

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Eliane Maria Dantas Paulino

**“APRENDER A SER” E “APRENDER A VIVER JUNTOS”
PILARES E DIÁLOGOS NECESSÁRIOS
A UMA FORMAÇÃO HUMANA DIALÓGICA:
um estudo sobre o ensino de Filosofia
no Colégio Loyola - Belo Horizonte - MG**

Belo Horizonte

2013

Eliane Maria Dantas Paulino

**“APRENDER A SER” E “APRENDER A VIVER JUNTOS”
PILARES E DIÁLOGOS NECESSÁRIOS A UMA
FORMAÇÃO HUMANA DIALÓGICA:
um estudo sobre o ensino de Filosofia no
Colégio Loyola - Belo Horizonte – MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta

Belo Horizonte

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

P328a Paulino, Eliane Maria Dantas
“Aprender a ser” e “aprender a viver juntos”: pilares e diálogos necessários a uma formação humana dialógica: um estudo sobre o ensino de filosofia no Colégio Loyola - Belo Horizonte – MG / Eliane Maria Dantas Paulino. Belo Horizonte, 2013.
221f.: il.

Orientadora: Sandra de Fátima Pereira Tosta
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Colégio Loyola - Belo Horizonte (MG) 3. Educação – Séc. XXI. 4. Unesco. I. Tosta, Sandra de Fátima Pereira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 1:37

Eliane Maria Dantas Paulino

**“APRENDER A SER” E “APRENDER A VIVER JUNTOS”
PILARES E DIÁLOGOS NECESSÁRIOS
A UMA FORMAÇÃO HUMANA DIALÓGICA:
um estudo sobre o ensino de Filosofia
no Colégio Loyola - Belo Horizonte - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título em Educação.

Sandra de Fátima Pereira Tosta (Orientadora) – PUC Minas

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas

Miguel Gonzalez Arroyo – UFMG

Belo Horizonte, 1º de novembro de 2013

Para meu pai (*in memoriam*) e minha mãe.
Obrigada pela vida, por sempre estarem ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, Rafael, por sua presença inspiradora, que lapida minha humanidade.

Ao Júlio, pela companhia amorosa, incentivadora, paciente, generosa, amiga.

À minha irmã, Regina, pelo seu bem-querer e bem-fazer que muito me alegram.

À Profa. Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta, por ser a primeira a me incentivar a fazer o mestrado; pela liberdade de escolha concedida no desenvolvimento deste trabalho; pela orientação afetuosa, gentil, paciente; pelos desafios propostos, por suas considerações e críticas, que contribuíram para o meu aprimoramento intelectual.

Ao professor Mário Pazzini, pela confiança no meu trabalho, pelo compartilhamento da sala de aula, pelas conversas memoráveis, pela indicação de belos caminhos da formação humana dialógica, por tantas aprendizagens que enriqueceram minha vida.

Ao Colégio Loyola, em especial ao Pe. Germano, à Erika Almeida e ao professor Cícero Soares pela confiança e pela rica oportunidade que me propiciaram; e aos alunos, que me acolheram, dispuseram-se a partilhar comigo aulas de Filosofia e cuja colaboração foi fundamental para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

À Solange Sabbagh, pela cumplicidade inspiradora e a interlocução que me proporcionaram aprendizagens preciosas; pelo olhar carinhoso e generoso, que deu mais formosura às minhas palavras.

À Rose, pela lealdade e amizade de sempre, que alegram meu dia a dia e permitiram dedicar-me a este trabalho.

À Escola da Serra, especialmente ao Sérgio Godinho, por me propiciar uma vivência transformadora nos caminhos da formação humana.

Aos mestres da PUC Minas Cury, Dorinha, Leila, Maria Inez e Sandra, que calçaram-me os pés para enfrentar a caminhada no terreno da Educação.

Ao Hildebrando Sábado, pela sensibilidade e pelo incentivo.

À Geniris Arnaut, pela escuta atenta, sensível e afetiva, que me ajudou na busca dos sonhos.

À Tania Ferreira, pelas colaborações preciosas.

À Rogéria Freire, pela gentileza e pelas notícias alvissareiras do MEC e da UNESCO.

Às funcionárias da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, Valéria e Cristiane, e aos funcionários da biblioteca, pela atenção que sempre me dispensaram.

Ao professor Francisco Aparecido Cordão, pela generosa atenção.

À Ana Luiza Libânio, pelas colaborações valiosas.

À Maria de Lourdes Gouveia, pela generosidade em mostrar-me caminhos.

Aos amigos, imprescindíveis!

[...] toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo. (ROSA, 1985, p. 166).

Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez. (MORIN, 2006, p. 33).

RESUMO

Esta dissertação, cujo título é “Aprender a ser” e “aprender a viver juntos” pilares e diálogos necessários a *uma formação humana dialógica: um estudo sobre o ensino de Filosofia no Colégio Loyola – Belo Horizonte - MG*, foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Minas, entre os anos de 2011 e 2013. Teve como objetivo geral discutir, para compreender e analisar, dois dos quatro pilares propostos pelo UNESCO (Relatório Delors) para uma educação no século XXI: *aprender a ser* e *aprender a viver juntos*, inscrevendo-se na discussão da formação humana e tendo como referência principal as ideias de Paulo Freire. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida com a metodologia da observação participante associada a entrevistas, aplicação de questionários, coleta de depoimentos e pesquisa documental. Na contextualização dessa experiência, retomamos concepções pedagógicas ao longo da história do Ocidente e especificamente do Brasil, a filosofia da Companhia de Jesus, a história da criação da UNESCO e sua defesa pelo pleno desenvolvimento humano, e não apenas econômico, o Iluminismo. A investigação ocorreu no primeiro semestre de 2012, observando sistematicamente e participando das aulas do ensino de Filosofia no primeiro ano do ensino médio no Colégio Loyola, em Belo Horizonte (MG). Deste modo, na dissertação, procuramos observar, descrever e interpretar o processo de trabalho de um professor – o que sua prática alcança para além da aprendizagem de conteúdos, em que medida ela impulsiona o desenvolvimento humano, fortalece os referidos pilares para a educação: *aprender a ser* e *aprender a viver juntos*. Para a análise, foram confrontadas as enunciações do professor com as respostas dos alunos nos questionários aplicados e suas interações em sala de aula. Os resultados da pesquisa evidenciam o valor atribuído pelos alunos àquelas vivências que incentivam o pensamento crítico, autocrítico e filosófico, o diálogo entre professor/aluno e aluno/aluno e revelam aprendizagens de múltiplas faculdades humanas.

Palavras-chaves – UNESCO. Relatório Dellors. Aprender a ser. Aprender a viver juntos. Ensino de Filosofia. Colégio Loyola de Belo Horizonte - MG. Formação Humana.

ABSTRACT

This dissertation entitled “Aprender a ser” e “aprender a viver juntos” pilares e diálogos necessários a *uma formação humana dialógica: um estudo sobre o ensino de Filosofia no Colégio Loyola – Belo Horizonte - MG* was developed as part of the program at PUC-Minas Graduate School of Education, between the years 2011 and 2013. The main goal of this study is to discuss as means of understanding and analyzing two of the four pillars proposed by UNESCO (Dellors Report) for education in the twenty-first century: *learning to be* and *learning to live together*, getting involved in the discussion of human formation and with reference to Paulo Freire’s main ideas. The research was qualitative and the methodology participant observation associated with interviews, surveys, collection of testimonies and documentary research. In the context of this experience, we resumed pedagogical concepts throughout the history of Western civilization, more specifically Brazil, the philosophy of the Society of Jesus, UNESCO’s history and its defense of the full human development, not only economic, and the Enlightenment. The research took place in the first half of 2012, systematically observing and participating in philosophy classes, course integrating the first year high school program at *Colégio Loyola*, in Belo Horizonte (MG). Therefore, in this thesis, we observe, describe, and interpret a teacher’s work process — what the practice reaches beyond the content learned, to what extent it boosts human development, and strengthens the above mentioned pillars of education: *learning to be* and *learning to live together*. For the analysis, the teacher’s statements were compared to students’ responses in questionnaires and to their interactions in the classroom. The results of the survey demonstrate how students value experiences which encourage critical, self-critical, and philosophical thinking, the dialogues teacher/student and student/student, and show the learning of multiple human faculties.

Keywords – UNESCO. Dellors Report; Learning to be. Learning to live together. Teaching philosophy. Colégio Loyola, Belo Horizonte-MG. Human formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - ONU/UNESCO – Valores, princípios e orientações.....	54
Quadro 2 - ONU/UNESCO – Princípios e orientações gerais para a educação	55/56
Quadro 3 - A crise moral.....	61
Quadro 4 - Expectativas filosóficas	124
Quadro 5 - Razões da Filosofia.....	144/145
Quadro 6 - Diálogo, o tempero da aula.....	162
Quadro 7 - A sala em L.....	167/168
Quadro 8 - O professor esquisito.....	168
Quadro 9 - Posso entrar?.....	169
Quadro 10 - A razão e a emoção.....	169
Quadro 11 - A pedagogia do risco.....	171
Quadro 12 - Lança ou lápis?.....	172
Quadro 13 - Dogmatismo.....	173
Quadro 14 - Algum comentário?.....	174/175
Quadro 15 - Sócrates e os escravos.....	176
Quadro 16 - O preconceito.....	177
Quadro 17 - Pensando com os estoicos.....	179
Quadro 18 - Sem democratismo.....	183
Quadro 19 - Sirva-se da sua razão!.....	183
Quadro 20 - Filosofando.....	184
Quadro 21 - O homem além de sua ação.....	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Política de educação integral – diálogo com os quatro pilares...	116
Figura 2 - Novo pilar: aprender a cuidar.....	117

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PISA – Programme for International Student Assessment

SEB – Secretaria de Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância

SUMÁRIO

POR UMA FORMAÇÃO HUMANA DIALÓGICA.....	15
1. INTRODUÇÃO – ESCOLHAS E CAMINHOS.....	28
1.1 Da proposição do problema.....	28
1.2 Explicitando conceitos.....	29
1.2.1 <i>Aprender a ser e aprender a viver juntos</i>	29
1.2.2 <i>O diálogo</i>	31
1.2.3 <i>Razão e racionalidade</i>	32
1.2.4 <i>Formação humana</i>	33
1.3 O espírito científico	35
1.4 O Colégio Loyola: do percurso teórico-metodológico ao campo	36
1.5 O lugar da pesquisa	38
1.6 Plano da dissertação	39
2 ONU - UNESCO – PACTO ENTRE NAÇÕES.....	42
2.1 Primeiras palavras.....	42
2.2 A ONU - pacto para evitar a guerra	43
2.3 A UNESCO - pacto para construir a paz.....	48
2.3.1 <i>Um tesouro para o século XXI</i>	58
2.3.2 <i>Marco estratégico para o Brasil</i>	73
2.3.3 <i>A UNESCO e seus fundamentos</i>	76
3 UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	85
3.1 Um olhar sobre a história da Educação no Ocidente.....	85
3.2 Um olhar sobre a história da Educação no Brasil.....	93
3.3 Um passo adiante - Programa Mais Educação do MEC	114
4 A ESCOLA.....	120
4.1 A pedagogia, o professor e o aluno.....	120
4.2 Ofício de professor	126
4.3 Ofício de aluno	134
4.4 Alunos-atores da pesquisa.....	138

5 O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA E A FILOSOFIA DA ESCOLA	144
5.1 Filosofia, para quê?	144
5.2 Idas e vindas da Filosofia no Brasil	146
5.3 A Filosofia no Colégio Loyola e seus pilares	151
6 ENTRE FATOS, DADOS E SURPRESAS.....	162
6.1 Cenas de humana docência	162
6.2 Transformadoras vivências.....	191
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 APLICADO AOS ALUNOS.....	216
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2 APLICADO AOS ALUNOS.....	218
ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO COLÉGIO LOYOLA.....	219
ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO PROFESSOR PAZZINI	220
ANEXO C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE ROGÉRIA FREIRE	221

POR UMA FORMAÇÃO HUMANA DIALÓGICA

Fui atravessada por certos silêncios. Não por aqueles que são ruidosos, significam resistências, prudência, escuta, mas pelos que deixam vazios. Descobri armadilhas com a palavra que levam ao silenciamento do outro. Compreendi que tanto a escassez quanto o excesso da palavra afetam os sujeitos, interferem na construção das subjetividades, têm implicação nos modos como se dão as relações, criando distâncias, equívocos, opressão, subserviência. Conscientizei-me da fala hipnótica que separa o homem de sua consciência, silencia sua vontade e o comanda. Encantei-me com a palavra que proporciona encontro, diálogo, leva à ação, provoca de modo salutar a mente, toca a sensibilidade, desvela o que é preciso olhar.

Eu queria a *minha* palavra. Queria a palavra.

Estava entre incertezas e buscas da adolescência, na pressão do vestibular, espreitando o mundo adulto, quando ouvi: “*Você pode fazer qualquer curso, até Engenharia, mas Comunicação não é aconselhável*”. Foram esses os dizeres declarados pelo sujeito que analisou o meu teste vocacional. Para ele, eu jamais seria capaz de criar intimidade com a palavra. A escola onde eu cursava o último ano do Científico (atual ensino médio) e que ofereceu o serviço não se colocou diante daquele resultado para compreender comigo em qual direção eu gostaria de caminhar. Tampouco estava interessada em saber que a escola anterior, onde eu estudara muitos anos, insistia na memorização mecânica dos objetos, pouco empenhada em ensinar o aluno a comparar, duvidar, constatar, sair da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, da ingenuidade para a criticidade, para poder construir e reconstruir o saber (FREIRE, 2004).

A propósito, essa era a realidade das duas escolas, mesmo que na segunda os ventos da abertura estivessem soprando. Os currículos e métodos atendiam ao regime militar, que, mais interessado em formar mão de obra para o mercado de trabalho do que contestadores, sabotava as disciplinas humanistas para sabotar o pensamento. O ensino de História e de Geografia era uma enxurrada de datas, nomes e números. Na primeira escola, na aula de religião, as meninas eram separadas dos meninos. A apresentação de jogral era uma prática permanente. Da aula de música, tudo que consigo lembrar é a bondosa senhora pedindo para repetir

lá-lá-lá-lá-lá-lá. Até a cor da fita de cabelo era definida pela escola. Na educação infantil, eu tomava *cocão* na cabeça, ficava de castigo, de pé, no fundo da sala, ou era obrigada a lanchar no chão quando um deslize infantil irritava a professora. Minha vida escolar, da infância à adolescência, foi sob os ditames da ditadura. Evidentemente, guardo também boas lembranças, pois a escola propiciou-me muitas aprendizagens, experiências ricas com colegas e professores, mas terminei a Educação Básica percebendo falhas no meu processo educativo.

Assim, pelo desejo de buscar o que me faltava, pela coragem de enfrentar minhas deficiências, por *rebeldia* no sentido freireano, arrisquei-me e não aceitei aquele discurso apassivador e determinista. Diante de discursos dessa natureza, Freire diria que convém preferir “[...] a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior que os mecanismos que o minimizam.” (FREIRE, 2004, p. 115). Optei pelo curso de Comunicação Social. Aquele teste era incapaz de ler meus desejos. Evidentemente, a análise provinha de uma lógica matemática, mas o desejo não é da ordem dos números. O desejo descobre-se e enfrenta-se, ou não.

No curso de Comunicação Social/Publicidade, mantive-me ávida por uma palavra mais expressiva, fluida, personalizada, indagadora, capaz de denunciar e romper silêncios, principalmente os meus.

Minha busca encontrou uma mestra. Na simplicidade de sua “escola”, a sala de visitas de sua casa, ela me acolheu. Seu propósito não era apenas o de ensinar técnicas de linguagem, transmitir conhecimentos, reproduzir regras, treinar educandos no desempenho de destrezas. Com sentidos aguçados, ela doava tempo para perceber quem era o aluno que estava diante dela.

O que eu escrevia, ela comentava com delicadeza e valorizava as boas ideias. Vez por outra, entremeava o tempo com boas risadas, como que a dizer: aprender é trajeto para viver com alegria; ensinar é regozijo.

Um dia, leu meu arremedo de crônica, percebeu uma força que ali brotava e disse: “*Acho que seu caminho está por aqui*”. Palavras de uma educadora que abraça “[...] a delicada tarefa de investigar a mina que é cada pessoa, com suas preciosidades escondidas. Joias que ele próprio, aluno ou aluna, muitas vezes desconhece.” (ALENCAR, 2001, p. 105). Aquela pequena frase multiplicou minha força, deflagrou uma vontade crescente de criar, de me superar; significou que

aquele teste vocacional podia ser engavetado, que eu podia mover-me no mundo na direção sonhada, não como promessa, mas como horizonte.

Ela sabia incentivar, desafiar, encorajar o aluno a trilhar o próprio caminho, a “dizer a palavra” no sentido defendido por Paulo Freire:

[Dizer a palavra] um ato humano que implica reflexão e ação. Como tal, trata-se de um direito humano primordial e não privilégio de uns poucos. Dizer a palavra não é um ato verdadeiro a menos que esteja simultaneamente associado ao direito de autoexpressão e expressão do mundo, de criar e recriar, de decidir e escolher e, em última análise, de participar do processo histórico da sociedade. (FREIRE apud LIMA, 1981, p. 66).

Para avançar no dizer a palavra, cursei Jornalismo. Um velho amigo me deu a rara oportunidade de publicar meus textos num jornal do interior de Minas. E fui ganhando coragem.

Depois trabalhei na área de Comunicação da Escola da Serra – escola particular de educação básica, na região sul de Belo Horizonte – e posteriormente tornei-me professora de Projeto de Livre Escolha para os alunos do 3º ciclo e do 1º e 2º ano do Ensino Médio. No cerne da proposta pedagógica dessa escola, está a formação integral dos educandos, o que implica, além do aspecto cognitivo e físico, o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e a afirmação da identidade. Essa é uma escola que valoriza relações democráticas, incentiva o diálogo entre alunos, professores, coordenação pedagógica e direção. Uma escola que almeja preparar o aluno para lidar com o mundo exterior e com o mundo interior. Uma escola que não se pretende utilitarista, preparando o jovem apenas para o mercado de trabalho. É uma escola que assume seu papel de denunciar injustiças, preconceitos, perversões do sistema capitalista e anunciar outro mundo possível. Não é uma escola “[...] self-made-man onde se ensina a naturalidade da desigualdade entre os seres humanos e a competição como motivação.” (ALENCAR, 2001, p. 58). É uma escola interessada na formação de seu alunado, e não na mera instrução.

Fisgada pelo universo da educação, fui mergulhando, gestando a minha pesquisa para tornar minha presença no mundo mais significativa e transformadora. A visão de uma formação humana, especialmente na educação básica, havia-se fortalecido em mim: a pedagogia tem de estar implicada com a transformação do homem num humano. Cury distingue os conceitos:

Não é incomum fazer a diferenciação entre o homem (como categoria genérica, ou seja, aquele que, segundo alguns, teria sua origem no *húmus*, e o humano como algo que leva em si o diferencial do homem. E essa passagem do *homem (hominidade)* para o *humano (humanidade)*, exige uma *formação*, isto é, uma construção que o constitua como tal. (CURY, 2012, p.1).

Arroyo (2007, p. 226) esclarece que a “[...] pedagogia nasceu tendo como finalidade a formação do filhote do homem” e que este “precisará de tempo para se conformar” e “sem esse pressuposto da temporalidade da formação humana a educação perdeu seu sentido.”

Brandão (2009) lembra que os humanos são seres “aprendentes”. Não são apenas adestrados, instruídos, condicionados geneticamente, treinados – estes são limites dos animais. “Somos seres que saltaram do mundo da natureza para o mundo da cultura”, “[...] sobre a natureza que nos é dada construímo-nos a nós mesmos e aos nossos mundos.” (BRANDÃO, 2009, p. 11), porque passamos por processos de formação, de educação. Sentidos que se expandiram, se completaram, se transformaram ao longo da existência do homem desde a Grécia, e não se findam.

Na configuração humana, o homem deve desenvolver seu *biopolitikos* para participar da *pólis* de modo comprometido com o público e o bem comum, e não apenas com as próprias vontades, com a vida privada. Humano, estabelece uma convivência cooperativa, entendendo que há inúmeras e diferentes comunidades e que estamos todos incluídos na maior delas, a Terra. Compreende que há uma teia de relações de interdependência, não tendo a ilusão de que o outro lado do mundo ou da rua não o afeta.

O humano deve construir relações justas e éticas, praticar a verdade e o respeito às diferenças e às leis. Desenvolver o senso do dever, a consciência moral¹. Almejar a dignidade de todos, e não apenas reivindicar direitos.

O homem provido de humanidade faz uso da razão para apropriar-se de conhecimentos, desvendar o mundo, julgar, tornar-se autônomo, emancipar-se.

¹ Casali (2011, p. 25), esclarece os conceitos moral e ética: “[...] etimologicamente ética deriva de *ethos* [grego], que designa a toca do animal e, por extensão, a morada humana [...] os romanos chamaram o *ethos* de *mos*, *moris* [...] o que deu origem aos vocábulos moral e morada. Desse ponto de vista [...] são sinônimos. Mas ganharam significados distintos ao longo da tradição filosófica e no cotidiano [...] a moral como referência a particularidades culturais, institucionais e individuais de conduta, enquanto a ética seria uma referência ao âmbito da universalidade [...] Falar de ética ou de moral é sempre falar da convivência humana, é falar do outro ser humano”.

Como humano, estabelece contratos para respeitar o direito de todos à vida, à liberdade, à busca da felicidade, à educação, à igualdade, independente de hierarquia em termos de nascimento, sangue, cor, religião, sexo, etnia ou outra diferença qualquer (CURY, 2009).

Humano, o homem indaga, duvida, investiga, critica, cria, dialoga, sente, ama, sonha, observa, olha, escuta, aprende, faz, inventa, erra, refaz, reinventa.

Diante dos desafios novos ou velhos que a sociedade apresenta, a conversão da hominidade em humanidade é um processo inacabado, e assim sempre será. O homem será sempre inconcluso, alguém a ser lapidado. O humano será sempre uma utopia, porém “[...] não há boa estratégia sem previsão utópica, no sentido de que toda visão longínqua pode ser considerada utopia e que portanto é preciso apontar para longe se se quiser agir com determinação e sabedoria.” (FAURE et al, 1977, p. 250).

E o homem evidencia seu caminhar – entre outras ações – com a formalização, pela ONU, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que “[...] contém os vários direitos humanos que os países reconheceram, positivamente, como sendo aqueles capazes de criar um sentido de dever e um caminho de solidariedade.” (CURY, 2009, p. 6).

No entanto, a caminhada do homem não é linear. Se por vezes humaniza-se, também se desumaniza. Movido pelo poder, a ganância, a vaidade, a insensatez, a loucura, ele, envolve-se em corrupção, explora povos, provoca pauperização e devastação ecológica, desrespeita a liberdade, a lei, os direitos, o outro. Age sem ética. O homem não controla as paixões e comete desmedidas, como compreendia Aristóteles²; não renuncia a certas vontades particulares em benefício do bem comum, como idealizava Rousseau (2003); nunca pode estar farto da guerra, como criticava KANT (1989).

Estudo divulgado por Antunes (2012) mostra que “[...] as vendas globais de armas aumentaram 1% em termos reais em 2010, na comparação com 2009, alcançando o total de US\$ 411,1 bilhões. Desde 2002, o aumento real foi de 60%”. Mujica, em discurso na ONU, alerta o mundo para a inversão de valores:

² Aula do professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury proferida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 16 março 2012.

[...] em cada minuto no mundo se gastam US\$ 2 milhões em ações militares nesta terra. Dois milhões de dólares por minuto em inteligência militar!! Em investigação médica, de todas as enfermidades que avançaram enormemente, cuja cura dá às pessoas uns anos a mais de vida, a investigação cobre apenas a quinta parte da investigação militar. (MUJICA, 2013)

A Anistia Internacional denunciou que “[...] autoridades brasileiras anunciaram planos de incentivar empreiteiras e outras grandes empresas a investir na expansão da indústria de defesa, com o objetivo de aumentar as exportações bélicas.” (ROQUE; SANTORO, 2012). Segundo Braslavsky (2002, p. 14), no século XX, foram “[...] mais de 180 milhões de mortes de seres humanos provocadas intencionalmente por outros seres humanos”.

Para Morin, o século XX foi da aliança entre duas barbáries:

[...] a primeira vem das profundezas dos tempos e traz guerra, massacre, deportação, fanatismo. A segunda, gélida, anônima, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma, e que multiplica o poderio da morte e da servidão técnico-industriais. (MORIN, 2006, p. 70).

Paradoxalmente foi também um período de grande progresso científico, tecnológico e econômico, porém distribuído desigualmente e como mecanismos de aprofundamento da pobreza e da desigualdade social (DELORS et al, 2004).

O século XXI, apesar de ter começado com contracorrentes regeneradoras – ecologia, qualidade de vida, resistência à vida puramente utilitária, resistência ao consumo, busca por relações solidárias (MORIN, 2006) – manteve a corrosão da ética, as cidades mais parecem multidões solitárias e o progresso não trouxe a felicidade prometida. O cotidiano revela que muito precisa ser feito para o mundo se tornar mais humano.

Há ditaduras em várias partes do mundo, e os países cada vez mais se militarizam. Guerra civil, guerra pelo petróleo, guerra pela crença, pela terra. Guerras e conflitos de ordem econômica, ideológica, étnica, religiosa. A soberania é desrespeitada. Em nome de um projeto de globalização, da ganância de banqueiros e investidores e de políticos ideólogos do neoliberalismo, que não impõem uma regulamentação ao mercado, o resultado é uma massa de desempregados na Europa e nos Estados Unidos da América e naqueles países cuja economia é ligada a essas nações.

Os direitos humanos estão declarados para que os homens se reconheçam e se respeitem como iguais transnacionalmente, para que haja uma cidadania que transcenda o sangue, a raça, o gênero, a classe, a fronteira, a nação; para que se pense na espécie humana. No entanto, os direitos humanos são frequentemente violados.

Os homens nem sempre usam a inteligência, o talento a serviço da humanidade; muitas vezes a razão é usada contra o próprio homem e a serviço do capital, apenas. A razão deu origem também à irracionalidade, compreenderam os frankfurtianos – os grandes pensadores da Escola de Frankfurt, que, autores da Teoria Crítica, analisaram de modo radical o mundo contemporâneo em tensão com os pensamentos dos antigos filósofos:

É na constituição da *Razão*, é no exercício de uma determinada figura, ou modo da racionalidade, que esses filósofos alojam a origem do irracional. Em nome de uma racionalização crescente, os processos sociais são dominados pela racionalidade científica agressiva, característica do pensamento positivista (MATOS, 2008, p. 8).

Como frear a violência contra nós mesmos? Como conter a irracionalidade? Como ampliar a consciência dos indivíduos em relação aos problemas coletivos, globais e locais, para que eles se comprometam com as soluções e não se fechem no particular? Como fortalecer entre as crianças e os jovens uma conduta fundada na justiça e na paz? Como fazer o homem avançar no seu processo de humanização? Minha convicção está na concretização da educação que propicie o desenvolvimento pleno, mais proclamado em leis e projetos pedagógicos do que legitimado na sala de aula; minha expectativa está numa educação que englobe uma escola *da* comunicação, não restrita à instrução, à transmissão de conteúdos e mensagens. Longe de acreditar que a educação é panaceia para todos os males e considerando que a escola é, em larga medida, reprodutora de desigualdades sociais e de privilégios, enfatizo meu entendimento de que a educação deve questionar a ideologia dominante da produção e do consumo e de que tem potência para ajudar o homem a tornar-se mais humano. Como diria Kant (2004, p. 15), “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação.”

Convicção essa que compartilho também com a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no desfecho dos trabalhos para a UNESCO:

[...] a Comissão faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades:

não como um remédio milagroso, menos ainda como um ‘abre-te sésamo’ de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras... (DELORS, 2010, p. 5).

Na sala de aula, todos os direitos humanos podem constituir conteúdos quando há governos, escolas e professores dispostos e preparados para formar, e não apenas instruir. E por vezes encontramos concepções pedagógicas que convergem para esses propósitos. Então, as necessidades mercadológicas e econômicas, o pragmatismo, o cientificismo, o tecnicismo devem cada vez mais ser equilibrados com uma formação humana. Por pragmatismo tomo a definição de Arendt citado por Francisco (2008, p. 40), para quem a intenção consciente do pragmatismo educacional não é de “[...] ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade” substituindo a aprendizagem pelo fazer. Por escola tecnicista, compreendo aquela inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (taylorismo e fordismo), ou seja, no modo de produção fabril. Sua meta é transformar o aluno em mão de obra e força de trabalho para o mercado. Para se tornar mais eficiente, minimiza interferências subjetivas e parcela o trabalho pedagógico com a especialização de funções.

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 1996, p. 24).

Não há dúvida de que o trabalho é dimensão central para o desenvolvimento e a manutenção da sociedade, e a educação deve formar o homem para o trabalho. Trabalhando, o homem faz uso de sua inteligência, transforma a natureza e a si mesmo, contribui para o bom funcionamento da sociedade. Mosé, citando Bataille (2012), esclarece que o trabalho tornou o homem relativamente estável, pois ordenou o comportamento, conteve excessos e desequilíbrios, potencializou e direcionou ações. “Quando trabalha, o homem diz não aos seus desejos imediatos, porque se submete a algum tipo de disciplina em nome de uma satisfação futura.” (MOSÉ, 2012, p. 32). O trabalho dá a ele a subsistência, traz-lhe realização e o faz relacionar-se com outros homens. Favorece a maturidade e a inserção social. É

processo para a própria emancipação O mundo do trabalho é espaço privilegiado de vivências e aprendizagem de um conjunto de habilidades. No entanto, o homem não existe apenas para produzir, tampouco a educação pode ser refém da ideologia do trabalho. Como alerta Carmo,

Pela veneração ao trabalho, os currículos escolares são alvo de alterações, não com a finalidade de formar cidadãos ou dotá-los de um pensamento crítico, mas de formar pessoas aptas para o trabalho, e, se possível, adestrá-las para a formação de uma mão-de-obra dócil. (CARMO, 1992, p. 12).

O desenvolvimento e a sustentação do sistema capitalista, desde a Revolução Industrial, dão-se com a construção e a propagação de ideologias que exaltam e supervalorizam o trabalho³.

A escola “[...] tem papel importante na concepção, na disseminação e na reprodução de uma ideologia e por consequente na consolidação do consenso social” (SEVERINO, 1986, p. 45), numa visão produtivista da educação, inclui princípios próprios da economia – competitividade, competência, eficácia. Assim, a educação crítica e fundada em valores fica secundarizada, importando mais “formar os alunos para o mercado competitivo”.

Sejamos artífices de um século XXI que viabilize uma reestruturação planetária verdadeiramente justa, ecologicamente responsável, solidária na luta contra a miséria e pelo desarmamento, baseada na cooperação e sem fundamentalismo financeiro ou religioso (GENTILI; ALENCAR, 2001, p. 22).

³ O trabalho é conceito carregado de influências ideológicas (CARMO, 1992): a vadiagem era tratada como crime nos primórdios do capitalismo, na Inglaterra, para obrigar camponeses e artesãos a trabalhar; no século XVIII, “segundo Foucault, ocorre a perda da dimensão mística da miséria e toma lugar a ideia de desordem e de indisciplina” (CARMO, 1992, p. 30); para sustentar o uso da mão de obra infantil, usaram-se argumentos como “trabalhar desde cedo forja o hábito, a disciplina a subordinação” (CARMO, 1992, p. 33); “mãos vazias, corações loucos” – o trabalho é um meio de afastar o homem das tentações diabólicas; o trabalho é a melhor oração –, “a obtenção de êxito e prosperidade pelo trabalho revela a condição de ‘eleito’ para entrar no reino de Deus – ética protestante” (CARMO, 1992, p. 27); na ditadura de Hitler, foram criadas organizações como “Força para a alegria”, o “Serviço do Trabalho” e a “Beleza do Trabalho” para despolitizar os trabalhadores e formar os soldados do *front*; “tempo é dinheiro” (Benjamin Franklin); para Taylor, é preciso erradicar a “indolência sistemática do trabalhador” (CARMO, 1992, p. 43); na Revolução Russa, “quem não trabalha não come”, é contrarrevolucionário e deve ser enviado para os campos de trabalho forçado; para Stalin, recusar trabalho era um ato de rebelião política a ser punida, “os campos de trabalho forçado” foram chamados de “campos de reeducação pelo trabalho” (CARMO, 1992, p. 55); “operário padrão” – título heroico concedido a um trabalhador soviético por cavar 102 toneladas de carvão em seis horas, nos anos 1930; quem vive do trabalho e não *sobe* na vida é acomodado, indisciplinado, incompetente (Liberalismo); no Brasil, na ditadura implantada em 1964, para se conter qualquer descontentamento popular, intensificou-se a propagação do discurso do “povo cordial, ordeiro e trabalhador” (CARMO, 1992, p. 72); no mundo moderno, “a empresa se apresenta como família” (CARMO, 1992, p. 60), técnicas motivacionais são usadas para fazer o trabalhador “vestir a camisa da empresa” e até fazê-lo um “escravo feliz”, que não mede esforços e acredita que seus interesses são coincidentes com os da empresa.

A educação não pode limitar-se à formação do aluno para que ele atenda o mercado ou esteja preparado para as avaliações; seu papel inclui a formação crítica do aluno, visando a torná-lo corresponsável pela sua comunidade segundo a dimensão de sua capacidade.

Do outro lado, a escola produtivista, ao fortalecer o modelo de desenvolvimento prioritariamente baseado no crescimento econômico, acaba por alienar o sujeito, demiti-lo do direito e do dever da reflexão – e por contribuir não apenas para a banalização da educação, mas também para a banalização do mal⁴. Se almejamos uma sociedade fundada em valores – ética, justiça, solidariedade, paz, respeito pelos direitos humanos –, é preciso educar para sair da banalidade do mal.

Sair da banalidade do mal é fazer a opção ética e responsável na contramão da tendência à destruição que convida constantemente cada um a aderir. A banalidade do mal é, portanto, uma característica de uma cultura carente de pensamento crítico, em que qualquer um – seja judeu, cristão, alemão, brasileiro, mulher, homem, não importa – pode exercer a negação do outro e de si mesmo (TIBURI, 2013).

Para tanto, há que se dar ao ser humano a possibilidade de desenvolver seus talentos e capacidades, de ser consciente e responsável por seus atos numa comunidade local e global, exercendo eticamente a plena cidadania. Faz-se necessário o resgate ou a maior valorização de princípios formativos como base de um projeto político-pedagógico; o reconhecimento de que um projeto civilizatório envolve, em primeiro lugar, a formação de um ser humano crítico, autocrítico e ético; o entendimento de que a construção do futuro, do individual e do coletivo, deve ser guiada, em alguma medida e maneira, por um tipo de projeto de existência a alcançar, e não pelo e para o mercado. Trata-se de ampliar o conceito de desenvolvimento, como propõe a ONU (DELORS et al, 2004), não restringindo-o às

⁴ Exemplificando: a filósofa Hannah Arendt, em 1961, depois de acompanhar em Jerusalém o julgamento do nazista Adolf Karl Eichmann – que embarcava as vítimas em trens rumo aos campos de concentração – concluiu que esse homem era apenas um burocrata com “incapacidade de *pensar*, ou seja, de pensar do ponto de vista de outra pessoa” (ARENDRT apud CORREIA, 2008, p. 49). Ela percebeu que o seu caráter era como de tantos outros que se liberam da reflexão, do discernimento e seguem agindo automaticamente, como escravos livres, repetindo clichês, não se responsabilizando pelo que fazem. Eichmann era, portanto, um praticante da banalização do mal, um homem tomado pelo “vazio do pensamento”, incapaz de um exame de consciência, de perceber a magnitude do mal para o qual contribuía; não era um monstro, um perverso, uma pessoa cruel, como se esperava era obediente às ordens de Hitler, e foi com este argumento que ele se defendeu no tribunal, que o deliberou por condená-lo à morte. (CORREIA, 2008; TIBURI, 2013).

teorias clássicas do desenvolvimento econômico que se relacionam mais com o PIB, teorias que encaram as pessoas como participantes do processo de produção, e não como beneficiárias – portanto, como meios, e não como fins. Para a ONU, o conceito a ser considerado é o do desenvolvimento humano, pois soma aos bens e serviços o respeito pelos direitos humanos, a amplificação e utilização das potencialidades humanas, a participação democrática, a saúde, enfim valores culturais, ecológicos, éticos, econômicos. Nessa concepção o bem-estar do homem é a grande finalidade.

