133224840T.rtf.

Acesso em 14/10/09

MORAES, DÊNIS DE. O PARTIDO E A EXPRESSÃO DA VONTADE COLETIVA.
DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.ARTNET.COM.BR/GRAMSCI/ARQUIV80.HTM](http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv80.htm)

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação.** *Ci. Inf.* [online]. 1997, vol.26, n.2 [cited 2010-01-29] . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0100-1965. doi: 10.1590/S0100-19651997000200006. Acesso em 28/11/09

PACHECO, José. Entrevista: **Escola dos Sonhos existe há 25 Anos em Portugal.** Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/pacheco-escoladaponte.htm#> . Acesso em 24/10/09

PARAGUASSÚ, L. **Repensando a escola.** Disponível em: <<http://www.slideshare.net/blogpa/repensando-a-escola>>. Acesso em: 14 mar. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** Disponível em: <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/view/29108/28664>. Acesso em 07/05/09

RATIO STUDIORUM. **Método pedagógico dos jesuítas.** Disponível em : http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm. Acesso em: 06/04/09

SAFFIOTTI, Allan. **Crise e transformação: um estudo sobre alunos de baixa renda em cursinhos populares.** (Tese de mestrado) Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/Saffiotti_Allan-mestrado.pdf. Acesso em 23/08/09

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **Cursinhos Populares em movimento:**

Articular e (Re)conhecer contradições. TCC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Viçosa: 2008. Disponível em: http://www.geo.ufv.br/docs/monografias/Monografias_2008_2/CamilaZuconRamosdeSiqueira.pdf. Acesso em 14/12/09

SITES SOBRE ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

ESCOLA DA PONTE. Disponível em: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>

FAZER A PONTE. Disponível em: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/documentos/ponte1996.pdf>

HECHT, Yaacov. Disponível em:

<<http://revista18.uol.com.br/visualizar.asp?id=883>>. Acesso em: 13 abr. 2009.

INSTITUTO SATHYA-SAI. Disponível em : <http://www.saieducare.org.br/>

POLITEIA, Associação. Disponível em: <<http://www.politeia.org.br/tiki-index.php?page=politeia>>. Acesso em : 13 abr. 2009.

SUDBURY VALLEY SCHOOL. Disponível em: <http://www.sudval.org/>

SUMMERHILL. Disponível em: <http://www.summerhillschool.co.uk/>

TEIA MULTICULTURAL, Escola. Disponível em:

<<http://teiamulticultural.com.br/AEscolaProposta.asp>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

THE ONLINE DIRECTORY OF DEMOCRATIC EDUCATION. Atualmente encontram-se cadastradas 199 escolas democráticas em 30 países.

Disponível em: <http://www.democraticeducation.com/schools.htm#brazil>

<http://www.educacionalalternativa.org/>

ANEXOS

Todo material em anexo pertence a Escolas democráticas: Sathya Sai e CIMEAC-Conexão, podendo ser copiado, anexado e utilizado ao todo ou em partes visando à socialização de idéias que tornem a Educação mais igualitária e dinâmica.

PLANEJAMENTO DO 6º ANO DA ESCOLA SATHYA-SAI 2009

PLANEJAMENTO MÓDULOS 3º BIMESTRE

| Módulo | Tema | Conteúdos | Recursos |
|---------------------------|---|---|--|
| ÁGUA I | | | |
| Semana 1 (27/7 - 31/7) | Importância da água em Ribeirão Preto | C - Importância da água. Tratamento de esgoto. Medidas de economia. Aquífero Guarani G - Natureza, água e sociedade na modelagem do relevo de RP . Urbanização (assentamentos humanos) | <ul style="list-style-type: none"> • Visita Ambiental e/ou DAERP • Maquetes (Ribeirão Preto/ Aquífero) • Placas de identificação • Palestra Kami |
| Semana 2 (03/8 - 07/8) | ❖ | H - História de RP | |
| Semana 3 (10/8 - 14/8) | V.H. – AMOR “O QUE É RUIM PARA A COLMÉIA É RUIM PARA A ABELHA” | M – Divisibilidade: múltiplo divisor, números primos, MMC, MDC P – Revisão das classes gramaticais. “Planeta água” (G. Arantes) e “Água” (P. Tati e A. Antunes) I – <i>Articles, Plural of nouns</i> A – Placas de identificação . Símbolos . Letras | |

| Módulo ÁGUA II | Tema | Conteúdos | Recursos |
|---------------------------|---|---|---|
| Semana 4 (17/8 - 21/8) | Água e Homem | C – Água nos seres vivos. Solo: erosão e preservação. Água nos alimentos G – Formação dos rios. Hidrografia e características geográficas do Egito | <ul style="list-style-type: none"> • Papiro • Pizza • Experimento: quantidade de água nos alimentos • Campanha “Óleo de cozinha usado” • Horta da escola |
| Semana 5 (24/8 - 28/8) | ❖ | H – Egito: relação entre o rio e os egípcios (divindade x atualidade). Agricultura/ alimentação (pizza). Irrigação | |
| Semana 6 (31/8 - 04/9) | V.H. – AMOR “O QUE É RUIM PARA A COLMÉIA É RUIM PARA A ABELHA” | M – Fração . Equivalência. Simplificação. Comparação P – Receitas . Flexão e grau dos adjetivos e substantivos I – <i>Camping . Family . Possessive . Possessive case . Food</i> A – Letras . Símbolos | |

| Módulo ÁGUA III | Tema | Conteúdos | Recursos |
|-----------------------|------|-----------|----------|
| | | | |

| | | | |
|---------------------------|---|--|---|
| Semana 7 (08/9 - 11/9) | Ciclos da água | C – Estados físicos . Ciclo da água . Pressão . Flutuabilidade G – Maritimidade . Marés . Fases da lua . Astronomia . Clima . Tempo | <ul style="list-style-type: none"> • Gibi • Experimento: princípios dos vasos comunicantes • Princípio de Pascal (triângulo) • Flutuabilidade • Experimento: condensação • Filme: “Procurando Nemo” (em inglês) • Documentário: “Desastres naturais” |
| Semana 8 (14/9 - 18/9) | ❖ | H – Fenícios: mar, escrita alfabética, comércio marítimo, construção de barcos | |
| Semana 9 (21/9 - 25/9) | V.H. – AMOR “O QUE É RUIM PARA A COLMÉIA É RUIM PARA A ABELHA” | M – Operações com fração . Porcentagem P – Artigo . Numeral . Divisão silábica . Sílabas átonas e tônicas . História em quadrinhos (balão, onomatopéia, interjeições) I – <i>There to be: Affirmative, Interrogative and Negative</i> . Animais marítimos A – História em quadrinhos (balão, onomatopéia, cenários, expressões faciais) | |

PLANEJAMENTO DO 6º ANO 2009

PLANEJAMENTO MÓDULOS 4º BIMESTRE

| Módulo | Tema | Conteúdos | Recursos |
|-------------|------|-----------|----------|
| INVENÇÕES I | | | |
| | | | |

| | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|--|--|
| <p>Semana 1 (19/10 – 24/10)</p> | <p><u>Invenções Gerais</u></p> | <p><u>Segunda.</u> Introdução ao tema. Mapa Mental. A invenção da régua e da calculadora. <u>Terça.</u> Leonardo da Vinci e suas invenções. <u>Quarta.</u> Vacina e as invenções para localização: astrolábio, bússola e luneta. <u>Quinta.</u> Calculadora e Máquina de escrever. <u>Sexta.</u> Organizar em um alinhamento do tempo as invenções estudadas ao longo da semana.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Música: O silêncio- Arnaldo Antunes • Apreciação de imagens Leonardo da Vinci • Montar uma bússola |
| <p>Semana 2 (26/10 – 31/10)</p> | <p><u>A Bússola</u></p> | <p><u>Segunda.</u> Magnetismo e ângulos <u>Terça.</u> Construção de uma bússola. Funcionamento do ímã. <u>Quarta.</u> Utilização da Rosa dos Ventos. Localização de Ribeirão Preto. <u>Quinta.</u> Compasso e ângulos. <u>Sexta.</u> As Grandes Navegações.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Montar uma máquina fotográfica • Elaboração de um croqui • Desenho de bicicletas inventadas pelos alunos |
| <p>Semana 3 (10/8 - 14/8)</p> | <p><u>Fotografia</u></p> | <p><u>Segunda.</u> Feriado <u>Terça.</u> Narrativas descritivas e a fotografia. <u>Quarta.</u> Fotografia e a cartografia. Elaboração de um croqui. Luz e formação de imagens. <u>Quinta.</u> Sistema métrico decimal. Trabalho com escalas. <u>Sexta.</u> A China Antiga e suas invenções.</p> | |
| | <p><u>Bicicleta</u></p> | <p><u>Segunda.</u> Questão ambiental ligada ao uso da bicicleta. Circunferência. <u>Terça.</u> Tempo, espaço e organização</p> | |