Pesquisas do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) mostram que os jovens do ensino médio na América Latina estão despreparados para atender o mercado de trabalho devido a deficiências no sistema educacional:

As empresas entrevistadas deram prioridade às habilidades relacionadas com a personalidade, sendo que 80% delas indicaram que as destrezas mais difíceis de encontrar entre os jovens são as relacionadas com comportamento, como a empatia, a adaptabilidade, a cortesia, a responsabilidade e o compromisso.

A pesquisa recomenda "o uso de sistemas de avaliação e informação alinhados com as habilidades que se procura desenvolver, não só conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades sócio-emocionais relevantes para o desenvolvimento no trabalho e na vida." (EFE, 2012).

A UNESCO, em defesa de todos os direitos humanos, no seu propósito de construir a paz, propõe uma educação universal, fundada em quatro pilares, definidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, os quais foram adicionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular do ensino médio brasileiro: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*. Simplificando, neste momento, e compartilhando o entendimento do Ministério da Educação⁵, compreendo que esses pilares abrangem as dimensões cognitiva, cognitiva-produtiva, afetivo-relacional e sociocultural e sintetizam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

⁵O Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Básica e Diretoria de Currículos e Educação Integral, está realizando o Programa Mais Educação – uma política de educação integral em diálogo com os quatro pilares da UNESCO.

A Constituição da República de 1988, a lei maior brasileira, reforça, na Seção 1, Da Educação, no Capítulo III, a importância do pleno desenvolvimento do indivíduo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, Lei nº 9.394, de 1996, no Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, também dá ênfase ao pleno desenvolvimento dos educandos:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

No entanto, se o currículo de “feição enciclopédica” “[...] pode estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes.” (GATTI, 2009, p. 81), se o ensino está excessivamente voltado para o aluno fazer os exames de desempenho (Enem, Ideb, Pisa etc)⁶, se o *ranking* das melhores escolas está sendo definido por esses resultados, há uma visão reducionista de educação, perdem-se dimensões mais amplas da formação, gerando desequilíbrio entre os quatro pilares. Delors, em nome da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, também reconhece que “[...] o imperativo da competição impele um grande número de responsáveis a esquecer a missão que consiste em fornecer a cada ser humano os meios para realizar todas as suas potencialidades.” (DELORS, 2010, p. 8).

Diante de todas as contradições abordadas e na procura por experiências educacionais que conduzam os educandos a uma formação mais plena, que os faça dar passos largos na caminhada da humanidade para a humanidade, indago: como a relação dialógica professor/aluno, aluno/aluno pode contribuir para o fortalecimento dos pilares *aprender a ser* e *aprender a viver juntos*? Esses dois pilares devem ser igualmente objeto de atenção e de valor se o objetivo é uma formação fundada em valores, se almejamos uma sociedade mais ética, pacífica, solidária.

⁶Programme for International Student Assessment (Pisa), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Os homens se acertam por meio da palavra, e não da guerra. Do diálogo, não da coação. A palavra – o argumento – é que deve mediar as relações. Por isso é tão importante a educação para ajudar o indivíduo a desenvolver o *logos*, aprender a dizer a *sua* palavra, a fazer bom uso da palavra. Desenvolver o *logos* não significa limitar-se à razão meramente analítica ou instrumental, voltada para a fragmentação de conhecimentos, a aplicação da técnica, a obtenção de resultados, o ajustamento de meios e fins, a produção científica. Desenvolver a razão deve ter um significado alargado – refinar a curiosidade, aprimorar a inteligência, a percepção, desmascarar a irracionalidade, ampliar a capacidade crítica e autocrítica, expandir a lucidez.

É preciso sempre considerar que o homem é um ser complexo, sua razão não dispõe de poder supremo, inseparáveis do cérebro estão a afetividade e a pulsão. Essas três instâncias agem, ao mesmo tempo, de modo complementar e antagônico, podendo a razão sucumbir, ser escravizada pelas outras instâncias (MORIN, 2006). Se a inteligência não está apartada da afetividade, a educação, como prática humana, não pode ser “[...] uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.” (FREIRE, 2004, p. 145).

Esta razão que reconhece o afeto, a irracionalidade, a subjetividade é, de fato, a racionalidade, como denomina Morin (2006). Caberia, então, à escola, ao professor motivar o aluno a fazer uso da racionalidade e do diálogo para apurar o olhar, a escuta, aguçar a sensibilidade, reconsiderar as verdades, expandir a compreensão, reconhecer o erro, a ilusão, para ter coragem de enfrentar o desconhecido e a si mesmo, interrogar o dito e o não dito?

Pelo conhecimento, pela palavra, desconstroem-se mitos, sofismas e muros e constroem-se caminhos que trazem a possibilidade da consciência, da paz, do respeito e do encontro com o outro. Pela palavra nos fazemos seres da política, da criação, da prosa.

Essas são questões centrais que nortearam esta pesquisa.

1. INTRODUÇÃO – ESCOLHAS E CAMINHOS

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2011b, p. 81).

1.1 Da proposição do problema

Em defesa de uma educação que almeje constituir-se como uma rica vivência humana, em contraponto à educação que é puro treino e adestramento para os testes e avaliações, apressada e excessivamente voltada para os interesses do mercado, realizei esta pesquisa. Para tanto, fui em busca de uma docência crítica e dialógica tal, que possibilitasse o cultivo de potencialidades identitárias, cognitivas, éticas, afetivas, estéticas de modo a favorecer o desenvolvimento integral do ser humano possível de cada um.

Vi representado e almejado esse tipo de formação – ampla, se comparada aos paradigmas convencionais – nos quatro pilares propostos pela UNESCO e definidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: *aprender a ser, aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer*. A implementação de tal processo educativo açambarca, para além da escola e do aluno, a família e a própria sociedade. Ora, a priorização dos dois últimos aspectos – *aprender a conhecer e aprender a fazer* –, ditada pelos propósitos economicistas atuais, compromete a amplitude de sentidos que a educação envolve. Assim sendo, busquei investigar como o diálogo professor/aluno, aluno/aluno pode contribuir para o fortalecimento do *aprender a ser* e do *aprender a viver juntos*, tomando como referência central as ideias de Paulo Freire. No meu entendimento, esses dois pilares são imprescindíveis à formação de cidadãos críticos, autônomos e à realização do sonho de uma sociedade mais pacífica e sustentada sobre valores da solidariedade, da ética, da democracia. No texto que antecede este capítulo, *Por uma formação humana dialógica*, busquei esclarecer o caminho percorrido para a construção do meu problema de pesquisa.

Essa problematização inicial, se, por um lado, limitou determinada porção do saber, por outro fez emergir outras questões, dentre as quais destaco: como a ONU e a UNESCO atuam? Há sintonia entre a pedagogia do Colégio Loyola de Belo Horizonte-MG (lugar da pesquisa realizada) e os pilares da UNESCO? Como se

aplicam a pedagogia de Paulo Freire e os pilares da UNESCO na prática cotidiana da sala de aula?

Para aprofundar a investigação, confrontar os dados coletados e concretizar este trabalho acerquei-me, principalmente, dos seguintes conceitos: o *aprender a ser*, o *aprender a viver juntos*, o diálogo, a razão, a racionalidade, a formação humana. Tratarei, a seguir, de sua explicitação e contextualização.

1.2 Explicitando conceitos

1.2.1 *Aprender a ser e a aprender a viver juntos*

Aprender a ser é título e tema dominante do *Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação*, publicado em 1972, sob os auspícios da UNESCO e presidido por Edgar Faure. Em 1993, na Conferência Geral da UNESCO, foi lançado outro desafio: pensar sobre educar e aprender no século XXI. O trabalho ficou sob a incumbência da comissão presidida por Jacques Delors e gerou a publicação *Educação: um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI*, que destacou os quatro pilares que deveriam ser as bases da educação.

Aprender a viver juntos é assim descrito:

[...] *aprender a viver juntos*, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. (DELORS, 2004, p. 19).

O outro pilar, *aprender a ser*, é assim definido:

A Comissão adere plenamente ao postulado do relatório *Aprender a ser*: “O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (DELORS et al, 2004, p. 99).

A comissão compreende que há inter-relação entre esses dois pilares:

Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização, é ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa (DELORS et al, 2004, p. 101).

Em convergência para tais ideias, o MEC destaca, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio, que a educação deve contemplar “[...] a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva [...]” (BRASIL, 2000, p. 15), para que ocorra a “[...] integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva [...]” (BRASIL, 2000, p. 15). No mesmo documento, como evidência de um pacto do Brasil com a UNESCO, o MEC incorporou como diretrizes gerais para a organização e a reforma curricular do ensino médio os quatro pilares da UNESCO. Ressalto os domínios *aprender a viver* e *aprender a ser*, cujos conceitos transcrevemos a seguir:

Aprender a viver

Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis.

Aprender a ser

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino.

Aprender a viver e aprender a ser decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores – aprender a conhecer e aprender a fazer – e devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão.

A partir desses princípios gerais, o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio. (BRASIL, 2000, p. 16).

Trata-se do reconhecimento oficial, por parte do MEC, de que, em vez de ater-se ao ensino e à instrução – formação acadêmica, utilitarista, tecnicista –, a escola deve oferecer uma formação tal, que possibilite o desenvolvimento de múltiplas potencialidades humanas, contribuindo, assim, largamente para o processo de humanização. No entanto, embora essa discussão seja recorrente, o que tem prevalecido é a concepção produtivista, como critica Saviani (2005); o discurso sobrepuja a concretização de práticas/políticas que deem conta da totalidade da formação humana.

1.2.2 O diálogo

O diálogo constitui a base da pedagogia de Paulo Freire, educador que procurou “[...] indicar o que seria ‘essencial’ ao homem em seu existir” (PAIVA, 1980, p. 79). Era ele um crítico ferrenho do ensino verbalista, pautado pela transmissão vertical do conhecimento, pela extensão estática do conteúdo, e não pela comunicação. Indignado com todo processo que leva à desumanização – opressão, dominação, silenciamento, domesticação, manipulação, fatalismo, fanatismo, pobreza, roubo da infância, da adolescência, da juventude –, para Freire o diálogo é um instrumento de humanização, pois propicia a reflexão e a ação. Sua pedagogia é renovadora, libertadora, progressista; leva o educando a refinar a curiosidade, aguçar a criticidade, aprender a perguntar, duvidar, indignar-se, descobrir-se como sujeito da própria destinação histórica. Para ele, a problematização dialógica era um meio de superar o velho *magister dixit* – o mestre que impõe sua fala como verdade absoluta; era meio de levar o educando a pensar e agir por si mesmo, não se alienar, emancipar-se, livrar-se das tutelas. O diálogo, na visão de Freire, é um meio essencial para o homem se humanizar.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2011b, p.107).

Sem o diálogo, “[...] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2011b, p. 115). É o diálogo que proporciona a busca do saber mais; a possibilidade de problematização do próprio conhecimento para se compreender e transformar a sociedade; o encontro com o outro para uma ação comum. O diálogo, para o autor, não é “[...] um jogo puramente intelectualista de palavras vazias” (2011a, p. 65), representa a possibilidade da conscientização; significa a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar; é o mediador do pensamento que leva ao conhecimento (FREIRE, 2011b, 2011a). No diálogo e na problematização, educador-educando vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação (FREIRE, 2011a, p. 70). Pelo diálogo, os homens “pronunciam” o mundo, isto é, eles o transformam, e, transformando-o, humanizam-se.

Para o desenvolvimento do conceito de diálogo, Freire se apoiou ampla e explicitamente na obra do filósofo existencialista alemão Karl Jaspers, como mostra Paiva:

[Jaspers] aquele a quem preocupava a superação das formas deficientes de comunicação com o outro, aquele que apresentava o ser-com-o-outro como condição para o desenvolvimento do ser-para-si-mesmo. Como os demais existencialistas de inspiração cristã, Jaspers enfatizava a necessidade de superar as “formas imeritórias do existir” através do amor que permite o diálogo, que possibilita a comunicação existencial, que se manifesta como humanizador por excelência [...] Somente ele seria capaz de fazer com que o homem se voltasse para outro homem buscando despertá-lo para o existir autêntico. O verdadeiro contacto interpessoal permitiria “sacudir as consciências, retirá-las do seu sono indiferente, conturbar a paz da superfície, denunciar o compromisso consigo mesmo, lembrar ao homem a sua condição, ampliar a consciência de seu próprio poder ser.” (PAIVA, 1980, p. 31, 32).

1.2.3 Razão e racionalidade

A razão é a faculdade humana de raciocinar, compreender, apropriar-se de conhecimentos, avaliar, julgar, discernir; é a capacidade de usar a inteligência para apresentar ou refutar argumentos, para alcançar fins, “[...] não é sinônimo de razão técnico-científica” (ROAUNET, 1998, p. 210).

A razão pode se tornar *desrazão*: uma racionalização, que ocorre quando o poder que fala em nome dela subjuga, destrói, oprime, quer dominar o homem e a natureza. A razão deve dar-se conta do irracional “[...] proveniente da falsa consciência – incapacidade socialmente condicionada de conhecer –, ou o irracional sedimentado no inconsciente e que tenta continuamente sabotar a objetividade do pensamento.” (ROUANET, 1987, p. 13).

A razão que deve ser cultivada é a racionalidade, que é a razão crítica e autocrítica. Morin distingue os conceitos:

A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta.

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências (MORIN, 2006, p. 23).

A razão crítica e autocrítica sabe que a razão não é soberana, não está livre de condicionamentos psíquicos, ela reconhece a *self-deception*; Morin conceitua:

O egocentrismo cultiva a *self-deception*, tapeação de si próprio, provocada pela autojustificação, pela autoglorificação e pela tendência a jogar sobre outrem, estrangeiro ou não, a causa de todos os males. A *self-deception* é um jogo rotativo complexo de mentira, sinceridade, convicção, duplicidade, que nos leva a perceber de modo pejorativo as palavras ou os atos alheios, a selecionar o que lhes é desfavorável, eliminar o que lhes é favorável, selecionar as lembranças gratificantes, eliminar ou transformar o desonroso (MORIN, 2006, p. 96).

Tampouco o homem deve-se limitar à razão instrumental, “[...] cuja única função é adequação técnica de meios a fins e é incapaz de transcender essa ordem constituída” (ROUANET, 1987, p. 206). É preciso a razão que pense em fins e valores, que considere a subjetividade, a afetividade, que seja capaz de desvendar as artimanhas do poder e do desejo. Para Rouanet, a razão necessária é sábia “[...] a que identifica e critica a irracionalidade presente no próprio sujeito cognitivo e nas instituições externas, assim como nos discursos que se pretendem racionais – as ideologias.” (ROUANET, 1987, p. 13).

1.2.4 Formação humana

A formação humana, numa visão filosófica, é o processo que transforma o homem em humano, que o leva da *hominidade* para a *humanidade*. Ser homem refere-se aos aspectos anatômicos, biológicos; ser humano tem uma dimensão maior. E essa passagem ocorre em três modulações (Cury, 2009).

A primeira, na perspectiva aristotélica, implica na atuação política do homem na *pólis*, ou seja, é na cidade que o homem se completa, atuando pelo bem comum. Aquele que participa é um cidadão e quem se fecha em si mesmo é um *idiós*, e não constrói sua humanidade. “Portanto, formar o sentido humano do homem é educá-lo para a participação nos destinos da *polis* em cujos espaços não basta viver.” (CURY, 2009, p.1).

Numa segunda modulação, continua Cury (2009), no âmbito do pensamento medieval, o homem deve obediência a um conjunto hierárquico: a lei divina, a lei natural e a lei positiva, que correspondem à Igreja, à Família e ao Estado. O homem só se completa se obedece hierarquicamente a essa tríplice dimensão. E é da ordem religiosa que “[...] procedem os fundamentos máximos da Verdade, verdade revelada por Deus.” (CURY, 2009, p. 2-3). Da quebra de tal ordem deriva “[...] uma ética pouco consistente na medida em que se impõe progressivamente um relativismo

quanto aos valores e do qual se descamba para um permissivismo pouco ético.” (CURY, 2009, p. 3). O que se espera é o triunfo da verdade transcendente, pois traria relações justas entre os homens; sem ela, estabelece-se uma crise moral, o que triunfa é a força do poder. Na escola, o Ensino Religioso complementaria a formação humana.

Decorre desta concepção a necessidade de orientar a formação humana, da qual a educação escolar é parte constituinte e significativa, para os valores transcendentais dos quais a Igreja Católica em sua versão institucional se considera guardiã. (CURY, 2009, p.3).

Na terceira modulação, completa Cury (2009), já na modernidade, considerando a separação entre a Igreja e o Estado, entre o poder religioso e o poder político, já não há uma verdade única, absoluta: abre-se o campo para a pluralidade. Diferentes projetos políticos – iluministas, liberais, socialistas – e, portanto, diferentes ideologias e educações disputam o que constitui a passagem da hominidade para a humanidade. Pelo convencimento, pelo exercício da palavra, do diálogo, são disputados os caminhos que conduzem à formação humana mais plena.

Entretanto, complementa Cury (2009), nessa pluralidade, há o reconhecimento de que a apropriação do conhecimento científico é necessidade imprescindível, seja para o indivíduo torna-se autônomo, seja para firmar contratos com o outro, seja para reconhecer seus direitos inalienáveis, como a liberdade, a vida, a felicidade, o desenvolvimento da razão. De posse do conhecimento, o indivíduo pode participar ativamente do mundo do trabalho bem como do político, social, cultural, etc., comprometer-se com os destinos da comunidade, proceder de acordo com as regras estabelecidas, não ser meramente conduzido nem vítima daqueles que conhecem. A educação escolar se firma como importante caminho para o homem alcançar não apenas seus direitos de cidadão, referentes à sua nação, mas também seus direitos humanos.

Da fonte múltipla de teorias e numa perspectiva cosmopolita, a ONU, reconhecendo que “os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição” (ONU, 2013), proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

Esse reconhecimento, horizonte longínquo, recupera os vários sentidos da formação humana como esteio de uma educação emancipadora. Ela recupera a noção de família humana, tão cara aos medievos, torna os humanos cidadãos como queria Aristóteles e associa a continuidade do desenvolvimento das Luzes sem o impedimento da exploração. (CURY, 2009, p. 8).

A formação humana é tão mais humana quantos mais direitos humanos forem respeitados e consolidados. No exercício da minha liberdade e em meio à pluralidade de tendências, destacarei neste trabalho as ideias de Paulo Freire. Sua pedagogia vislumbrava a formação integral do homem; a conscientização ou apropriação crítica da realidade é por ele considerada fundamental para impulsionar “[...] o sujeito a assumir o verdadeiro papel que lhe cabe: o de ser sujeito de transformação do mundo, com o qual se humaniza.” (FREIRE, 2011a, p. 43).

1.3 O espírito científico

[...] quem quer ver a realidade, verá coisas que jamais serão vistas por quem quer conservá-la. (ROUANET, 1987, p. 128).

Para realizar esta investigação científica, construí um arcabouço teórico e metodológico, que me permitissem entender o que a realidade poderia dizer, repensar o já pensado, superar limites do já imaginado, dialogar criticamente com investigadores, encontrar respostas às minhas indagações. Afinal, “[...] cabe ao homem, otimizando o uso da sua racionalidade, propor uma forma sistemática, metódica e crítica da sua função de desvelar o mundo, compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo.” (KOCHE, 2009, p. 29). E transformá-lo.

A construção do conhecimento requer afirmação, confirmação, constatação, verificação e, sobretudo, exige o questionamento. A reflexão sobre as ideias, os fatos, os fenômenos, os problemas, a complexidade ou a obscuridade do objeto a conhecer é mais do que o pensar:

O pensamento alimenta-se da realidade externa e é produto direto da experiência. O ato de pensar caracteriza-se por ser dispersivo, natural e espontâneo. A reflexão, porém, requer o esforço e concentração voluntária. É dirigida e planejada. (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2006, p. 44).

Fazer ciência exige a consciência crítica e objetiva, a busca rigorosa com método – “[...] o conjunto de processos empregados na investigação e na demonstração da verdade” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2006, p.27); um método que proporcione a sistematização, a classificação, a verificação dos dados da experiência para atingir um certo fim ou um resultado desejado.

A ciência vai em busca de alguma verdade, mas o que é a verdade? Tarefa árdua; afinal, o ser humano tem limitações, e a realidade é complexa, está oculta, manifesta-se em múltiplas formas. Depende da capacidade de observar os dados próximos, imediatos, perceptíveis pelos sentidos, mas há aqueles imperceptíveis; depende da habilidade de travar diálogo com os atores da pesquisa, de interrogar o mundo, das categorias de análise utilizadas, que variam conforme o interesse do observador.

A verdade é o encontro da pessoa com o desvelamento, com o desocultamento e com a manifestação do ser. A essência das coisas se manifesta, torna-se translúcida, visível ao olhar, à inteligência e à compreensão humana. Pode-se dizer que há verdade quando percebemos e expressamos o ser que se desvela, que se manifesta. (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2006, p. 11).

Não é possível ver a verdade na sua totalidade: a verdade possível é parcial.

O objeto nunca se manifesta totalmente, nunca é inteiramente transparente. Também não somos capazes de perceber tudo aquilo que se manifesta nem nos é possível estar de posse plena do objeto de conhecimento: quando muito, podemos conhecer os objetos por suas representações e imagens. Por isso, nunca conhecemos toda a verdade, a verdade absoluta e total. (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2006, p. 11).

Por certo, a pesquisa traz marcas da minha subjetividade – visão de mundo, valores e interesses, pois observei “tudo” com olhos da minha história pessoal, da minha bagagem cultural. O paradigma newtoniano – a ciência como “[...] um espelho fiel da objetividade, fundamentada em fatos e não nas suposições da subjetividade humana” (KOCHE, 2009, p. 57) – está superado. Não há verdade exata, um procedimento perfeito, um conhecimento definitivo, inquestionável. A ciência é assim, humana. Inacabada.

Imbuída do espírito científico, sintonizada com minhas buscas, inquietações e sonhos, realizei este trabalho com grande motivação.

1.4 O colégio Loyola: do percurso teórico-metodológico ao campo

A pesquisa foi realizada no Colégio Loyola, em Belo Horizonte, em 19 aulas de Filosofia do professor Mário Henrique Pazzini Couto, no 1º ano do ensino médio, de fevereiro a julho de 2013, prazo determinado pelo Colégio para início e término da disciplina, portanto um semestre. Planejei passar o máximo de tempo possível no mundo dos atores da pesquisa, pois, “[...] quanto maior o período de estada no campo, maior a probabilidade de resultados acurados, o que consubstanciará a validade das informações.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 51), e assim não seria um

estudo “impressionístico”, após rápida visita. Foram 19 aulas com uma hora e quarenta minutos de duração cada, uma vez por semana. A compreensão de uma prática pedagógica e em que medida ela propicia o fortalecimento dos pilares da UNESCO *aprender a ser e aprender a viver juntos* constitui meu objeto científico.

A pesquisa foi realizada com autorização da direção do Colégio Loyola, com o consentimento do professor Pazzini e de seus 33 alunos, conforme exigências da ética na pesquisa.⁷ Para manter em sigilo a identidade, atribuí aos alunos nomes fictícios. Escolhi o professor Pazzini por saber antecipadamente ser ele um profissional querido e respeitado; por vezes, fora homenageado pelos alunos em outra instituição em que trabalhava. É uma pessoa com gosto pela palavra e com crítica aguda para a realidade. A turma foi escolhida aleatoriamente, apenas de acordo com minha disponibilidade de tempo.

A metodologia foi de natureza qualitativa; o procedimento principal foi a observação participante. Esse método permite a aproximação do pesquisador com o objeto: colocado no meio da cena investigada para coletar dados participando da vida cotidiana de um grupo ou de uma organização, o observador observa as pessoas envolvidas no estudo para compreender as situações com que deparam normalmente e como se comportam diante delas. Além disso, ele estabelece conversação com alguns ou com todos os participantes da situação para buscar compreender sua perspectiva, sua interpretação dos acontecimentos observados, o significado que atribuem à realidade que os cerca. Para Ludke e André (1986, p. 26), a observação participante é um método eficaz porque “a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

Há críticas de que a observação participante pode provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas; Guba e Lincoln citado por Ludke e André (1986, p. 27) contestam: “as alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa”. Tais autores se apoiam em Reinharz: “os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 27). O que não

⁷ Os documentos encontram-se anexados.

quer dizer que é possível ser uma figura neutra. Procurei interagir de forma não intrusiva e ameaçadora, e, em pouco tempo, ficou minha presença naturalizada.

A observação participante envolveu, primeiramente, observações assistemáticas ou livres, para que eu pudesse me familiarizar com os alunos e eles comigo; e, posteriormente, observações sistemáticas – com determinados propósitos, definidos a partir da avaliação de dados já coletados. Além disso, foram aplicados dois questionários aos alunos, no antepenúltimo e no penúltimo dia de aula: um para saber as características socioeconômicas, o outro para desvelar o que a prática pedagógica do professor construiu/alcançou. Tive também acesso às autoavaliações feitas pelos alunos atendendo a solicitação do professor. Concomitantemente, foi realizada a pesquisa documental necessária à compreensão do ideário pedagógico do colégio e, particularmente, da disciplina Filosofia no ensino médio. Portanto, houve complementação de métodos qualitativos e quantitativos.

Busquei compreender o comportamento do grupo em sala de aula, seu relacionamento, as recorrentes modalidades de interação, o perfil dos atores – alunos e professor. Busquei igualmente compreender como o professor constrói seu ofício, dinamiza a aula; a coerência entre o discurso pessoal, institucional e a prática; os educadores e pensadores que fundamentam o trabalho; como o professor renova e humaniza o espaço escolar, e, principalmente, utiliza estratégias pedagógicas para propiciar mais interação dialógica e fortalecer os pilares da UNESCO *aprender a ser e a viver juntos*.

A análise foi um grande desafio. Focar no objeto científico, ver seu sistema de relações e de significações, manter a consciência crítica para saber olhar com clareza, distinguir o essencial do superficial, o principal do secundário, para julgar, discernir, avaliar, concluir e desvelar alguma verdade – tarefas árduas, e somente com elas há ciência.

1.5 O lugar da pesquisa

A referida pesquisa de campo foi realizada no Colégio Loyola, uma escola particular da Companhia de Jesus, que há muito olha com curiosidade e admiração. Situado na região sul de Belo Horizonte, completou 70 anos de existência em março de 2013. A primeira localização foi numa casa localizada na Rua Gonçalves Dias; em 1949, foi transferido para a Avenida do Contorno, no Bairro Cidade Jardim, em terreno cedido pelo então prefeito Juscelino Kubitschek.

A Ordem dos jesuítas – presente em 127 países, dos cinco continentes, e com 14 colégios no Brasil – tem grande influência na formação educacional e cultural de nosso país. Foi fundada em 1540, por Santo Inácio de Loyola, na Espanha, e chegou ao Brasil em 1549, com o Superior Padre Manuel da Nóbrega, na comitiva de Tomé de Souza, o primeiro Governador Geral do Brasil (GADELHA, 2007). A pedagogia dos jesuítas, em 1599, foi sistematizada no *Ratio Studiorum*, um conjunto de regras cujos cânones foram adotados em todos os colégios da Ordem no mundo. A pedagogia inaciana, desde os anos de 1960, vem sendo renovada de modo intenso e ininterrupto para buscar atender as novas demandas do mundo.

Nos capítulos *Um olhar sobre a história da educação e O ensino de Filosofia na escola e a filosofia da escola*, outros aspectos da fundação da Companhia de Jesus, assim como de sua atuação no Brasil e de sua proposta pedagógica serão tratados com mais profundidade.

1.6 Plano da dissertação

Por fim, esta dissertação se compõe da seguinte forma:

O primeiro capítulo, já apresentado, traz a Introdução.

No segundo capítulo, *ONU-UNESCO – pacto entre nações*, mostramos a história e as razões da criação da ONU e da UNESCO, o pacto estabelecido entre os Estados membros para evitar a guerra e construir a paz e o jogo de forças que impede o alcance de tais objetivos. Especificamente sobre a UNESCO, apresentamos alguns de seus propósitos para a humanidade, de seus esforços e tratados para consolidar uma cooperação internacional em nome da vida e da dignidade de todos, e também seus percalços. Destacamos a visão estratégica que a UNESCO tem da educação, o Relatório Delors, que propõe os quatro pilares para a educação no século XXI, esclarecendo cada um deles e incluindo críticas de outros autores.

Ainda neste capítulo, como se estabeleceu a cooperação Brasil/UNESCO, a visão que a organização tem do país, os consequentes objetivos estratégicos definidos por ela e como se dá essa cooperação. Também trazemos alguns dos fundamentos e princípios da UNESCO que inspiram sua política – o Iluminismo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a razão crítica como valor para uma educação emancipadora. Rouanet, Morin, Bobbio, Faure, Kant e Gomes são pensadores que enriquecem este capítulo.

No terceiro capítulo, *Um olhar sobre a educação – aspectos históricos e políticos*, localizamos momentos da história da educação no Ocidente, investigando especialmente as marcas do ensino pela narração. Partimos da *Paidea*, da maiêutica socrática, passamos pela Escolástica, pela visão teocêntrica, cientificista, pelo Iluminismo, até chegar à era contemporânea, mostrando como as concepções pedagógicas estão sempre num campo de disputa. Abbagnano, Hansen, Ariès e Saviani são autores que nos ajudam nessa historicidade.

Sobre a história no Brasil, foi realizado um percurso da educação desde a chegada dos jesuítas, mostrando especialmente críticas negativas e positivas que receberam por seu trabalho pedagógico. Seguimos com a reestruturação do ensino com Pombal, as propostas da família real, o crescimento da demanda pela educação, o escolanovismo, os avanços e os retrocessos das leis, os PCNs, a predominância da concepção produtivista da educação nas últimas décadas. Autores como Fonseca, Cury, Saviani, Frigotto, Gadotti trazem contribuições para essas reflexões. Para complementar, apresentamos o Programa Mais Educação, do MEC, que dialoga com os quatro pilares propostos pela UNESCO.

No quarto capítulo, *A escola*, a proposta é uma reflexão sobre a natureza da relação entre o professor e o aluno, sobre como se caracterizam as concepções conservadoras e progressistas de educação; de outro lado, traz as críticas e o reconhecimento de valores da Escola Nova, assim como do método tradicional de ensino. As ideias de autores como Saviani, Moraes, Teixeira e Freire são confrontadas.

Mostramos também a multiplicidade e a complexidade dos fazeres e saberes que implicam o ofício do professor, como ressalta Arroyo. A visão da docência numa perspectiva produtivista, voltada principalmente para atender o mercado, ou numa visão progressista, implicada como uma formação mais ampla, que abarca a proposta do MEC com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica. O ofício do aluno, neste capítulo, é também problematizado para buscar compreender a amplitude deste conceito, principalmente por ser o aluno adolescente um dos focos desta pesquisa. Freire, Brandão e Kant são autores que ajudam nesta reflexão. Mostramos ainda o perfil socioeconômico dos alunos.

No quinto capítulo, *O ensino de Filosofia na escola e a Filosofia da escola*, discorreremos sobre o que é a Filosofia e qual sua finalidade – Comte-Sponville inspira

essa passagem; analisamos as idas e vindas do ensino da Filosofia no Brasil, incluindo leis e razões de sua proibição. A Filosofia inaciana é também contemplada – a construção e a atualização do *Ratio Studiorum* – assim como a Proposta Pedagógica do Colégio Loyola, local da pesquisa de campo. Pe. Cord Neto, Klein, Arrupe, Kolvenbach, Pacheco trazem contribuições para este capítulo.

No sexto capítulo, *Entre fatos, dados e surpresas*, mostramos a prática do professor Pazzini, sujeito de estudo desta pesquisa, e seu perfil, analisados principalmente à luz do pensamento de Paulo Freire. Buscamos compreender como o professor conduz e estrutura suas aulas, a natureza dos diálogos com os alunos, como dá concretude aos pilares da UNESCO *aprender a ser e aprender a viver juntos*, quais aprendizagens propicia aos seus estudantes

Também nesse capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com os 33 alunos do 1º ano do ensino médio do Colégio Loyola, que responderam a um questionário para buscar os significados das vivências desses atores durante as aulas do professor Pazzini.

E, no capítulo sétimo, o último, fazemos algumas considerações finais.

2. ONU - UNESCO – PACTO ENTRE NAÇÕES

Neste capítulo vamos mostrar a história e as razões da criação da ONU e da UNESCO, o pacto estabelecido entre os Estados membros para evitar a guerra e construir a paz e o jogo de forças que impede o alcance de tais objetivos. Especificamente sobre a UNESCO, apresentamos alguns de seus propósitos para a humanidade, de seus esforços e tratados para consolidar uma cooperação internacional em nome da vida e da dignidade de todos, e também seus percalços. Destacamos a visão estratégica que a UNESCO tem da educação, o Relatório Delors, que propõe os quatros pilares para a educação no século XXI, esclarecendo cada um deles e incluindo críticas de outros autores.

Ainda neste capítulo, como se estabeleceu a cooperação Brasil/UNESCO, a visão que a organização tem do país, os consequentes objetivos estratégicos definidos por ela e como se dá essa cooperação. Também trazemos alguns dos fundamentos e princípios da UNESCO que inspiram sua política – o Iluminismo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a razão crítica como valor para uma educação emancipadora.

2.1 Primeiras palavras

Para alcançar o conhecimento cabal do objeto, a razão desse, ou seja, para ir além do simples dar-se conta das coisas, da mera opinião (*doxa*), é preciso “admirar” a realidade, espantar-se com ela, o que possibilitará percebê-la criticamente, ensinou FREIRE (2004). “Ad-mirar a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.” (FREIRE, 2011a, p. 36).

Jesus, interpretando Freire, ajuda a esclarecer como deve-se dar a aproximação dos objetos quando o que se tem em vista é conhecê-los:

Mais do que ser informado de algo ou tomar consciência sobre alguma coisa é preciso adentrar essa coisa, compreendê-la em seus fundamentos, saber como foi formada, sob que condições, quais processos internos e externos a sustentam, quem usufrui dela, com que finalidades, quais suas implicações teóricas e práticas (JESUS, 2010, p. 128).

Recorrendo a Aristóteles, vê-se que a ideia de “admiração”, “espanto” foi por ele explorada. Segundo Mosé (2013, p. 25), o filósofo “[...] afirma que o pensamento

filosófico é um estado que nos atinge quando nos admiramos com alguma coisa, quando nos espantamos.”

Assim, diante do desconhecido, lanço, inicialmente, os olhos curiosos sobre meus problemas de pesquisa. O primeiro, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –, a qual constitui um dos braços da ONU – Organização das Nações Unidas. Trago ambas as organizações para meu campo de “ad-miração” no intuito de compreender como essa história se consolidou e continua se construindo.

2.2 A ONU – pacto para evitar a guerra

[...] precisamos de justiça, de liberdade, de segurança, de paz, de fraternidade, de projetos, de ideais [...] Não há mercado que os forneça. É por isso que é preciso fazer política (COMTE-SPONVILLE, 2002, p.35).

Guerra ou paz: o que escolher? Segundo Portinari, Drummond, ao ter diante de si os belos e monumentais painéis de Portinari intitulados *Guerra e Paz* – exibidos pela primeira vez em 1956, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro –, falou: “Fui assaltado por duas labaredas; olha bem estes dois murais, observa e escolhe.” (PORTINARI, 2012). Tais palavras se referem ao livre-arbítrio – nossa possibilidade de escolher uma trajetória dentre tantas outras.

Portinari iniciou os painéis em 1952, a pedido do governo brasileiro, que acatara o apelo da Organização das Nações Unidas (ONU) aos Estados membros, solicitando que doassem uma obra para a sede da instituição, em Nova Iorque. O Itamaraty elencou algumas sugestões para Portinari, e este, comprometido com a humanidade e manifestando seu repúdio às injustiças, escolheu o tema *guerra e paz*. A crítica de arte Anna Teresa Fabris esclarece a poética do artista:

Ele pensa numa estrutura intemporal, não se refere a nenhuma paz específica ou a nenhuma guerra específica. O que Portinari tenta mostrar, tanto em Guerra quanto em Paz, que o homem é o autor de uma e de outra, cabe a ele, então, através da razão, por fim aos conflitos, por fim à violência (FABRIS apud PORTINARI, 2012).

Vê-se que o artista produziu “[...] uma grande e poderosa mensagem ética” (PORTINARI, 2012), a qual representa o cerne da política da ONU: a luta por um mundo mais pacífico e digno. Afinal, a política é para que “[...] os conflitos de interesses se resolvam sem recurso à violência. Para que nossas forças se somem em vez de se oporem. Para escapar da guerra, do medo, da barbárie” (COMTE-SPONVILLE, 2002, p. 27).

A ONU foi oficialmente criada em 24 de outubro de 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, por 50 países que se comprometeram a trabalhar pela paz e a segurança internacional, pelo fomento de relações de amizade e progresso social bem como pela melhoria da qualidade de vida e dos direitos humanos. Hoje são 193 Estados membros. O preâmbulo da Carta das Nações Unidas – documento que funda a organização – expressa os ideais e propósitos desses povos:

Nós, os povos das Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra... e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes de direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla.

E para tais fins praticar a tolerância e viver em paz uns com os outros, como bons vizinhos, unir nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, garantir, pela aceitação de princípios e a instituição de métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, e empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos. (ONU-BR, 2012).

A ONU é, portanto, uma organização política de vocação internacional, fundada a partir de um pacto entre nações com fins de harmonizar objetivos coletivos. Este é o discurso. Em que medida, porém, passa-se da potência para o ato?

Na história da humanidade, os homens sempre firmaram contratos; inicialmente, para formar sociedades organizadas e transferir ao Estado a administração de seus direitos. Este, por sua vez, impôs deveres. Cury esclarece: “As teorias contratualistas se distinguem com base na quantidade e na qualidade dos direitos a que o homem renuncia para transferi-los ao Estado, ou seja, conforme a renúncia e subsequente alienação⁸”.

Para Rousseau (2003), não bastava estabelecer um pacto para formar uma sociedade civil: era necessário criar uma sociedade política que preservasse a liberdade e a igualdade, próprias do Estado natural. O contrato social daria existência e vida não a uma mera agregação de homens, mas a um corpo político, e seria a expressão da vontade geral, visaria a preservar o bem-estar de todos e de cada um e orientar-se-ia para o bem comum.

⁸ Aula do professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury proferida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 20 abril 2012.

Achar uma forma de sociedade que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada sócio, e pela qual, unindo-se cada um a todos, não obedeça todavia senão a si mesmo e fique tão livre como antes. Tal é o problema fundamental que resolve o contrato social. (ROUSSEAU, 2003, p. 31).

Nodari (2006, p. 45), esclarecendo Rousseau, afirma que o pacto é “[...] para assegurar a todos, enquanto cidadãos, os bens e a vida”, e Mondolfo, citado por Nodari (2006, p. 50), diz que o pacto visa a “[...] criar a união de modo a cada um conservar e preservar os atributos de sua natureza”.

Com a complexidade da era moderna, seria necessário buscar um pacto com outro contorno social, que pudesse assegurar a vida e a dignidade de todos. Kant, no século XVIII, propõe:

[...] uma federação das nações, talvez começando na Europa, mas expandindo-se a todas as nações da Terra, cujo objetivo era eliminar tanto a guerra quanto os preparativos para a guerra, que Kant julgava como desvirtuando os esforços coletivos da humanidade em direção a um futuro que valorizaria a dignidade humana. (NODARI, 2009, p. 21).

Em 1919, em Versalhes, potências vencedoras da Primeira Guerra Mundial se reuniram para negociar um acordo de paz, dando origem ao Tratado de Versalhes, que, na sua I Parte, estabelecia a Sociedade das Nações ou Liga das Nações, cuja Carta foi assinada por 44 países. Em janeiro de 1920, a sede da organização passou para a cidade de Genebra, na Suíça. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, entretanto, a Liga das Nações foi dissolvida. Mas o flagelo do pós-guerra levou à criação da ONU.

Esta, desde a fundação, vem somando esforços para o desenvolvimento das nações, visando a que os povos vivam em paz e todos os direitos humanos sejam promovidos, controlados e garantidos. Por promoção, entende-se o esforço para que os Estados introduzam ou aperfeiçoem a tutela dos direitos do homem. Por controle, entende-se a verificação do acolhimento e do respeito às convenções. E, para garantir o cumprimento dos direitos, pode-se até propor a substituição do sistema jurisdicional nacional (BOBBIO, 2004).

A construção da paz é tarefa que mobilizou o pensamento de Kant. Em 1795, publicou *À paz perpétua*: em seis artigos preliminares e três artigos definitivos, ele mostra tanto as condições que impedem o estabelecimento da paz perpétua quanto outras que a possibilitam. Considerações que enfatizam o respeito a constituições de outros Estados; a crítica a um sistema econômico que facilite o crédito para

financiar guerras; a defesa de uma lei mínima, mesmo na guerra, para preservar a humanidade: Kant contribuiu para ligar a paz ao Direito, e suas ideias serviram de fundamentos para a constituição da ONU.

O contexto de suas reflexões era a Revolução Francesa, que então reverberava na Europa, com seus ideais de igualdade, fraternidade e liberdade, a assinatura do Tratado de Paz da Basileia entre a França e a Prússia, a França e a Espanha. Com os olhos na guerra, Kant compreendia esse tratado somente como um armistício, uma suspensão temporária das hostilidades.

O filósofo não agia como um pacifista, com *slogans*, ou um romântico ingênuo, ou um utopista que vê a paz num *não lugar* (NODARI, 2009). Ele a compreendia como uma construção da razão:

A paz não é um presente recebido dos deuses, nem um simples decreto monárquico e tampouco é um processo de efetivação com garantia de uma vez por todas. É, por sua vez, um processo de produção humana. É uma fundação jurídica. (NODARI, 2009 p. 22).

Para Kant, o Estado de paz entre os homens, que não é natural, tem de ser instituído num Estado legal; e somente a razão pode organizar um projeto alicerçado na justiça e no Direito.

A paz não é um presente dado à humanidade. É uma substância política e deve ser fundada. É uma instituição de direito. Kant concebe a guerra como força que obriga os homens a pactuarem para formar a ordem civil (NODARI, 2006, p. 25).

Observando o mundo contemporâneo, com guerras, atentados fundamentalistas, conflitos armados, ações terroristas e a violência cotidiana, apesar das ações da ONU para promover a paz, Kant parece ter razão:

[...] a guerra não precisa de nenhum motivo particular, mas parece estar enxertada na natureza humana e até como algo nobre, para a qual o homem é animado pelo impulso de honra, sem móveis de interesse próprio [...] por conseguinte é posto na guerra em si mesma uma dignidade interna, que até filósofos também fizeram elogio a ela como um certo enobrecimento da humanidade, esquecidos do dito daquele grego: a guerra é ruim porque faz mais pessoas más do que elimina. (KANT, 1989, p. 51).

Além de o homem se “enobrecer” com a guerra, como suspeitava Kant, o que justificaria o fracasso, em parte, da ONU em impedir guerras? Seria a característica do pacto entre as nações? Feito o *Pactum Associationis* (pacto de associação), não segue-se o *Pactum Subjectionis* (pacto de submissão)? Como esclarece Cury:

Se ficar somente no pacto da associação, há dispersão de forças e põe-se em risco a própria espécie, não se busca o fim. Tem que

buscar o *Pactum Subjectionis*, que é a entrega do poder da coletividade a um dirigente para que cumpra um fim comum que é próprio da sociabilidade (CURY, 2012)⁹.

O fato é que a ONU não tem poder absoluto e abriga um desequilibrado jogo de forças entre os países que a compõem. Quantos realmente têm força para influir, decidir, determinar? Só há um órgão da ONU com poder decisório, o Conselho de Segurança, e todos os membros devem aceitar e cumprir suas decisões – é nessa instância que se definem questões de guerra. O Conselho é composto por cinco membros permanentes: Estados Unidos, China, Rússia, Inglaterra, França, países vencedores na Segunda Guerra Mundial, os quais têm direito a veto. Fazem parte também do Conselho dez membros não permanentes, que são eleitos pela Assembleia Geral com mandato de dois anos e sem direito a veto.

A Assembleia Geral – principal órgão deliberativo da ONU, em que todos os países têm direito a voto e perseguem fins que são da coletividade – vota e aprova resoluções, tratados que funcionam como recomendações e não são obrigatórios, portanto não têm força de lei. E nem todas as nações signatárias cumprem de fato o pacto firmado. Outro aspecto é que, da assinatura de um pacto até sua entrada em vigor num país, o processo é complexo. No Brasil, por exemplo, a declaração deve ser assinada pelos representantes do Poder Executivo; este, por sua vez, encaminha um decreto a ser votado pelo Poder Legislativo – a Câmara e o Senado; ambos, por seu turno, podem ou não aceitar o decreto na íntegra. Daí deriva-se um decreto para entrar em vigência e em vigor.

Recorrendo à teoria política de Felix Oppenheim citado por Bobbio (2004), compreende-se que o controle da Assembleia Geral está fundado na influência: sua atuação restringe-se a formas de dissuasão, de desencorajamento e de condicionamento. Já o controle exercido pelo Conselho de Segurança está fundado no poder: o uso da violência física, da ameaça de sanções graves, do impedimento legal. Como esclarece Bobbio (2004, p. 38), “[...] o controle dos organismos internacionais corresponde bastante bem às três formas de influência, mas estanca diante da primeira forma de poder”, ou seja, tem uma *vis directiva*, e não *coactiva*.

⁹ Aula do professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury proferida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 16 março 2012.

Por outro lado, o que os representantes acordam nem sempre encontra condições para implementação nos respectivos países, pois estão em jogo interesses internos, políticos, sociais, econômicos, ambientais. “A política não é o reino da moral, do dever, do amor [...] É o reino das relações de forças e de opiniões, dos interesses e dos conflitos de interesses.” (COMTE-SPONVILLE, 2002, p. 33). Há forças que impedem a realização de propósitos coletivos – principalmente os interesses econômicos, que estão acima do próprio homem, fazem dele um meio, e não um fim. Coloca-se a razão, a ciência, a técnica, a política, muitas vezes, a serviço não do homem, mas do capital.

A política, eterna mãe do acontecer humano, ficou limitada à economia e ao mercado. De salto em salto, a política não pode mais que se perpetuar, e, como tal, delegou o poder, e se entretém, aturdida, lutando pelo governo. Debochada, marcha de historieta humana, comprando e vendendo tudo, e inovando para poder negociar de alguma forma o que é inegociável. (MUJICA, 2013).

Como proteger os direitos humanos? Como consolidar uma política voltada para fins humanos? Como dissuadir o homem de promover a guerra? Como construir a paz? Nessa árdua, complexa e utópica missão, a ONU busca outras estratégias, ações e, entre os esforços, está a constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

2.3 A UNESCO – pacto para construir a paz

Uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz. (UNESCO, 2002).

O cenário de desesperança e horror ao fim da Segunda Guerra Mundial exigia da ONU, recém-criada, a apresentação de caminhos para garantir a paz e o bem-estar comum da humanidade. Tal propósito levou à abertura de uma agência governamental, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 16 de novembro de 1945, com sede em Paris. Caberia à UNESCO avançar nas relações educacionais, científicas e culturais entre os povos do mundo. O primeiro parágrafo de seu *Ato Constitutivo*, a epígrafe acima destacada, foi o reconhecimento e a esperança de que “[...] a solidariedade intelectual e moral” (UNESCO, 2002) pudesse construir realidades marcadas pela dignidade humana. Portanto, a educação haveria de ser elevada como prioridade da política de todas as nações. Como enfatiza Faure (1977, p. 17), presidente da Comissão Internacional

para o Desenvolvimento da Educação, cujo trabalho gerou o relatório *Aprender a ser*, a educação é “[...] assunto eminente, duma envergadura universal, para todos os homens que se preocupam em melhorar o mundo de hoje e em preparar o de amanhã”.

Desde sua criação, a UNESCO tem proposto princípios, normas, tratados e orientações que “[...] expressam horizontes a ser atingidos e utopias sem as quais seria extremamente acanhado viver.” (GOMES, 2001, p. 13). Esses documentos ramificaram-se da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), documento em que se fixou a liberdade e a dignidade para todos os seres humanos, a igualdade de direitos, inclusive o direito universal à educação (GOMES, 2008) - ideais semeados pelos iluministas, os quais atravessam a modernidade. Muitos dos documentos propostos pela UNESCO nasceram de conferências mundiais em que se apela para a interdependência das nações e constituem etapas que “[...] testemunham a vontade de muitos atores da cena internacional de transformar pela cooperação a mundialização dos problemas numa força positiva.” (DELORS et al, 2004, p. 196).

A UNESCO está atenta aos fenômenos da globalização, que envolvem aspectos econômicos e culturais bem como a abertura de fronteiras não apenas para o capital, mas também para informações e pessoas. Tais fenômenos abrangem igualmente atividades criminosas, como o tráfico clandestino de drogas, armas e até pessoas. Promovem imigrações, trocas culturais, o conhecimento de aspectos da vida e de hábitos de consumo dos mais favorecidos, o que pode suscitar nos menos favorecidos sentimento de frustração e de hostilidade. Por outro lado, o compartilhamento de informações leva ao desenvolvimento tecnológico, científico, humano. Tal cenário é para a UNESCO a evidência da crescente interdependência planetária, o que exige um grau de solidariedade tal, que não somente englobe a diversidade de nações e culturas, de opções políticas e níveis de progresso, visando a solucionar problemas e superar divergências e conflitos, mas também envolva a partilha de valores e a construção de um destino comum. Grande desafio este, uma vez que somente depois da Segunda Guerra Mundial, com o bombardeio nuclear sobre Hiroshima e Nagasaki, época da criação da ONU, “[...] começamos a nos conceber como humanidade” (DELMAS-MARTY apud MORIN, 2010, p. 72).

A UNESCO almeja o alcance do efeito benéfico para a totalidade da espécie humana, a superação da dicotomia em grupos superiores e inferiores, ricos e pobres, instruídos e não instruídos. Ela busca a cooperação internacional para superar as graves desigualdades, privações, sofrimentos e prover com recursos os países em vias de desenvolvimento, auxiliando-os a prosseguir e avançar.

“A UNESCO funciona como laboratório de ideias e como instância de estabelecimento de padrões para a formulação de acordos universais relativos às novas questões éticas hoje emergentes.” (UNESCO, 2006, p. 13). Para tanto, dissemina e compartilha o conhecimento humano em diversos campos: da ciência, da cultura, da educação, da comunicação e da informação. Dessa forma, a organização disponibiliza para o mundo todo uma rede de competências e especializações técnicas.

Para a UNESCO, a educação tem valor estratégico, pois pode constituir um instrumento para transformar a interdependência planetária em solidariedade em escala mundial. Assim, pela via da educação, pode-se “[...] fornecer a todos, o mais cedo possível, o ‘passaporte para a vida’ que os leve a compreender melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade.” (DELORS et al, 2004, p. 82). Na esteira desse entendimento, a UNESCO vê a educação como um meio para alcançar desenvolvimento social e econômico; por isso luta contra a ignorância que faz sombra em muitos territórios, não respeitando as práticas e a vida uns dos outros, “[...] uma causa comum da suspeita e da desconfiança entre os povos do mundo, através das quais suas diferenças com enorme frequência resultaram em guerras.” (UNESCO, 2002).

A organização, atuando em rede, faz balanços críticos e apresenta soluções visando ao progresso da educação num mundo desigual em constante transformação. Ademais, trabalha pela oportunidade de educação plena e igual para todos, busca o livre intercâmbio de conhecimentos e experiências, atua na formação de professores, coopera intelectualmente, propõe inovações e segue com metas globais para promover o acesso e a boa qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo aí a educação de jovens e adultos. Para tanto, desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento da capacidade das nações, provê acompanhamento técnico e apoio para a implementação de políticas nacionais de educação.

No entanto, entre o almejado e o realizado, há distância: como a UNESCO não atua separadamente do complexo mecanismo da política mundial, seria ambiciosa ilusão acreditar que, em seus julgamentos e decisões, poderia a organização atuar sempre com objetividade, imparcialidade e justiça (FAURE et. al, 1977). Para cada proposta apresentada, há forças contrárias, dificuldades administrativas, coações paralisantes. O cumprimento do que foi proposto não é fiscalizado pela polícia nem pelo exército, tampouco submetido à obediência de uma espécie de soberania supranacional. Há uma desproporção entre o crescimento das necessidades da educação e o volume dos recursos disponíveis. Países hesitam em enveredar por novas vias, com receio de desviar recursos já insuficientes para outros propósitos também considerados prioritários.

[...] certos meios desejariam que a UNESCO fosse a encarnação do espírito internacional, que evoluísse no mundo separada de qualquer outra ligação, para além das suas responsabilidades em relação à verdade científica (FAURE et al, 1977, p. 359).

A dificuldade da realização dos propósitos da UNESCO fica explícita com o *Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos*:

Os conflitos armados desviam recursos públicos da educação para gastos militares. Vinte e um países em desenvolvimento gastam mais em armas do que em educação;

Recursos da ajuda internacional também são desviados para gastos militares. Seriam necessários apenas seis dias de gastos militares por parte dos países doadores para preencher o déficit de 16 bilhões de dólares de financiamento externo da iniciativa de Educação para Todos;

É impositivo destinar entre 500 milhões e 1 bilhão de dólares à educação, por meio do Fundo para a Consolidação da Paz das Nações Unidas, com a UNESCO e o UNICEF desempenhando um papel mais central na integração da educação em estratégias mais amplas de construção da paz. (UNESCO, 2011).

Notícia sobre cortes financeiros dos EUA mostra o jogo das forças contrárias e como a UNESCO pode ser vítima de coações paralisantes:

A UNESCO, a agência cultural da ONU, anunciou nesta quinta-feira que está suspendendo todos os seus programas até o fim deste ano, após a retirada do apoio financeiro concedido pelos Estados Unidos.

Os Estados Unidos, que deveriam entregar à UNESCO cerca de US\$ 60 milhões em novembro, fornecem 22% do orçamento regular bianual desta organização, que chega a US\$ 653 milhões.

O governo americano cancelou o envio dos fundos à agência depois que, em conferência, seus membros votaram a favor da entrada da Palestina como Estado pleno. (FRANCE PRESSE, 2011).

Gomes mostra outros percalços que permeiam a assinatura dos documentos normativos internacionais e sua realização:

Pela sua natureza, são gerais e amplos, pois não podem prever cada circunstância em que devem ser aplicados. Com isso, parecem abstratos e alheios ao dia-a-dia, quando, na verdade, precisam ser traduzidos em atos, na prática, se se deseja mudar a sociedade. Uma das maiores dificuldades para essa tradução é construir a ponte entre eles e a vida cotidiana. (GOMES, 2008, p.13-14).

De todo o modo, os princípios, as normas, os tratados e as orientações têm força moral, pois, derivam do consenso construído no diálogo com inumeráveis atores, o que possibilita identificar problemas, obstáculos, carências, apontar necessidades, buscar soluções. Para esses entendimentos, são realizadas conferências, encontros com especialistas, dirigentes políticos, profissionais atuantes no campo da educação, organizados em nível mundial ou regional. São realizados também acordos com outros órgãos da ONU, como o Unicef e o PNUD, e com outras instituições, como o Banco Mundial. Tudo isso pode levar os Estados membros a abraçar direta ou indiretamente as políticas educativas da UNESCO – como referência, política indutora ou política pública – quando diretamente incorporadas à legislação.

Para melhor compreender a complexidade das propostas da UNESCO, convém continuar recorrendo a Faure e outros (1977). Segundo esta comissão, uma política educativa não pode ser reduzida a grandes princípios diretores: deve também abranger um conjunto de objetivos específicos.

Deve haver objetivos gerais de ordem espiritual, filosófica e cultural refletindo uma certa concepção de homem; em seguida, objetivos políticos, correspondendo às grandes opções da comunidade nacional; objetivos de ordem socioeconômica, fixando os fins a atingir em função duma certa concepção da sociedade e do desenvolvimento; depois, vastos objetivos educativos, definindo as grandes orientações a dar ao sistema educativo com vista a alcançar objetivos extra-escolares que lhe destinam; enfim objetivos propriamente educativos, traduzindo as orientações fixadas aos diferentes tipos e aos diferentes níveis de instituição e de ação do sistema educativo. Tendo sido determinados os objetivos, não basta catalogá-los; é preciso organizá-los por ordem prioritária e inscrevê-los num conjunto articulado que mereça então o nome de política educacional. (FAURE et al, 1977, p. 257).

Diante dos problemas gerais e específicos do mundo, das demandas, utopias, constatações de pesquisas e debates, a UNESCO renova sua atuação, trocando experiências, propondo novos acordos, recomendações, métodos pedagógicos. Como lembra Faure e outros (1977, p. 143), “[...] a educação não escapa à lei de

todo o empreendimento humano, que é o de envelhecer e de se cobrir de resíduos e de partes mortais”, por isso tão importante é a renovação dos propósitos.

Para ilustrar a evolução e a renovação do trabalho da UNESCO, na área educacional, seguem-se documentos selecionados por Candido Alberto Gomes, titular da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, da Universidade Católica de Brasília. Seu critério de seleção constituiu em privilegiar os documentos que têm consequências diretas nas políticas educacionais e nos projetos escolares.

Gomes distingue os documentos da UNESCO em três blocos. O primeiro refere-se aos documentos gerais e tratados multilaterais.

Começam com maior amplitude, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e, depois, vão abordando problemas emergentes e específicos do nosso mundo, como os direitos econômicos, sociais e culturais e a diversidade biológica. Trata-se aqui dos grandes pilares sobre os quais estão assentados outros valores, princípios, orientações e normas (GOMES, 2008, p. 15).

O segundo bloco inclui “[...] declarações de conferências, patrocinadas ou copatrocinadas pela UNESCO e/ou aprovadas pela sua Conferência Geral” (GOMES, 2008, p. 15). O último bloco inclui “recomendações, notas de orientação, relatórios de comissões, declarações de cúpula e até declaração de uma organização não governamental não integrada diretamente ao Sistema das Nações Unidas” (GOMES, 2008, p. 15).

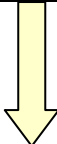
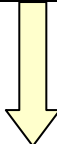
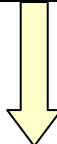
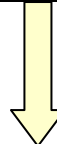
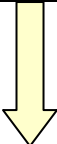
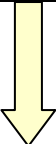
Gomes (2008) também divide os documentos em três categorias, uma vez que foram tornando-se cada vez mais específicos. A primeira categoria refere-se aos valores basilares, aqueles que são comuns aos Estados membros. A segunda é a dos princípios e orientações gerais para a educação - documentos de amplo escopo. E a terceira a dos princípios e orientações específicos para a educação: são documentos mais específicos, que versam sobre diferentes níveis e modalidades de educação e áreas dos currículos. A seguir, o quadro síntese desses documentos com os respectivos valores e princípios.

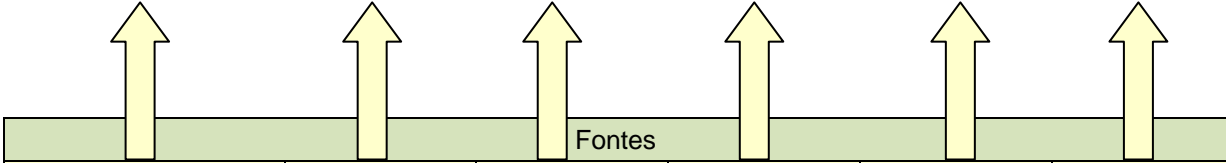
Quadro 1 - ONU/UNESCO – Valores, princípios e orientações

VALORES BASILARES				
Valores, princípios e orientações				
<p>Igualdade de direitos, liberdade e dignidade para todos os seres humanos.</p> <p>Direito universal à educação, entre os direitos econômicos, sociais e culturais.</p> <p>A educação deve ser gratuita nos níveis elementar e fundamental.</p> <p>A educação elementar deve ser compulsória.</p> <p>Os pais têm direito prioritário de escolher o tipo de educação para seus filhos.</p>	<p>Eliminação de todas as formas de discriminação racial e discriminação contra as mulheres.</p>	<p>Reconhecimento dos direitos participativos e liberdades da criança.</p> <p>Competência da família como principal agente educativo da criança. Obrigação do Estado de ajudar as famílias a desempenharem bem esse papel.</p> <p>Gratuidade da educação nos níveis elementar e fundamental.</p> <p>Compulsoriedade da educação elementar. Direito prioritário dos pais a escolher o tipo de educação para seus filhos.</p> <p>Proibição de trabalho antes da idade mínima; proibição de qualquer trabalho que prejudique a educação.</p>	<p>Educação e sensibilização do público quanto à importância da diversidade biológica e à necessidade de conservá-la.</p>	<p>Valores fundamentais das relações internacionais: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza e responsabilidade compartilhada.</p> <p>Pessoas como centro de desenvolvimento.</p> <p>Desenvolvimento social como responsabilidade nacional e internacional.</p> <p>Entre as metas de atuação, universalização da escola primária para todas as crianças.</p>
Fontes				
<p>Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Recomendação contra a Discriminação em Educação (1960), Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Políticos (1966).</p>	<p>Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966), Declaração sobre Raça e Preconceito Racial (1978), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979)</p>	<p>Convenção Relativa aos Direitos da Criança (1989).</p>	<p>Convenção sobre a Diversidade Biológica (1992).</p>	<p>Declaração e Programa de Ação de Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), Ação de Reunião Declaração do Milênio (2000).</p>

Fonte - GOMES, 2008, p.24

Quadro 2 - ONU/UNESCO – Princípios e orientações gerais para a educação

PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A EDUCAÇÃO					
<p>Educação como processo formativo de valores e atitudes em favor da paz, da democracia dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.</p>	<p>Educação é instituição destinada a satisfazer as necessidades básicas das pessoas: instrumentos para a aprendizagem e conteúdos básicos para a vida.</p> <p>Universalização, melhoria da qualidade e promoção da democratização da educação básica.</p>	<p>Expansão e melhoramento da educação infantil.</p> <p>Metas específicas de ampliação dos recursos para melhoria do acesso, democratização e qualidade da educação básica.</p> <p>Promover políticas educacionais ligadas à eliminação da pobreza e às estratégias de desenvolvimento, com participação da sociedade civil</p>	<p>A missão da educação no século XXI é humanizar todo o sistema de relações das pessoas e suas instituições.</p> <p>A escola deve ensinar a conhecer, com atenção igual aos quatro pilares do conhecimento: aprender e conhecer, aprender e fazer, aprender e viver juntos, aprender a ser.</p>	<p>O desenvolvimento deve incluir o crescimento cultural, o respeito a todas as culturas e a liberdade.</p> <p>Os direitos culturais devem ser protegidos como direitos humanos.</p>	<p>A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo e da democracia. A educação é o meio mais eficaz para prevenir a intolerância. A educação para a tolerância deve ajudar os jovens a desenvolver juízo autônomo, refletir criticamente e raciocinar em termos éticos.</p>
					



Fontes					
<p>Recomendação Concernente à Educação para a Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e Educação Relativa aos Direitos humanos e Liberdades Fundamentais (1974),</p> <p>Declaração de Viena e Programa de Ação (1993),</p> <p>Plano Mundial de Ação em Favor da Educação para os Direitos Humanos e a Democracia (1993),</p> <p>Declaração e Marco Integrado de Ação em Favor da Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1994, 1995).</p>	<p>Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990).</p>	<p>Educação para Todos, Fórum Mundial da Educação, Dacar, 2000.</p>	<p>Educação: um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Delors).</p>	<p>Nossa Diversidade Criadora. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (1995).</p>	<p>Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995).</p>

Fonte: GOMES, 2008, p.25

De modo geral, esses documentos, segundo Gomes (2008), mostram a educação concebida “[...] como um processo formativo de valores e atitudes em favor da paz, da compreensão internacional, da cooperação, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais” (2001, p. 23 e 24). Para ele, entre os relatórios que “[...] apresentam mensagens de grande relevância” (GOMES, 2008, p. 26), está *Educação: um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI*, presidida por Jacques Delors. Tal documento foi escolhido por esta pesquisadora para fundamentar a discussão de uma educação integral que contemple o *aprender a ser e o aprender a viver juntos*.

Aprender a ser é tema e título do *Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação*¹⁰, como o próprio Delors esclarece:

[...] aprender a ser. Este era o tema dominante do relatório de Edgar Faure, publicado em 1972, sob os auspícios da UNESCO. As suas recomendações continuam a ter grande atualidade, dado que, o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo (DELORS, 2010, p. 20).

O Relatório Faure não foi selecionado por Gomes, mas eu o destaco por propor renovações nas políticas educacionais que convergem para minhas ideias. Entre as considerações, está a de que a educação deve ser concebida como um processo para formar o homem completo, para que, por meio da diversidade de experiências, aprenda a interrogar o mundo, exprimir-se, comunicar-se, tornar-se mais ele próprio. A educação deve transpor um modelo ultrapassado, “[...] exageradamente teórico e memorizado”, que “[...] dá preferência à expressão escrita, repetitiva e convencional, em detrimento da expressão oral, da espontaneidade e da investigação criadora” (FAURE, 1977, p. 30). Deve ser uma educação em que os docentes tenham “[...] cada vez menos por tarefa única ministrar conhecimentos, e cada vez mais o papel de despertar o pensamento.” (FAURE et. al. 1977, p. 141). No processo educativo, o ato de aprender deve crescer ante o ato de ensinar, de modo que o aluno seja cada vez menos um objeto, um recipiente onde se depositam conhecimentos e cada vez mais pessoa que ganha consciência, conquista saber sobre o mundo e sobre si próprio. A educação deve dar ao homem a possibilidade de realizar-se plenamente como indivíduo, cidadão, produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos. Deve, em equilíbrio, desenvolver no homem a capacidade de compreensão e poder, assim como a capacidade afetiva e moral. Deve reunir o

¹⁰ Membros da Comissão: Edgar Faure (França), ex-ministro da educação da França; Felipe Herrera (Chile), ex-presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento, ex-diretor executivo do Fundo Monetário Internacional; Abdul-Razzak Kaddoura (Síria), delegado junto do Laboratório de Física Nuclear da Universidade de Oxford; Henri Lopes (República Popular do Congo), ex-ministro dos Negócios Estrangeiros; ex-ministro da Educação Nacional; Arthur V. Pétrovski (U.R.S.S), secretário da Secção de Psicologia e de Fisiologia do Crescimento da Academia de Ciências Pedagógicas; Majid Rahnema (Irã), ex-ministro do Ensino Superior e das Ciências; Frederick Champion Ward (EUA), conselheiro para a Educação Internacional na Fundação Ford.

A Comissão enviou missões para 23 países “[...] que permitiam proceder a trocas de pontos de vista com os dirigentes políticos e organizar mesas-redondas com os responsáveis pela educação” (FAURE et. al, 1972, p. 382).

Homo sapiens, que precisa da concretização, o *Homo faber*, que precisa da abstração, com o *Homo concors*, que precisa da harmonia com os outros e consigo próprio. A educação deve fazer nascer um novo homem, capaz de compreender as consequências globais de seu comportamento individual e de assumir formas de solidariedade que garantam o destino da espécie.

A educação deve dar ao homem consciência de que seu lugar na sociedade não é apenas de produtor e consumidor; deve fazê-lo “[...] compreender que ele pode e deve participar democraticamente na vida da colectividade e que lhe é possível, assim, tornar a sociedade melhor ou pior do que é.” (FAURE et. al, 1977, p. 124).

No entanto, como o processo da educação é dialético, como há uma correlação estreita e simultânea entre o ato educativo e o ambiente socioeconômico, a educação é ao mesmo tempo um produto e um fator da sociedade; é reprodução e renovação.

2.3.1. Um tesouro para o século XXI

A educação não serve apenas para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. (DELORS et. al, 2004, p. 85).

Nos derradeiros anos do século XX, na Conferência Geral da UNESCO, foi lançado o desafio de pensar sobre educar e aprender no século XXI. Em 1993, uma comissão, presidida por Jacques Delors e formada por mais catorze personalidades de todas as regiões do mundo e de diversos horizontes culturais e profissionais¹¹,

¹¹ Membros da Comissão: Jacques Delors (França), presidente, ex-ministro da Economia e da Fazenda, ex-presidente da Comissão Europeia (1985-1995); In'am Al Mufti (Jordânia), especialista em condição feminina, conselheira de Sua Majestade a rainha Noor al Hussein, ex-ministra do Desenvolvimento Social; Isao Amagi (Japão), especialista em educação, conselheiro especial do ministro da Educação, Ciência e Cultura, além de presidente da Fundação Japonesa para o Intercâmbio Educativo (BABA); Roberto Carneiro (Portugal), presidente da TVI (Televisão Independente), ex-ministro da Educação; Fay Chung (Zimbábue), ex-ministra para os Assuntos Internos, Criação de Empregos e Cooperativas, integrante do Parlamento, ex-ministra da Educação; diretora do Education Cluster (UNICEF, Nova Iorque); Bronislaw Geremek (Polônia), historiador, deputado da Assembleia Polonesa, ex-professor do Collège de France; William Gorham (Estados Unidos), especialista em política pública, presidente do Urban Institute de Washington, D. C. desde 1968; Aleksandra Kornhauser (Eslovênia), diretora do Centro Internacional de Produtos Químicos de Liubliana, especialista de relações entre desenvolvimento industrial e proteção do meio ambiente; Michael Manley (Jamaica), sindicalista, professor universitário e escritor, Primeiro Ministro de 1972 a 1980 e de 1989 a 1992; Marisela Padrón Quero (Venezuela), socióloga, ex-diretora de pesquisa da Fundación Romulo Betancourt, ex-ministra da Família, diretora da Divisão da América Latina e do Caribe (FNUAP, Nova Iorque); Marie Angélique Savané (Senegal), socióloga, membro da Comissão sobre Governabilidade, diretora da Divisão da África (FNUAP, Nova Iorque); Karan Singh (Índia), diplomata e várias vezes ministro, em especial da Educação e da Saúde; autor de várias obras nas áreas do meio ambiente, filosofia e ciência política; presidente do Templo da Compreensão,

iniciou o trabalho. As reflexões geraram a publicação *Educação: um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI*. Em destaque, estão quatro pilares essenciais – *aprender a ser, aprender a viver juntos, aprender a fazer, aprender a conhecer* – para um novo conceito de educação, premissas básicas que precisam constar nas políticas educacionais e permear o cotidiano escolar para que se construa um mundo mais humano. Para o trabalho, consideraram-se a extrema diversidade do mundo e as diferentes concepções de educação e pensou-se no que seria fundamental para o futuro “[...] numa dialética entre as evoluções geopolíticas, econômicas, sociais e culturais, por um lado, e as possíveis contribuições das políticas de educação por outro.” (DELORS et al, 2004, p. 269).