| | | | |
|-----------------------------------|---|---|--|
| <p>Semana 4 (09/11-14/11)</p> | <p><u>Máquina a Vapor</u></p> | <p>cronológica de fatos. Desenho e descrição da bicicleta. <u>Quarta.</u> Características geográficas da China. População absoluta e controle de natalidade. Desenvolvimento sustentável. <u>Quinta.</u> Circunferência e cartas em Inglês. <u>Sexta.</u> China. Verbos. Imperador e Imperativo.</p> <p><u>Segunda.</u> Energia Mecânica. Fogo. Força Vapor. Panela de pressão e Medidas de tempo. <u>Terça.</u> Máquina de Café e a Máquina a vapor. <u>Quarta.</u> Revoluções Industriais e o Meio Ambiente. A China industrializada. <u>Quinta.</u> Medidas de tempo. <u>Sexta.</u> Feriado.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Produção de poemas pelos alunos das invenções trabalhadas • Observação do funcionamento da máquina de café • Invenção de um jogo pelos alunos sobre o tema invenções • Pesquisa sobre as 3 Revoluções Industriais |
| <p>Semana 5 (16/11-21/11)</p> | <p><u>Avaliação e elaboração do produto final</u></p> | | |

| | | | |
|----------------------------------|--|--|--|
| Semana 6 (23/11- 28/11) | | | |
|----------------------------------|--|--|--|

Módulos do Conexão de 2009



MÓDULO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA (de 09/03/2009 a 04/04/2009)



| | | | | | |
|------------------------|--------------------------------|---|---|--|--|
| 09/03 segunda-feira | Erlon Silmar a Eliane | 1º Semana – MITO E COTIDIAN O, 1º aula - AULA INICIAL. | A programação dessa aula é orientar os alunos a respeito do módulo, sua divisão, como foi elaborado, como eles deverão estudar, etc. | | |
| 10/03 terça-feira | Batata Angela Julio | 1º Semana – MITO E COTIDIAN O, 2º aula - CONHECI MENTO CIENTÍFIC O E POPULAR. | Como a ciência comprova uma teoria e como o conhecimento popular o faz... | Sugestão: Apresentar os ditados aos alunos e propor que eles estabeleçam um "esqueleto" das medidas e atitudes necessárias para comprovar ou não os ditados... Ex: cobrir espelho em dias de trovão, leite com manga, bombril na antena, cachorro lamber machucado. | |
| 11/03 quarta-feira | Danilo | 1º Semana – MITO E COTIDIAN O, 3º aula - CULINÁRI A CIENTÍFIC A. | Quais os problemas você encontra em sua cozinha? Como resolvê- los? | Os alunos deverão pensar por conta própria no problema e resolver através de uma metodologia criada por eles... Através da metodologia e das receitas apresentadas | 1) <i>Matemática:</i> i) <u>Conceitos</u> <u>Básicos:</u> operações matemáticas (soma, subtração, divisão, |

| | | | | | |
|-----------------------|---------------------|--|---|---|--|
| | | | | pelos alunos, abordar: a importância dos padrões de medidas, mostrando que não é possível usar na ciência, por exemplo, unidades como 01 colher de açúcar ou 3 xícaras de farinha. Deve-se utilizar medidas padrões; ii) falar sobre proporções utilizadas nas receitas e na ciência. | multiplicação) ; ii) <u>Proporções:</u> regras de três e semelhança entre figuras. 2) <u>Física:</u> i) <u>Unidades e Medidas:</u> distância, massa, tempo, temperatura, calor, eletricidade; ii) <u>Sistema Internacional (SI)</u> |
| 12/03 quinta-feira | Ulisses Lafon Paulo | 1º Semana – MITO E COTIDIANO, 4º aula – SAÚDE E MITOS. | Explique o que ocorre com o seu corpo, por meio de mitos existentes na sociedade em que o aluno se insere, em uma sociedade diferente, e tente mostrar como a ciência reflete a respeito dos mitos utilizando a história da medicina. | Sugestão: Coloque problemas de saúde comuns, anote a explicação que os alunos derem, quaisquer que sejam e faça um paralelo com o que você já tem de outras civilizações. | |
| 13/03 sexta-feira | Genaro | 1º Semana – MITO E COTIDIANO, 5º aula – A CIÊNCIA E SUA SIMBOLOGIA | Linguagem científica, classificação biológica, análise e discussão do símbolo como representação da realidade. Símbolos que conhecemos. Figuras de linguagem. Símbolos matemáticos, números e valores. Simbolismo na literatura. Significado histórico dos símbolos. Variações de significados de acordo com as mudanças de paradigma.. | Sugestão: 1- Os alunos fazem representações através de mímicas de conceitos conhecidos e representados de forma simbólica. 2- Os alunos escrevem uma pequena crônica utilizando o maior número de figuras de linguagem possível. | |
| 14/03 sábado | Todos | 1º Semana – MITO E COTIDIANO | Reunião Administrativa Reunião Pedagógica (DISCUSSÃO SOBRE O TEMA: REFLEXÃO E | OBS: MUDA AUTOR DO CLUBE DA LEITURA – Autor: VERÍSSIMO. | |

| | | | CONHECIMENTO)- (Responsável: GENARO) | | |
|------------------------|--|--|---|---|---|
| 16/03 segunda-feira | Erlo n Silm ara Elian e | 2º Semana – REFLEXÃO E CONHECI MENTO, 1º aula – DUVIDAS E QUESTION AMENTOS | Pensamento hipotético-dedutivo, origem da vida, moléculas orgânicas, grupo funcional amino e ácido, estudo do pêndulo (frequência, período, força peso e força de tração), o pensamento cartesiano e o desenvolvimento da ciência no período do Renascimento. | Apresentar o pensamento filosófico, como o precursor da ciência e da tecnologia. Discutir os movimentos de construção e desconstrução que a dúvida sussita. | Palavras-chaves: Descartes; Renascimento ; Antropocentri smo; Relativismo pós-moderno. |
| 17/03 terça-feira | Batat a Ange la Julio | 2º Semana – REFLEXÃO E CONHECI MENTO, 2º aula – MODELOS E ABSTRAÇ ÕES | A criação de modelos, a função da teoria e o surgimento do conhecimento tecnológico. Diferença entre utilidade e utilitarismo, modelos atômicos, o surgimento do conhecimento tecnológico. | Sugestão: Trabalhe com modelos das diversas áreas do conhecimento (inclusive astrologia e no que ela se baseia) para mostrar como os modelos servem para explicar um fato, mostre que diante de um fato novo e inexplicado, os modelos mudam. | |
| 18/03 quarta-feira | Dani lo | 2º Semana – REFLEXÃO E CONHECI MENTO, 3º aula – BUSCA DA VERDADE / PARADIG MAS DA CIENCIAS | Todo conhecimento científico é absoluto? Idéia fundamental de uma teoria, exemplificar com a teoria evolucionista de Darwin, a teoria de Newton e a teoria de Lavosier Discutir o erro sobre a visão científica; Parcimônia, convenções científicas (como o positivo e negativo), convenções (massa, metro, eletricidade, magnetismo), matemática básica: medidas. | Trazer para a discussão as definições científicas que são aceitas por uma parte da comunidade e por outra não. Criar uma teoria própria, utilizando conceitos científicos, e defendê-la em um debate. | |
| 19/03 | Uliss | 2º Semana – | Multiculturalismo, | Problematizar a | Livro |