O relatório foi desenvolvido e apresentado no final de um século marcado pela violência, exclusão social, guerras e conflitos de ordem étnica e religiosa e, paradoxalmente, pelo progresso científico, tecnológico e econômico, porém distribuído não só desigualmente, mas como mecanismo de aprofundamento da pobreza e da desigualdade social. O desemprego era crescente, e eram conhecidos inúmeros problemas ambientais, ainda sem solução. Assim, no alvorecer de um novo século, a comissão lançou reflexões e propostas para a construção de sociedades mais pacíficas, a compreensão entre os povos, a vivência da democracia. Esse futuro depende da descoberta do tesouro que é a educação, pois ela possibilita o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades. Portanto, deve-se ter especial olhar para as crianças e os adolescentes.

Para a comissão, educar implica não abandonar a tradição de transmitir os saberes frutos da experiência e da criação humana, mas também dotar o homem da capacidade de dominar o próprio desenvolvimento, frutificar seus talentos, o que possibilita a cada um tomar o destino nas mãos. O conhecimento do outro e do mundo que o rodeia é fundamental para o homem participar de modo responsável na sociedade e contribuir para a construção de um projeto comum. Esta é uma

importante organização internacional interconfessional; Rodolfo Stavenhagen (México), pesquisador em ciências políticas e sociais, professor no Centro de Estudos Sociológicos, El Colegio de Mexico; Myong Won Suhr (Coreia do Sul), ex-ministro da Educação, presidente da Comissão Presidencial para a Reforma da Educação (1985-1987); Zhou Nanzhao (China), especialista em educação, vice-presidente e professor do Instituto Nacional Chinês de Estudos Educacionais. (DELORS et al, 2004, p.270-272).

perspectiva que ultrapassa qualquer concepção de educação estritamente utilitária, voltada apenas para a formação do homem produtivo.

A comissão, diante do progresso técnico, da modernização, da necessidade de inovação permanente, reconheceu a importância do investimento educativo para a produtividade; no entanto, “[...] o objetivo de puro crescimento econômico revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano” (DELORS et. al, 2004, p. 79). O homem deve ser educado não para ser fator do processo de produção, mas a finalidade.

Delors, Faure e outros (2004/1977) alertaram para a crescente interdependência dos povos no campo político, cultural, econômico. É a mundialização dos problemas, imposta pela abertura das fronteiras, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação, que faz da aldeia global o nosso horizonte. E a educação tem o papel de levar as crianças e os jovens a perceber nossa interdependência e os desafios do futuro para que realizem projetos comuns e busquem a gestão inteligente e apaziguadora dos conflitos. “A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade.” (DELORS et. al, 2004, p. 49).

Por meio da educação, crianças e jovens devem conhecer os seus direitos e deveres, reconhecendo que o exercício da liberdade é limitado pelos direitos da liberdade dos outros, e desenvolvendo suas habilidades sociais. A educação deve ter cuidado com o elitismo excessivo, que escolhe somente os melhores, e oferecer ampla oferta de opções para os adolescentes, valorizando os diversificados talentos para diminuir o insucesso escolar, evitar sentimentos de exclusão e de ausência de futuro. Cabe também a ela preocupar-se com a ética e a formação moral.

A crise moral da sociedade é explicitada no desabafo de alunos do professor Pazzini, sujeito de estudo desta pesquisa: indagados se “[...] *estamos próximos dos filósofos ou dos sofistas*”, ou seja, se estamos mais preocupados e comprometidos com a verdade ou mais interessados em persuadir e convencer, mesmo não tendo a verdade como premissa, concluíram eles que estamos mais próximos do pensamento sofista. Pazzini fez nova indagação: “*É possível reverter essa*

*concepção, ou seja, torná-la com características filosóficas? Como?*¹² Respostas dadas ao professor corroboram os argumentos da comissão por uma nova educação.

Quadro 3 - A crise moral

Alfredo – [...] *as pessoas só pensam em se dar bem do jeito que for necessário.*

Fernanda – *Nossa sociedade tem como ideologia o consumismo e a competitividade [...] Se queremos ser mais, teremos que mudar essa ideologia e adotar uma em que o mais importante seja o coletivo.*

Ludmila – [...] *essa mudança só é possível com a colaboração de todos.*

Sônia – *É preciso mudar o pensamento de toda a educação. Hoje em dia as pessoas pensam em si mesmas e sempre colocam seu ponto de vista como certo, mesmo sendo errado ou injusto.*

Walfredo – *Desde criança já somos ensinados a pensar assim, que o mundo gira ao nosso redor, que o que falamos está certo, ou que pode se tornar certo. Portanto, acho impossível a sociedade deixar de ser sofista.*

André – *Essas posturas são utópicas, então creio que são difíceis, mas possível [...] assim seria necessário uma transformação de vários valores.*

Giovana – [...] *a sociedade contemporânea é interesseira, e cada indivíduo só dá atenção a si mesmo [...] como fazer a filosofia predominar eu não sei, porém arrisco dizer que ainda há esperança.*

Fonte- Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa - aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 8 de março de 2012

Diante da complexidade da sociedade – esse tecido *complexus*, heterogêneo, inseparável, constituído de interdependentes acontecimentos históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos, afetivos, mitológicos –, Delors e outros (2004) elaboraram um conjunto de missões da educação organizadas em torno de quatro pilares básicos essenciais: *aprender a ser, aprender a viver juntos, aprender a fazer, aprender a conhecer* - saberes que foram adicionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio brasileiro.

Como aprender a viver juntos? Conflitos em diversas sociedades, alto potencial de autodestruição da humanidade, clima geral de concorrência, característico da atividade econômica, que prioriza o espírito de competição e o sucesso individual – e esse clima é exacerbado pela educação. Esta realidade desafia a UNESCO a pensar em como evitar conflitos ou solucioná-los de forma pacífica. Sua proposta é que a educação use duas vias: a descoberta do outro e a

¹² Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 8 de março de 2012.

participação em projetos comuns. Para a UNESCO, a educação deve levar o aluno a reconhecer a diversidade da espécie humana, com suas histórias e tradições, adotar a perspectiva de outros grupos, abrir-se à alteridade. Ao mesmo tempo, deve ensinar o enfrentamento e a gestão apaziguadora das inevitáveis tensões. Por isso, “[...] o confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.” (DELORS et. al, 2004, p. 98).

Libanio (2002) lembra que a tolerância é lição a ser aprendida para vivermos juntos; afinal, a pretensão de superioridade de povos, culturas, raças, religiões levou à intolerância e conseqüentemente conquistas violentas na história. Bobbio (2004) ressalta que há razões diferentes para a intolerância: uma relativa à convicção de possuir uma verdade; a outra advém de preconceito ao “diferente”, à minoria, entendido o preconceito “como uma opinião ou conjunto de opiniões que são acolhidas de modo acrítico passivo pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade cujos ditames são aceitos sem discussão.” (BOBBIO, 2004, p. 187). A primeira põe em confronto verdades opostas que devem ser combatidas com a intolerância; a segunda deriva de ações irracionais, emotivas, que, de fato, são de discriminação.

Bobbio (2004) defende que a tolerância pode ser por “más razões” ou por “boas razões”. Relativas às “más razões”, estão aquelas meramente práticas, utilitárias, tomadas por prudência política, que podem ainda ser um meio de suportar passiva e resignadamente um erro, o resultado de um cálculo, neste caso, um mal menor, que não implica a renúncia às próprias convicções. Subindo na escala das “boas razões”, a tolerância implica um método de convivência civil quando se escolhe a persuasão em vez da coerção, quando se consideram os próprios interesses à luz dos interesses dos outros, método no qual a democracia se inspira. Delors e outros complementam essa ideia:

O espírito democrático não pode, contudo, contentar-se com uma forma de tolerância minimalista que consista, apenas, em acomodar-se à alteridade. Esta atitude, que se apresenta como simplesmente neutra, fica à mercê das circunstâncias, que podem pô-la em questão sempre que a conjuntura econômica ou sociológica tornar particularmente conflituosa a coabitação de várias culturas. Convém pois ultrapassar a simples noção de tolerância em favor de uma educação para o pluralismo fundada sobre o respeito e o apreço das outras culturas (DELORS et. al, 2004, p. 59-60).

Esse pensamento converge para o que Bobbio (2004) define como o topo da escala das “boas razões”, aquela tolerância que é um dever ético, moral: o respeito

ao outro. Esta ação está ligada aos direitos de liberdade. Cada um chega à sua verdade por convicção íntima, e não por imposição, por coerção. Tolerar não por um sentido de utilidade, praticidade, eficácia, indiferença, mas pelo reconhecimento da liberdade do outro, pois as verdades são muitas.

[...] Nesse caso, a tolerância não se baseia na renúncia à própria verdade, ou na indiferença frente a qualquer forma de verdade. Creio firmemente em minha verdade, mas penso que devo obedecer a um princípio moral absoluto: o respeito à pessoa alheia. (BOBBIO, 2004, p. 191).

Por outro lado, a intolerância pode ter “boas razões” quando significa rigor, firmeza, pois não devemos tolerar a falta de princípios, os excessos, determinados erros, aquilo que pode causar dano aos indivíduos ou à sociedade. Não se pode não interferir em nada, não se escandalizar com nada. Libanio (2002) lembra que a tolerância não pode ser confundida com relativismo total, que coloca todas as certezas em questão no momento em que são enunciadas, que vê com indiferença qualquer posição. A tolerância não pode ser ilimitada, e, para definir seus limites, o homem deveria partir do consenso racional “[...]e tal consenso nasce de um diálogo em que as razões transparentes convençam seus membros” (LIBANIO, 2002, p. 61).

Voltando a Delors e outros (2004), para uma convivência mais pacífica, é preciso ter a consciência da crescente interdependência entre todos os seres humanos, ultrapassar a tendência de se fechar sobre si mesmo para se abrir ao outro, a outras culturas, ter uma análise compartilhada dos riscos e desafios futuros para juntos agirem. Para *aprender a viver juntos* também não basta propiciar a comunicação, há que se buscar meios para o reconhecimento das individualidades, das coletividades, como o desenvolvimento de sentimentos de solidariedade e de respeito. É fato que a educação por si só não pode resolver os problemas postos pela ruptura dos laços sociais, mas espera-se “[...] que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional.” (DELORS et. al, 2004, p. 67). Ela assim faz quando partilha valores, propõe projetos comuns, cria condições para a prática da boa tolerância e da democracia. A educação pode transmitir mensagens que debilitam ou fortalecem nossa capacidade de viver juntos.

A pesquisa educacional demonstrou, por exemplo, que os currículos e os métodos de ensino utilizados em alguns países, antes da Segunda Guerra Mundial, realmente fomentaram o racismo e militarismo. Outros estudos realizados em livros-texto de História e Geografia atuais revelam algumas

práticas sutis e outras evidentes em que se estabelecem estereótipos e preconceitos. (DANIEL, 2002, p. 22).

Com o pilar *aprender a ser*, a comissão reafirmou o princípio fundamental de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – corpo, inteligência, espírito, criatividade, sensibilidade, curiosidade, sentido estético, responsabilidade, carisma, capacidade de comunicação e expressão. O processo educativo deve valorizar e desenvolver a autoestima, a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas nas diversas circunstâncias da vida, a assunção de responsabilidades. Libanio (2002) chama atenção para a supervalorização da inteligência, resultado do avanço tecnológico que requer a inteligência prática, exclui outras dimensões humanas, reduz o homem. Delors e outros (2004) ressaltam que devem ser explorados todos os talentos para que não fiquem como tesouros soterrados, para que o indivíduo se realize como cidadão, produtor, criador e não fique condicionado a modelos impostos.

Aprender a ser implica conhecer os direitos e as vontades, saber-se inacabado e saber que o aperfeiçoamento realiza-se ao preço duma aprendizagem permanente, ao longo de toda a vida. Diz do autoconhecimento – conhecimento dos próprios limites, potencialidades, capacidades, aptidões, vocações, desejos, sonhos, medos, convicções. Aprender a se conhecer não para se fechar sobre si mesmo, mas para se abrir ao outro. Ver-se é condição necessária para pôr-se no lugar do outro. Nas palavras de Delors e outros (2004, p. 101), “[...] o desenvolvimento do ser humano é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro”. E, como pondera o professor Pazzini (2012), “o outro é importante para mim porque ele é meu parâmetro”.

A educação deve também estar implicada com o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, dando ao indivíduo a capacidade de formular seus juízos de valor, interrogar o mundo, desmontar falácias, atuar de modo responsável. Se o saber constrói-se nas relações entre o homem e o universo e entre os próprios homens, o homem há que buscar o aperfeiçoamento na crítica dessas relações. Como reforça Faure, é preciso que o indivíduo

[...] possa resistir ao perigo da alienação da sua personalidade, incluída nas formas obsidiantes da propaganda e da publicidade, no conformismo dos comportamentos que lhe podem ser impostos do exterior, em detrimento das suas autênticas necessidades e da sua identidade intelectual e afectiva. (FAURE, 1977, p. 23).

Para o aluno *aprender a ser*, a educação não deve padronizar os comportamentos; pelo contrário, deve valorizar as individualidades, o que não implica desconsiderar uma formação para a coletividade. *Aprender a ser e aprender a viver juntos* são, portanto, dois lados de uma mesma moeda, no dizer de Arroyo,

[...] somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura (ARROYO, 2002, p. 54).

Aprender a conhecer não se limita a adquirir saberes codificados, a acumular de modo estéril as informações, e sim organizar os conhecimentos. Como formulou Montaigne: “[...] mais vale uma cabeça bem-feita, que bem cheia” (MORIN, 2010, p. 21). O propósito é levar o aluno a dominar os instrumentos que o levem a conhecer e compreender o mundo que o rodeia, a ver o essencial, o local na relação com o global e vice-versa, a colocar e resolver os problemas, a separar e ligar os saberes. Morin esclarece:

O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese.

Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. (MORIN, 2010, p. 24).

Todo acontecimento ou conhecimento está inseparável de seu contexto político, econômico, social, cultural, natural – precisa abrir-se para o todo. A capacidade humana de integrar e contextualizar precisa ser desenvolvida no processo educativo.

Aprender a conhecer envolve o desenvolvimento da inteligência, do pensar bem, exercitando a crítica, a dúvida, o repensar.

O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica, que, como assinala Juan de Mairena, permite “repensar o pensamento”, mas comporta também “a dúvida de sua própria dúvida” (MORIN, 2010, p. 22).

Para *aprender a aprender*, é preciso que exercícios tradicionais, como a atenção e a memória, não sejam suprimidos, especialmente a memória associativa deve ser cultivada, diferentemente de reduzir a memória ao automatismo (DELORS

et al, 2004). *Aprender a conhecer* engloba o exercício do pensamento concreto e abstrato, a combinação do método dedutivo, indutivo e da lógica para o encadeamento do pensamento, a arte da argumentação e da discussão. Envolve o prazer da descoberta, que depende do aprofundamento nas coisas, nas pessoas, nas ideias, nos conceitos.

Aprender a fazer está mais estreitamente ligado à questão da formação profissional, em como ensinar o aluno a pôr em prática seus conhecimentos sendo capaz de adaptar-se a trabalhos futuros. Portanto, não se limita a ensinar alguém a fazer determinada tarefa, a fabricar determinado objeto. Num mundo em que se desenvolveu o setor de serviços, em que o mercado demanda trabalho independente, e não apenas o assalariado, há que saber transformar o conhecimento em inovação, em novas empresas e novos empregos. No entanto, essa qualificação não se restringe a competência técnica, soma-se ao saber ser. “A relação com a matéria e a técnica deve ser complementada com a aptidão para as relações interpessoais.” (DELORS et al, 2004, p. 95).

Com os quatro pilares sugeridos pela comissão dirigida por Delors e outros, evidencia-se que não basta nem é adequada uma resposta puramente quantitativa, uma bagagem escolar cada vez mais pesada para fornecer aos indivíduos mapas e bússola para navegarem num mundo complexo e em constante mudança. Para enfrentar os desafios do século XXI, há também que se inovar, oferecer uma educação que mobilize as diversas aptidões e favoreça uma formação integral, para o ser, o viver juntos, o fazer e o aprender.

Para Costa (2008), os quatro pilares representam uma oportunidade para ultrapassar um modelo intelectualista e proporcionar um amplo desenvolvimento dos educandos.

[Os quatro pilares] apontam na direção de um ensino que seja capaz de superar as enteléquias e se abrir para as práticas e vivências de sentido existencial, social, produtivo e cognitivo de impacto mais abrangente e profundo. Isso ocorre porque a consciência de que os educandos devem desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas permite aos educadores desbordar os limites do intelectualismo e se abrirem para a necessidade de se repensar o conjunto das oportunidades de desenvolvimento pessoal e social oferecidas às novas gerações: crianças, adolescentes e jovens (COSTA, 2008, p. 201).

Nas palavras da comissão,

[...] uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (DELORS et. al, 2004, p. 90).

No entanto, a comissão observou que há um desequilíbrio: “em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente para o *aprender a aprender* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*” (DELORS et. al, 2004, p. 90). E defendeu um ensino que dê igual atenção aos quatro pilares “[...] a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.” (DELORS et. al, 2004, p. 90).

Para Duarte, a proposta do Relatório Delors enquadra-se nas concepções idealistas da educação, é uma “ilusão”; vejamos o que ele diz:

O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apóiam-se todas nessa ilusão. É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível através de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Nessa direção, a guerra entre os Estados Unidos da América do Norte e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais. (DUARTE, 2001, p. 39-40).

O autor reconhece as limitações de sua análise e que esta deveria ser detalhada, “[...] bem fundamentada em teorias e em dados empíricos, de maneira a justificar tal afirmação,” (DUARTE, 2001, p. 40). Como não o faz, afirma que optou por usar “o recurso da provocação”, pois ideias do Relatório Delors,

[...] têm sido tão amplamente aceitas, têm exercido um tal fascínio sobre grande parcela dos intelectuais dos dias de hoje, que o simples fato de questionar a veracidade das mesmas talvez já produza um efeito positivo, qual seja, o de fazer com que a adesão a essas idéias ou a crítica às

mesmas deixe o terreno das emoções que sustentam o fascínio e a sedução e passem ao terreno da análise propriamente intelectual.

É preciso, porém, estar atento para não cair na armadilha idealista que consiste em acreditar que o combate às ilusões pode, por si mesmo, transformar a realidade que produz essas ilusões. (DUARTE, 2001, p. 40).

Como visto ao longo deste capítulo, a UNESCO assume as dificuldades para concretizar seus propósitos – o desequilibrado jogo de forças entre os países que são membros da ONU; os interesses políticos, sociais, econômicos; os cortes financeiros dos EUA; a capacidade da organização de influenciar, mas não de determinar; enfim, assume que a concretização de suas propostas depende de muitas condições objetivas. Se há concepções idealistas que desconsideram essas disputas e têm uma visão simplista da solução dos amplos problemas que açambarcam a humanidade, não é dessa forma que a UNESCO os trata.

A UNESCO, por estar “[...] menos sujeita que outras a uma visão unicamente economicista dos problemas” (DELORS et al, 2004, p. 207), acredita sim na superação de problemas por meio da educação, mas, evidentemente, não todos. Ademais, não considera a educação “um remédio milagroso”, mas um caminho – e não o caminho para o desenvolvimento do homem e da sociedade. A educação é por ela reconhecida como um tesouro, pois acredita que, pela via do conhecimento, os homens passam a dispor do uso da consciência, e esta é fundamental para gerir a vida individual e coletiva, abrir “[...] os espíritos aos deveres da solidariedade internacional” (DELORS et al, 2004, p. 207), promover “[...] a ideia de paz e o espírito de justiça e de tolerância” (DELORS et al, 2004, p. 207), colocar “a ciência a serviço de um desenvolvimento humano sustentável” (DELORS et al, 2004, p. 135). Evidentemente, a UNESCO reconhece que os limites da razão e da autonomia, o mundo social, as estruturas objetivas externas aos indivíduos interferem nas ações, nas percepções, nas escolhas; mas também sabe que a educação é o produto de uma dialética – “se, por um lado, implica a repetição ou a imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal.” (DELORS et al, 2004, p. 107).

A UNESCO acredita sim na força do consenso que se constrói com o diálogo. Se não for pelo diálogo, como os homens irão entender-se, organizar-se, desenvolver-se? É fato que o diálogo na sala de aula não elimina a hipótese da ocorrência da guerra, mas ensina a trocar ideias, opiniões, a respeitar as diferenças,

a compreender, a escutar antes de julgar. Este caminho, em que se busca dirimir ou evitar conflitos ainda primários na vida de um aluno, constitui um preparo para a grandeza de sua vida futura. Na sala de aula, pelo diálogo, o professor politizado pode ser um agente de mudança; pode ajudar os alunos a compreender as artimanhas do poder, do mercado, da mídia, como as sociedades se estruturam e como os indivíduos agem para construir essas estruturas, que, por sua vez, contribuem para a construção deles próprios. Mais conscientes, os alunos podem posicionar-se, indignar-se e lutar por uma sociedade mais justa, solidária, humana; para alguns, poderá implicar numa postura ética, comprometida com o todo da sociedade. A sala de aula e a escola podem constituir um ensaio para a vida pessoal, política e profissional.

Nas palavras de Delors e outros,

Trata-se, fundamentalmente, de ajudar o aluno a entrar na vida com capacidade para interpretar os fatos mais importantes relacionados quer com seu destino pessoal, quer com o destino coletivo. A colaboração das ciências sociais e humanas é, sob este ponto de vista, essencial, na medida em que abordam tanto a existência em si mesma, como os fatos sociais. (DELORS et al, 2004, p. 60)

Apesar das limitações que tolhem sua plena atuação, a UNESCO reafirma a interdependência das nações e almeja que a educação seja um instrumento destinado a transformar essa interdependência em solidariedade mundial, visando a que a totalidade da espécie humana tenha direito a uma vida digna.

Os quatro pilares da UNESCO não constituem uma força imperativa: são diretrizes embasadas em fundamentos filosóficos, políticos, históricos, econômicos; elaboradas a partir de análises críticas, de anseios coletivos e do diálogo com inumeráveis atores de diferentes nações. Os pilares lançam luzes para se pensar uma educação a que todas as pessoas fazem jus; além disso, uma educação com ampla e profunda função, destinada a contribuir tanto para o pleno desenvolvimento possível de cada um quanto para a promoção de avanços na vida em sociedade. Assim, os quatro pilares da UNESCO representam uma convocação a que os homens deem à sociedade novas formas, consolidem um modelo civilizatório que promova o desenvolvimento sustentável, tendo o ser humano como fim último do desenvolvimento, e não o crescimento da economia. E, ainda que, evidentemente,

os pilares adquiram significados adaptados à realidade de cada escola, país, política pedagógica, a UNESCO ressalta a importância de se manter o equilíbrio entre eles.

Verificamos que o Colégio Loyola incluiu os quatro pilares em sua proposta pedagógica e adicionou o pilar *aprender a celebrar*, criado pelo jesuíta João Batista Libanio. Noutra ponta, a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC, além de incluir os quatro pilares ao *Programa Mais Educação* criou o pilar *aprender a cuidar* – inspirado no pensamento de Leonardo Boff.

Derisso é outro crítico do *Relatório Delors*, “um documento que embasa a aplicação do construtivismo nas redes oficiais de ensino de praticamente todo o Brasil” (DERISSO, 2010, p. 58). Segundo ele, “as pedagogias do ‘aprender a aprender’ na educação escolar exaltam o método do ensino-aprendizado e secundarizam a definição do objeto a ser conhecido.” (DERISSO, 2010, p. 58).

Por um lado, esta pesquisa não tem como propósito avaliar o uso que as escolas públicas fazem dos pilares da UNESCO. Por outro, entendo que a comissão de Delors não propõe uma educação que secundariza os conteúdos científicos, mas defende a democratização do conhecimento socialmente produzido, amplia o sentido da educação, acrescentando outros valores e saberes, e, sobretudo, reafirma que a educação não deve perder de vista a primazia do ser humano. Vejamos o que está colocado no *Relatório Delors*.

Primeiramente, aponta o valor daquilo que já está construído: a educação não pode “deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana.” (DELORS, 2004, p. 21).

Enfatiza a diversidade de saberes como alicerce da competência: “A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.” (DELORS et al, 2004, p. 89).

Menciona também a educação cívica: “[...] constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas de participação na vida pública.” (DELORS et al, p. 2004, p. 62).

Fala sobre o valor da cultura geral:

[...] enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. (DELORS et al, 2004, p. 92).

Reconhece a importância do conhecimento de mundo: “É necessário que todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem. Este empenho deve ser renovado, prosseguindo com esforços já empreendidos.” (DELORS et al, 2004, p. 135).

Aborda a questão do valor do professor como detentor do saber: “A autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um caráter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder, mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber.” (DELORS et al, 2004, p. 161).

Reafirma e, ao mesmo tempo, renova a tradição:

É preciso ser, sem dúvida, seletivo na escolha dos dados a aprender “de cor” mas, propriamente, a faculdade humana de memorização associativa, que não é redutível a um automatismo, deve ser cultivada cuidadosamente. Todos os especialistas concordam em que a memória deve ser treinada desde a infância, e que é errado suprimir da prática escolar certos exercícios tradicionais, considerados como fastidiosos. (DELORS et al, 2004, 92).

Considera o sentido ampliado da educação: “Qualquer reforma devia ter por objetivo diversificar a estrutura do ensino e preocupar-se mais, não só com os conteúdos, mas também com a preparação para a vida ativa.” (DELORS et al, 2004, p.136).

Ressalta a necessidade de se conhecer a verdade: a educação “facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social.” (DELORS et al, 2004, p. 47).

Evidencia os esforços coletivos para enfrentar os graves problemas mundiais:

A mundialização das atividades, traço característico da nossa época, põe em relevo a amplitude, a urgência e a imbricação dos problemas a serem enfrentados pela comunidade internacional. O rápido crescimento demográfico, o esbanjamento dos recursos naturais e a degradação do meio ambiente, a pobreza persistente de grande parte da humanidade, a opressão, a injustiça e a violência de que padecem ainda milhões de pessoas, exigem ações corretivas de grande envergadura. Só uma cooperação internacional, renovada no seu espírito e reforçada em seus meios, permitirá desencadear tais ações. Irreversível, a globalização exige respostas globais, e a construção de um mundo melhor – ou menos mau –

tornou-se, mais do que nunca, tarefa de todos (DELORS et al, 2004, p. 195).

Destaca, por meio do pilar *aprender a conhecer*, a importância de dominar os instrumentos do conhecimento:

[...] o exercício do pensamento [...] deve comportar avanços e recuos entre o concreto e o abstrato. Também se devem combinar, tanto no ensino como na pesquisa dois métodos apresentados, muitas vezes, como antagônicos: o método dedutivo por um lado e o indutivo por outro. De acordo com as disciplinas ensinadas, um pode ser mais pertinente do que outro, mas na maior parte das vezes o encadeamento do pensamento necessita da combinação dos dois. (DELORS et al, 2004, p. 92).

É fato que a UNESCO critica o ensino verbalista e enciclopedista, como esclarece Daniel (2002, p. 23), ex-diretor adjunto da organização, pois tal forma de aprendizagem costuma “criar um abismo entre as necessidades educacionais e individuais” – estas referem-se às habilidades essenciais para lidar com a vida cotidiana, as escolhas e as responsabilidades. O que a organização está defendendo é o desenvolvimento integral de cada pessoa, das múltiplas capacidades humanas, mas alerta,

[...] é preciso ser cauteloso no enfoque sobre as habilidades para a vida, a fim de este não reforce as desigualdades, criando grupos de pessoas distintos, ou seja, que aprendam só habilidades para a vida e os que adquirem capacidades cognitivas superiores. (DANIEL, 2002, p. 23).

Assim, a UNESCO, ao propor os quatro pilares, intenta promover a instituição de um novo pacto entre as nações, apontando uma direção para a qual a humanidade precisa caminhar-se. No entanto, é sobejamente sabido que costuma levar tempo para as boas ideias serem reconhecidas e concretizadas. No dizer de Bobbio,

O desejo de potência dominou e continua a dominar o curso da história. A única razão para a esperança é que a história conhece os tempos longos e os tempos breves. A história dos direitos do homem, é melhor não se iludir, é a dos tempos longos. Afinal, sempre aconteceu que, enquanto os profetas das desventuras anunciam a desgraça que está prestes a acontecer e convidam à vigilância, os profetas dos tempos felizes olham para longe. (BOBBIO, 2004, p. 210).

E a UNESCO olha para longe.

2.3.2. Marco estratégico da UNESCO para o Brasil

Sim, a alta política entrelaçada com a sabedoria científica, ali está a fonte. Essa ciência que não apetece o lucro, mas que mira o por vir e nos diz coisas que não escutamos. (MUJICA, 2013).

O Brasil foi um dos fundadores da UNESCO em 1945, e sua representação no país foi criada em 1966, época em que a organização começava um processo de descentralização. Desde 1964, porém, autoridades brasileiras firmaram com a ONU acordos para cooperação técnica.

A partir da década de 1980, o Brasil transferiu volume considerável de verbas governamentais para implementar programas de cooperação, em colaboração com os ministérios e secretarias. Em 1992, sob a égide da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien-1990), a UNESCO assinou um acordo de ampla cooperação com o Ministério da Educação do Brasil.

O atual modelo de cooperação internacional tomou como base a Avaliação Conjunta do País Assessment (CCA)¹³, elaborada pela Equipe das Nações Unidas no País (UN Country Team - UNCT) e outras agências da ONU. Tal processo gerou como resposta aos desafios identificados o documento UNDAF¹⁴, que define a estrutura de cooperação técnica implementada pelas agências da ONU. Além disso, a UNESCO define documentos de planejamento e programação (C/4 e C/5)¹⁵. Para a identificação e a definição das prioridades estratégicas, foram também considerados “os papéis e as contribuições dos diferentes parceiros e interessados (autoridades públicas, atores não-governamentais, sociedade civil e setor privado, bem como instituições internacionais)” (UNESCO, 2006, p. 14).

A avaliação realizada pela UNCT é de que o Brasil, “[...] para realizar seu reconhecido potencial, terá que dar passos largos em direção a uma sociedade mais inclusiva” (UNESCO, 2006, p. 13). Para a UNESCO, somos um país com grande potencial, com amplas dimensões geográficas, econômicas e demográficas, porém limitado pela persistente desigualdade, discriminação e injustiça - marcas de um passado caracterizado por um modelo de organização social altamente estratificado

¹³O CCA é uma análise e um diagnóstico dos principais desafios enfrentados por um país em termos de desenvolvimento. O último CCA sobre a situação brasileira foi adotado em 2005 (UNESCO, 2006).

¹⁴ United Nations Development Assistance Framework (Matriz de Cooperação das Nações Unidas para o Desenvolvimento). (UNESCO, 2006, p.8).

¹⁵ C/4: Estratégia de Médio Prazo da UNESCO e C/5: Programa e Orçamento Aprovados da UNESCO (UNESCO, 2006, p. 8).

e pela perpetuação de privilégios de classe ao longo dos diversos regimes políticos. Somam-se a essa realidade desafios: erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade da educação, redução da vulnerabilidade ambiental, dos conflitos sociais e da violência, redução da pobreza, da miséria e da exclusão, promoção da diversidade cultural e generalização do acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação (UNESCO, 2006).

Com uma visão de desenvolvimento fundada na justiça, na igualdade, na solidariedade e no respeito aos direitos humanos, visando também à redução da pobreza (UNESCO, 2006) a organização definiu os objetivos estratégicos para o Brasil. Eles abrangem as cinco áreas – cultura, ciência, educação, comunicação e informação –, dando especial atenção às políticas e às iniciativas destinadas a promover a equidade.

O marco estratégico da UNESCO para o Brasil deve também “[...] trabalhar em direção a metas e objetivos mais concretos, que estejam inseridos na perspectiva da Gestão Orientada para Resultados (Results-Based Management - RBM)” (UNESCO, 2006, p. 14). Outro aspecto é que os objetivos definidos devem estar alinhados às prioridades brasileiras “definidas em seus planos nacionais de desenvolvimento, particularmente o plano plurianual (PPA) e suas estratégias setoriais” (UNESCO, 2006, p. 14). E os escritórios da UNESCO devem desenvolver projetos em conformidade com as orientações do C/4 e C/5, as declarações e compromissos internacionais. Enfim, a partir da identificação de questões críticas e dos principais fatores correlacionados, definiu-se um conjunto de objetivos estratégicos para a UNESCO no Brasil. Destacarei aqueles relacionados à educação, definidos em referência ao contexto nacional, aos seis objetivos aprovados durante o Fórum Mundial de Educação Dakar ¹⁶ e aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio¹⁷.

¹⁶ O *Fórum Mundial de Educação Dakar* foi realizado em 2000 como etapa final de avaliação dos progressos alcançados a partir dos compromissos assumidos pelos países na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien-1990)*. O Marco de Dakar fixou seis metas principais da Educação para Todos (EPT): cuidado e educação para a primeira infância, especialmente as crianças em condição de risco; acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade especialmente para meninas de minorias étnicas; aprendizagem de todos os jovens e adultos com acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida; melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente as mulheres; igualdade de gêneros na educação; qualidade da educação para todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida (UNESCO, 2001).

¹⁷ A virada do século XX foi escolhida pela ONU como um momento simbólico para dar novo impulso à organização. Em setembro de 2010, a Assembleia Geral da ONU, reunida em Nova York, aprovou

Com relação ao contexto brasileiro, a UNESCO ressalta a quase universalização do ensino fundamental, assinala as deficiências no acesso à educação para a primeira infância e ensino médio e destaca como urgente a má qualidade da educação brasileira,

[...] que nem sempre é capaz de desenvolver habilidades cognitivas de importância essencial para a vida cotidiana e evidencia debilidades no fomento à formação de valores que capacitem os cidadãos a uma participação ativa na sociedade, e também na promoção do desenvolvimento humano sustentável (UNESCO, 2006, p. 22).

O analfabetismo¹⁸ continua com taxas altas, um problema para que os direitos individuais sejam alcançados. As desigualdades étnicas e raciais são grandes – especialmente com relação à população indígena, afrodescendente, carcerária, rural e os quilombolas – e refletem nas oportunidades educacionais. O preparo do jovem para a vida profissional ainda encontra desafios críticos, e há diferença de qualidade entre instituições públicas e privadas. A qualificação e a capacitação de professores precisam ser aperfeiçoadas. É preciso haver atraentes planos de carreira para esses e os demais profissionais da área educacional. O desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática é crítico. O Brasil está em um dos últimos lugares no Pisa. É necessário estabelecer vínculos entre os resultados das avaliações de aprendizagem e a formação dos professores, para renovar a aprendizagem em sala de aula.

Em suma, para a UNESCO,

[...] no Brasil a qualidade e a igualdade continuam sendo desafios cruciais a serem enfrentados, uma vez que ambos são essenciais para atender às necessidades do país e para a construção de uma sociedade de conhecimento. As pesquisas mostram que grande parcela dos alunos de diferentes níveis educacionais apresenta deficiências em disciplinas críticas.

a Declaração do Milênio das Nações Unidas. Na seção III, o tema “Desenvolvimento e erradicação da pobreza” foi a principal referência para a formulação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, que representam necessidades que todos deveriam ver satisfeitas e direitos fundamentais de que todos deveriam poder gozar. Eis os objetivos: reduzir a pobreza extrema e a fome; alcançar o ensino primário universal; promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; criar uma parceria mundial para o desenvolvimento. Os 191 Estados membros se comprometeram a cumprir tais objetivos até 2015 (ONU, 2000).

¹⁸ Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad – 1992/2011), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo vem caindo nos últimos anos, mas ainda atinge 12,9 milhões de brasileiros. O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, revela que apenas um em cada quatro brasileiros tem domínio pleno de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática (MANDELLI, 2011).

A baixa absorção de conceitos científicos prejudica a inclusão desses indivíduos na sociedade moderna (UNESCO, 2006, p. 27).

Diante dessa realidade, a proposta da UNESCO é oferecer apoio técnico e conhecimentos especializados para tratar de questões tanto de ordem qualitativa quanto equitativa. Assim, a organização definiu três objetivos estratégicos para o Brasil:

1. Apoiar os Esforços Nacionais no Sentido de Atingir os Objetivos da Educação para Todos quanto ao Acesso Universal e Qualidade da Educação;
2. Contribuir para a Geração de Conhecimento na Educação;
3. Prestar Cooperação Técnica para o Fortalecimento das Políticas e Práticas Educacionais.

2.3.3. A UNESCO e seus fundamentos

[...] o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade (MORIN, 2010, p. 18).

Em quais princípios ela se baseou para elaborar suas políticas? Quais seriam as raízes de suas propostas para direcionar suas ações e conseguir a adesão de muitas nações? Como não há um fundamento absoluto, ou seja, aquele que traria a razão e o argumento irresistível e levaria à adesão irrecusável (Bobbio, 2004), buscarei alguns fundamentos possíveis.

A sede da UNESCO está cravada na França. Por certo não foi uma escolha aleatória. O que poderia ter influenciado tal escolha? A França foi palco de um dos maiores acontecimentos políticos dos tempos modernos no Ocidente: a Revolução Francesa (1789). A França – que, à época, era o mais populoso estado da Europa e o grande rival econômico da Grã-Bretanha – e sua Revolução repercutiram em outros países e provocaram outras revoluções.

Sua influência direta é universal, pois ela [Revolução Francesa] forneceu o padrão para todos os movimentos revolucionários subsequentes, suas lições (interpretadas segundo o gosto de cada um) tendo sido incorporadas ao socialismo e o comunismo moderno. (HOBBSAWM, 2009, p. 86).

A burguesia francesa, munida das ideias iluministas, que incluíam o liberalismo clássico (contestação do poder oligárquico aristocrático e defesa da liberdade; fim da servidão e da escravidão para o indivíduo ter direito a ser proprietário de si mesmo), liderou um levante que pôs abaixo o regime absolutista.

Os iluministas celebravam a razão como meio de reformar a sociedade, dar aos indivíduos autonomia, igualdade civil e emancipação. O fim almejado era tornar as pessoas livres das tutelas, para construírem racionalmente seu destino, combaterem o mito e o poder. Na França, no século XVIII, o Iluminismo foi denominado Ilustração – uma corrente de ideias que floresceu com Voltaire, Diderot, Montesquieu, Rousseau, Condorcet, entre outros. O Iluminismo é um conceito, uma tendência intelectual crítica, não limitada a uma época específica. Rouanet esclarece:

[Iluminismo] grande movimento de ideias que existe desde a antiguidade grega, agiu em certas correntes do pensamento medieval, chegou a dimensões mais profundas na Renascença, encontrou a sua realização central e paradigmática na Ilustração e prosseguiu mais tarde no século XIX e século XX [...] algumas tendências da Ilustração se afastam do paradigma iluminista e nesse caso constituem não de um “mau iluminismo”, mas simplesmente manifestações contra-iluministas (ROUANET, 1990, p. 45).

O sentido de “emancipação” foi definido por Kant, citado por Rouanet (1987). Para ele, o homem deveria superar sua minoridade, a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem a direção alheia, e alcançar a maioridade. “O homem é culpado por essa minoridade quando sua causa não reside numa deficiência intelectual, mas na falta de decisão e de coragem de usar a razão sem a tutela de outrem. *Sapere aude!* Ousa servir-te de tua razão” (KANT apud ROUANET, 1987, p. 31).

Os filósofos da Ilustração utilizavam os salões, as academias, os cafés, as cartas e os jornais para difundir as suas ideias, criticar a sociedade existente, solapar o Antigo Regime. Queriam uma sociedade civil crítica, que construísse um projeto alternativo, uma opinião pública que buscasse o consenso, fosse favorável a mudanças. Os iluministas acreditavam na educabilidade do homem, na capacidade de a educação formar o homem.

Eles atuaram em várias esferas. Contribuíram para a dissolução do feudalismo, advogaram pelo trabalho, pelo desenvolvimento das forças produtivas, o que acabou por contribuir para a consolidação do capitalismo e do liberalismo econômico. Por outro lado, defenderam posições coletivistas, lutaram por uma moral universal, prestigiaram e difundiram a ciência, que não deveria ter uma objetividade cega, e sim adotar as necessidades humanas como direção e limites.

Ela [ciência] era um projeto absolutamente delimitado por um quadro humanístico, em que figuravam como valores supremos os da liberdade e da igualdade, que davam o seu sentido ao progresso científico e lhe impunham os seus limites (ROUANET, 1990, p. 27).

Os iluministas negavam a existência de qualquer diferença de talento, de capacidade ou de virtudes entre as mulheres e os homens, e, portanto, deveriam ter os mesmos direitos. Viam as mulheres oprimidas pelos homens e impedidas de pensar. Foram abolicionistas: Condorcet chegou a criar uma sociedade dos amigos dos negros, propondo a emancipação de todos os atores, o que se proclamou no universalismo e no igualitarismo.

Críticas à Ilustração não foram poucas. Ela “[...] não foi especialmente democrática: ela tinha mais horror pelo despotismo que entusiasmo pela soberania popular” (ROUANET, 1990, p. 21), não foi uma luta para que o povo pudesse exprimir-se pelo voto. No entanto, foi Rousseau quem propôs o modelo mais radical de democracia, no sentido de que as estruturas do poder deveriam ser a expressão da vontade geral dos cidadãos e voltadas para o bem comum. Voltaire mostrou seu elitismo com o desprezo pela “canalha”, a classe baixa, dos artesãos, dos operários, que para ele seria permanentemente incapaz de ascender às luzes. “As Luzes estavam reservadas a uma elite, enquanto que o resto da população tinha de se contentar em ser virtuosa na medida do possível, e na medida do necessário trabalhar para sustentar os filósofos.” (ROUANET, 1990, p. 45). Para Rouanet (1990), todas essas manifestações são, de fato, contrailuministas.

A grande crítica ao Iluminismo é o fato de ter divinizado, supervalorizado a razão, fato ocorrido desde o Renascimento, levando o homem a acreditar que poderia, utilizando-se da ciência e da técnica, conquistar o universo, dominar a natureza, alcançar o progresso. Tais arrogância e irracionalidade solidificaram uma postura antropocêntrica, foram postas a serviço do poder econômico, militar e político, sustentaram regimes totalitários para subjugar e reprimir, como o Fascismo e o Nazismo.

No entanto, Rouanet tem outro entendimento: a razão instrumental não foi a proposta original do Iluminismo:

A razão iluminista, que na origem criticava o existente e propunha projetos alternativos de vida, acabou se transformando exclusivamente na razão instrumental, cuja única função é a adequação técnica de meios a fins e é incapaz de transcender a ordem constituída [...] O ideal iluminista é a autonomia, *Mündigkeit*, lapidarmente expresso por Kant quando disse que o

sentido das luzes era libertar o homem de sua minoridade, pelo uso da razão: *sapere aude* (ROUANET, 1998, p. 206).

Tampouco a razão da Ilustração era “árida” de afetividade:

A Ilustração não foi o reino de uma razão classificatória, seca, árida. O século XVII é que foi o século das grandes sínteses, puramente intelectualistas [...] O século XVIII acentuou, através de Rousseau, e as paixões através de praticamente todos os outros filósofos [...] Foi século da razão sim, mas não no sentido banal de um racionalismo estéril, insensível à dimensão da subjetividade e do conflito. Foi um século racional no sentido de que a razão precisava ser mobilizada para levar à frente um projeto de humanização do homem através da remoção de entraves políticos, sociais e econômicos que impossibilitavam a realização desse projeto. (ROUANET, 1990, p. 51).

Seguindo com as influências do Iluminismo, é importante ressaltar que foi o conjunto das ideias dos filósofos iluministas que inspiraram a Revolução Francesa, com o lema "Liberdade, Igualdade, Fraternidade". Dela nasceu a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, aprovada pela Assembleia Nacional em agosto de 1789, um ato que “[...] representou um daqueles momentos decisivos, pelo menos simbolicamente, que assinalam o fim de uma época e o início de outra, e, portanto, indicam uma virada na história do gênero humano.” (BOBBIO, 2004, p. 79).

Para Kant, citado por Bobbio (2004), que viu o entusiasmo da opinião pública com a Revolução Francesa, a *Declaração* significava o povo decidindo pela primeira vez o próprio destino, dando a si mesmo uma Constituição civil. Era “o direito de liberdade num dos dois sentidos principais do termo, ou seja, como autodeterminação, como autonomia, como capacidade de legislar para si mesmo, como a antítese da forma de poder paterno e patriarcal” (BOBBIO, 2004, p. 80).

Marx, citado por Rouanet (1987), denunciou que a doutrina dos direitos dos homens foi parcial, foi conquistada apenas por uma classe, foi infiel ao postulado básico do Iluminismo: a universalidade. Os iluministas defenderam a emancipação de todos, e não apenas de uma classe, e o que ocorreu foi a emancipação apenas da burguesia, que tomou o poder. Hobsbawm (2009) ressalta trechos da *Declaração* e mostra que não é um manifesto a favor de uma sociedade igualitária e democrática:

“Os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis”, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais ainda que “somente no terreno da utilidade comum” [...] A declaração afirmava (como contrário à hierarquia nobre ou absolutismo) que “todos os

cidadãos têm o direitos de colaborar na elaboração das leis”; mas “pessoalmente ou através de seus representantes”. E a assembleia representativa que ela vislumbrava como o órgão fundamental de governo não era necessariamente uma assembleia democraticamente eleita (HOBSBAWM, 2009, p. 91).

Rouanet não nega uma origem particularista dos direitos humanos, mas ressalta sua validade. “Não se trata, portanto, de desqualificar essa doutrina invocando contra ela as circunstâncias de sua biografia: qualquer que seja gênese, ela é hoje uma conquista irreversível da espécie” (ROUANET, 1987, p. 205). No entanto, há uma batalha para vencer em nome do espírito do Iluminismo: estender a todos o uso dos direitos humanos. (ROUANET, 1987).

Bobbio (2004, p. 56) destaca a Revolução Francesa como aquela que “[...] proclama os direitos do indivíduo diante do Estado”, pois estabeleceu uma nova concepção de Estado, “[...] que não é mais absoluto e sim limitado, que não é mais fim em si mesmo e sim meio para alcançar fins que são postos antes e fora de sua própria existência” (BOBBIO, 2004, p. 29). Com a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, passa-se da teoria à prática; ganha-se em concreticidade, mas perde-se em universalidade, pois se definem apenas direitos do cidadão de determinado Estado (BOBBIO, 2004), não os direitos de todos os homens.

Apesar dessa limitação, essa será ponto de partida para a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, proclama pela ONU, em dezembro de 1948, na Assembleia Geral das Nações Unidas. A afirmação dos direitos passa a ser universal e positiva, significando que:

[...] os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha o violado (BOBBIO, 2004, p. 30).

E, entre os direitos especificados na *Declaração Universal*, está o direito à educação, proclamado já no texto de abertura:

A Assembléia Geral proclama

A presente Declaração Universal dos Diretos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades** e pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu

reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, grifo nosso).

Artigo XXVI

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do **pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais**. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948, grifo nosso).

Com a *Declaração*, a ONU enfatiza sua convicção na educação para o homem emancipar-se, tal como os iluministas, que acreditavam na educação como meio para a superação da condição de súdito e passagem para a de cidadão, como caminho para o aperfeiçoamento do homem. Faure (1977, p. 20), em concordância, afirmou que “[...] indivíduos mais instruídos tendem a afirmar-se como cidadãos” e é “[...] indispensável que cada um possa ser, na medida exacta das suas possibilidades, o seu próprio agente de problemática, de decisão e de responsabilidade.” (FAURE, 1977, p. 23).

A educação pensada e proposta pela UNESCO vivifica as práticas de ensino. Para os iluministas, a escola deveria ser centrada no professor, que faria a transmissão livresca dos conhecimentos codificados na *Encyclopédie*. Para Faure e outros (1977, p. 120), a cultura livresca, “[...] que alimenta o hábito de perceber o mundo através do livro e do jornal e estabelece uma distância difícil de transpor entre o real e a sua interpretação”, não considera outros saberes recebidos na vida cotidiana. Compreender o mundo, os problemas que se põem aos homens devem ser um dos maiores fins da educação.

Para KANT (2004, p. 23), “[...] o estabelecimento de um projeto educativo devia ser executado de modo cosmopolita”. E a UNESCO trabalha pela consciência da interdependência para que se consolidem valores universais:

Que a ampla difusão da cultura, e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensáveis para a dignidade do homem, constituindo um dever sagrado, que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas. (UNESCO, 2002).

Promover a igualdade, a fraternidade e a emancipação de todos foram pilares das ideias iluministas, e não são estes valores fundamentais para a UNESCO? “Em conformidade com seu mandato, a organização promove uma visão do desenvolvimento fundada na justiça, na igualdade e na solidariedade, baseada na observância dos direitos humanos.” (UNESCO, 2006, p. 13). Ela não quer que se agravem as disparidades econômicas, intelectuais, cívicas; trabalha para que todos os povos possam ascender a certo nível de bem-estar. Está preocupada com o destino da espécie humana.

A ciência, para os iluministas, deveria estar a serviço do homem, as finalidades científicas deveriam ser limitadas pelas necessidades humanas (ROUANET, 1987); para a Comissão de Faure (1977, p. 159), “[...] as sociedades actuais ou futuras, possuem ou possuirão a faculdade de demonstrar que a ciência e as técnicas não têm um fim em si mesmas e que a sua verdadeira razão de ser é a humanidade”.

E, voltando à questão mais polêmica, a razão e seu uso, o que faz a UNESCO nas assembleias com os representantes dos Estados membros, nos diversos encontros e conferências que realiza pelo mundo, com dirigentes políticos, especialistas e outros atores? Busca o entendimento mútuo pelo diálogo. Racionalmente, apresenta ou refuta argumentos, faz uma obra de conciliação, propõe contratos a partir da vontade e da decisão coletiva dos indivíduos. Busca o poder dos indivíduos associados para pensar e solucionar problemas locais e globais, está sempre avaliando seus propósitos nos diversos encontros que propõe. Sua razão não é apenas crítica; é também autocrítica, e, assim, avança em relação aos iluministas, pois a razão do século XVIII “[...] desconhecia os limites internos e externos da racionalidade e não sabia distinguir entre razão e ideologia” (Rouanet, 1987, p. 31). Rouanet denomina essa razão crítica e autocrítica de sábia, “[...] apta a devassar em suas verdadeiras estruturas as leis e instituições, armada para desmascarar os discursos pretensamente racionais e consciente de sua vulnerabilidade ao irracional.” (ROUANET, 1987 p. 31). A razão não crítica seria a “louca”, “[...] a serviço do poder e do desejo, e é uma razão narcísica, ingênua e arrogante ao mesmo tempo, que, por desconhecer o irracional que a cerca torna-se presa dele.” (ROUANET, 1987, p. 13).

Propósito semelhante de distinguir as razões tem Morin, que diferencia a racionalidade da racionalização, da seguinte forma:

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe existe. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. **O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional.**

A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável [...] Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências.

A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica (MORIN, 2006, p. 23, grifo nosso).

A UNESCO valoriza a razão fundada na crítica e na autocrítica. E a convergência substancial entre os UNESCO e o Iluminismo é a aposta na educação para promover a emancipação de todos. Ambos estão convictos de que a razão, o pensamento, é essencial para que o homem continue progredindo em seu processo de autonomização, de aperfeiçoamento.

[A educação] pode ajudar a sociedade a tomar consciência dos seus próprios problemas com a condição de centralizar os seus esforços na formação de homens completos, conscientemente comprometidos na via da sua emancipação colectiva e individual, e pode contribuir grandemente para a transformação e para a humanização das sociedades. (FAURE et. al, 1977, p. 113).

A UNESCO se apropriou de utopias do Iluminismo para impulsionar o homem na direção da paz, da justiça, da equidade, da felicidade. Inegavelmente, a razão é para ela meio para alcançar tais propósitos – entendimento explicitado no primeiro parágrafo do *Ato Constitutivo*:

Uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que devem ser construídas as defesas da paz (UNESCO, 2002).

Evidentemente, para dar passos mais largos no processo de humanização do homem e do desenvolvimento econômico, científico, cultural, social, as raízes da UNESCO não se esgotam no Iluminismo, ela se alimenta de outras reservas utópicas; porém o objetivo desta pesquisa não é escavar com profundidade esse campo. É importante ressaltar que, para o Iluminismo, “[...] há uma natureza humana tão regularmente organizada, tão perfeitamente invariante e tão maravilhosamente

simples como o universo de Newton” (GERTZ apud ROCHA; TOSTA, 2009, p. 24). A UNESCO não partilha desse universalismo e vai defender uma educação que reconheça a complexidade e as dimensões constitutivas de cada ser. O livro de Morin, *Os setes saberes necessários à educação do futuro*, publicado pela organização, mostra a importância de ampliar a visão que se tem do homem; é preciso compreender que o *Homo sapiens* (sábio) é também *Homo faber* (trabalhador), *Homo ludens* (lúdico), *Homo economicus* (econômico), *Homo mythologicus* (mítico), *Homo demens* (louco) *Homo poeticus* (poético), *Homo prosaicus* (prosaico), *Homo imaginarius* (imaginário) (MORIN, 2006, p. 58). Essa consciência e a prática de uma educação transdisciplinar, que valorize tais características humanas, é que poderiam possibilitar a formação integral do homem.

A construção dessas ideias de Morin, como os relatórios de Delors e de Faure, já citados, tiveram a participação de personalidades do Leste e do Oeste, do Norte e do Sul, mostrando o compromisso da UNESCO com o diálogo multicultural para propor e consolidar uma educação ampla e de qualidade.

E assim, o trabalho da UNESCO segue inacabado, gerando novas publicações, novos pactos, tratados complementares, pois, tais como os direitos humanos, são históricos, nascidos de certas circunstâncias e necessidades e na complexidade das relações; são a consciência possível em determinado momento, pontos de partida para outras metas. Para realizá-los, não basta a boa vontade de quem os proclama; a realização dos acordos depende de condições objetivas, externas, políticas, financeiras. A UNESCO não pode enrijecer-se, cristalizar-se; afinal, inacabado é o próprio homem, e “[...] quem age politicamente tem que acreditar em valores constantes que superem as fronteiras de países e de história.” (ROUANET, 1990 p. 36).

3. UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo localizamos momentos da história da educação no Ocidente, investigando especialmente as marcas do ensino pela narração. Partimos da *Paideia*, da maiêutica socrática, passamos pela Escolástica, pela visão teocêntrica, cientificista, pelo Iluminismo, até chegar à era contemporânea, mostrando como as concepções pedagógicas estão sempre num campo de disputa.

Sobre a história no Brasil, foi realizado um percurso da educação desde a chegada dos jesuítas, mostrando críticas negativas e positivas que receberam por seu trabalho pedagógico. Seguimos com a reestruturação do ensino com Pombal, as propostas da família real, o crescimento da demanda pela educação, o escolanovismo, os avanços e os retrocessos das leis, os PCNs, a predominância da concepção produtivista da educação nas últimas décadas. Para complementar, apresentamos o Programa Mais Educação, do MEC, que dialoga com os quatro pilares propostos pela UNESCO.

3.1 Um olhar sobre a história da educação no Ocidente

O amanhã é uma possibilidade que precisamos de trabalhar e por que, sobretudo, temos de lutar para construir. (FREIRE, 2000, p. 92).

Considerando que da historicidade um pesquisador não deve prescindir na abordagem de seu problema de investigação como um fenômeno da realidade social, irei localizar momentos da história que lancem luzes sobre as questões que levanto, buscarei conhecer como transcorreu a história da educação no Ocidente. Em especial, investigarei as marcas do ensino pela narração e o entendimento do conceito de escola tradicional. O objetivo é refletir sobre o porquê do conceito ‘tradicional’ ser carregado de sentidos pejorativos, se estes são pertinentes ou não, em que medida essa tendência pedagógica influenciou na postura passiva do aluno, no gosto mais pelo ouvir do que interrogar, duvidar, participar ativamente das aulas, e o que mais poderia ter influenciado tal postura.

Para começar, vale saber a origem da palavra escola:

A palavra escola provém do latim *schola* derivado do grego *scholê* (CUNHA, 1992, p. 315) e, nesse sentido continha, como precedente a seu significado original, o sentido do ócio, do *otium* latino, que designava um “tempo de repouso, vagar, e por daí por extensão – Lazer produtivo. Estudos feitos com vagar, estudos de gabinete” (FARIA, 1956, p. 667). Sentido esse completamente excluído da significação atual. (MENDONÇA FILHO, 1996, p. 63).

Na Antiga Grécia, a *Paideia* era uma concepção ampliada de educação. Pensava-se no desenvolvimento da linguagem, do espírito, do corpo para o homem atuar na *pólis*. Poesia e música tinham valor formativo. A arte do discurso, do convencimento, da persuasão deveria ser aprendida, e, para tanto, era necessário aprender gramática, retórica, dialética. Pretendia-se atingir a *aretê* – a excelência do homem; mantinha-se o foco nas virtudes a formar:

[...] a sabedoria, a justiça, a prudência, a sensatez, a piedade, o espírito público, a participação, a arte de governar e de ser, a capacidade de deliberação, a autonomia, a liberdade, a emancipação, a cognição, o conhecimento do bem, “o trabalho de toda a alma [...]” (ARROYO, 2007, p. 225-226).

A escola da Antiguidade estava vinculada ao ensinamento de um mestre, como Platão ou Aristóteles, cujas ideias atraíam para suas escolas aqueles que eram atiçados por determinado tipo de conhecimento. Esses mestres não prescindiam da autorização de uma instituição do Estado para transmitir o saber.

Sócrates, “para quem uma vida sem exame, sem reflexão, não vale a pena ser vivida nem é inteiramente humana” (CORREIA, 2008, p. 49), foi outro renomado mestre da Antiguidade, mas não abriu escola. Ele estava sempre presente à *Ágora* – grande escola do convívio social, em que se realizavam as sessões da Assembleia e que contava com oradores para os debates públicos e a tomada de decisões. Nesse espaço da democracia, usava-se a retórica e a oratória, mas Sócrates, como relata Mosé (2012), fazia uso da palavra pelo gosto da disputa argumentativa, para chegar à verdade, estabelecida por meio do diálogo, do confronto de opiniões.

Ele desenvolveu um método: a maiêutica, ou a parturição das ideias. O filósofo atuava como parteiro, oferecia “alguns petiscos”, algumas perguntas para provocar a reflexão e encorajar o discípulo a expressar seus pensamentos. Estes iam crescendo, tornando-se angústias internas, como se fossem dores de um parto, até que nasciam, e Sócrates examinava-os para apurar se era “um ovo sem gema” ou “um rebento fértil”. Gadotti esclarece:

Utilizando-se da dúvida metódica e sistemática, procedendo por análises e sínteses, elucidava os termos das questões em disputa, fazendo nascer a verdade como um parto no qual ele – o mestre – era apenas um instigador, um provocador e o discípulo, o verdadeiro descobridor e criador (GADOTTI, 1998, p. 93).

Sócrates instigava a juventude a duvidar, a se expor, a manifestar sua opinião, e não dava respostas prontas e imediatas aos discípulos. Quando o

interlocutor assumia sua ignorância, surgia o ponto de partida do conhecimento, que ia da consciência da ignorância até a produção de conceitos universais (MOSÉ, 2012). Diálogos entre o filósofo e o jovem Teeteto sobre o conhecimento mostram o método:

Teeteto – Não consigo convencer-me de que disponho de qualquer resposta satisfatória, nem que possa encontrar alguém que dê o tipo de resposta na qual insistes; por outro lado, não consigo livrar-me da preocupação com esse problema.

Sócrates – Sim, sofres as dores do parto, Teeteto, visto que não é estéril, mas engravidaste. (PLATÃO, 2007, p. 51-52).

Teeteto – Bem, Sócrates, considerando que te mostras tão solícito e encorajador, não seria decente a ninguém deixar de se empenhar de todas as formas no sentido de expressar o que é capaz de expressar (PLATÃO, 2007, p. 56).

Teeteto – Com teu auxílio eu já disse mais do que havia dentro de mim. (PLATÃO, 2007, p. 155).

O método polêmico foi criticado pela aristocracia, que acabou condenando-o à morte ao fazê-lo beber sicuta.

A censura que tem sido dirigida amiúde a mim, isto é, de que interrogo as outras pessoas, mas que eu mesmo não dou resposta alguma a nada porque não possuo nenhuma sabedoria em mim, é uma censura procedente. E a razão para isso é a seguinte: o deus compele-me a atuar como parteiro, mas sempre proibiu-me que desse à luz. Por conseguinte, não sou um absoluto sábio e não disponho, tampouco, de nenhuma sábia descoberta que fosse o rebento nascido de minha própria alma. Todavia, com aqueles que a mim se associam é diferente. Inicialmente, alguns deles parecem muito ignorantes, mas à medida que o tempo passa e nosso relacionamento progride, todos aqueles que recebem a graça do deus realizam um magnífico progresso.. E patenteia-se que o realizam não porque tenham algum dia aprendido algo de mim, mas porque descobriram em si mesmos muitas belas coisas as quais deram à luz. (PLATÃO, 2007, p. 54)

Seus discípulos eram tomados como parceiros da reflexão. “Tenho diante de mim uma pequena dificuldade, que penso deveria ser investigada com tua ajuda e a dessas outras pessoas.” (PLATÃO, 2007, p. 46). Seu método conduzia necessariamente à discussão e à tentativa de elucidação dos conceitos e diferia e se contrapunha à lógica sofista, que conduzia diretamente à prática, à arte do bem falar, à persuasão, provocando o reducionismo do espectro filosófico. O sofista, como professor, ensinava os jovens que almejavam cargos públicos a utilizar a retórica no discurso e no debate político, para persuadir o público.

Sócrates não tinha o pragmatismo dos sofistas, estava “[...] preocupado com as relações humanas e com os valores que possibilitam e legitimam essas relações

dos indivíduos” (PLATÃO, 2007, p. 16). Sua filosofia voltava-se para as virtudes, fundamentalmente a justiça, a sabedoria, a coragem e o autocontrole.

E foi na Grécia antiga e com a Filosofia, com o desenvolvimento da racionalidade – capacidade de pensar ordenadamente, julgar, discernir, criar códigos, palavras, conceitos e relacioná-los – que nasce a ideia de que o pensamento pode conhecer tudo. Para esses filósofos, a intuição, as sensações, o corpo, os afetos não deviam ser seguidos, e sim o pensamento e a razão, “[...] bases para a constituição de um tipo de homem que vai atingir seu ápice na modernidade.” (MOSE, 2012, p. 124).

Mais adiante, houve mudança de paradigma: com Constantino (306–337), o Cristianismo tornou-se oficial no Império Romano e a Igreja dominou o Estado,

O ideal do orador saiu da praça pública para se fechar nas igrejas [...] a educação antes nas praças ficou em um recinto fechado, sagrado. O tipo ideal da educação continuava sendo o orador, mas agora era o orador sacro, o clérigo. (GADOTTI, 1998, p. 232).

No mundo medieval, a hierarquia era rigorosa, Deus era a força que, do alto, dirigia e determinava todos os aspectos. A lei divina era a maior. O homem estava num papel diminuto, não tinha de encontrar a verdade, não poderia fazer uma investigação autônoma, crítica, como os gregos faziam. Cabia a ele apenas ouvir a verdade revelada nas Escrituras Sagradas para aqueles que, iluminados ou inspirados por Deus, interpretavam a Bíblia (ABBAGNANO, 1969). Por volta do século XIII, a Igreja adotou como linha filosófica a Escolástica aristotélico-tomista. A escola estava centrada no professor (*magister*), que sabia e ensinava de acordo com um padrão de respostas para quase todas as coisas, previamente definidas – *magister dixit*, o mestre disse. O mundo medieval adotou um modelo organicista, com hierarquia rígida, inspirada no aristotelismo e no tomismo.

O mundo é uma ordem necessária e perfeita na qual todas as coisas têm um lugar e uma função determinados, permanecendo nesse lugar e nessa função pela força infalível que determina e orienta o mundo vindo do alto. Tudo que o homem pode e deve fazer é conformar-se com esta ordem. (ABBAGNANO, 1969, p. 12).

Nas universidades havia, porém, uma metodologia de ensino mais avançada, subdividida em “*Lectio*” e “*Disputatio*”, que, para Pe. Vaz citado por Freitas e Oliveira (2007), mostra o erro “[...] de se considerar a Escolástica como sendo veiculadora de

um verbalismo vazio, desgastado pelo uso de debates estéreis.” (OLIVEIRA; FREITAS, 2007, p. 444). As autoras esclarecem o método:

“*Lectio*” (exposição que geralmente visava a elucidação do sentido de um texto de reconhecida autoridade e o “*Disputatio*” (debate em torno de uma questão problemática, suscitada pelo mestre e por ele resolvida, após a análise dos argumentos contrários ou favoráveis (OLIVEIRA; FREITAS, 2007, p. 444).

Na escola, alunos, de diferentes idades e níveis de formação, eram misturados e instruídos por um preceptor (*modus italicus*). Ariès esclarece que era um meio de isolar as crianças para dar-lhes formação moral e intelectual, “adestrá-las graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo separá-las da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1978, p. 165). Até o século XIII, a aula se dava no chão forrado. Bancos somente a partir do século XIV.

As escolas particulares se multiplicaram e ameaçaram o monopólio da escola da catedral, dos cônegos. A Reforma Protestante, de oposição à Igreja Católica, também provocou mudanças. Martinho Lutero determinou que o fiel deveria entrar em contato com Deus por meio da leitura solitária da Bíblia, portanto sem intérprete. Até então, “a tradição ou transmissão oral da fé tinha repousado sobre um ensinamento feito da boca para a orelha” (HANSEN, 2007, p. 19). Era preciso, então, aprender a ler e a escrever.

A Igreja Católica reagiu com a Contrarreforma por entender que a Reforma extinguiu “[...] certos cânones que dificultavam a obtenção de lucros e de acumulação, móveis indispensáveis ao desenvolvimento do modo de produção capitalista” (OLIVEIRA; FREITAS, 2007, p. 439). Portugal e Espanha lideraram o movimento contrarreformista que

[...] procurou promover a “purificação” da Igreja, minimizando sua “mundaneidade”, pois já perdera sua hegemonia política deveria, pelo menos, garantir a espiritual. Para concretizar esses objetivos, a Igreja Católica fundou a Companhia de Jesus, colocada sob a responsabilidade de Inácio Loyola (OLIVERIA; FREITAS, 2007, p. 439).

No Concílio de Trento, em 1546, fórum de deliberações, foi emitido decreto “[...] determinando que a transmissão da verdade da “tradição” (e da “Escritura”) seria feita pela palavra oral divulgada no púlpito por pregadores inspirados pelo Espírito Santo” (HANSEN, 2007, p. 23). Somente teólogos autorizados poderiam ler e

interpretar o Antigo e o Novo Testamento. Assim, a escolha da via oral para transmissão da verdade canônica levou à reativação da Retórica.

No correr dos séculos, a escola medieval, de uma simples sala de aula, evoluiu para o colégio moderno, “instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (ARIÈS, 1978, p. 170). A partir do século XV, com a sociedade moldando-se numa concepção absolutista, há o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso, que tem como característica a vigilância constante, a aplicação ampla de castigos corporais. “O chicote ao critério do mestre e espionagem mútua em benefício do mestre” (ARIÈS, 1978 p. 180). Se, de início, era reservado às crianças pequenas, a partir do século XVI ele se estendeu a toda a população escolar, que podia ultrapassar os 20 anos. Diante do mestre as *repetitiones* – os alunos repetiam as lições.

Ainda no século XV, começou-se processo de diferenciação da população escolar. Grupos de mesma capacidade eram colocados sob a direção de um mesmo mestre, num local comum (*modus parisiensis*). Essa iniciativa gerou a estrutura moderna de classe escolar (ÀRIES, 1978).

Com o passar do tempo, migrou-se de uma concepção teocêntrica para uma visão antropocêntrica, do pensamento escolástico para o pensamento científico, do feudalismo para o capitalismo – marcas do Renascimento. A racionalidade foi sendo colocada “[...] a serviço do poder econômico, militar e político, necessário à afirmação, expansão e consolidação hegemônica da economia de mercado no mundo” (COSTA, 2008, p. 197). Valores sustentados pela ideia de Deus, de absoluto, foram sendo questionados.

No final do século XVI, Bacon formulou um método de observação sistemática que envolve a experimentação, a formulação da hipótese, a repetição da experimentação e a formulação das generalizações e das leis, que se tornou conhecido como método científico, e propôs uma nova forma de compreender a natureza das coisas. Para ele, “[...] cabia à ciência confirmar a verdade” (KOCHE, 2009, p. 50). No século XVII, o cartesianismo retomou da Grécia antiga o pensamento argumentativo e crítico. Descartes propôs um método que consistia em duvidar de todas as coisas e rejeitar qualquer coisa que deixasse dúvida. “A primeira coisa que põe em dúvida é a evidência dos sentidos” (MOSE, 2012, P. 126). Como

pensa Nietzsche citado por Mosé, com a modernidade, “nasce um homem que acredita poder dominar a si mesmo, negando pela via do pensamento, seus instintos e paixões.” (MOSÉ, 2012, p. 11). Esse homem moderno se afastou dos afetos, dos instintos, do corpo; acreditou ser o pensamento sua verdade, ser o seu pensamento autônomo e capaz de dominar a natureza. A ciência passou a ser, então, o conteúdo da transmissão do saber e irá trazer como características essenciais a utilização de métodos de análise, a organização sistemática das ideias, o rigor da prova.

Sob a inspiração do racionalismo nasceu o Iluminismo. O uso da razão traria o esclarecimento, o fim da ignorância; os indivíduos se transformariam em cidadãos, em homens livres para participar do processo político. A escola converteria o súdito em cidadão, “[...] redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, a miséria moral e a opressão, a miséria política” (ZANOTTI apud SAVIANI, 1996, p. 18). Jean le Rond d’Alembert e Denis Diderot reuniram na *Encyclopédie* ou *dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* as descobertas científicas da época: uma obra com 33 volumes, 71.818 artigos e 2.885 ilustrações, para possibilitar o acesso ao conhecimento humano.