| | | | | | |
|---------------------|-----------------------|---|--|--|--|
| quinta-feira | es Lafon Paulo | REFLEXÃO E CONHECIMENTO, 4º aula – O USO DO CONHECIMENTO / VALORES | nacionalismo, preconceito, etnia x raça, conceito de gene, conteúdos atrelados aos textos escolhidos pelo professor sobre áreas distintas. | relação estreita entre conhecimento e afetividade. Sugestão: atividade em grupos onde cada um representa uma etnia diferente. Diante de um hipotético “objeto” desconhecido apontado pelo professor, deve-se questionar como cada grupo elaborou sua forma de conhecer a partir de sua realidade cultural. Distribuir textos com conteúdo específico representando o conhecimento de cada etnia. | referência: “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”. Cap. 1 e 2 Edgar Morin |
| 20/03 sexta-feira | Genaro | | FERIADO NACIONAL – SEXTA-FEIRA SANTA | | |
| 21/03 sábado | Todos | 2º Semana – REFLEXÃO E CONHECIMENTO | Reunião Administrativa Reunião Pedagógica (DISCUSSÃO SOBRE O TEMA: O PENSAMENTO CIENTIFICO)- (Responsável:???) | OBS: CLUBE DA LEITURA - VERÍSSIMO | |
| 23/03 segunda-feira | Erilon Silmara Eliane | 3º Semana – PENSAMENTO CIENTIFICO, 1ª aula - - DA ANTIGUIDADE PARA O FUTURO, A FRAGMENTAÇÃO | Metodologias dos cientistas da antiguidade: Galileu, Mendel, Físicos, Químicos, Matemáticos... | Apresentar o pensamento filosófico que originou as metodologias científicas. | |
| 24/03 terça-feira | Batata Ange | 3º Semana – PENSAMENTO | Pressão, volume, temperatura, quantidade de substância (Leis de | Sugestão: Você está organizando uma competição de | 1) <u>Química</u> : i) <u>Gases</u> : completo; |

| | | | | | |
|--------------------|-----------------|--|--|--|---|
| | la Julio | CIENTIFICO, 2° aula - A TECNOLOGIA A SERVIÇO DO ESPORTE | Boyle e de Gay-Lussac, Princípio de Avogadro e equação geral dos gases ideais). Peso de um corpo. Aceleração da gravidade. Empuxo. Densidade. Noções de corrente de ar, diferença entre tempo e clima, umidade relativa do ar e precipitações. | balonismo e precisa escolher o lugar ideal para o evento. (verificar se algum outro módulo já usou esta atividade! Se sim, pensar em outra do mesmo tipo) Onde? Que você precisa considerar? Focar nos equipamentos disponíveis para as medições necessárias e nos “conhecimentos” embutidos nestes. | ii) <u>Atomística</u> : densidade 2) <u>Física</u> : i) <u>Mecânica</u> : conceitos e unidades de altura, massa, gravidade e força peso; ii) <u>Hidrostática</u> : Empuxo, densidade |
| 25/03 quarta-feira | Dani lo | 3° Semana – PENSAMENTO CIENTIFICO, 3° aula - INDUSTRIALIZAÇÃO E IMPACTO AMBIENTAL! | A indústria química: obtenção e aplicações industriais de alguns compostos. Implicações ambientais da produção e da utilização desses produtos Ciclos de CO ₂ , S ₂ e N ₂ . A concentração da atividade industrial no Brasil, DIT: A industrialização restrita, o desenvolvimento de pólos tecnológicos e as privatizações. Relação entre corrente elétrica e diferença de potencial. Circuitos simples Dissipação de energia em resistores. Potência elétrica. | Sugestão: Imagine-se fazendo uma instalação de uma indústria. Pense na tecnologia utilizada e nos impactos ambientais. | |
| 26/03 quinta-feira | Ulisses Lafonso | 3° Semana – PENSAMENTO CIENTIFICO, 4° aula – A FORMULA 1 | Distância, Velocidade, aceleração, aceleração centrípeta (circuito de Indianápolis, formula indi), força, atrito, aerodinâmica, dilatação de materiais, energia de explosão de combustíveis, funcionamento de motores, motor a vapor, motor elétrico. | Sugestão: A fórmula 1. Relacione tecnologias utilizadas na formula 1, como por exemplo aquecer os pneus antes da corrida para evitar dilatação, aditivo de combustíveis e a aerodinâmica, com as encontradas em situações do dia a dia... | |

| | | | | | |
|------------------------|--------|---|---|--|--|
| | | | <p>Conversão de energias. Veículos de transporte, barcos, lanchas e aviões. Transporte fluvial: Rio Madeira, São Francisco, Amazonas.</p> | | |
| 27/03 sexta-feira | Genaro | <p>3º Semana – PENSAMENTO CIENTIFICO, 5º aula - TECNOLOGIA LABORATORIAL</p> | <p>Citologia e genética molecular Técnicas de engenharia e manipulação genética (técnicas e ética) Visão global do funcionamento celular – ação de diferentes organelas Microscopia óptica e eletrônica Luz: natureza eletromagnética, reflexão, refração, difração e interferência de ondas, retas perpendiculares e paralelas; mediatriz de segmento; divisão de segmentos em partes proporcionais; bissecção de ângulos; polígonos regulares; problemas de tangência</p> | <p>Sugestão: Imagine que você precisa montar um laboratório de genética! Focar nos equipamentos que seriam idéias e fundamentais no laboratório. Como estes aparelhos funcionariam (ou seja, quais “conhecimentos” estes aparelhos empregam e utilizam?)</p> | |
| 28/03 sábado | Todos | <p>4º Semana – 2º SEMANA DE CIENCIAS E TECNOLOGIA</p> | <p>INICIO DA 2º SEMANA DE CIENCIAS E TECNOLOGIA</p> | | |
| 30/03 segunda-feira | Todos | <p>4º Semana – 2º SEMANA DE CIENCIAS E TECNOLOGIA</p> | <p>CORDENADORES RESPONSÁVEIS</p> | | |
| 31/04 terça-feira | Todos | <p>4º Semana – 2º SEMANA DE CIENCIAS</p> | <p>DANILO, BATATA, JULIO.</p> | | |

| | | | | | |
|---------------------------|-----------|--|--|--|--|
| | | E TECNOLO GIA | | | |
| 01/04 quarta -feira | Todo s | 4º Semana – 2º SEMANA DE CIENCIAS E TECNOLO GIA | TODOS OS PROFESSORES PODEM COLABORAR | | |
| 02/04 quinta -feira | Todo s | 4º Semana – 2º SEMANA DE CIENCIAS E TECNOLO GIA | VARIAS ATIVIDADES ESTÃO SENDO ELABORADAS | | |
| 03/04 sexta- feira | Todo s | 4º Semana – 2º SEMANA DE CIENCIAS E TECNOLO GIA | E ATÉ UM | | |
| 04/04 sábada o | Todo s | 4º Semana – 2º SEMANA DE CIENCIAS E TECNOLO GIA | CHURRASCO DE ENCERRAMENTO | | |



Módulo ÁGUA
(de 06/04/2008 a
02/05/2008)



| Data | Professor | Tema | Conteúdos | Onde procurar os conteúdos | Sugestão |
|----------------------------|-------------------------------------|--|--|--|--|
| 06/04 segunda- feira | Erlon Silmara Eliane Lafon | 1º Semana – ÁGUA E CIÊNCIAS, 1º aula - AULA | A programação dessa aula é orientar os alunos a respeito do módulo, | História: introdução a historia antiga (civilizações | Sugestão: Divida a sala em poetas, filósofos, músicos e artistas plásticos. |

| | | | | | |
|-----------------------|------------------------|---|--|--|--|
| | | INICIAL - AGUA E FILOSOFIA. | sua divisão, como foi elaborado, como eles deverão estudar, etc. Os pré-socráticos, as civilizações hidráulicas e a concepção sobre água, pintura rupestre e pré-história, evolução humana, crescente fértil: amoritas, assírios, acádios e sumérios; Mesopotâmia, água e poder (Sociedades complexas dos vales fluviais). | mesopotamicas). Internet: Pintura rupestre e pré-histórica. | Como poderiam representar a água e sua relação com a vida? Quais concepções estariam por trás de suas obras? |
| 07/04 terça-feira | Batata David | 1º Semana – ÁGUA E CIÊNCIAS, 3º aula - EM ALGUM LUGAR COM ÁGUA. | Ciclos biogeoquímicos; Água e estados da matéria; Propriedades coligativas; Sistema digestório humano e animal; Escalas, mapas e coordenadas de localização; Biomas e diferenças de biodiversidade entre regiões; Tradução inglês. Refração e reflexão; Propriedades das lentes; Climograma. | | Sugestão: Como aula está pronta a sugestão é usar o texto “Identificar os processos” Procurar o professor Danilo para referencias |
| 08/04 quarta-feira | Danilo Ângela Humberto | 1º Semana – ÁGUA E CIÊNCIAS, 4º aula - NO PAÍS DAS FORMIGAS | Ligação covalente. Polaridade das ligações. Interações intermoleculares: Van der Waals e ligação de hidrogênio. Configuração Espacial e Ligação Química. Polaridade e assimetria | Química: ligações químicas, interações atômicas e moleculares, geometria molecular. Polaridade; Física: Tensão superficial, propriedades | Sugestão: Imagine-se extremamente pequeno e você descobre que consegue caminhar sobre a água, procura por diversos personagens para tentar descobrir o que aconteceu, em cada um há uma pista, formule uma |

| | | | | | |
|----------------------------|-------------------------------------|---|--|--|---|
| | | | molecular. Número de coordenação em função de estruturas tridimensionais, conceito de tensão superficial .Texto em inglês. | coligativas e suas características; | explicação no fim da aula. Procurar o Professor Mineiro para referencias |
| 09/04 quinta-feira | Ulisses Lafon Paulo | 1º Semana – ÁGUA E CIÊNCIAS, 5º aula – ÁGUA EM RIBEIRÃO PRETO | Políticas públicas e o uso da água em Ribeirão Preto (aquífero Guarani), áreas verdes e o papel dos vegetais no ciclo da água; Sistemática vegetal, ciclo reprodutivo das criptógamas, formações geológicas, nascentes e formação de bacias hidrográficas, fragmentos de mata e seu papel ecológico, zoneamento ambiental: cálculo de área e mapeamento. | 1. Buscar no site do DAERP informações sobre o uso e manejo da água; 2. nos livros didáticos de Biologia : ciclo da água, ciclos das Briófitas e Pteridófitas, sucessão ecológica; Geografia : formação dos solos e suas características; Matemática : calculo de área de figuras planas. | Sugestão: Imagine-se um biólogo contratado para fazer um EIA-RIMA de uma fazenda de São Simão, em que os proprietários querem extrair argila e areia. Como realizar este estudo? Buscar material com Erlon |
| 10/04 sexta-feira | Genaro | SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES | FERIADO NACIONAL | COLOQUEM SEUS ESTUDOS EM DIA | |
| 11/04 Sábado | Todos | 1º Semana – ÁGUA E CIÊNCIAS | Reunião Administrativa Reunião Pedagógica, SUGESTÃO DE PAUTA: (DISCUSSAO SOBRE O TEMA: ÁGUA E VIDA | | |
| 13/04 segunda- feira | Erlon Silmara Eliane Lafon | 2º Semana – ÁGUA E A VIDA, 1º aula – A IMPORTANCIA DA AGUA PARA A VIDA E A | Seres vivos e o ambiente. A importância da água para os seres vivos. População humana. Demografia. | | Sugestão: Imagine-se no deserto com uma tribo nômade ou sozinho. Como você sobrevive? |

| | | | | | |
|-----------------------|------------------------|---|---|---|--|
| | | FORMAÇÃO DA VIDA NA ÁGUA. | Crescimento e causas. Processo de desertificação. Cultura árabe. Pré-história; evolução dos povos e relação com a natureza (agricultura e metais). | | OBS: MUDA AUTOR DO CLUBE DA LEITURA – Autor: PATATIVA DO ASSARÉ. |
| 14/04 terça-feira | Batata David | 2º Semana – ÁGUA E A VIDA, 2º aula – A ÁGUA NO DECORRER DA EVOLUÇÃO | Darwinismo e Neodarwinismo; Adaptação dos seres vivos à falta ou excesso de água; Diversificação dos vertebrados (anfíbios, répteis, etc); Poluição do ar, água e terra. Concentração de poluentes ao longo de cadeias alimentares. | Biologia: Teoria da evolução, vertebrados. Ecologia – poluição e cadeia alimentar. | Sugestão: Como aula está pronta a sugestão é usar texto “Poluição da água”. Procurar o Professor DANILO para referencias. |
| 15/04 quarta-feira | Danilo Ângela Humberto | 2º Semana – ÁGUA E A VIDA, 3º aula – EMERGÊNCIA | Sistema Cardiovascular conceito de Pressão hidrostática e oncótica. Sinais vitais (pressão arterial e pulso). Conceito de osmolaridade. Diferenciar sangue de plasma. Coagulação sanguínea. Texto em inglês. | | Sugestão: Você é um médico plantonista em um Posto de saúde em Cássia dos Coqueiros e chega um paciente com sangramento digestivo. Quais os parâmetros para avaliar gravidade, o que você faz?. Procurar o professor BATATA para a referencia sobre esta aula. |
| 16/04 quinta-feira | Ulisses Lafon Paulo | 2º Semana – ÁGUA E A VIDA, 4º aula – SECOS E MOLHADOS | Movimentos migratórios, Domínios morfoclimáticos: a caatinga. Adaptações vegetais à seca. Indústria da seca. Exploração de mão-de-obra barata. | | Sugestão: Divida a sala em grupos (o escritor do livro, Fabiano, Sinhá Vitória...) conte os sonhos e caracterize bem os personagens, depois procure saber as ações que cada grupo faria. |

| | | | | | PROCURAR O PROFESSOR BATATA PARA REFERENCIAS |
|----------------------|--------|--|--|---|---|
| 17/04 sexta-feira | Genaro | 2° Semana – ÁGUA E A VIDA, 5° aula – ÁGUA E CULTURA | Distribuição da água potável no mundo. Características culturais das civilizações e sua ligação com a quantidade de água disponível. Continente Africano, Nordeste Brasileiro, Desertos, Las Vegas e Amazônia: características culturais e econômicas da população. Migração e Imigração originadas pela busca de água. | 1) Geografia: i) Mapa Mundi: O continente Africano, América do Norte, Leste Europeu: características geográficas, população, economia; ii) características econômicas e sociais do Brasil; iii) Construções e moradias adaptadas ao clima: ocas, iglus, casas de madeira, casas de cimento, construções subterrâneas; iv) Migração e Imigração. 2) Matemática: i) proporções e percentagem; ii) volume de sólidos: cubo, paralelepípedo, cilindro. 3) Biologia: i) importância da água para a vida. | Sugestão: 1) Discutir sobre: A disponibilidade de água influencia no modo de vida das pessoas? Influencia nos gostos, nas atitudes e nas características das construções das civilizações? 2) Pensar sobre: Quanto você usa de água por dia? O que faz com ela? Quanto da água você usa para cada coisa? Compare seus dados com os de: - Uma pessoa da classe rica do Brasil. - Um Americano que vive em Las Vegas. - Um morador do nordeste Brasileiro. - Um morador da África Ocidental - Um morador da Sibéria |
| 18/04 sábado | Todos | 2° Semana – ÁGUA E A VIDA | Reunião Administrativa Reunião Pedagógica. SUGESTÃO DE PAUTA: | | |

| | | | | | |
|------------------------|-------------------------------------|--|--|---|---|
| | | | (DISCUSSÃO SOBRE O TEMA: ÁGUA E GEOPOLÍTICA) | | |
| 20/04 segunda-feira | Erlon Silmara Eliane Lafon | SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES | . FERIADO NACIONAL - TIRADENTES | Coloque os seus estudos em dia!!! | |
| 21/04 terça-feira | Batata David | SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES | . FERIADO NACIONAL - TIRADENTES | Coloque os seus estudos em dia!!! | |
| 22/04 quarta-feira | Danilo Ângela Humberto | 3° Semana – ÁGUA E GEOPOLITICA, 3° aula – MERCOSUL, OPEP E A QUESTÃO AQUIFERO GUARANI. | - Aquífero Guarani, Rio Amazonas, Rio Paraná, Rio São Francisco, Mercosul, indústria da seca, Amazônia, latifúndio. - OPEP, petróleo, desenvolvimento econômico, Primeiro e terceiro mundos, Guerra do Golfo, problemas ambientais. | 1) Geografia: i) Mapa Mundi: Oriente Médio, África e América do Sul: características geográficas, população, economia; ii) Rios do Brasil e da América; iii) Amazônia; iv) transposição do rio São Francisco. 2) História: i) Primeira e Segunda Guerras Mundias: panorama geral; ii) Guerra do Golfo: estudo detalhado; iii) invasão do Iraque, iv) reflexão: guerras santas ou puramente econômicas? | Sugestão: Imagine um mundo sem água, daqui a uns 50 anos. Imagine uma união de países da América do Sul que possuam juntos mais de 70% da água potável do mundo. Como seriam as regras impostas por eles para a comercialização? Qual seria o valor da água? Que proteção eles usariam para este bem valioso? Comparar com a situação atual em relação ao petróleo e o controle pela OPEP. Discutir a dependência que temos dele e as conseqüências no desenvolvimento econômico dos países. Relacionar com os possíveis problemas causados pela dominação da água por um pequeno grupo de países, como o uso político e econômico |
| 23/04 | Ulisses | 3° Semana – | Zonas climáticas, | | Sugestão: simular |