Voltaire, Rousseau, Montesquieu e outros iluministas propunham uma “[...] sociedade fundada no contrato social celebrado livremente entre os indivíduos” (MELO; TOSTA, 2008, p. 16). A sociedade de servos e senhores deveria ser substituída por uma sociedade igualitária; as diferenças, os privilégios de que a nobreza e o clero usufruíam eram injustiças sociais, e não naturais; muito menos, direitos divinos. A burguesia também queria homens livres, para que pudessem vender a sua força de trabalho; escolas para formar mão de obra para as indústrias que nasciam com a Revolução Industrial e assim impulsionar a economia. Para os iluministas, deveria haver escolas para todos, visando a pôr fim à ignorância, a equacionar o problema da marginalidade. Esta era centrada no professor, o transmissor dos conhecimentos acumulados pela humanidade; aos alunos caberia assimilar os conhecimentos.

Na Revolução Industrial, Marx mergulhou no estudo das transformações sociais que vieram a reboque. Entre outras questões, chamava sua atenção a exploração do trabalho de crianças e adolescentes. Marx passou a defender, na Inglaterra do século XIX, o ensino público, gratuito, universal e obrigatório. A instrução deveria fincar raízes na realidade, na especificidade das condições da

classe trabalhadora, ou seja, a instrução recebida pela classe operária deveria estar relacionada à realidade da própria classe, e não à das classes dominantes. Para ele, a escola deveria ser um direito dos filhos da classe operária e não apenas das elites, unindo ao ensino o trabalho, como mostra Nogueira:

Os critérios norteadores para a organização desse ensino deveriam ser as possibilidades de acesso dos trabalhadores aos conhecimentos necessários para que se assegure o controle operário sobre o processo de trabalho, em particular, e sobre o processo de produção, em geral. Isso definiria a necessidade, para as classes populares, de um ensino de caráter tecnológico onde o produtor pudesse adquirir os conhecimentos científicos que lhe permitisse alcançar a compreensão crítica da sua experiência concreta de produzir na fábrica. (NOGUEIRA, 1990, p. 115).

Paralelamente, ao longo do século XVIII, despertou-se a repugnância pelo castigo, e a educação disciplinar que humilhava crianças com punições foi atenuada. Foi-se descobrindo a importância de “despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade” (ARIÈS, 1978, p. 182). Esta foi a concepção da educação que triunfou no século XIX.

No final do século XIX, nos países desenvolvidos, a escola já estava universalizada. “A escola não mais estava submetida à doutrina da Igreja, mas a serviço dos Estados nacionais” (GADOTTI, 1998, p. 234). É o Estado que concede autorização para ensinar.

No entanto, a escola idealizada pelos iluministas não cumpriu a expectativa de uma sociedade igualitária, da superação da marginalidade, própria de uma visão não crítica da educação, que pensa ter a escola autonomia em relação à sociedade e, portanto, capacidade de intervir para corrigir as injustiças, promover a equação social.

A burguesia que se consolidou no poder não mais queria a transformação da sociedade, seus interesses passam a ser pela perpetuação da sociedade. A burguesia propõe, então, a pedagogia da existência em oposição à pedagogia da essência. Esta faz a defesa intransigente da igualdade dos homens, a outra defende que os homens são essencialmente diferentes e as diferenças devem ser respeitadas. Esta visão “[...] vai legitimar a sujeição, os privilégios, a dominação” (SAVIANI, 1996, p. 51). Embora filósofos como Condorcet tenham permanecido fiéis à ideia de um ensino universal aberto a todos, propõe-se “[...] limitar a uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico, e condenar o povo a um ensino inferior, exclusivamente prático”. (ARIÈS, 1978, p. 193).

Nessa escola, nem todos que ingressavam era bem-sucedidos, ajustavam-se ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Surgiram muitas críticas a essa escola centrada no professor e que passa a ser chamada de tradicional (MELO; TOSTA, 2008). No final do século XIX e no início do século XX, tomaram corpo movimentos de renovação, e a expressão mais típica foi o “escolanovismo”, tendo Dewey, Decroly, Montessori como expoentes. “Ocorre uma biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Nova pedagogia que advoga respeito às diferenças individuais. Educação deverá adaptar os indivíduos, promover a aceitação mútua” (SAVIANI, 1996, p. 21). O ideário da Escola Nova se difunde amplamente no Brasil a partir dos anos 1930.

A educação será cada vez mais campo de disputas de concepções pedagógicas.

3.2. Um olhar sobre a história da educação no Brasil

O pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade foi o tolher-se-lhe a fala. (VIEIRA apud LIMA, 1981, p. 81).

No Brasil, nos dois primeiros séculos do período colonial, prevaleceu a escola restrita à elite e aos futuros missionários e a oralidade como traço forte da cultura. A Companhia de Jesus, que veio para o Brasil por determinação do rei de Portugal, era responsável pelo ministério e também pelo magistério: a organização e o currículo deste foram definidos pelo código pedagógico *Ratio atque Institutio Studiorum Societas Jesu (Ratio Studiorum)*, cuja versão definitiva foi publicada em 1599. A pedagogia do *Ratio Studiorum* era “[...] cimentada na unidade do professor, na unidade do método, e na unidade das matérias” (OLIVEIRA; FREITAS, 2007, p. 441). No Brasil, o ensino tinha como objetivo formar a elite dirigente colonial, priorizava o trabalho intelectual em detrimento do manual e estava estruturado em Curso Elementar, Curso de Humanidades, Curso de Artes (Filosofia) e Curso de Teologia:

No Curso Elementar estudava-se Gramática, Retórica, e Humanidades, ministradas em latim. O ensino de língua grega e hebraica foi substituído pelo tupi-guarani. No Curso de Artes estudava-se Física, Lógica Matemática, Ética, Metafísica e, também, Aristóteles era o autor privilegiado. O Curso de Teologia durava quatro anos. (OLIVEIRA; FREITAS, 2007, p. 442).

A escola dos jesuítas não era o lugar para se pensar a transformação estrutural da sociedade. Dentro dos colégios, “[...] a realidade parecia estar suspensa [...] uma sociedade perfeita” (PAIVA, 2007, p. 47). O proposto era a prática das virtudes e Deus como princípio e fim. A disciplina tornou-se instrumento capital: “disciplina de costumes, disciplina acadêmica, disciplina ascética.” (PAIVA, 2007, p. 50). Hansen (2007) esclarece que a educação jesuíta deveria “tornar mais homem”, ou seja, “dar conta das três faculdades que, segundo a filosofia escolástica definem a pessoa humana: a memória, a vontade e a inteligência” (HANSEN, 2007, p. 25).

Para Pe. Cord Neto (2012)¹⁹, Paiva e Hansen fazem críticas anacrônicas. Lembra que a filosofia escolástica, apropriada pelos jesuítas, vem da filosofia clássica, baseada na ordem natural das coisas, que os gregos chamaram de Cosmos:

A partir dessa concepção de mundo, havia uma visão de autoridade; primeiro, a autoridade divina; depois, a autoridade do rei. Uma filosofia acrítica, que não levava em conta a historicidade, a dinâmica social, que não tinha o mínimo de conhecimento de Antropologia. Basicamente, ensinavam-se as letras e a virtude. Um tipo de ensino voltado para o treinamento da mente. Um tipo de educação elitista, academicista e fechada, que não tinha determinados parâmetros e cujo ordenamento se dava por ordem transcendente (Pe. CORD NETO, 2013).

Posteriormente, no século XX, os próprios jesuítas, representados por Superiores da Ordem, Arrupe e Kolvenbach, irão trabalhar pela renovação da pedagogia inaciana por meio da atualização da *Ratio Studiorum*, para oferecer uma formação integral e em maior sintonia com as demandas do mundo, tema que será detalhado no capítulo cinco.

Outro aspecto da atuação dos jesuítas no período colonial é que tinham a missão de preservar a cultura portuguesa, e esse sistema de ensino voltado para os interesses e valores da colônia e da Europa era predominante, como mostra Faure:

O sistema colonial, quer fosse inglês, francês, espanhol, português ou holandês, transplantou e difundiu, tal e qual, os modos de instrução europeia sob todos os céus.

A instrução dispensada pela administração colonial [...] não visava formar jovens elementos capazes de servir o seu país, mas respondia ao desejo de lhes inculcar os valores da sociedade colonial e de os formar para o serviço do Estado colonial. (NYERERE apud FAURE et al, 1977, p. 53).

¹⁹ Pe. Germano Cord Neto, diretor do Colégio Loyola, concedeu entrevista em 2 de julho 2013.

O trabalho dos jesuítas, que tinham conquistado grande poder econômico, passou a ser muito questionado. Em 1759, foram expulsos pelo Marquês de Pombal, ministro de Dom José I, e seus bens foram tomados e doados. Portugal não conseguia organizar-se conforme as relações capitalistas modernas, e Pombal pretendia reorientar a economia portuguesa tirando-a da dependência da Inglaterra.

Influenciado por ideias iluministas de visão racionalista, que separava a fé da ciência, Pombal idealizou um projeto de cunho mercantilista que implicava “o desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, o progresso das letras, o progresso científico” (SAVIANI, 2010, p.81). Entendia também que os jesuítas eram avessos aos métodos modernos de fazer ciência. Cesca citado por Saviani (2005), não acha procedente a visão de que os jesuítas voltaram as costas para a modernidade, pois eles teriam reformulado a escolástica “absorvendo elementos próprios da época que respirava o clima da renascença, em especial a questão do livre-arbítrio, uma das idéias centrais da doutrina elaborada por Francisco Suárez” (CESCA apud SAVIANI, 2005 p. 7). Os jesuítas deveriam ser ativos, traduzir em ações a fé que professavam, não lhes bastando meditar e orar.

Outra crítica é que eram presos a uma visão pedagógica caracterizada por uma visão essencialista, idealista, de homem, de mundo, de sociedade, fora das próprias possibilidades históricas e concretas. Essa posição, partindo de princípios eternos e universais, “explica o homem, o mundo e a sociedade como essências e identifica, a partir daí, como o homem deve ser, o que o mundo é, e como a sociedade deve funcionar” (OLIVEIRA; FREITAS, 2007, p. 449).

A reestruturação do ensino por Pombal caracterizou-se por um Iluminismo não revolucionário, mas reformista, com objetivos práticos e políticos. A extinção do ensino jesuítico não se processou de forma organizada e planejada, havia carência de recursos e de professores habilitados para lecionar as novas disciplinas propostas (OLIVEIRA; FREITAS, 2007). Com as reformas, a orientação jesuítica não foi substituída por ideias laicas, permaneceu uma orientação católica, formulada por padres de outras ordens religiosas. Mas iniciou-se “um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios” – professor nomeado e pago pela Coroa portuguesa com recursos do “Subsídio Literário”, um imposto sobre a aguardente para minimizar problemas financeiros.

As aulas régias eram sinônimo de escolas, que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões “aulas de primeiras letras”, “aulas de latim”, “de grego”, “de filosofia”, etc. Eram aulas avulsas, portanto os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si. (SAVIANI, 2010, p. 108).

Para Azevedo citado por Saviani (2010, p. 41), com as reformas pombalinas, “[...] o que o Brasil sofreu não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico”.

Com a transferência da família real e sua Corte para o Brasil, avançaram a organização e a normatização pelo Estado da educação formal, principalmente em relação ao ensino superior. A instrução elementar ficaria durante muito tempo “quase totalmente restrita a esfera privada, ou seja, por conta da família [...] padres ligados aos engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos” (VILLELA, 2007, p. 98-99). O professor ensinava a cada um deles individualmente. Uma “rede de escolarização doméstica [funcionou] até bem avançado o século XIX” (FARIA FILHO, 2007, p. 145). Ocorria também de a mãe ensinar “aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam” (FARIA FILHO, 2007, p. 140).

Em 1827, D. Pedro I promulga a lei que regulamenta o ensino das “primeiras letras” – saber ler, escrever e contar – para civilizar os cidadãos brasileiros, promovendo instrução primária gratuita, mas escravos, índios, negros livres e brancos pobres continuavam excluídos, sendo que a interdição aplicada aos escravos era legal. No art. IV da Lei de 15 de novembro de 1827 está declarado: “As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das Províncias, e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecer-se.” (FARIA FILHO, 2007, p. 141). O método, também chamado de monitorial ou lancasteriano, foi proposto e difundido por ingleses da seita dos Quakers, se baseava em guindar os alunos mais adiantados como auxiliares do professor, de classes numerosas, que “da extremidade da sala, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, especificamente os monitores” (VILLELA apud SAVIANI, 2005, p. 8).

Em resumo, o método implicava em:

[...] um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento e do comportamento do aluno, erigindo a competição em princípio ativo do

funcionamento da escola. “Os antigos procedimentos didáticos com sua sequência de silabar e soletrar” (MANACORDA, 1989, p. 259), permanecem intocados. “Com exceção da ‘voz baixinha’, nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças” (Idem, p. 260). (Saviani 2005, p. 8).

Até 1840, não se ensinava a ler e a escrever de forma simultânea; até o fim do século XIX, “[...] a leitura escolar basicamente resumia-se à repetição de textos memorizados, aprendidos oralmente” (VIDAL, 2007, p. 504), marca do ensino verbalista.

Na segunda metade do século XIX, com o enfraquecimento dos conservadores e da monarquia, o avanço dos liberais, a sociedade brasileira sendo impulsionada pela urbanização, as facilidades de comunicação e a disponibilização de capitais, a dúvida do que fazer com os filhos dos escravos, agora considerados de condição livre com a promulgação da chamada Lei do Ventre Livre (1871), a discussão da representatividade eleitoral, que previa o voto do alfabetizado, cresceu a necessidade e a demanda de instrução. Ampliaram-se as discussões sobre os métodos pedagógicos. Educadores passaram a valorizar inovações pedagógicas vindas dos Estados Unidos e da Europa, como o *método intuitivo* e as *lições das coisas*. O método de ensino mútuo passou a ser visto como inadequado às novas necessidades e puseram-se em foco as “[...] relações pedagógicas de ensino e aprendizagem”, passou-se a prestar mais atenção nos processos de aprendizagem dos alunos (FARIA FILHO, 2007).

Tratava-se agora de valorizar a educação dos sentidos, dar importância à intuição, à observação das coisas, da natureza, dos fenômenos – momentos primeiros da aprendizagem humana. “Essa etapa da observação minuciosa e organizada é condição para a progressiva passagem, pelos alunos, de um conhecimento sensível para uma elaboração mental superior, reflexiva dos conhecimentos.” (FARIA FILHO, 2007, p. 143). Esse método, que aproximou os campos da Pedagogia e da Psicologia, considera o aluno como sujeito no processo de aprendizagem e o professor como mediador desse processo.

Paralelamente, ao longo do século XIX, a educação foi “[...] progressivamente, assumindo as características de uma luta do governo *do estado* contra o *governo da casa*” (FARIA FILHO, 2007, p. 146). Foram-se criando espaços próprios e adequados para a escola. Defesa feita também pelos higienistas, preocupados com

os males que as más instalações causavam às crianças. As escolas foram invadidas por quadros-negros, cadernos, livros, lousas individuais. Os primeiros grupos escolares surgiram na última década do século XIX, com a organização seriada das classes e a utilização racionalizada do tempo (FARIA FILHO, 2007).

No século XX, nos anos 1920 e 1930, ganhou força o escolanovismo, no rastro daquelas inovações pedagógicas que deram origem ao *método intuitivo* e na voz dos Pioneiros da Escola Nova: um movimento pela renovação da escola brasileira, com crítica ao modelo tradicional, centrado na autoridade do professor. O aluno é quem deveria estar no centro da aprendizagem. Deslocou-se o “ouvir” para o “ver” e associou-se o “fazer”, o “experimentar”. Não se admitia o ensino imposto, queria-se um aprendizado que respeitasse as leis de evolução do aluno e de seus interesses correspondentes, de modo a realizar “o próprio aprendizado sob as vistas amigas e ponderadas do mestre” (VIDAL, 2007, p. 510). Os escolanovistas, com suas posições antiautoritárias, buscavam construir relações democráticas numa escola livre, criadora, espontânea.

Com a Escola Nova, a pedagogia do diálogo ganhou importância como ideia central da Pedagogia no Brasil, desmitificando a superioridade natural do mestre e a ideia de superioridade moral de alguns homens sobre os outros ou porque ocupam funções superiores a outros ou porque são mais competentes (GADOTTI, 1998).

No entanto, sua ação educadora foi vista como ação neutra. Paulo Freire é quem deu dimensão política ao diálogo, superando os escolanovistas. O diálogo é para trazer a consciência crítica, como esclarece Gadotti:

Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na práxis – ação + reflexão –, no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar ideias. O diálogo que não leva ação transformadora é puro verbalismo (GADOTTI, 1998, p. 21).

Paiva também afirma que Freire ultrapassou o escolanovismo:

Este podia atender bem aos objetivos da democratização do ensino, da introdução de métodos pedagógicos ativos, da exigência de adequação do sistema educacional à formação da força de trabalho qualificada para o desenvolvimento nacional. Mas, certamente, não oferecia instrumentos adequados à educação da consciência, à sua condução de uma forma “ingênua” a uma forma “crítica” (PAIVA, 1980 p. 19).

Para Freire, “[...] a problematização dialógica supera o velho magister dixit, em que pretendem esconder-se os que se julgam “proprietários”, “administradores”

ou “portadores” do saber” (FREIRE, 2011a, p. 71). O professor, quando apenas estende a informação ao aluno, é um “extensionista”, que vai até o outro para tentar formá-lo mais ou menos semelhante ao seu mundo. Esse tipo de educação não propicia o conhecimento autêntico, o aluno apenas dá-se conta das coisas, não as conhece, não as desvela realmente, portanto não há um caráter libertador, desafiador, e sim domesticador (FREIRE, 2011b).

Paulo Freire concebia a educação como prática de formação do humano, esse ser inconcluso e inacabado. Buscava uma ação progressista, que incentiva a curiosidade, o pensar crítico e jamais pode “castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do ser” (FREIRE, 2000, p. 33). Ele sonhava com uma escola que gerasse a consciência do educando para si e para o mundo, de modo que não apenas se adaptasse ao mundo, mas também o transformasse. Ele não aceitava a escola reduzida a treinamento técnico-científico nem com tônica preponderantemente narrativa e dissertativa. Queria a educação para denunciar realidades imorais, injustas e anunciar um país diferente, um mundo melhor, mais ético, mais humano. Indignava-se com a opressão, com o silenciamento do outro, com o derrotismo fatalista, que vê o problema como inexorável. Mesmo reconhecendo os “contra-sonhos” as artimanhas do poder, os interesses de grupos e classes, as ideologias, mantinha sua utopia, reconhecia a força do homem e da educação (FREIRE, 2000). Suas ideias foram vistas pelos militares como subversivas, o que lhe rendeu o exílio de 1964, ano do golpe, até 1980.

E foram os militares, com um modelo econômico desenvolvimentista associado com o capital internacional, a articular oficialmente uma concepção pedagógica produtivista,

[...] assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder a partir do golpe de 1964. As linhas básicas da nova orientação já se manifestaram no Fórum denominado “A educação que nos convém”, realizado em 1968 no Rio de Janeiro com a colaboração da PUC-Rio e organização do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), verdadeiro partido ideológico dos empresários (IPES, 1969 e SOUZA, 1981). (SAVIANI, 2005, p.18).

No entanto, desde Getúlio Vargas, políticas educacionais adotadas pelos governos privilegiavam a formação para o trabalho, como mostra estudo de Fonseca (2009). No Estado Novo, pretendia-se “[...] formação de um homem útil e disciplinado

para um Estado que se queria moderno, industrial e nacionalista (Brasil/Câmara Legislativa, 1937)” (FONSECA, 2009, p. 157). No governo de Kubitschek (1956-1961), com influências da Teoria do Capital Humano²⁰, “[...] a educação foi incorporada ao programa com o propósito de preparar pessoal técnico para a implantação das indústrias de base.” (FONSECA, 2009, p. 157).

Essa vinculação entre economia e educação tornou-se recomendação das Organizações dos Estados Americanos (OEA) no final da década de 1950. O governo americano patrocinou um programa de cooperação técnica e econômica denominado “Aliança para o progresso” – anunciado pelo presidente John F. Kennedy em março de 1961 –, que, além do aspecto doutrinário, estabelecia metas decenais para os países da América Latina (FONSECA, 2009). Os EUA queriam conter o avanço do comunismo no Brasil – no Nordeste, multiplicavam-se as Ligas Camponesas e a chamada “Frente”, que reunia comunistas, socialistas, católicos de esquerda e facções de esquerda do PTB e do PSD. Esta havia vencido as eleições no Recife e em Natal.

[...] os Estados Unidos viam a região como um problema de segurança internacional e a assistência econômica como uma arma contra uma ameaça que o Brasil não reconhecia unanimemente [...] queriam derrotar a ameaça comunista (RIORDAN apud PAIVA, 1980, p. 22).

Paiva (1980) relata que os EUA abriram um escritório da USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – para apoiar um candidato que poderia controlar impulsos da radicalização e representava uma política de incentivo à industrialização, ao desenvolvimentismo. Feito o pacto e interessados numa campanha de alfabetização que pudesse aumentar o eleitorado sob controle populista, Paulo Freire, com seu método de alfabetizar em poucas horas e a baixo custo, foi financiado pela USAID para realizar uma experiência em grande escala no Rio Grande do Norte. Inicialmente a imprensa anunciou como grande

²⁰ A Teoria do Capital Humano foi formulada pelo americano Theodore W. Schultz em meados dos anos 50, período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado do Bem-Estar. Originalmente a teoria vinculava a escola ao preparo de mão de obra para um mercado em expansão. Nos anos 70, com o encerramento da “era de ouro” do capitalismo, a Teoria do Capital Humano tem seu significado modificado. Mantêm-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, mas o que o indivíduo poderá esperar não será o emprego, apenas a empregabilidade - sua possibilidade de uma posição no mercado de trabalho - que vai depender das competências e habilidades adquiridas. (SAVIANI, 2005). Essa teoria “deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”” (MINTO, 2013).

acontecimento, depois como processo de “comunização”. A USAID retirou o apoio ao projeto:

[...] devido à “inadequação dos procedimentos didáticos” – como razão oficial -, mas na verdade porque passara a encara o método como uma “fábrica de revoluções”. Mas quando isso ocorreu Freire e seu método já estavam lançados no plano nacional (PAIVA, 1980, p. 25).

O estudo de Fonseca (2009) mostra que, paralelamente, nos governos de Kubitschek e Goulart, educadores debatiam suas ideias em fóruns nacionais, contrapunham uma alternativa social ao enfoque econômico, criticavam a inadequação das metas internacionais à realidade dos países. Para intelectuais do ISEB, Instituto Superior de Estudos Brasileiros (que se originou do Instituto Brasileiro de Filosofia, IBF, fundado pela Reitoria da USP em 1949), os quais, ao longo dos anos 1950, dedicavam-se a formular soluções para os problemas brasileiros (PAIVA, 1980),

[...] a educação não deveria reduzir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica e a serviço de um projeto de desenvolvimento. Deveria abrir a percepção do educando para compreender as condições políticas e ideológicas com se defronta e prepará-lo para o empenho coletivo de superação do estado do atraso do país (BAIA HORTA apud FONSECA, 2009, p. 158).

Para Anísio Teixeira, então membro do Conselho Federal de Educação,

[...] a educação não é um bem acessório, mas uma condição *sine qua non* para que o brasileiro se torne cidadão, possa exercer seus direitos políticos, seu poder econômico e viver decente e dignamente (BRASIL/MEC apud FONSECA, 2009, p. 159).

Apesar de todos os esforços e embates, a concepção produtivista foi-se tornando dominante nos anos 1970, e a educação idealizada pelos Pioneiros e pelos intelectuais do ISEB foi ficando distante. O governo militar deflagrou, no Ministério da Educação, uma mudança, iniciada com a Reforma nº 666.296/70, com as principais características:

Ênfase aos aspectos organizacionais (meios) e não a aspectos substantivos ou finalísticos da educação; organização das ações por projetos prioritários e campanhas de caráter transitório [...] participação das empresas privadas e governamentais de consultoria (nacionais e estrangeiras), no processo de modernização administrativa, entre elas a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que já cooperava com o Ministério desde a década de 1960 [...] Posteriormente fizeram-se presentes outras agências de cooperação técnica e financiamento – o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD) (FONSECA, 2009, p. 159).

A nova orientação pedagógica – subordinando estreitamente o sistema de ensino ao desenvolvimento econômico – ficou explícita na Lei nº 5.692/71 (SAVIANI, 2005). Gestada por um pequeno grupo de trabalho, sem participação da sociedade civil e com tramitação rápida no Congresso, essa norma impôs a profissionalização universal e compulsória para o público e o privado, no agora chamado segundo grau (CURY, 1997).

Para Arroyo (2000, p. 77), essa lei “[...] definiu com rigidez as cercas, gradeou o conhecimento e legitimou uma imagem estreita da docência”. O docente foi (de)formado, licenciado para cumprir papel de ensinante apenas, e não de educador. Caberia a ele dar prioridade aos conteúdos e competências que o mercado valoriza, fazer uma seleção fina desde as primeiras séries, desde a infância (ARROYO, 2000).

Ao longo da década de 1980, concepções de tendência crítica travaram embates contra esse modelo produtivista, gerando avanços, conquistas, movimentos de resistência. A tensão entre uma e outra concepção, o global e o local, o novo e o velho, o longo prazo e o curto prazo, o corporativismo e a democratização sempre se deu num processo dialético.

Em 1982, a Lei nº 7.044 acabou com “[...] a obrigatoriedade do ensino profissionalizante” (CURY, 1997, p. 22), que passou a ser opcional. Na transição do governo militar ao civil, surgiram novas demandas, que foram fortalecidas pela criação de fóruns científicos: Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Nos anos 1980, se, por um lado, o neoliberalismo emergiu com uma dimensão tecnicista e produtivista nos países europeus e anglo-saxônicos, o que afetou o Brasil, este, por outro lado, apresentou um “amortecedor”: a nova Constituição – elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte de 1988, com a participação de educadores, associações, especialistas nas comissões temáticas e subtemáticas:

A Constituição de 88 está na antípoda do neoliberalismo, ela se abre proclamando os direitos da cidadania e coloca o Estado a serviço dos direitos da cidadania. A Constituição de 88 dá uma virada e lança os direitos sociais com muita força, num momento que os direitos sociais estão sendo questionados (CURY, 2012)²¹.

²¹ Aula do professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury proferida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 11 de maio de 2012.

No Preâmbulo da Constituição está posto:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988).

Nos anos 1990, com a crise fiscal que fez explodir a inflação, ampliou-se o campo para a entrada das teses neoliberais no Brasil. No governo Collor (1990-1995), o estudo de Fonseca (2009) revela a participação em debates de renomados educadores brasileiros, administradores de diversos sistemas de ensino, representantes do empresariado defendendo objetivos educacionais que pudessem ser quantitativamente aferidos. O apogeu desse ciclo ocorreu em um simpósio nacional, no qual foi debatido o tema “Qualidade, eficiência e equidade na educação básica”. Um documento síntese encaminhado ao Ministério da Educação (MEC) conceitua qualidade da seguinte forma:

Na definição da pauta mínima, deve o Ministério atuar com base em definições consensuais de necessidades básicas de aprendizagem. Essas não podem mais ser referenciadas com categorias difíceis de serem identificadas e aferidas – como, por exemplo, a formação do espírito crítico –, mas por aspectos concretos que permitam o salto para a racionalidade tecnológica, que determinou mudanças nas ilhas da modernidade (p.9), (FONSECA, 2009, p. 166).

Fonseca esclarece:

A alusão à modernidade dizia respeito à intenção de modelar a educação segundo a nova estrutura de Estado que se instalava no Brasil e que afirmava a hegemonia política do neoliberalismo, com suas estratégias de Estado mínimo, controlado por sistemas nacionais de avaliação e de fiscalização, além da desideologização do debate educacional (FONSECA, 2009, p. 165 e 167).

O Governo Itamar Franco (1992-1994) se viu às voltas com a exigência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de elaborar um plano educacional para a década. A referência foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultado da Conferência Internacional de Jomtien, na Tailândia (1990), convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial. Trata-se de uma proposta ampla, desenvolvida em dez artigos.

Diante do quadro da educação brasileira naquele momento e do compromisso assumido internacionalmente, o MEC coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), um conjunto de diretrizes políticas que inclui “a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento” (Brasil, 1997). Este pacto foi resultado de uma pressão nascida basicamente da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e que reuniu as secretarias estaduais de educação.

No Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o neoliberalismo continuou dando vigor ao modelo produtivista e sendo instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada (SAVIANI, 2005). A administração pública burocrática foi substituída por uma administração gerencial, e a escola básica passou a ser amplamente avaliada por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990. “Os resultados foram utilizados como medida de desempenho da escola e do aluno e, portanto, constituíram a principal referência para a qualidade educacional” (FONSECA, 2009, p. 169).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, Lei nº 9.394/96, que conceitua a avaliação como um processo contínuo:

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

(...)

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

(...)

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

Seção I

Das Disposições Gerais

(...)

Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996).

A Lei nº 9.394/96 foi a primeira norma de educação gestada no Legislativo, e não no Executivo, capitaneada por um partido à direita, o Partido Democrático Social - PDS, e de caráter conservador. Cury (1997) mostra a polifonia das vozes na lei. O projeto da Câmara, com forte participação da sociedade civil organizada, não obteve apoio do Executivo federal, de secretários estaduais de educação e dos segmentos ligados ao setor privado, por ser considerado corporativista, com excesso de regulamentação e interferência na autonomia dos estados. Já o projeto apresentado pelo Senado encontrou “[...] um clima advindo dos rumos atuais da economia moderna, da globalização e que prevê a privatização, a desregulamentação, a descentralização e a diminuição dos direitos sociais” (CURY, 1997, p. 26). Entre a Câmara e o Senado, estabeleceu-se um jogo. De um lado, os defensores da democratização; do outro, os defensores da modernidade. Estes venceram. Conforme Cury indaga, “será que tem de haver uma contradição insuperável, um fosso tão profundo, entre as exigências da modernidade e as da democracia?” (CURY, 1997, p. 27).

Em meio ao conservadorismo, a Lei nº 9.394/96 apresentou avanços que merecem ser destacados. A partir dela, toda escola dispõe da prerrogativa de elaborar e executar seu Projeto Político-Pedagógico, fato que, para Fonseca (2009, p.170), “traduz a aspiração de educadores comprometidos com uma educação de qualidade, como ação mediadora do diálogo entre escola, o campo científico e as instâncias de decisão política”.

Art. 12

[...] Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Também na Lei nº 9.394/96, há um reconhecimento oficial de que a escola deve extrapolar sua função intelectual e compactuar-se com outras instituições na construção de um projeto realmente civilizatório.

Art. 2º - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E, no Capítulo II, na Seção IV, que trata do ensino médio, lê-se:

Art. 35 – (...)

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1996).

Na busca por uma educação de qualidade, os debates, os embates, as conquistas vão-se seguindo. O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que concebem a avaliação como uma das dimensões do projeto político-pedagógico da escola, determinando que:

Art. 46. A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas:

- I - avaliação da aprendizagem;
- II - avaliação institucional interna e externa;
- III - avaliação de redes de Educação Básica.

Seção I

Avaliação da aprendizagem

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.

§ 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. (BRASIL, 2010).

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as perspectivas se alargam, mostra Arroyo (2002). Os PCNs não são uma lista de conteúdos para o

docente transmitir e o aluno aprender, eles traduzem concepções sobre a função social e cultural da escola. A cada área do conhecimento, são incorporadas muitas dimensões necessárias ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades: cidadania, participação social e política, valores, atitudes, capacidade de análise crítica, respeito às diversidades, autoconfiança, capacidade de utilização das diversas linguagens (verbal, gráfica, musical, corporal, etc.), desenvolvimento da capacidade cognitiva, afetiva, física, ética estética, etc. Os PCNs do ensino médio abrangem novas exigências e demandas dos adolescentes para integrar-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Ambos exigem um perfil de docente que tem a ver com a formação integral do educando. Deve dar, ao mesmo tempo, lugar às subjetividades e contribuir para as aprendizagens. Nos PCNs para o ensino médio, na seção “Reforma Curricular e a Organização do Ensino Médio”, está explícita a amplitude da nova proposta:

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no triplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 2000, p. 15).

Nos PCNs, no capítulo “O Novo Ensino Médio”, também está posto que “a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*” (BRASIL, 2000, p. 14), em conformidade com o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Há o reconhecimento de que a escola deve extrapolar a função intelectual e compactuar-se com outras instituições para a transformação do homem no humano e assim oferecer uma educação integral. “Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio [...] Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 2000, p. 13).

No governo Lula (2003-2010), “a justiça social foi adotada como marco doutrinário” [...] “comparativamente ao viés economicista do governo anterior” “buscava-se corrigir a histórica desigualdade” (FONSECA, 2009, p. 171). Para Frigotto (2011), houve continuidade e descontinuidade em relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso. Houve continuidade da política macroeconômica que

preserva os interesses da classe que detém o capital. Não houve confronto das relações sociais dominantes, tampouco foram antagônicas ao capitalismo dependente, num movimento em que “o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido” (FRIGOTTO, 2011, p. 241). Foi um projeto desenvolvimentista, que não alterou o tecido estrutural da sociedade brasileira, de grandes desigualdades, e manteve as forças que historicamente o definiram, embora tenham ocorrido mudanças estruturais significativas, tais como a ascensão de uma nova classe média (FRIGOTTO, 2011).

Para Frigotto (2011, p. 241), o governo Lula “[...] não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma”. Ocorreu a não apropriação ou apropriação marginal da produção teórica de caráter crítico elaborada nas Conferências Brasileiras de Educação (CBES), no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), nas Conferências Nacionais de Educação (CONEDS) e Fóruns Mundiais de Educação (FMES). Segundo ele, houve abandono por setores críticos organizados da disputa da direção das políticas educacionais. Esse distanciamento e o foco na busca por soluções emergenciais para a massa despolitizada resultaram na *política da melhoria* mediante as parcerias do público e privado.

Ainda segundo Frigotto (2011), o pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas é defendido ativamente por empresários que se agruparam em torno do *Movimento Todos pela Educação* e aderiram ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi superposto ao Plano Nacional de Educação (PNE). Saviani, citado por Frigotto, traduz a lógica do PDE:

[...] uma espécie de “pedagogia de resultados”. Assim, o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica do mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências e da qualidade total” (*idem* p. 3) (SAVIANI apud FRIGOTTO, 2011, p. 243).

Diante da crítica, vale ler as palavras de Francisco Aparecido Cordão, membro do Grupo de Trabalho da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE)²² e signatário do *Movimento Todos pela Educação*,

²² O Conselho Nacional de Educação exerce funções normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, formula e avalia a política nacional de educação, zela pela qualidade do ensino, pelo cumprimento da legislação educacional e assegura a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira (NORONHA, 2012).

para compreender razões e origens de parceria entre o público e o privado. Segundo o conselheiro, o *Movimento* nasceu de debates entre educadores conduzidos pela UNESCO no começo do século XXI. A ideia inicial era a de formular um pacto por uma nova educação, retomando os ideais dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e 1959. Uma proposta de pacto pela melhoria da educação brasileira, para garantir educação de qualidade para todos e cada um. Para tanto, era de fundamental importância envolver todo o mundo.