| | | | | | |
|---------------------|----------------------------|---|--|--|---|
| quinta-feira | Lafon Paulo | ÁGUA E GEOPOLITICA, 4º aula – AQUECIMENTO GLOBAL | efeito estufa, formas de propagação de calor, cadeia alimentar, ph e equilíbrio químico, reação de combustão, climogramas. | | uma catástrofe natural. Morreram todos na terra, eles serão grupos sobreviventes. terão que cumprir três tarefas. Procurar Ulisses para mais referencias. |
| 24/04 sexta-feira | Genaro | 3º Semana – ÁGUA E GEOPOLITICA, 5º aula - AMAZÔNIA: O MAIOR RESERVATÓRIO DE ÁGUA. | Amazônia Legal, Projeto Sivam e Calha Norte; Pluviograma e hidrografia Amazônica; Sucessão e interações ecológicas; Transpiração vegetal e condução de seivas; Pressão em líquidos; vazão e capilaridade; Redação: Água potável (relacionar escassez de água e internacionalização da Amazônia). Literatura: Vidas Secas | | |
| 25/04 sábado | Todos | 3º Semana – ÁGUA E GEOPOLITICA, | Reunião Administrativa Reunião Pedagógica (DISCUSSÃO SOBRE O TEMA: TEORIA DO EXERCÍCIO)- (Responsável: BATATA) | | |
| 27/04 segunda-feira | Erlon Silmara Eliane Lafon | 4º Semana – EXERCÍCIOS | AULA DE EXERCÍCIOS | | |
| 28/04 terça-feira | Batata David | 4º Semana – EXERCÍCIOS | AULA DE EXERCÍCIOS | | |
| 29/04 quarta- | Danilo Ângela | 4º Semana – EXERCÍCIOS | AULA DE EXERCÍCIOS | | |

| | | | | | |
|---------------------------|---------------------------|--------------------------------|--|---|---|
| feira | Humberto | | | | |
| 30/04 quinta- feira | Ulisses Lafon Paulo | 4° Semana – EXERCICIOS | AULA DE EXERCICIOS | | |
| 01/05 sexta- feira | Genaro | SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES | FERIADO NACIONAL - TRABALHO | Coloquem os seus estudos em dia! | |
| 02/05 sábado | Todos | 4° Semana – EXERCICIOS | Reunião Administrativa Reunião Pedagógica (DISCUSSAO SOBRE O TEMA: E.A.D – ENSINO A DISTÂNCIA)- (Responsável: BATATA) | | ATIVIDADE PROPOSTA – VISITA A USINA DE TRATAMENTO DE ESGOTO (RESPONSÁVEL: ULISSES) |



MÓDULO ESPORTE
(de 15/06/2009 à 04/07/2009)



| | | | | | |
|--------------------------------|---|--|---|--|--|
| 15/06 Segu nda- feira | Erl on La fon | 1° Semana – RENDIME NTO/ EFICIÊNCI A, 1° aula – Esporte é Saúde? | - Lesão (L.E.R) - Sistema Muscular/ Esquelético - Desidratação | | |
| 16/06 Terça -feira | Hu mb ert o | 1° Semana – RENDIME NTO/ EFICIÊNCI A, 2° aula – Metabolism o. | - Respiração/ Fermentação - Preparação Física - ATP | | |
| 17/06 Quart a- feira | Da nil o Hu mb ert o La fon | 1° Semana – RENDIME NTO/ EFICIÊNCI A, 3° aula – Novas Tecnologias / Materiais. | - Pesquisa e Desenvolvimento - Novos Materiais - Atrito | | |

| | | | | | |
|------------------------|-----------------------------|--|---|--|--|
| 18/06 Quinta-feira | Uli s s e s | 1º Semana – RENDIME NTO/ EFICIÊNCI A, 4º aula – Doping/ Estimulante s; Efeitos da Alimentaça o. | - Glóbulos Vermelhos - Hormônios - Substâncias Químicas - Solutos/ Solventes | | |
| 19/06 Sexta-feira | Ge nar o Pa ulo | XXXXXX X | FERIADO – ANIVERSÁRIO DE RIBEIRÃO PRETO | | |
| 20/06 Sábado | To do s | FÓRUM | SEM REUNIÃO | | |
| 22/06 Segunda-feira | | 2º Semana | SEMANA GRAMISHNIANA | | |
| 23/06 Terça-feira | | 2º Semana | SEMANA GRAMISHNIANA | | |
| 24/06 Quarta-feira | | 2º Semana | SEMANA GRAMISHNIANA | | |
| 25/06 Quinta-feira | | 2º Semana | SEMANA GRAMISHNIANA | | |
| 26/06 Sexta-feira | | 2º Semana | SEMANA GRAMISHNIANA | | |
| 27/06 Sábado | To do s | | REUNIÃO PEDAGÓGICA ADMINISTRATIVA | | |
| 29/06 Segunda-feira | Erl on La fon | 3º Semana – ESPORTE E SOCIEDA | - Formas e sistemas de Governo - Propaganda Política | | |

| | | | | | |
|-----------------------|------------------------|--|--|--|--|
| | | DE, 1º aula – Esporte e Política (Pão e Circo) | | | |
| 30/06 Terça-feira | Humberto | 3º Semana – ESPORTE E SOCIEDADE, 2º aula – Para-olimpíada/ Olimpíada | - Grécia - Jogos Olímpicos Modernos | | |
| 01/06 Quarta-feira | Danielo Humberto Lafon | 3º Semana – ESPORTE E SOCIEDADE, 3º aula – Esporte e Classe Social | - Esporte é Inclusão? - Mudanças Culturais - Esporte e Racismo | | |
| 02/07 Quinta-feira | Ulisses | 3º Semana – ESPORTE E SOCIEDADE, 4º aula – Esporte e Mídia | - Patrocinadores - Influência Econômica | | |
| 03/07 Sexta-feira | Genaro Paulo | 3º Semana – ESPORTE E SOCIEDADE, 5º aula – Valoração e Valorização | - Esporte e Status Social - Quanto vale um atleta? - Quantificação e Qualificação de valor | | |
| 04/07 Sábado | Todos | | REUNIÃO PEDAGÓGICA ADMINISTRATIVA | | |

Módulo ECONOMIA
(de 27/07/2009 a 15/08/2009)

| | | | | |
|----------------------------|--------------------|---|---|--|
| 27/07 segunda- feira | Erlon | 1° Semana – VALORES, 1° aula – VALORIZAÇÃO X VALORAÇÃO | Discussão sobre VALORIZAÇÃO E VALORAÇÃO | |
| 28/07 terça- feira | Ângela Humberto | 1° Semana – VALORES, 2° aula – ACUMULAÇÃO e PERSPECTIVAS HISTÓRICAS | Valores nas sociedades primitivas, relações sociais. Sistemas de troca, produção e comércio. Valores dos alimentos, agricultura na antiguidade: o Egito e Mesopotâmia. Comércio no Mediterrâneo. Tabela periódica: classificação dos elementos. | Mercado Persa. Os alunos montam um mercado antigo onde compram e vendem todos os produtos disponíveis na antiguidade e atribuem valores (preço) mediante a demanda dos produtos, e para isso criam uma moeda com valor intrínseco (ouro, prata). |
| 29/07 quarta- feira | Lafon Danilo | 1° Semana – VALORES, 3° aula – VALORES CULTURAIS, FISIOLOGICOS E MEDIDAS | Valor da água para um povo: economia, fisiologia, cultura, natureza. Necessidade de medir: distância, tempo, massa, volume. Sistema Internacional e receitas populares. Qualidade versus Quantidade: o que vale mais: 100 Kg de banana ou 1 Kg de ouro? Custo benefício. Relações entre medidas: velocidade (espaço / tempo), densidade (massa / volume), energia cinética (massa x velocidade quadrada). | Sugestão: Apresentar aos alunos algumas receitas tradicionais em diferentes países: feijoada, quibe, macarronada, etc.. (listar a quantidade dos ingredientes). Discutir sobre a relação dos principais ingredientes e sua disponibilidade na região do respectivo país. Relacionar com a água disponível e as tradições do povo. Com os dados da receita, discutir sobre a necessidade de estabelecer um sistema de medidas que seja compreensível no mundo todo (SI). Discutir as diferenças entre os tipos medidas e as relações entre elas. Abordar custo benefício e comércio de produtos. |
| 30/07 | Ulisses | 1° Semana – | Conhecimento e | Industria, sindicato e |

| | | | | |
|------------------------|-----------------|--|--|---|
| quinta-feira | | VALORES, 4ª aula – CONHECIMENTO E VALOR | valor. Valores numéricos, funções, produção do conhecimento: o saber ligado a estrutura de poder, política café com leite, passagem da economia agrícola para a economia industrial no Brasil, infra-estrutura, urbanização. Comentário da obra “Memória de um sargento de milícias” | política. Os alunos se dividem em três grupos, um composto por industriais, outro pelo ministério da economia e outro por representantes sindicais. O objetivo é traçar um diálogo entre os representantes de diversas etapas do processo produtivo. |
| 31/07 sexta-feira | Genaro | 1ª Semana – VALORES, 5ª aula – VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO | Zoneamentos, divisão do globo em norte e sul Blocos econômicos, espaço físico e virtual. ACRESCENTAR MAIS... | |
| 01/08 Sábado | | 1ª Semana – VALORES | Reunião Administrativa | |
| 03/08 segunda-feira | Erlon | 2ª Semana – SISTEMAS ECONOMICOS, 1ª aula – Mercantilização | Verossimilhança na literatura, real x ideal, realidade sensível e percepção pelos sentidos, estímulo nervoso, o cérebro humano, lógica difusa, manipulação das massas. | Sugestão: Debate sobre o que é real de fato. E qual o valor das coisas que julgamos realidade. |
| 04/08 terça-feira | Angela Humberto | 2ª Semana – CAPITALISMO, 4ª aula – Estado Mínimo. | Conservação da energia: equivalente mecânico do calor, energia interna. Máquinas térmicas e seu rendimento. Irreversibilidade e limitações em processos de conversão calor/trabalho | Sugestão: <i>Utilizando o cenário do filme “Tempos Modernos”, grupos de industriais concorrem para o melhor rendimento de suas máquinas e maior produtividade sem levarem em conta os danos que depois viriam a aparecer na natureza;</i> |

| | | | | |
|-----------------------|-----------------|---|--|--|
| | | | dilatação térmica, condutividade térmica ; climatologia (Fatores climáticos – a dinâmica da natureza). Inglês | |
| 05/08 quarta-feira | Lafon Danilo | 2º Semana – CAPITALISMOS, 3º aula – Consumismo | Tabela de preços, impostos, inflação, juros, funções e equações, gráficos, materialismo, cartel, holding, noções de especulação financeira. Leis de mercado: Oferta e Procura. | Sugestão: Crie grupos concorrentes de um determinado setor e controle os índices de mercado para obter a reação. |
| 06/08 quinta-feira | Ulisses | 2º Semana – CAPITALISMOS, 2º aula – Exploração do Trabalho | Desenvolvimento econômico, pré-capitalismo: metalismo e mercantilismo, expansão ultramarina, dinheiro e moeda, lucro, matemática financeira, juros e porcentagem, escravismo, colonialismo, industrialização, busca de novos mercados, bancos e bolsa de valores. Poesia: Gregório de Matos. | Bolsa de Valores. Os alunos montarão uma bolsa de valores onde criarão situações de compra e venda de ações. |
| 07/08 sexta-feira | Genaro | 2º Semana – CAPITALISMOS, 5º aula – Exploração dos meios | Texto dissertativo, noções de sectarismo, noções de direita e esquerda. Abuso de poder. Valor da educação na sociedade. Questionamento: há ideologia política em todo método pedagógico? | Sugestão: Criação de uma escola ideal, que sobreviva no sistema capitalista, com seu método didático, divulgação e material. |
| 08/08 | Todos | 2º Semana – | Reunião | |

| Sábado | | CAPITALISMOS | Administrativa | |
|------------------------|-----------------|--|---|-----------------------------------|
| 10/08 segunda-feira | Erlon | 3º Semana – SOCIEDADE ALTERNATIVA, 1º aula - Mercantilização | O Mito da caverna (Platão), diferenças de percepções, Dom Quixote, Triste fim de Policarpo Quaresma, Alice no país das maravilhas, Sonho e realidade, princípio da alucinação. | Alternativa a mercantilização. |
| 11/08 terça-feira | Angela Humberto | 3º Semana – SOCIEDADE ALTERNATIVA, 2º aula - Estado Mínimo | Matrizes; Fermentação (lática, acética, alcólica); Grupamentos orgânicos: álcool, carboxila. Metabolismos do álcool: hormônios da hipófise. Valores sociais. Fotoperiodismo; Número binário, noções de programação. Inglês | Alternativas aos estados mínimos. |
| 12/08 quarta-feira | Lafon Danilo | 3º Semana – SOCIEDADE ALTERNATIVA, 3º aula - Consumismo | Crises, conflitos e experiências totalitárias: décadas de 20 e 30 Governo Médici: PIN – INCRA; Amazônia Legal, Sudam, Poloamazônia; Projeto Calha Norte, Carajás e Jarí; Rodovia Transamazônica; Conseqüências Sócio-ambientais da ocupação do Domínio amazônico (Desmatamento, assoreamento dos rios, lixiviação etc); Adaptação: Espécies endêmicas; origem do Domínio Amazônico (Era | Alternativas ao consumismo. |

| | | | | |
|-----------------------|---------|--|---|--|
| | | | Glacial); especiação. | |
| 13/08 quinta-feira | Ulisses | 3º Semana – SOCIEDADE ALTERNATIVA, 4º aula – Exploração do trabalho | Falanstérios, socialismo utópico, corporativismo, socialismo científico, noções de propriedade e posse, Relações ecológicas. Inglês. | Alternativa a exploração do trabalho. |
| 14/08 sexta-feira | Genaro | 3º Semana – SOCIEDADE ALTERNATIVA, 5º aula – Exploração dos meios | Fontes de energia, saneamento básico, medicina preventiva, biodiesel, desenvolvimento sustentável. | Alternativa a exploração dos meios. |
| 15/08 Sábado | Todos | 3º Semana – SOCIEDADE ALTERNATIVA | Reunião Administrativa | |



Módulo GUERRA
(de 14/09/2008 a 09/10/2009)



| | | | | |
|------------------------|-----------------|---|---|--|
| 14/09 segunda-feira | Erlon Danilo | 1º Semana – CONFLITOS, 1º aula - AULA INICIAL – FORMAÇÃO DA IDENTIDADE. | BIODIVERSIDADE, FILOGENIA, RAÇA X ETNIA, TOLERANCIA E PRECONCEITO. | Relacione figuras de diferentes regiões com diferentes espécies de plantas, animais e etnias |
| 15/09 terça-feira | Julio | 1º Semana – CONFLITOS, 2º aula – SOCIOLINGUISTICA E ETNIAS. | ORIGEM DA LÍNGUA, PREFIXO E SUFIXOS, FONETICA, APARELHO FONADOR, INFLUENCIAS CULTURAIS E AMBIENTAIS NA FORMAÇÃO LINGUISTICA. | Utilizar os grupos das semana passada para criar um idioma próprio considerando os aspectos socioambientais. Justifique a perfeição do idioma |
| 16/09 quarta-feira | Batata | 1º Semana – CONFLITOS, 3º aula – FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO GRUPO. | MOVIMENTOS IDEOLOGICOS, FORMAÇÃO DE GRUPOS E TRIBOS, NACIONALISMO, MISCIGENAÇÃO, LITERATURA PRÉ- MODERNISTA, MOVIMENTOS | Mesa redonda: Discutir os conteúdos abordados. |