Educação é um trabalho de cidadania, que tem que envolver empresas, governo, trabalhadores, associações e comunidade em geral. O próprio CNE se envolveu bastante nesses debates, inclusive planejando quem deveria ser convidado. Foi realizada, inicialmente, uma série de debates para implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Básica. Fizemos diversas reuniões com empresários, trabalhadores, jornalistas, políticos, executivos, sindicalistas, tanto de sindicatos patronais quanto de trabalhadores, bem como com pesquisadores e professores da educação básica. Uma centena de pessoas assinaram o manifesto de lançamento do Movimento, bem como uma centena de empresas. Uma das primeiras regras estabelecidas foi a de que o movimento não iria buscar verbas públicas e que o dinheiro só deveria vir de pessoas jurídicas. Para conseguir a adesão dos empresários, foi utilizado com o argumento que o empregado alfabetizado seria mais produtivo e que a médio prazo toda a sociedade brasileira sairia ganhando, se contasse com uma população mais educada e que o Brasil teria muito pouco a comemorar, no aniversário dos duzentos anos de nossa Independência, com os índices atuais de desempenho da educação nacional. Foram enviados convites, inicialmente, para as cem maiores empresas do Brasil, classificadas pela revista Exame, depois a outras cem, e assim por diante, até se conseguir a adesão mínima de cem empresas. O Movimento Todos pela Educação definiu, de início, cinco metas muito simples e objetivas para serem defendidas até 2022 e anualmente publica o resultado do acompanhamento do cumprimento dessas metas, buscando, com isso, subsidiar os poderes públicos quanto ao cumprimento de suas metas educacionais, objetivando garantir Educação de melhor qualidade para todos e cada um dos cidadãos brasileiros. (CORDÃO, 2013).

Continuando na análise do governo Lula, Frigotto (2011) mostra também discontinuidades das políticas da era Lula em relação à de Fernando Henrique Cardoso no que tange a abrangência, financiamento e grupos sociais atendidos. Ele destaca:

[...] criação de mais 14 novas universidades federais, abertura de concursos públicos [...] intensa ampliação dos antigos CEFETs com criação de 214 mil escolas [...] ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, da população indígena e afrodescendente [...] apoio ao projeto pedagógico desenvolvido pelo MST [...] criação do FUNDEB que incorporou a educação infantil e o ensino médio [...] fixação do piso nacional para o magistério (FRIGOTTO, 2011, p. 244).

No que se refere às avaliações, o governo Lula criou novas modalidades: a Prova Brasil, aplicada a alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino; o Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (Enade), para aferir a qualidade dos cursos superiores.

Vê-se que a cultura da avaliação vem-se desenvolvendo. O problema é que a avaliação passou a ser o critério, e não um critério de qualidade, enfatiza Cury:

Ensino médio é treinamento para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Ensino Fundamental a é treinamento para Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e ensino superior para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). E se perdem dimensões mais amplas do conhecimento, de envergadura maior. Testes têm impactos na docência (CURY, 2012)²³.

Hoje há verdadeira obsessão pelos resultados das avaliações como critério de desempenho, quase exclusivo. Ninguém vai querer abandonar isso, mas colocar isso como sendo não o critério e sim um critério (CURY, 2012).

O CNE confirma que a ferramenta da avaliação tem sido utilizada de modo deturpado, inadequado:

No Brasil há quem defenda que não apenas as escolas sejam classificadas em “rankings” a partir dos resultados das avaliações externas, padronizadas, como, mais que isto, sejam literalmente “carimbadas” com os resultados destas avaliações, afixando-se placas na frente de cada uma delas, por exemplo, com o seu IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), calculado com base no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Para que serviria tal providência, senão para estigmatizar a escola, seus professores e alunos e a comunidade na qual está inserida? (NORONHA, 2012, p. 7).

O CNE, segundo Cordão (2012)²⁴, considera a avaliação necessária para aferir a qualidade da educação e melhorá-la, mas reconhece que há um *gap* entre a cultura da avaliação e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Entre as razões para esse *gap*, está o fato de que as diretrizes das licenciaturas estão descoladas das diretrizes da educação básica, pois a universidade privilegia o bacharelado, não a licenciatura, com honrosas exceções. Cordão lembra que é o professor quem deve implementar essas diretrizes, no entanto ele fica numa situação muito delicada. As Diretrizes diferem das diretrizes da escola para a qual

²³ Aula do professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury proferida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 9 de novembro de 2012.

²⁴ Aula do conselheiro José Aparecido Cordão proferida na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais em 26 de outubro de 2012.

trabalha. Por outro lado, o sistema orienta para treinar para o exame e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) também avalia diferente. “As avaliações têm que estar casadas. É necessário rediscutir todo o arcabouço da licenciatura” (CORDÃO, 2012).

Para o aperfeiçoamento do sistema de avaliação da educação básica e o avanço na construção de uma educação pública de qualidade para todos, a Câmara de Educação Básica do CNE constitui uma comissão e iniciou um trabalho com vistas à elaboração das *Diretrizes Conceituais e Operacionais da Avaliação na Educação Básica*. Como parte do processo, foi realizado o Seminário Internacional sobre Avaliação, em Brasília, nos dias 25 e 26 de outubro de 2011. Noronha ressalta algumas questões debatidas:

- a. O PISA deve mesmo ser o parâmetro mundial para os sistemas de avaliação de cada país?
- b. As diversas formas de avaliação praticadas em nosso país estão dando conta de responder à qualidade social da educação básica?
- c. De que forma, até que se concretize o regime de colaboração entre os entes federados, podemos construir para vigência em todo o território nacional – e não de forma fragmentada – diretrizes conceituais e operacionais para a avaliação da educação básica? (NORONHA, p. 2, 2012).

Os participantes do Seminário apresentaram pontos comuns que merecem ser ressaltados, entre eles:

Em primeiro lugar, a constatação de que **os sistemas de avaliação, até aqui, privilegiam, em lugar do trabalho coletivo, da reflexão sobre a prática, da busca da formação integral para a cidadania transformadora, a competição**, a imposição de um processo educativo que esteja de acordo com a dinâmica dos testes padronizados uma tentativa de impor um novo conjunto de valores e um novo comportamento moral, mais perto de uma ética de negócios do que da identidade profissional própria dos professores, fundada no equilíbrio entre o saber pedagógico e a apropriação das disciplinas. Deste modo **se induz o professor a ser um instrutor profissional em lugar de um professor educador**.

Outra opinião comum entre os expositores é quanto ao efeito que os sistemas de avaliação em vigor nos respectivos países provoca sobre a sociedade, em desfavor da escola pública (NORONHA, 2012, p. 4, grifo nosso).

Como visto, a educação, no mundo, tem privilegiado a instrução, e não a formação cidadã; tem-se estruturado apoiando-se em conceitos empresariais, em soluções de mercado, em princípios baseados na competição e resultados mensuráveis/quantitativos, ferramentas que corroboram as análises de Saviani e

Fonseca. Para Saviani (apud FRIGOTTO, 2011), o balanço das últimas décadas mostra que prevalece a “pedagogia de resultados”, em que o governo se equipa com a lógica do mercado – competências e qualidade total. A educação ficou subvertida a uma concepção produtivista e mercantilista, em que “[...] os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências” (SAVIANI apud FRIGOTTO, 2011, p. 245), dando ênfase aos processos de avaliação de resultados. Visão que Fonseca (2009) compartilha; para ela, os resultados da avaliação externa foram tomados como a principal referência para a qualidade da educação. A qualidade “foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas” (FONSECA, 2009, p. 173). E o próprio CNE confirma essa avaliação:

Os processos avaliatórios externos que vêm sendo implementados em muitos países, inclusive em diversos Estados e Municípios brasileiros reproduzem métodos que privilegiam resultados como “eficiência”, “produtividade”, “mérito” e “desempenho dos alunos”, em detrimento da formação de cidadãos e cidadãs conscientes e plenos de direitos (NORONHA, 2012, p. 7).

É a educação a serviço do mercado. Esse modelo de ensino produtivista é reflexo da expansão desenfreada do capitalismo, que levou à autonomia de forças econômicas e enfraqueceu antigas instituições políticas e sociais. Como ressalta Touraine (2003, p. 21), “o lugar que antes era ocupado pelas instituições é doravante pelas estratégias das grandes organizações financeiras, técnicas e midiáticas”. A expansão capitalista desenvolveu a tecnologia, promoveu a globalização e a privatização. E a economia transnacional sem pátria faz tudo para acelerar, cada vez mais, o movimento, a circulação dos capitais, dos bens, dos serviços e das informações, “[...] dando a impressão que promove a igualdade, que o mundo é um só, que vivemos em uma sociedade global” (RIBEIRO, 2013). Por isso há menos interesse na formação do cidadão e mais interesse na formação do consumidor. Importa principalmente a lógica econômica para tornar o mercado cada vez mais global, mais dinâmico, mais criativo para ofertar produtos para todos os gostos. E, como alerta Ribeiro (2013), oferta-se para a maioria, que passa dificuldades, muita bugiganga de R\$1,99 – cópias de produtos consumidos pela elite, o que dá a ilusão da igualdade, da felicidade. A globalização trouxe uma mudança cultural brutal: “a população quadruplicou e o PIB cresceu pelo menos vinte vezes no último século. Desde 1990, aproximadamente a cada seis anos o

comércio mundial duplica.” (MUJICA, 2013). Importa especialmente criar mecanismos para promover o consumo incessante, em vez de uma sociedade crítica, politizada. A consequência é a derrota de processos ideológicos ou utópicos, a substituição de valores humanos pelo pragmatismo político e econômico.

Se esse cenário é sombrio, o CNE traz novas luzes, com a elaboração, em andamento, das Diretrizes Conceituais e Operacionais para a Avaliação na Educação Básica, mostrando esforços para a “construção de um sistema de avaliação que responda às necessidades da educação” (NORONHA, 2012, p. 6). Em reunião técnica realizada em maio de 2012, com a presença de entidades nacionais representativas dos diversos segmentos que atuam na educação básica, assim como entidades que possuem reconhecida contribuição na temática da avaliação, discutiu-se a temática da avaliação (NORONHA, 2012). O professor Luiz Carlos de Freitas, da UNICAMP, a pedido da relatora Maria Izabel Azevedo Noronha, reuniu subsídios para o encaminhamento do trabalho. Em destaque, alguns:

3. Os processos de avaliação da educação básica não podem associar-se a prêmios e punições e deverão constituir-se de avaliações de baixo impacto (low-stakes) evitando-se a introdução de avaliações de alto impacto (high-stakes) associadas a consequências fortes, pelo potencial que estas últimas apresentam de corromper os próprios indicadores da educação básica e gerar fraudes.
4. Não há evidência empírica sólida que permita a utilização de resultados de testes de desempenho de alunos como base para incentivo e para cálculo de pagamento de salário dos profissionais da educação, devendo-se desestimular em nível nacional tal associação.
5. A concepção geral de avaliação a ser adotada na educação básica é de caráter diagnóstico e formativo.
7. A educação básica deve ter um indicador de progresso que não se limite a desempenho do aluno e fluxo, como atualmente no IDEB, devendo ser expressão tanto do desempenho dos estudantes como também das condições de funcionamento existentes nas redes de ensino, entre elas, das condições de infraestrutura, formação do professor, nível salarial, número de alunos em sala, entre outros. Deve-se, portanto, iniciar os estudos para a elaboração de um novo IDEB.
8. Os processos de medição do desempenho do aluno devem ser sempre amostrais e nunca censitários, de forma a evitar-se o ranqueamento das escolas. Caso opte-se por manter-se censitário, deve-se incluir da mesma forma a rede privada que hoje se beneficia da forma amostral, via SAEB, enquanto a escola pública é rastreada censitariamente, via Prova Brasil. Neste caso, para ambas, é obrigatório o anonimato de estudantes e de escolas, devendo-se divulgar dados de monitoramento desagregados até o nível de rede de ensino.
9. O ENEM não se destina a avaliar o ensino médio, portanto, na qualidade de vestibular que é, não se inclui mais como um indicador de avaliação do ensino básico – é seleção e não avaliação. Como tal, não deve ser incorporado ao currículo ou fazer parte das atividades curriculares do

Ensino Médio. Tal medida converteria todo o ensino médio em um grande cursinho preparatório para o exame com o consequente estreitamento curricular nesta fase de formação. (FREITAS, s/d).

Boas considerações do CNE para fazer frente ao enfoque utilitarista, produtivista, mercantilista. Enfoque que se apoia mais fortemente sobre os pilares da UNESCO *aprender a conhecer e aprender a fazer*, que não são suficientes para se construir um sistema de ensino de qualidade, tampouco para promover o desenvolvimento humano e o sentido de cidadania. O Programa Mais Educação, do MEC, é exemplo de uma proposta mais abrangente, cujas matrizes estão ancoradas em ideias e ideais humanistas e democráticos, que valorizam os pilares “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”. Vale conhecer um pouco.

3.3. Um passo adiante – Programa Mais Educação do MEC

O desafio da educação integral tem que ser entendido como tempo integral, mas efetivamente como formação humana (MOLL, 2013).

No governo Lula, deu-se um passo importante para oferecer uma educação de mais qualidade, mais integrada às necessidades das crianças e dos jovens da escola pública, e não limitada a determinados conteúdos, como Português, Matemática e Ciências, tão cobrados nas avaliações. Destaco o Programa Mais Educação (Portaria Interministerial nº 17/2007), que oferta educação básica em tempo integral, ampliando tarefas sociais e culturais, tempos, espaços e oportunidades educativas. Em continuidade no governo Dilma, o programa é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O programa considera a educação como uma prática libertadora, que reconhece o aluno como ser inacabado, com potencial a ser desenvolvido sempre, com possibilidade de aprender com o outro, ser com o outro, exercer sua humanidade em plenitude. Com este projeto, o governo federal propõe-se induzir a efetivação da Educação Integral enquanto política pública, buscar a melhoria da aprendizagem de crianças e jovens e fomentar debates em torno de novas metodologias de trabalho, novos olhares aos currículos e à prática pedagógica. (BRASIL, 2013a, 2013b).

O Programa Mais Educação oferece um currículo para as escolas urbanas e outro para as escolas do campo, os quais, além de abrangerem as Linguagens, a Matemática, as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, contemplam

especificidades. Essa proposta está concretizada na ideia de macrocampos, não como uma escola de dois turnos, mas como um turno dilatado, estendido; a saber:

Escolas urbanas – macrocampos:

1. Acompanhamento pedagógico (obrigatório)
2. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável
3. Esporte e lazer
4. Educação em direitos humanos
5. Cultura, artes e educação patrimonial
6. Cultura digital
7. Promoção da saúde
8. Comunicação e uso de mídias
9. Investigação no campo e ciências da natureza
10. Educação econômica/economia criativa

Escolas do campo – macrocampos:

1. Acompanhamento pedagógico (obrigatório)
2. Agroecologia
3. Esporte e lazer
4. Educação em direitos humanos
5. Cultura, artes e educação patrimonial
6. Iniciação científica
7. Memória e história das comunidades tradicionais²⁵

Segundo Figueiredo²⁶, trata-se de uma política indutora, e não de uma política pública, de uma política de Governo e não de Estado. Por isso é importante a mobilização dos prefeitos, dos profissionais das escolas, especialmente, dos gestores e professores, para conhecerem a política de educação integral e aderirem ao Programa Mais Educação. A expectativa é que vá crescendo essa adesão até construir-se uma política pública de educação integral. Para tanto, são enviados aos “territórios” consultores para dar esclarecimentos e formação sobre os pressupostos do Programa. O MEC disponibiliza recursos aos interessados para financiar as atividades, mas cabe às escolas criar as condições de implementação. O projeto iniciou-se em 2008, com a adesão de 1.380 escolas, nos 27 estados brasileiros para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2012, já somavam 4.897.304 alunos, atendidos em 32.074 escolas (BRASIL, 2012(3)).

Nos pressupostos conceituais do programa, estão ícones da educação brasileira, como Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na perspectiva da construção da escola republicana e democrática – uma escola de qualidade para

²⁵ Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação Básica e Diretoria de Currículo e Educação Integral.

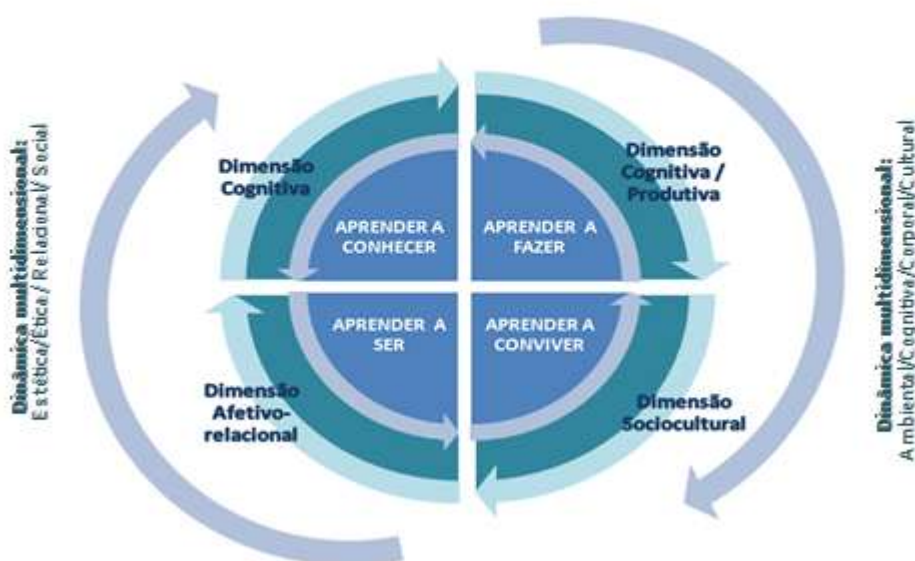
²⁶ Rogéria Freire de Figueiredo é consultora da Diretoria de Currículo e Educação Integral, diretoria vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), e consultora da UNESCO. No Programa Mais Educação atua nos municípios em busca de adesões e dando formação. Ela concedeu entrevista em 16 de fevereiro de 2013.

todos e que consolide direitos. Foram homens que mantiveram o interesse pela educação por toda uma vida, defenderam ou protegeram a educação como direito social, lutaram pela democratização de um ensino de qualidade, renovaram fundamentos da escola, tinham o compromisso de encontrar soluções para o País; ocupando cargos públicos, promoveram importantes avanços na educação. Anísio Teixeira, como Secretário de Educação da Bahia, construiu o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado de Escola-Parque; Darcy Ribeiro, como Secretário de Educação do Rio de Janeiro, criou os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs; Freire criou um método de alfabetização que foi lançado no plano nacional, sua pedagogia libertadora revolucionou a educação. Teixeira, Freire e Ribeiro, homens que, por seus pensamentos, feitos, lutas, deixaram profundas marcas e grandes contribuições para o Brasil e o mundo, e, portanto, permanecem vivos na memória de educadores interessados em promover uma educação de qualidade para todos.

O Programa Mais Educação dialoga com os quatro pilares da UNESCO para a educação no século XXI e, recentemente, incluiu o pilar *aprender a cuidar* inspirado no pensamento de Leonardo Boff.

Figura 1 – Política de educação integral – diálogo com os quatro pilares

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: diálogo com os quatro pilares da educação



Fonte: Arquivo Secretaria de Educação Básica e Diretoria de Currículo e Educação Integral

Figura 2 – Novo pilar: aprender a cuidar



Fonte - Arquivo Secretaria de Educação Básica e Diretoria de Currículo e Educação Integral

Tal diálogo com os pilares justifica-se na medida em que o conjunto deles pretende abarcar todas as dimensões humanas, para possibilitar o pleno desenvolvimento. Esses pilares valorizam a herança cultural, o desenvolvimento do intelecto, a formação civilizatória e crítica, o desenvolvimento do ser em relação ética e solidária com o mundo que o rodeia, o mapeamento e a mobilização dos fazeres que permitem ao homem construir a vida material. Os pilares dão sustentação a alguns dos pressupostos definidos pela SEB, a saber:

Reconfiguração societária e reconfiguração da política educacional brasileira; a escola como espaço de construção do sujeito; desenvolvimento das múltiplas dimensões da identidade humana como uma das grandes finalidades da escolarização básica. (SEB, 2012).

O Programa Mais Educação confirma o movimento da história. Está-se vivendo um processo gradativo de mudança das estruturas, com experiências que trazem novas perspectivas para a escola no Brasil, que não se limitam a uma visão utilitarista da educação. No entanto, os interesses econômicos e políticos se projetam sobre a educação.

[...] o mercado parece um ente [...] minha preocupação é que os interesses desses entes, do mercado que reúnem vários entes da sociedade brasileira, preponderem sobre os elementos das lutas históricas que fizemos para fazer da educação no Brasil a educação para todos, de qualidade, laica (MOLL, 2013).

Há forças contrárias, inclusive dentro do MEC, que almejam reduzir a escola à formação para o mercado - como esclarece, vive e enfrenta o confronto a diretora de Currículo e Educação Integral da SEB:

Há uma luta surda, muda às vezes, mas violenta, cotidiana do Ministério com uma visão que tenta se impor [...] com a visão de que a escola tem de trabalhar para o mercado. Esta frase nos últimos tempos eu tenho ouvido de algumas figuras, outros diretores e coordenadores: “a escola tem que preparar esses meninos para esse Brasil competitivo”. Essa visão de que à escola cabe instrução, ler escrever e contar, alguns ‘saberezinhos’ mais, mas que permitam inserir o sujeito no mercado de trabalho [...] Vou morrer me debatendo contra essa visão. Evidentemente a escola não pode estar de costas para [...] o mundo do trabalho, pois dentro do trabalho nos constituímos como humanos, mas é muito mais que isso a tarefa da escola [...] a tarefa é muito maior [...] evidentemente que a atividade intelectual é central na escola, mas tem que estar ancorada no desenvolvimento estético, ético, moral... (MOLL, 2013).

Tampouco o programa se contenta com os resultados das avaliações formais. Conforme esclarece Figueiredo (2013), no Programa Mais Educação, a avaliação é apenas um critério:

É dito à escola que a avaliação não é tudo, é uma referência. É um dado, não é o único. Foram criados alguns instrumentos, mas eles não podem suprir nossas necessidades. É uma mudança de mentalidade, e não se faz com duas ações, mas em longo prazo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, Lei nº 9.394, de 1996, no Capítulo II, Da Educação Básica, na Seção I, Das Disposições Gerais, no art. 24, inciso V, enfatiza-se que o rendimento escolar deve ser observado com critérios prevalentemente qualitativos:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996).

Há outras questões que impedem ou dificultam a implementação de ações renovadoras. Para Figueiredo (2013), é preciso que prefeitos e gestores de escolas tenham conhecimento de gestão pública. Por outro lado, aderir ao programa exige um trabalho habilidoso de reflexão, de organização e, principalmente, de abertura para acolher o novo. Pensando nessa mudança de mentalidade e na disponibilidade, inclui-se ainda a prestação de contas dos recursos recebidos, ou seja, há critérios para se executarem os recursos financeiros.

A consultora toca numa ferida, o processo de democratização da educação e da melhoria da qualidade do ensino implica em educar também para a gestão da

educação – falha no currículo dos cursos de Pedagogia. O MEC, com esse programa, está propondo o compartilhamento das funções com as escolas e as prefeituras, a cogestão e o aperfeiçoamento da autogestão, pois a responsabilidade de melhoria da qualidade é de todos. O MEC reconhece que sozinho não pode remediar os problemas do sistema de educação e compartilha o poder para que a própria escola aja sobre seu próprio destino.

4. A ESCOLA

Neste capítulo a proposta é uma reflexão sobre a natureza da relação entre o professor e o aluno, sobre como se caracterizam as concepções conservadoras e progressistas de educação; de outro lado, traz as críticas e o reconhecimento de valores da Escola Nova, assim como do método tradicional de ensino. Mostramos também a multiplicidade e a complexidade dos fazeres e saberes que implicam o ofício do professor. A visão da docência numa perspectiva produtivista, voltada principalmente para atender o mercado, ou numa visão progressista, implicada como uma formação mais ampla, que abarca a proposta do MEC com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica. O ofício do aluno é também problematizado para buscar compreender a amplitude deste conceito, principalmente por ser o aluno adolescente um dos focos desta pesquisa.

4.1 A pedagogia, o professor e o aluno

É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. (O MANIFESTO (...), 2006, p.5).

A arte de ensinar e aprender envolve uma relação entre o professor e o aluno. A natureza dessa relação não é única ao longo da história da humanidade: a forma e o método variam, assim como os objetivos. Ela pode-se dar de modo autoritário ou de modo democrático. Pode ser uma relação para vencer, convencer ou para conhecer e aprender juntos. Pode ser mera repetição de ideias, conceitos, fatos ou pode propiciar o refinamento da curiosidade e a autonomia intelectual. O professor pode ser alguém que foca o desenvolvimento da racionalidade acrítica ou que trabalha também para o desenvolvimento das sensibilidades do aluno por meio da razão crítica e autocrítica. Pode ele ser reproduzidor de discursos ideológicos ou um revolucionário convocando os alunos a investigar o que está dado, a sair da alienação, a lutar pela mudança da estrutura social.

O ensino e a aprendizagem, portanto, envolvem concepções conservadoras e progressistas na escola, as quais, porém, não são estanques, compartimentadas, inalteráveis. Em diferentes períodos históricos, em diferentes instituições e lugares, há a predominância de determinada concepção que se enriquece, se quebra, retroage, avança com métodos mais progressistas ou mais tradicionais. Uma

concepção pedagógica não vem depois da outra, numa sequência lógica e linear; ambas se encontram num redemoinho, divergem e convergem entre si.

Segundo Saviani (2005), as concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: modalidades da pedagogia tradicional e modalidades da pedagogia nova. A primeira predominou da Idade Média até o final do século XIX, a outra tendência expande-se no século XX.

A primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática [...] A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática (SAVIANI, 2005, p.1).

Na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como ensinar” (...) já na segunda tendência o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender” (SAVIANI, 2005, p.1).

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 2005, p. 3).

Segundo Morais (2004, p. 23), a Escola Nova, que tem John Dewey (1859-1952) como seu grande expoente, ensinou “coisas intrigantes”, como “[...] ninguém ensina ninguém, o aluno é que aprende vivenciando experiências, [...] o importante não é a disciplina, mas a criatividade do aluno”. Gerou-se um voluntarismo espontaneísta, perdeu-se o sentido de autoridade nas relações pedagógicas (MORAIS, 2004).

As críticas de Saviani (1996) convergem para Morais, pois, para ele houve afrouxamento da disciplina, despreocupação com a transmissão de conhecimentos, aprimorou-se mais a qualidade do ensino destinado às elites.

Paradoxalmente em lugar de resolver o problema da marginalidade, a ‘Escola Nova’ o agravou, ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola). (SAVIANI, 1996, p. 22).

Já na pedagogia tradicional, priorizam-se os conteúdos – a herança cultural da humanidade sistematizada logicamente, a qual deve ser socializada, transmitida pelo professor e assimilada pelo aluno. Essa assimilação tende a se dar de modo apassivado, sem o questionamento do mestre, que seria o único detentor do saber.

Magister Dix, o mestre disse – não deve haver questionamentos. Nesse formato, não se estabelece uma relação dialógica.

Surgem muitas críticas à escola tradicional, e o escolanovismo será a expressão mais contundente desse movimento. No Brasil serão os Pioneiros da Educação Nova, nos anos 1920, a afirmar e adaptar para o Brasil esses ideários. No Manifesto dos Pioneiros²⁷ está posto:

Essa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo (O MANIFESTO (...), 2006, p. 8).

A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descuroou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida (O MANIFESTO (...), 2006, p. 11).

Para Anísio Teixeira, expoente dos pioneiros, a pedagogia tradicional é um modelo intelectualista, um programa de “matérias”, que não ensina o aluno a viver inteligentemente e a participar responsabilmente da sua sociedade (1957).

A UNESCO, na voz de Faure e outros, também é crítica da escola tradicional:

O que domina na pedagogia tradicional é a noção de modelo, quer dizer, dum tipo de homem que serve de referência. O elemento motor desta pedagogia não é o desenvolvimento do indivíduo, o que implicaria ter como referência continuada a sua liberdade, a sua responsabilidade, e não a aquisição máxima dos conhecimentos recebidos (COURCOUL apud FAURE et al 1977, p. 137).

Para Paulo Freire (2011, p. 80), a pedagogia tradicional é uma das formas da "educação bancária", em que prevalece a narrativa, “[...] em lugar de comunicar o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”.

Se a escola tradicional é rechaçada, vista como método medieval e ultrapassado, se ela se cristalizou como modelo mecânico, repetitivo, desvinculado das finalidades, Saviani contesta e esclarece a importância dessa concepção:

Conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num

²⁷ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado em 1932, redigido por Fernando de Azevedo, com 26 signatários, entre eles Aníbal Teixeira. Nasceu do embate ideológico entre católicos e renovadores para propor um projeto pedagógico que guiaria o Brasil na superação de seus atrasos históricos. A obra tem como marco a defesa de uma escola, dos 7 aos 15 anos, única, gratuita, obrigatória e a presença do fator psicobiológico do interesse em todas as atividades. Mesmo não sendo um instrumento jurídico, provocou avanços no direito à educação e a renovação de métodos pedagógicos.

arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. O domínio dos conteúdos são prioritários porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI,1996, p. 66).

Para enfatizar o valor da pedagogia tradicional, Saviani mostra os cinco passos do método expositivo, matriz teórica dessa pedagogia:

Passo da preparação, o passo da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como formulado por Bacon (SAVIANI, 1996, p, 55).

Sintetizando, a preparação refere-se à recordação da lição anterior; a apresentação, ao novo conhecimento para o aluno assimilar; a assimilação ocorre na comparação do novo e do velho; a generalização, após a assimilação do conhecimento, quando o aluno é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido; por último, a aplicação, correspondente ao para casa (SAVIANI, 1996).

Se um professor consegue aplicar esse método, no senso comum diria-se que ele tem boa didática. É alguém que sabe partilhar seu saber. É importante ressaltar que a “apresentação” do conhecimento não necessariamente se dá de modo antidialógico, como pensa Guimarães em conversa com Freire:

É importante também para os alunos, em determinado momento, assistir ao testemunho amoroso que um professor dá do seu estudo sobre um determinado tema. Não é necessário que o diálogo se explicita na forma de pergunta e resposta para que se tenha a possibilidade de intercâmbio (...) isso não consiste em absoluto uma postura antidialógica ou bancária por parte dos professores (GUIMARÃES,1985, p. 37).

O professor Pazzini, sujeito de estudo desta pesquisa, que, por vezes, na sala de aula, fez um testemunho amoroso de seu pensamento ou de algum pensador, explicita o valor do conhecimento e o partilhar desse:

Professor tem que mostrar que seu posicionamento tem raiz. Não é um posicionamento dogmático, não é por uma arrogância intelectual, é uma

fundamentação teórica, baseada em alguma coisa, a partir de um conhecimento. História é para isso, mostrar que tem raiz (PAZZINI, 2012).²⁸

Assim, reconhecendo o valor da pedagogia tradicional, mas também seus limites, busco uma visão mais fecunda, moderna, democrática, criativa, humana de educação, em que o diálogo esteja presente. Afinal, como as sociedades estavam fundadas sobre rígidos princípios de autoridade, os mais velhos, os pais, os professores, os religiosos, os políticos não podiam ser contestados. Educava-se com moralismo, repressão, para reproduzir modelos familiares e sociais, adestrar comportamentos, anular vontades próprias. Qualquer questionamento era visto como insubordinação, ou mesmo como subversão. Hoje, a realidade é outra. Foi-se o tempo do professor visto como um semideus “[...] dardejando ordens sobre silenciosas cabeças adolescentes.” (MORAIS, 2004, p. 22).

Movimentos revolucionários – como o movimento estudantil que explodiu na França em maio de 1968 e expandiu-se por outros países e o movimento de contracultura – mudaram paradigmas. Ao mesmo tempo, os meios de comunicação aceleraram várias mudanças e, hoje, fazem a informação atravessar fronteiras, facilitando o confronto entre o passado e o presente e culturas diferentes. Ditaduras foram ao chão. Assim, crianças e jovens não mais aceitam facilmente a palavra que os silencia, oprime, amordaça, além de estarem ávidos por novas experiências na escola e na vida. É o que se pode comprovar quando os alunos do professor Pazzini, na primeira aula do ano, respondem sobre suas expectativas nas aulas de Filosofia:

Quadro 4 – Expectativas filosóficas

Júlio – *Refletir mais sobre algumas questões mais pessoais.*

Ana Clara – *Discutir o certo e o errado.*

Andrea – *Entender melhor algumas coisas da vida que a gente não entende.*

Rafael – *Fazer a gente perguntar, dar uma viajada, aprender coisa diferente.*

Igor – *Aprender a perguntar mais, buscar respostas para tudo, não tudo, mas o essencial.*

Gustavo – *Aprender a argumentar melhor, ouvir a opinião dos outros.*

Sônia – *Refletir sobre muita coisa que a gente tem contato e não parou para pensar.*

André – *Pensar além do básico.*

Pedro – *Pensar coisas novas, fazer mais questionamentos e me conhecer melhor.*

Denis – *Rever conceitos, mudar minhas atitudes e meus pontos de vista. Se o que eu realmente*

²⁸ O professor Mário Henrique Pazzini Couto concedeu entrevista em 16 novembro de 2012.

acho, se eu realmente pratico.

Mateus – *Que não seja só uma disciplina, seja uma matéria para a vida. Não encontrar respostas prontas.*

Rose – *Compreender e ser compreendido.*

Antônio – *Trocar ideia, parar pra pensar.*

Marcelo – *Aprender a se perguntar mais. Perguntar o que é essencial.*

Clarisse – *Uma base para questionar o que a sociedade já definiu respostas.*

Miguel – *Aprender a questionar.*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa - aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 16 de fevereiro de 2012

Aprendizagens que se potencializam quando há diálogo na sala de aula.

Arroyo enfatiza:

Pedagogia com diálogo sempre foi mais pedagogia. Em clima de monólogo tudo pode acontecer, menos pedagogia. Reaprender a ver e escutar o aluno pode ser um novo tempo educativo. Abrir-nos aos alunos, crianças, adolescentes, jovens ou adultos pode ser a melhor forma de abrir-nos aos complexos e tensos processos de se constituírem humanos (ARROYO, 2007, p. 92).

Se o acúmulo do saber é o alicerce principal de sustentação da prática do professor, sua ação deve ir muito além da transmissão, em se tratando, principalmente, de adolescentes. O professor deve ter os conteúdos como um cardápio para instigar o aluno a perguntar, a duvidar, a “espantar-se” com o mundo, com o outro, consigo mesmo. É o que propõe o professor Pazzini aos alunos desde a primeira aula:

O questionamento amplia a possibilidade da verdade. Se eu não tenho pergunta, vou estudar o quê? Verdade é do indivíduo ou coletiva. Deve-se perguntar: a argumentação me deixa próximo da verdade? Na filosofia vamos pensar com os filósofos ou contra eles.²⁹

Paulo Freire (2000, p. 80) alertava que não se pode estudar descomprometidamente, alheio de si mesmo e do mundo: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” – são perguntas que o educando deve sempre se fazer.