| | | | | |
|----------------------------|-----------------|---|--|--|
| | | | SOCIAIS. | |
| 17/09 quinta- feira | Genaro | 1º Semana – CONFLITOS, 4º aula - REAÇÃO E RESISTENCIA | FORMAÇÃO DE RESISTENCIAS CULTURAIS, CHOQUE DE INTERESSES NA HISTORIA, CRISE DO ORIENTE MÉDIO, DISPUTA PELO PETROLEO, FRAÇÃO E DESTILAÇÃO DO PETROLEO, ÁREA E VOLUME. | 3 grupos (judeus, árabes e palestinos). Os grupos devem questionar: 1) o que eu sou?2) O que eu acho que os outros pensam de mim (dinâmica) |
| 18/09 sexta- feira | Danilo | 1º Semana – CONFLITOS, 5º aula | CICLO DE ESTUDOS “GRAMSCI” | |
| 19/09 Sábado | Todos | 1º Semana – CONFLITOS | | |
| 21/09 segunda- feira | Erlon Danilo | 2º Semana – PREPARAÇÃO, 1º aula – ESTRATEGIA E LOGISTICA | MEIOS DE TRANSPORTE, GEOMORFOLOGIA, MATRIZES ENERGETICAS, TRANSFORMAÇÃO DE ENERGIA, NUTRIÇÃO E CLIMATOLOGIA. | 2 exércitos precisam elaborar uma estratégia de logística decente de dois locais com características diferentes. |
| 22/09 terça- feira | Julio | 2º Semana – PREPARAÇÃO, 2º aula – FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS | EDUCAÇÃO, SISTEMAS DE GOVERNO, LIDERES COMO ZUMBI, CANDIDO, CONSELHEIRO, BENTO GONÇALVES. REVOLUÇÃO DE 1932. | Os grupos irão receber dados sobre condições sociais específicas em que terão que propor sistemas de governos e um modelos de educação. Os alunos terão que utilizar a historia de lideres como exemplos. |
| 23/09 quarta- feira | Batata | 2º Semana – PREPARAÇÃO, 3º aula – RECURSOS IDEOLOGICOS | PROBABILIDADE (EQUILIBRIO DE NASH), SIMBOLOGIA, DARWINISMO E EUGENIA, NEODARWINISMO, GENETICA DE MENDEL, ROMANTISMO | Alunos irão ler discursos prontos de cunho religioso e político. Em seguida buscarão estudar e montar um discurso que justifique a formação de lideranças. |
| 24/09 quinta- feira | Genaro | 2º Semana – PREPARAÇÃO, 4º aula – TECNOLOGIA E PREPARO | GUERRA PELOPONESO, GUERRAS MEDICAS, FINAL DO IMPERIO | Os alunos terão que criar as armas de acordo com o contexto histórico. Os grupos |

| | | | | |
|------------------------|--------------------------|--|--|--|
| | | | ROMANO, GUERRAS BIOLÓGICAS, ARMAS BIOLÓGICAS E MICROBIOLOGIA. BALISTICA E LANÇAMENTO. | serão divididos em contextos históricos diferentes e justificar a arma escolhida. |
| 25/09 sexta-feira | Danilo | 2º Semana – PREPARAÇÃO, 5º aula – TECNOLOGIA DA INFORMÇÃO | MATRIZES, DETERMINANTES, GEOMETRIA, FUSO HORARIO, CINEMATICA, BOTANICA, TEORIA DA COMUNICAÇÃO. | O professor será o marechal e os 4 grupos serão os generais que deverão interpretar os sinais do marechal por meio de matrizes. |
| 26/09 Sábado | Todos | 2º Semana – PREPARAÇÃO | | |
| 28/09 segunda-feira | Lafon | 3º Semana – EMBATE, 1º aula: IDEOLÓGICO | EMBATE IDEOLÓGICO (GUERRA FRIA), MÍDIA, ARTES, LITERATURA, RELIGIÃO (ÁRABE E ISRAELENSE), TERRORISMO | Dividir os alunos em 2 grupos, cada um desenvolve uma estratégia ideológica. |
| 29/09 terça-feira | Julio e Angela | 3º Semana – EMBATE, 2º aula: TECNOLÓGICO | TECNOLOGIA BÉLICA AO LONGO DO TEMPO | Dinâmica: dividir a sala em dois grupos, cada um limpa um cômodo, e vence quem terminar primeiro. |
| 30/09 quarta-feira | Batata, Lafon e Humberto | 3º Semana – EMBATE, 3º aula: ESTRATÉGICO | GUERRA DOS CEM ANOS, GUERRA FRIA, LANÇAMENTO OBLÍQUO, 2ª GUERRA MUNDIAL | |
| 01/10 quinta-feira | Genaro e Alavanca | 3º Semana – EMBATE, 4º aula: O MUNDO EM GUERRA | ARMAS QUÍMICAS, I GUERRA MUNDIAL, AVIAÇÃO, HANTAVIROSE, | Dividir os alunos em dois grupos, um representando a “Tríplice aliança” e o outro a “Entente”. Formular estratégias e resolver os problemas em uma situação de guerra. |
| 02/10 sexta-feira | Danilo. Ulisses e Paulo | 3º Semana – EMBATE, 5º aula: ESTRATÉGIA DE ARMAS | FISSÃO E FUSÃO NUCLEAR, MICROBIOLOGIA (VÍRUS E BACTÉRIAS), LIVRO “ARTE DA GUERRA”, JIHAD, HAMAS, | Dividir os alunos em diferentes cenários de guerra. Eles deverão propor uma conduta para cada situação. |

| | | | | |
|----------------------------|-----------------|---|---|---------------------|
| | | | CAXEMIRA, GUERRA DO GOLFO | |
| 02/10 Sábado | Todos | 3º Semana – EMBATE | | |
| 04/10 segunda- feira | Erlon Danilo | 4º Semana – CONSEQUENCIAS, 1º aula – Fronteiras e Tratados | CÁLCULO DE ÁREA, REORGANIZAÇÃO DE FRONTEIRAS, CARTOGRAFIA, OTAN, YALTA, POTSDAM E VERSÁLHES | Conexão X Carrefour |
| 05/10 terça- feira | Julio | 4º Semana – CONSEQUENCIAS, 2º aula – Reorganização do espaço | IMPACTOS SÓCIO- AMBIENTAIS (RADIAÇÃO), INVESTIMENTO EXTERNO, EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA, IMPACTO SÓCIO- AMBIENTAL, REDIRECIONAMENTO DE RECURSOS INTERNOS | (a ser realizada) |
| 06/10 quarta- feira | Batata | 4º Semana – CONSEQUENCIAS, 3º aula – Reconstrução, planos e expectativa | INFRA-ESTRUTURA (AGRICULTURA, SANEAMENTO BÁSICO), BLOCOS DE INVESTIMENTO, DINÂMICA DE POPULAÇÃO, RESERVA AMBIENTAL, JUROS, PORCETAGEM E INFLAÇÃO. “A rosa do povo” | (...) |
| 07/10 quinta- feira | Genaro | 4º Semana – CONSEQUENCIAS, 4º aula – Mudança de paradigma | MODELOS DE ESTADO E SUA FORMAÇÃO, DESCOLONIZAÇÃO, “A Caero” | (...) |
| 08/10 sexta- feira | Danilo | 4º Semana – CONSEQUENCIAS, 5º aula – História da Paz | DESCOLONIZAÇÃO DA ÍNDIA, RELAÇÕES ECOLÓGICAS, EQUILÍBRIO QUÍMICO, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. | (...) |
| 09/10 Sábado | Todos | 4º Semana – CONSEQUENCIAS | REUNIÃO | |

| | | | | |
|----------------------------|-----------------|--|---|---|
| 12/10 segunda- feira | | Feriado | Aniversario da Angela na casa dela!!! | Festa |
| 13/10 terça- feira | Angela Humberto | 1º Semana – CONFLITOS, 1º aula AULA INICIAL – CONCEITOS | Grécia: formação da democracia; clima mediterrâneo; estrutura geográfica da Grécia; Parnasianismo; Ligas: latão, bronze e aço; ligação metálica. Conceito de cidadania e direitos humanos. | Faça uma retratação do ambiente grego e mostre como as pessoas no mundo grego e nas diversas cidades-estado viviam. Filmes: Tróia e 300. Música: Mulheres de Atenas |
| 14/10 quarta- feira | Lafon Danilo | 1º Semana – CONFLITOS, 2º aula – o conflito pela busca de mercado | Matéria-prima e mercado consumidor; neocolonialismo; carvão mineral; combustão, entalpia, bacia sedimentar, recursos não-renováveis e combustíveis fósseis. Processo de industrialização do pós guerra. | Separe a sala em grupos e imagine que cada grupo defende o interesse de um determinado país europeu. Uma espécie de jogo “War”. Na discussão, abordar as conseqüências humanas da guerra. |
| 15/10 quinta- feira | Ulisses | 1º Semana – CONFLITOS, 3º aula - Lógica das guerras: direito das nações? Direito à preservação da origem | Ditadura militar no Brasil (45 e 64), ética na guerra, raça humana e etnia sob o enfoque genético; genótipo, fenótipo e expressividade Genética. Inglês. Crimes de guerra. Os sertões. | Contextualize imaginando que o que aconteceu na Alemanha Nazista fosse aqui no Brasil. Separe a sala em etnias e grupos de interesse. Explore os crimes de guerra. |
| 16/10 sexta- feira | Genaro Paulo | 1º Semana – CONFLITOS, 4º aula - O mundo bipolar | Guerra Fria: socialismo e capitalismo, OTAN, Pacto de Varsóvia, energia nuclear e impactos ambientais, meia vida, radioatividade, natureza dos vírus e arma biológica. | Simulem a política do cordão sanitário e criem tecnologias voltadas para a destruição. |
| 17/10 | TODOS | 1º Semana – | REUNIÃO ADM E | |

| sábado | | CONFLITOS | PEDAGÓGICA | |
|---------------------------|--------------------|--|---|--|
| 19/10 segunda-feira | Erlon | 2º Semana – CONTRATO SOCIAL, 1º aula – DIREITO A SAUDE ATRAVES DA HISTORIA | Baixa Idade Média e transição para o capitalismo (Peste Negra); Relação saúde/pobreza; Verminoses e protozooses; Ciclo de vida dos parasitas; Revolta da vacina; Doenças ligadas à poluição; Panorama da saúde no mundo. | Sugestão: Como aula está pronta, a sugestão é utilizar texto: “A Revolta da Vacina”. |
| 20/10 terça- feira | Angela Humberto | 2º Semana – CONTRATO SOCIAL, 2º aula – FALTA DE CONDIÇÕES DE TRABALHO | Garimpos: Serra Pelada; Poluição e tratamento de água; Prostituição e DSTs; Prostituição infantil; Exploração do trabalho infantil. Carvoarias do nordeste. Evolução do conceito de trabalho. | Sugestão: Simule uma zona de garimpo, com utilização de poluentes, prostituição, exploração de mão-de-obra. Explore o conceito de trabalho e sua evolução. Utilize a música Luka, de Suzanne Vega para comentar sobre violência doméstica. |
| 21/10 quarta- feira | Lafon Danilo | 2º Semana – CONTRATO SOCIAL, 3º aula – CONDIÇÕES BASICAS | Doenças causadas por bactérias; estrutura celular, antibióticos e resistência, transmissão, cadeias orgânicas, regra de três, noções de diluição e solução. Saneamento Básico e os direitos dos cidadãos. Bioética, doação e tráfico de órgãos. | Sugestão: Você é o médico contratado pelo Comitê de Infecção Hospitalar de um Hospital, como você age, de que você precisa |
| 22/10 quinta- feira | Ulisses | 2º Semana – CONTRATO SOCIAL, 4º aula – DETERMINISMO SOCIAL | Teoria malthusiana e neo malthusiana ; PA, PG; Pirâmides sociais; Migrações, mobilidade social e xenofobia(sociedade de castas, estamental). Transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado. Adaptação do negro ao novo sistema de trabalho. Exclusão social, | Sugestão: Estabeleça um paralelo entre vida corrida e calma, coloque aspectos sobre saúde mental. Música Paciência do Lenine pode ser útil. |

| | | | | |
|------------------------|--------------------|---|---|---|
| | | | urbanização. O cortiço. | |
| 23/10 sexta-feira | Genaro Paulo | 2º Semana – CONTRATO SOCIAL, 5º aula – A PRÓPRIEDADE PRIVADA | Questão dos direitos a terra, o conceito de propriedade privada. Questão da terra ao longo da história (capitanias hereditárias, questões urbanas, reforma agrária). Áreas e perímetros e funções. Conversão de unidades de medidas. Auto da compadecida – questão da vida e estrutura econômica. | Sugestão: Utilizar o filme Auto da compadecida e explorar a vida do nordestino economicamente. Questões ambientais. Usar o conceito de propriedades públicas e privadas e os fatores que determinarão o seu futuro. |
| 24/10 sábado | TODOS | 2º Semana – CONTRATO SOCIAL | REUNIÃO ADM E PEDAGÓGICA | |
| 26/10 segunda-feira | Erlon | 3º Semana – CULTURA DA PAZ, 1º aula – PEP | PEP | TEMA : PAZ |
| 27/10 terça-feira | Angela Humberto | 3º Semana – CULTURA DA PAZ, 2º aula – DIREITO A DIVERSIDADE CULTURAL | O mundo multipolar e a hegemonia dos EUA; Bush e a política externa dos EUA; Organismos Internacionais: Liga das Nações, ONU, UNESCO, UNICEF e outros. Globalização e comunicação global; sistema nervoso, desenvolvimento da criança, nutrição. | Separe a sala em grupos. Cada um deverá escrever uma Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os grupos deverão confrontar suas cartas e escrever uma única. Ao final, comparar com a Declaração da ONU. |
| 28/10 quarta-feira | Lafon Danilo | 3º Semana – CULTURA DA PAZ, 3º aula – O DESPERTAR DA LITERATURA | Surgimento da Imprensa, a Reforma Protestante, o direito à livre interpretação da Bíblia. Censura. O Humanismo, Modernismo. O nascimento da Burguesia no modo de produção feudal, concepções de teocentrismo e antropocentrismo. | Sugestão: Crie conflitos e grupos de interesses diversos, com várias situações problema ao longo da aula. Tente fazer a aula caminhar para o transdisciplinar. |
| 29/10 | Ulisses | 3º Semana – | Diversidades culturais. | Sugestão: Peça para os |

| | | | | |
|---------------------|-----------------|--|---|--|
| quinta-feira | | CULTURA DA PAZ, 4º aula – VOCE É O EDUCADOR DO FUTURO | Globalização. multiculturalismo. Internet. Velocidade média dos dados, MRU, MUV. Fatores primos. Conjuntos numéricos. Educação à distância: Universidade Aberta. | alunos montarem uma aula. Um grupo utiliza tecnologias, outro utiliza a prática e outro, apenas textos. Peça para eles |
| 30/10 sexta-feira | Genaro Paulo | 3º Semana – CULTURA DA PAZ, 5º aula – Seminario Gramsci | Seminário Gramsci | |
| 31/10 sábado | TODOS | 3º Semana – CULTURA DA PAZ | REUNIÃO ADM E PEDAGÓGICA | |
| 02/11 segunda-feira | Erlon | 4º Semana – E DAÍ?, 1º aula - Machismo, Homossexualismo, Pedofilia | Diferenças sociais entre homens e mulheres, diferenças endócrinas e biológicas, o sufrágio universal, o movimento feminista, assédio no trabalho, o homossexualismo texto em inglês. Naturalismo. | Sugestão: Divida a sala em grupos. Promova um debate sobre machismo, homossexualismo e pedofilia. Criar hipóteses. |
| 03/11 terça-feira | Angela Humberto | 4º Semana – E DAÍ?., 2º aula – NEGROS | A escravidão e suas conseqüências, quilombos conceito de etnia e raça, processo de especiação. Colisão, Impulso, quantidade de movimento, deformações, sangramento, coagulação sanguínea. | Sugestão: Crie uma senzala e uma situação dentro dela... faça alguns negros fugirem para os quilombos e faça o capitão do mato encontrar. O que acontece? Música: Navio Negroiro |
| 04/11 quarta-feira | Lafon Danilo | 4º Semana – E DAÍ?., 3º aula – INDIOS | “Tracema”, colonização brasileira, a Contra Reforma, Os Jesuítas no Brasil, período pombalino, Index, Grandes Navegações, Mercantilismo, Explosão, Impulso e Quantidade de Movimento, Virozes. | Sugestão: Dividir a sala em grupo de interesses e mostrar como a visão da história ao longo dos anos pode se tornar tendenciosa. |
| 05/11 quinta-feira | Ulisses | 4º Semana – E DAÍ?., 4º aula – QUANDO OS DIREITOS | Iluminismo, Revolução francesa; Romantismo, Navio Negroiro, fim do escravismo no Brasil. | Sugestão: Divida a aula em duas partes, a primeira com uma situação problema para |

| | | | | |
|----------------------|--------------|--|---|--|
| | | HUMANOS SURGIRAM? | Formação das constituições; Constituição brasileira e direitos dos trabalhadores; Era Vargas; CSN, Conceito de Indústria de base. Direitos trabalhistas | o contexto mundial, e outra para o contexto brasileiro. Conecte as duas no desfecho da aula. |
| 06/11 sexta-feira | Genaro Paulo | 4° Semana – E DAÍ?,, 5° aula - Canonização de Frei Galvão: as guerras religiosas | Religiões monoteístas: cristianismo, judaísmo e islamismo. Grupos fundamentalistas. Conflito Israel/Palestina | Divida a sala em grupos e peça para eles elaborarem uma estratégia para tomar Jerusalém |
| 07/11 Sábado | TODOS | 4° Semana – E DAÍ?, | REUNIÃO ADM E PEDAGÓGICA | |

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)