Morin (2006, p. 19), ao propor os sete saberes necessários à educação do futuro, alerta que “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão”, daí a importância da

²⁹ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 16 de fevereiro de 2012.

pergunta, da dúvida. O conhecimento criado pelo homem são criações/reconstruções do que ele observa, sente, toca, sonha. Suas criações envolvem inteligência e afetividade, o que pode gerar falsas concepções. Por outro lado, nenhuma teoria está imune de ficar datada. Para evitar erros e cegueiras, deve-se desenvolver a racionalidade crítica, que deve permanecer aberta para não se incorrer na racionalização que “[...] se nega à contestação de argumentos e à verificação empírica” (MORIN, 2006, p. 23).

Assim sendo, o educador tem papel fundamental de não conduzir o aluno para memorizar mecanicamente as coisas, de não encher o educando de conteúdos, tornando-os apenas som, e não significação (Freire, 2004). A tarefa maior é dar a ajuda necessária para que “[...] o educando vá sendo o artífice de sua formação” (FREIRE, 2004, p. 70).

4.2 Ofício de professor

[...] ser educador é ser mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos. (ARROYO, 2000, p. 41).

Educador, docente, professor, mestre, pedagogo. Os nomes são diversos, mas o ofício desse profissional não cabe numa imagem única, tampouco simplificada, pois eles são múltiplos e plurais, nos diz Arroyo (2000). Seus fazeres mobilizam muitos saberes, métodos e sensibilidades para ensinar o aluno, a saber – saber aprender, saber fazer, saber conviver, saber ser; para desenvolver no aluno não apenas características cognitivas, mas também éticas, afetivas e estéticas. O educador lida, portanto, com a dimensão inacabada do indivíduo.

Diante da complexidade do fazer do professor, Arroyo usa o termo ofício:

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes (ARROYO, 2000, p.18).

Arroyo (2000) demarca a profissão do educador referindo-se àqueles que têm um saber qualificado, com domínio das artes educativas cuja identidade é uma construção social, histórica e cultural. Não se trata de referência àqueles que dominam determinado saber e técnica e se lançam no mercado da educação para um biscate e acabam por vulgarizá-lo.

Os saberes do professor vêm de outrora, são carregados de toda uma história, de toda uma memória. Os primeiros pedagogos surgiram na Grécia, por volta de 600 a.C., quando se inventou a escola de primeiras letras para o menino livre e nobre, em bairros ou em “lojas de ensinar”, no mercado. Além do mestre escola, havia os escravos pedagogos que, além de conduzir as crianças para a escola, conduziam para a vida.

Eles conviviam com a criança e o adolescente e, mais do que os pais, faziam a educação dos preceitos e das crenças da cultura da *polis*. O pedagogo era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida (BRANDÃO, 1985, p. 43).

Foi assim, colada a uma tarefa social – educar crianças e jovens –, que nasceu a figura do educador e da escola. Desde então, a sociedade deposita no educador a tarefa de, junto com a família, dar formação à criança e ao jovem; espera que ele dê grande contribuição na condução do aluno para o mundo adulto, civilizado.

Para começar, pode-se pensar no ofício do professor numa visão produtivista ou progressista. Na primeira, essa preparação deve-se direcionar para o mundo do trabalho. Tem-se a escola-fábrica, como nomeia Tardiff (2002): o professor precisa ser um especialista que oferece saberes-meios e saberes-instrumentos para preparar o aluno para o mercado de trabalho. O professor deixa de atuar na formação do aluno para atuar num mercado de consumidores, assim ele deve satisfazer as vontades, as necessidades para operar na concorrência.

Esse modelo de docência vem do pensamento utilitarista, tecnicista, economicista, neoliberal. É uma visão que fecha e empobrece o magistério em saberes úteis, que “não estimula a pesquisa, nem a leitura e o embate [...] Reduzir o professor e a professora a meros aulistas de saberes fechados é desqualificador” (ARROYO, 2000, p. 74).

Numa dimensão progressista, tão defendida por Freire (2000/2004), a educação envolve o direito de aprender a ser humano, não apenas o ensino de conteúdos. A docência não fica limitada a grades e currículos, envolve a educação integral do aluno. Essa prática pedagógica inclui capacidades “abertas”, como lista Arroyo:

O convívio social, a ética, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os

conceitos e os preconceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico... nossa memória coletiva e individual, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser... (ARROYO, 2000, p.75).

A educação progressista desafia o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica. O mestre, nessa perspectiva, trabalha para o aluno emancipar, desenvolver a autonomia, a curiosidade, superar a visão ingênua e alcançar a criticidade. Nas palavras de Freire:

As crianças precisam crescer no exercício dessa capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a ela, mais do que propostos, impostos (FREIRE, 2000, p. 58-59).

A didática de Pazzini converge para esse pensamento:

Tento sempre provocar o aluno a pensar. Os alunos, na idade que trabalho, têm muito o que dizer e muito pouco espaço para dizer das coisas. O principal é isso, provocar a pensar, mostrar que é um sujeito pensante e que pode pensar por ele mesmo. O aluno está disposto a isso e vê que na aula pode se posicionar. Sempre com respeito, entendendo que o outro pode pensar diferente dele (PAZZINI, 2012).

Na ótica progressista, o ofício de mestre tem amplitude ética, estética, afetiva, política, portanto, não se restringe a dominar um corpo de saberes técnicos e teóricos, não se reduz a ensinar, mas implica também numa dimensão formadora, educadora, que deve ser permanente. Para tanto, o mestre deve buscar a sintonia com o humano, com a vida (ARROYO, 2000). Para que consiga humanizar cada vez mais o outro, ele deverá tirar os olhos somente das matérias e deve aprender a dirigir o olhar e a escuta para seu aluno e refletir sobre as significações presentes na sala de aula.

Além de trabalhar pela humanização de seu aluno, o mestre deve também voltar o olhar para si mesmo para estar sempre aperfeiçoando sua humanidade, reeducando as próprias sensibilidades. Deve fazer do seu ofício um dever-ser, ou, no entendimento de Arroyo, um ofício que se interroga, se confronta com o próprio dever ser do protótipo de ser humano possível em cada um (ARROYO, 2000).

O que se observa, portanto, entre concepções produtivistas e concepções progressistas é o embate entre ensinar e educar. É a tensão entre educação e instrução. É o delinear de um itinerário pedagógico, acadêmico e técnico, mais restrito ao cognitivo, ou um itinerário ampliado, com objetivos que favorecem a curiosidade, valorizam a dúvida, interrogam a condição humana, que não separa as

Ciências Humanas das demais ciências e busca o desenvolvimento integral do homem, a preparação para a vida, e não apenas para o trabalho.

Do ponto de vista da antropologia, cabe ao mestre aprender a respeitar a diversidade, a alteridade. Ele deve valorizar igualmente todas as culturas, alcançando a cultura local, a regional, a universal. Deve propiciar a interação, a troca simbólica entre as culturas que se encontram na sala de aula para que aprendam umas com as outras, e assim os mundos se alarguem. Deve possibilitar a afirmação das diferenças sem que uma ou outra se coloque como superior ou inferior. Afinal, a humanidade não produziu “[...] um modo único de vida, ou mesmo maneiras de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver no interior de inúmeras variedades de tipos de culturas humanas” (BRANDÃO, 2002, p. 23).

A educação em diálogo com a antropologia deve possibilitar a afirmação da identidade de cada aluno. A identidade é “[...] um movimento constitutivo de dupla dimensão: perceber-se semelhante aos outros – reconhecer e ser reconhecido – e, ao mesmo tempo, afirmar a diferença enquanto indivíduo ou coletividade.” (TOSTA, 2011, p. 427). Tal processo há de ser muito valorizado, pois o indivíduo se diferencia e encontra o seu lugar não isoladamente, mas em relações sociais “[...] determinadas pela estrutura social” (OLIVEIRA apud TOSTA, 2011, p. 425). Deve oportunizar a individualização do sujeito para ele construir seu itinerário de vida, sentir-se parte de uma comunidade.

O professor nessa dimensão antropológica deve ajudar o aluno a reconhecer o outro que o atrai e o atemoriza, por ser desconhecido; a ver no outro a possibilidade de um espelho que reflete sua imagem, e assim possa o aluno melhor decifrar-se. Para tornar possível a convivência na diversidade, é mister, portanto, rever conceitos e referências: “a verdade é que a escola, em geral, ainda lida com marcações culturais como se elas fossem únicas e homogêneas ou até mesmo inatas” (TOSTA, 2011, p. 418). É preciso compreender que

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções do mundo. (GADOTTI, 1998, p. 282-283).

O professor com olhar antropológico deve ultrapassar o pensamento branco, europeu, masculino e ocidental cristão e efetivamente considerar os demais legados

– o africano, o árabe, o oriental, o feminino... Essa é a educação capaz de propiciar uma convivência humana democrática e harmoniosa, que, para além do conhecimento das culturas, busca respeitá-las e integrá-las. Uma educação que pode articular a diversidade cultural com ações educativas que visem à equidade. Uma educação que ensine a conviver, como procura fazer Pazzini: “*Vamos suportar pensamento diferente do nosso, de forma alguma temos de concordar com todo o mundo*”³⁰, diz ele quando um aluno critica a opinião de um colega de forma indelicada.

Morais (2004) levanta outra questão que merece ser incluída no ofício do professor: a autoridade. Esta não é imposta, difere do autoritarismo; é construída como um contrato entre partes que se respeitam, o professor e o aluno; este, portanto, não é tratado como inferior. O autor esclarece:

[...] a autoridade do professor nada tem a ver com policialismo; tem sim a ver com a conquista de uma disciplina de vida que não se aprende em manuais, mas na própria escalada dos obstáculos naturais. Compete àquele que lidera seus educandos auxiliá-los a não fazer uma imagem fantasiosa da vida cotidiana, como se esta fosse apenas um grande brinquedo. Para deixar nascer a disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou eliminar a alegria. (MORAIS, 2011, p. 27).

Disciplinar o indivíduo, segundo Kant (2004), é imprescindível para transformar a animalidade em humanidade, pois o homem vem ao mundo no seu estado bruto, tendendo a seguir plenamente suas vontades e seus caprichos. Ele não tem a capacidade imediata de realizar por si mesmo o projeto de sua conduta, de compreender se uma coisa lhe é prejudicial ou útil, de suportar que sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e das leis, portanto outros devem fazê-lo por ele. Essa disciplina realiza-se com a arte da educação, a qual irá desenvolver no homem as disposições para o bem, para a escolha dos bons fins – aqueles que seriam aprovados por todos e poderiam ser os fins de cada um – e irá fazê-lo moral.

A moralidade diz respeito ao caráter [...] Se se quer formar um bom caráter, é preciso antes domar as paixões. No que toca às suas tendências, o homem não deve deixá-las tornarem-se paixões, antes deve aprender a privar-se um pouco quando algo lhe é negado. *Sustine* quer dizer: suporta e acostuma a suportar! (KANT, 2004, p. 86).

³⁰ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola dia 15 de março de 2012.

Defende-se, portanto, que o educador pode e deve ajudar o aluno a dizer não a si mesmo, a limitar seus instintos, sua natureza, a controlar impulsos e paixões a fim de criar para si uma conduta moral. Deve e pode o educador ajudar o aluno a compreender que proibições são necessárias, não com o propósito único de controlar, mas também de proteger o próprio homem, organizar e harmonizar a sociedade. Por outro lado, o educador precisa compreender que “a ideia do sujeito não cresce em estufas muito bem protegidas. É planta selvagem!” (TOURAINÉ, 2003, p. 75). A transgressão fortalece e afirma a subjetividade, a paixão traz também a marca da individualidade. Quando o indivíduo ultrapassa um limite, vê outros horizontes, coloca em questão seu ser, experimenta, desmonta a siudez. Se sempre limitado, perde a espontaneidade, a força. Por vezes, ultrapassar um limite é um meio de vencer a angústia, o medo, a dor; é um meio de expandir a si mesmo, de ganhar contornos mais amplos. É um meio de impulsionar a vida. É no jogo entre a satisfação e a privação dos desejos, na vazão, na contenção e na direção da potência natural que se vai construindo a humanidade (Mosé, 2012). O professor não deve almejar fazer do aluno um autômato, um robô.

Encorajar o autodidatismo é missão ressaltada por Morin (2010) para despertar e favorecer a autonomia do indivíduo. Cabe ao professor ensinar o aluno a dominar os instrumentos que o levam a interrogar, conhecer e compreender o mundo que o rodeia, formular juízos de valor; desenvolver aptidões naturais de colocar e resolver os problemas, separar e ligar os saberes, contextualizar e integrar o conhecimento. Autodidatismo para transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em sapiência, esta entendida como o saber viver. Outra missão destacada por Morin (2010) é a educação cidadã, que, além de trabalhar pela consciência nacional, trabalha pela consciência planetária, pelo sentimento de pertencimento à Terra e reconhecimento de uma identidade humana comum, apesar das muitas diferenças culturais. A comunidade planetária tem um único lar e por ele deve desenvolver um sentimento de filiação.

A progressão e o enraizamento desta consciência de pertencer a nossa pátria terrena é que permitirão o desenvolvimento, por múltiplos canais e em diversas regiões do globo, de um sentimento de religação e intersolidariedade, imprescindível para civilizar as relações humanas. (MORIN, 2010, p. 73).

Tardiff (2002) aponta outros aspectos da docência. O mestre não é apenas aquele que se apropria e transmite “estoques” de informação disponibilizados por pesquisadores, é também produtor e legitimador de saberes. Com a prática, o docente desenvolve “certezas experienciais”, avalia outros saberes e os retraduz, ou seja, submete-os a questionamentos, ajusta-os, adapta-os ao seu trabalho, eliminando o que parece “inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida” (TARDIFF, 2002, p. 53) e conserva o que lhe parece ser utilizável. Dessa forma, ele faz uma retomada crítica dos saberes anteriormente adquiridos e de seus próprios saberes, para validar a sua prática. Uma forma de transformar a relação de exterioridade com os saberes em relações de interioridade.

O saber docente abarca também aspectos psicológicos e psicossociológicos, ou seja, os conhecimentos que o professor tem de si mesmo – seus limites, objetivos, valores – assim como o reconhecimento que ganha dos colegas de trabalho, esclarece Tardiff (2002). Envolve também uma dimensão crítica em relação aos conhecimentos adquiridos na universidade, aos programas, livros didáticos, diretivas, regras do estabelecimento. Um modo de buscar autonomia profissional.

Assim, para Tardiff (2002), o saber docente é epistêmico, existencial, social e pragmático. O professor é um sujeito epistêmico, que processa informações por meio do seu sistema cognitivo; um sujeito existencial, pois suas experiências envolvem seu ser por completo; um sujeito social que busca saberes em instâncias diversas; um sujeito pragmático, pois forma saberes a partir de suas relações com o trabalho e o trabalhador.

O ofício de mestre, como visto, é multifacetado, complexo e de grande responsabilidade. Diante de tantas tarefas, de tanta complexidade, é preciso reconhecer que o professor é o núcleo da ação educativa, e não um apêndice, como critica Arroyo (2000). A escola gira em torno dos professores, que inventam e reinventam a educação. Ela se torna boa com bons professores. E, para se tornarem bons, capazes de uma intervenção educativa ampla, precisam de uma formação sólida, que envolva recursos afetivos, cognitivos e práticos, o domínio de competências técnicas e humanas. Esse docente mais plural é a proposta dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³¹ para a Educação Básica. Dar conta dessa totalidade é possível? Como preparar o docente para essa função? Quem está realmente interessado nesse todo? Se os PCNs fossem realmente incorporados não apenas no projeto pedagógico da escola, mas também na prática pedagógica, poderia haver um significativo avanço num país em que a formação propedêutica e conteudista é tradição e as omissões relativas à formação dos professores são históricas.

Mas não é tarefa simples, pois, ao mesmo tempo em que os PCNs orientam o trabalho do professor para a formação de cidadãos, enfatiza-se que ele também deve preparar o jovem para o mercado de trabalho, marcado pela competição e pela excelência. Diante desse “tiroteio”, Arroyo defende que os professores “serão obrigados a optar por um lado, frequentemente pelo hegemônico, as exigências do mercado, do concurso, do vestibular. Terão de optar por determinados conteúdos e secundarizar outros. Possivelmente os abertos” (ARROYO, 2000, p. 99).

Pazzini reconhece as dificuldades de oferecer um currículo mais aberto e as pressões que a escola enfrenta:

Hoje é relação de consumo, se o aluno não passa no Enem, a culpa é da escola, do professor [...] O Loyola olha o lado humano, de fazer os meninos terem outras vivências. Enxergam o ser humano de outra maneira, mas querendo ou não, tem a cobrança dos pais. A escola se esforça para dar outra dimensão do ser humano, perceber a diferença do outro, aprender com outro, mas ela não pode ficar muito tempo nisso, tem cobrança dos pais, dos próprios alunos que querem passar no Enem (PAZZINI, 2012).

A resposta do aluno Antônio, quando Pazzini indagou na sala de aula “*qual a diferença da Filosofia de outra forma de saber*”, ilustra a dificuldade de romper com um modelo utilitarista, que estreita o pensamento: “*A Filosofia não é essencial para nosso futuro, para o vestibular ela não é cobrada*”.³²

³¹ A criação dos PCNs foi posta no Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003) em consonância com a Constituição de 1988. Trata-se de um referencial de qualidade para a organização da educação em todo o país. Não configuram um modelo curricular homogêneo e impositivo. Eles não podem sobrepor-se à competência político-executiva dos estados e municípios, às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. Com as proposições pretende-se que a educação atue decisivamente no processo de construção da cidadania, que depende do acesso ao conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. BRASIL [...] 1997). Os PCNs da Educação Fundamental foram publicados em 1997 e 1998; os PCNs do Ensino Médio em 2000.

³² Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 1º de março de 2012.

Se os pais e os alunos muitas vezes não estão “abertos” ou interessados em atividades humanizadoras, Arroyo reforça que “o mercado não é aberto, neutro, inocente; tem preferência por determinados conhecimentos e competências, fechados e úteis, ignora competências e conhecimentos mais abertos” (ARROYO, 2000, p. 99). Mas é preciso reverberar que o mercado valoriza também características comportamentais que interferem na dinâmica dos negócios. Pesquisa do BID (citada na introdução desta dissertação) mostra que as empresas entrevistadas estão com dificuldade de encontrar jovens na América Latina que tenham habilidades como “a empatia, a adaptabilidade, a cortesia, a responsabilidade e o compromisso” e, portanto, recomendam “o desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais relevantes para o desenvolvimento no trabalho e na vida.” (AFE, 2012).

Quando mais professores no Brasil poderão inspirar-se mais em outro modelo de educação em que o tempo das vivências próprias da infância, da adolescência e da juventude sejam mais respeitadas e a educação não esteja tão atrelada às competências exigidas pelo mercado e a resultados quantificáveis? Quando o magistério da educação básica será uma profissão prestigiada no Brasil e os professores terão o devido reconhecimento social e salários coerentes com a delicadeza e a grandeza de sua prática?

Pensem com Freire:

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. (FREIRE, 2000, p. 54).

4.3 Ofício de aluno

Queremos ser os poetas de nossa própria vida, e, primeiro, nas menores coisas. (NIETZSCHE apud MORIN, 2010, p.47).

No senso comum, o aluno é o estudante, aquele que vai para a escola estudar, aprender conteúdos e valores, cumprir as tarefas e as avaliações determinadas pelo mestre e pela escola. Desse aprendiz espera-se que aprenda a escrever, ler, contar, memorizar, resolver problemas, aceitar, obedecer... Aprenda códigos, rotinas, atitudes, hábitos, enfim, cumprir deveres e fazeres, determinadas

posturas e comportamentos. Disciplinar-se. Penso, porém, que cabem mais problematizações, esse conceito de aluno é insuficiente.

Há quem entenda que etimologicamente a palavra aluno signifique aquele sem luz, o prefixo “a” traz o sentido de negação. Quem teria a luz é o professor, portanto é quem vai iluminar o aluno com seu saber, com sua razão. Uma interpretação nefasta, que não reconhece no aluno nenhum saber, que vê no professor uma divindade. Opto por um entendimento mais generoso: “O vocábulo aluno proveio do latim *alumnus*, antigo particípio médio-passivo substantivado do verbo *alere* “alimentar, nutrir”. No sentido semântico, a palavra “aluno” conota aquele que precisa de alimento para nutrir-se e crescer.” (ALMEIDA, 2010, p. 28). Seu alimento é a palavra, o olhar, o gesto afetivo ou assertivo, o conhecimento, a experiência, a provocação, o outro. Alimentos que podem suscitar um permanente desejo de se formar e de aprender (*libido sciendi*), transformar a criança e o adolescente num adulto, o homem, esse ser inacabado, num humano.

Na sala de aula, o aluno vai-se constituindo na relação com outros, professores e colegas, que o fazem reconhecer-se pelo contraste, pela diferença. Cada um é um espelho que reflete o outro, e assim estabelece-se um sistema reflexivo que possibilita a cada um ver a si próprio. “O plano da constituição da humanidade de cada um só se realiza no âmbito da intersubjetividade, ou seja, das interações” (ALMEIDA, 2010, p. 31).

Essa interação entre o aluno e os outros, professores e colegas, especialmente na adolescência, grupo em foco neste trabalho, não se dá de forma passiva. A adolescência, esse intervalo entre a infância e a vida adulta, esse processo de transformação biológica e psíquica, é tempo de muita fragilidade e conflitos, pois o “espelho está vazio”, o adolescente está à procura de uma autoimagem, Calligaris esclarece:

[...] o adolescente vive a falta do olhar apaixonado que ele merecia quando criança e a falta de palavras que o admitam como par na sociedade dos adultos. A insegurança se torna assim o traço próprio da adolescente. Grande parte das dificuldades relacionais dos adolescentes, tanto com os adultos quanto com seus coetâneos, deriva dessa insegurança. Tanto uma timidez apagada quanto o estardalhaço maníaco manifestam as mesmas questões, constantemente à flor da pele, de quem se sente não mais adorado e ainda não reconhecido: será que sou amável, desejável, bonito, agradável, visível, invisível, oportuno, inadequado, etc? (CALLIGARIS, 2000, p. 25).

O registro da aluna Sônia, numa avaliação solicitada por Pazzini, mostra as angústias típicas de uma adolescente: *“Tenho a impressão de que você não gosta muito de mim. Porém, eu gosto das discussões que são feitas nas aulas”*. Pazzini não ignora sua angústia, sabe que é um apelo. Dá uma resposta que fortaleça a autoestima, mas também pede mais seriedade. Escreve: *“Impressão errada!!! Eu não gosto de certas atitudes suas. Por exemplo, as conversas fora de hora”*.

O aluno Júlio também mostra seu desassossego quando Pazzini pede aos alunos que pensem se *“estamos próximos dos filósofos ou dos sofistas”*³³: *“A gente não consegue olhar ao redor. Queremos aparecer mais. A obrigação de todo mundo é saber criticar a sociedade, começar a ver em volta de nós mesmos. Precisamos mostrar nossa opinião”*, responde o aluno.

Na sala de aula, o aluno vai mostrando seus condicionamentos sociais e culturais, seus sentimentos, modos de ver o mundo, valores, preconceitos, esperanças, medos, dúvidas, enfim, apresenta sua subjetividade. No entanto, a subjetividade não é necessariamente vista, considerada, respeitada, fortalecida, seja porque professores não têm determinados recursos afetivos e cognitivos para percebê-la e compreendê-la, seja porque tenta-se apagar essas marcas, subtrair essa condição, com um uniforme, um silenciamento, um gesto opressor. Todavia, há aluno que não obedece, não abaixa a cabeça, rebela-se no sentido freireano, não aceita limites que o oprimam.

Com rebeldia, o aluno fortalece sua identidade, utiliza a educação para dar-se forma, criar seu estilo, autoconfigurar-se, libertar-se das amarras, desenvolver o pensamento crítico, deixar o pensamento ingênuo. Ele não pode estar na sala de aula como um autômato, absolutamente entregue, disponível ao que escuta; afinal, o professor não detém todas as verdades, e os fatos podem ser abordados por diferentes perspectivas. É preciso que o “[...] educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor do que lhe seja transferido pelo professor” (FREIRE, 2004, p. 124). Na escola, ele deve

³³Fazer um discurso para convencer é uma característica sofista, mas se eu defendo alguma coisa que eu realmente acredito, é uma característica filosófica. Para o sofista, pouco importa falar a verdade, ele quer persuadir, quer convencer considerando seu interesse – Explicação do professor Mário Henrique Pazzini Couto ao seus alunos, no Colégio Loyola, dia 8 de março de 2012.

empenhar-se em construir a própria palavra; Pazzini defende e incentiva o desenvolvimento desse pensar com autonomia.

Quando vocês não concordam comigo, vejo com bons olhos. Tomaram que tenham argumentos melhores que o meu, eu trabalho para isso. Uma geração supera a outra, é assim. Se vocês ficarem só repetindo o que falo, igual papagaio, não há como superar.³⁴

A condição de aluno envolve também fazer da escola ponte para outros espaços, para proporcionar adesão ao mundo, e não apenas estar no mundo. Como diz Freire, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas na mão, constatando apenas.” (FREIRE, 2000, p. 80). Ele deve pretender formar-se para ser agente transformador da sociedade, colaborar para forjar uma sociedade mais humana.

O ofício de aluno é o mergulho numa experiência total – política, ideológica, pedagógica, estética, ética. Para vir a ser humano, deve desejar experiências intensas e múltiplas, não se contentar com os conteúdos gradeados, com os limites do vestibular e das avaliações, do mercado de trabalho, da ordem econômica. Deve compreender que “[...] aprender é uma aventura criadora [...]”, (FREIRE, 2004, p. 69). Aprender é comparar, repetir, constatar, negar, duvidar, perguntar, não satisfazer-se facilmente.

Portanto, ofício de aluno não se encerra no dever, no fazer, no senso pragmático nem no transformar-se em um membro útil à sociedade. O ofício de aluno implica não apenas na aprendizagem de competências do saber-fazer que lhe traga um trabalho, de saberes instrumentais que atendam ao mercado, mas também na construção de uma caixa de ferramentas para conformar o saber-ser. Para ser bom aluno, não basta ter boas notas, ser estudioso, “passar de ano” e ser disciplinado. Pazzini mostra uma visão mais alargada:

Bom aluno é aquele que compreende que escola é lugar, por excelência, de aprendizagem. Para quê? Para tornar-se uma pessoa melhor do que se é. Estuda para ser melhor, para desenvolver suas capacidades intelectuais. Bom aluno é o que pergunta, questiona e, quanto menos o professor souber a resposta, melhor é. Bom aluno é o que investiga o conhecimento e não paralisa naquilo que o professor afirma (PAZZINI, 2012).

Tudo que foi dito sobre o ofício de aluno pode ser pensado como uma idealização, uma utopia e poderia vincular-se ao “sucesso” ou ao “fracasso” da vida

³⁴ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 19 de abril de 2012.

escolar. No entanto, se o aluno em foco nesta dissertação é um adolescente, não se pode esquecer de que a adolescência “[...] é *um tempo de muita transformação. O corpo quer uma coisa, a cabeça outra, a sociedade exige outra. [...] é um turbilhão de energia, impulsão, paixão, hormônios*” (PAZZINI, 2012). Portanto, não se pode esperar que a aula com adolescentes transcorra serenamente. O adolescente não tem a maturidade necessária para cumprir esse ofício com plena desenvoltura e muitas vezes está mais interessado no prazer do que no estudo. É o que faz a “turma de trás”, os habitantes das últimas carteiras, que consideram a melhor hora do colégio a hora da saída ou do recreio e levam para sala de aula a vida do recreio. É a turma que gosta da bagunça, da conversa fiada, das diversões, das transgressões intelectuais (BRANDÃO, 2004). É preciso compreender que a transgressão pode ser a procura pela autoria da própria história, a construção da individuação, a negação da participação imitativa, a tentativa da libertação de forças que oprimem, a resistência à massificação. “Aspectos da vida dos alunos se manifestam pelo jogo, pela algazarra coletiva, pelo sonho acordado, pelo fracasso escolar ou ainda pelo suicídio.” (TOURAINÉ, 2003, p. 330). A “turma de trás” não deve ser condenada moralmente. O próprio Brandão, antropólogo, educador, escritor, era dessa turma.

Para se construir como aluno, o adolescente precisa de tempo. Mas a escola tem pressa com os conteúdos, o vestibular é a grande meta, a melhor propaganda é o primeiro lugar do *ranking* do ENEM. Na escola, são muitos estímulos por dia, cada conteúdo que poderia marcar o aluno é sucedido por outro e por outro. A memória esvanece. Kehl (s/d) ajuda a compreender o fenômeno. Na sociedade capitalista, tempo é dinheiro, não há tempo a perder se não correr, não é possível pegar um lugar no futuro. “O presente na modernidade é comprimido (...) cada hora guarda muito pouco da hora anterior devido a tanta coisa que temos que encaixar na hora seguinte”. Assim perde-se o valor da experiência. E cita Antônio Candido (apud KEHL, s/d): “O tempo é o tecido de nossas vidas.”

Então, é preciso permitir que o adolescente tenha tempo para tecer-se como aluno, como ser-humano. Lembrando que essa tessitura não é linear, pois são complexas as trajetórias existenciais.

E quem são os alunos desta pesquisa e como eles foram tecendo-se?

4.4 Os alunos-atores da pesquisa

Quem são os alunos com quem convivi, interagi e observei ao longo da pesquisa? Como eles foram tecendo seu ofício de aluno? Seguem alguns dados que nos permitem uma aproximação maior desses meninos e meninas, a partir de um desenho sócio, econômico, cultural e educacional dos mesmos. Posteriormente, no capítulo 6, *Entre dados, fatos e surpresas*, no item 6.2, *Transformadoras vivências*, teremos mais respostas.

Esta pesquisa foi realizada com 33 alunos do 1º ano do ensino médio do Colégio Loyola. Apliquei-lhes um questionário para conhecer suas características socioeconômicas; embora a participação fosse opcional, todos os envolvidos neste trabalho concordaram em respondê-lo. Vamos aos dados:

A formação escolar dos pais

31 têm formação superior; 1 tem ensino médio completo; 1 não sabe responder; 3 são doutores. As profissões: empresário, médico, fiscal da Receita, administrador, engenheiro, procurador, auditor, agente de viagem, advogado urbanista, juiz, fotógrafo, professor, piloto.

A formação escolar das mães

30 têm formação superior; 3 têm ensino médio completo; 1 é mestra e 2 são doutoras. As profissões: decoradora, bancária, gerente, empresária, psicóloga, arquiteta, publicitária, advogada, médica, assistente social, do lar, administradora, auditora, analista educacional, engenheira química, funcionária pública, fiscal de renda, enfermeira.

A escola particular e a fidelidade ao Colégio Loyola

Todos os 33 alunos estudaram somente em escolas particulares; 19 deles estudam há mais de 8 anos no Colégio Loyola. Alunos recentes há somente 4, e estes iniciaram os estudos no Colégio em 2012.

A escolha pelo Colégio Loyola

As razões pelas quais estudam no Colégio Loyola são as seguintes: 23 têm pais que estudaram e/ou fizeram a escolha para o filho devido ao reconhecimento da qualidade do ensino; 9 pais escolheram o Colégio Loyola pelo reconhecimento da qualidade do ensino, mas não estudaram lá; apenas 1 aluno “seguiu colegas”.

Curso superior que os alunos pretendem fazer

Há predominância de interesse por Engenharia, Medicina e Direito.

Aprendizado de línguas estrangeiras e outros cursos

32 alunos têm domínio da língua inglesa; 1 aluno tem domínio da língua inglesa e do hebraico; 2 alunos têm domínio das línguas inglesa e francesa; 3 têm domínio das línguas inglesa e espanhola; 1 aluno têm domínio das línguas inglesa, espanhola e francesa; 22 alunos fazem curso extra de língua inglesa. São citadas também atividades extra-escolares: futebol, natação, vôlei, balé, musculação, academia, aula de Física, de redação.

Viagem ao exterior

31 alunos já viajaram para o exterior; 17 viajam todos os anos ou com frequência para o exterior.

Frequência ao cinema

10 alunos vão ao cinema mais de uma vez por mês; 15 vão uma vez por mês; 8 vão raramente.

Frequência a shows

22 alunos raramente assistem a shows; 10 assistem a shows uma vez por mês; 1 assiste a shows mais de uma vez por mês.

Navegação na internet durante a semana

11 alunos passam mais de quatro horas por dia na internet (jogos, redes sociais, busca de informação); 11 passam até quatro horas; 11 passam até duas horas.

Navegação na internet durante o final de semana

13 alunos passam mais de seis horas por dia na internet (jogos, redes sociais, busca de informação); 8 passam mais de quatro horas; 9 passam até quatro horas; 3 até duas horas.

Interpretando as vivências sociais, culturais e educacionais dos alunos, nota-se que eles dispõem de capital econômico: as profissões dos pais, a frequência de escolas particulares, o fato de serem alunos do Colégio Loyola – uma escola jesuíta na região nobre de Belo Horizonte, tradicionalmente reconhecida pela qualidade acadêmica e que atrai a elite belorizontina –, as viagens, o acesso a cursos extra-escolares. No entanto, não é apenas a dimensão econômica que está evidente, à luz do pensamento do sociólogo Bourdieu: os dados revelam que os alunos têm também capital social e cultural.

O capital social diz respeito à rede de relações duráveis mantidas por um indivíduo – amizade, laços e parentesco, contatos profissionais, etc. Essas relações podem trazer benefícios materiais ou simbólicos. O volume desse capital seria medido em função da amplitude e da posição social desses contatos sociais.

O capital cultural refere-se aos bens culturais valorizados pelas classes dominantes. Os alunos consomem viagens, cursos de línguas estrangeiras, programas artísticos; conforme observado nas aulas, sua expressão corporal é refinada; eles têm domínio do padrão culto da língua portuguesa (tanto na comunicação oral quanto na escrita), alguns têm desenvoltura na argumentação. Todo esse conjunto de bens simbólicos e de padrões da cultura dominante é uma forma de riqueza que ajuda a definir que eles fazem parte da classe social dominante. São bens simbólicos, que os distinguem de outros grupos e os beneficiariam com uma série de vantagens sociais no mercado de trabalho, no mercado do matrimônio, no sistema escolar, nas relações de amizade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

O capital cultural do grupo apresenta-se na sala de aula, na modalidade “incorporado” e “institucionalizado”. O primeiro “se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquiridos e assumidos pelo sujeito” (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 35); o outro “se refere, basicamente, à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural.” (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 35).

Esses alunos dispõem de bens simbólicos, de “moedas” caracterizadas como superiores pela cultura dominante, o que constituiria uma base importante para sua posição hierárquica, assim como para mantê-los nas posições sociais mais altas da estrutura social, tendo mais condições de ser bem-sucedidos.

Tudo isso é incorporado como um *habitus*; a história se imprime nos corpos, nos gestos, nas mentes; torna-se enraizada e resiste a mudanças; é um movimento de interiorização do exterior e de exteriorização do interior. Seria uma espécie de matriz que constitui a unidade e a continuidade do indivíduo, que orientaria e estruturaria suas ações de modo pré-consciente. O *habitus* cria a propensão para o sujeito agir de determinada maneira, mas não é definitivo: pode ser restringido, reformulado, modificado, transformado, rompido, decodificado a partir de diferentes estratégias. Essas possibilidades tornam-se reais quando se conhece as regras do jogo, quando se entende como o *habitus* foi estruturado. Essa dimensão flexível é uma relação dialética, e não mecânica do *habitus* com a situação, ou seja, na

mediação das dimensões subjetivista e objetivista do mundo. Esta tende a compreender que as estruturas objetivas externas aos indivíduos dirigem e limitam mecanicamente as práticas; para a outra, os sujeitos são seres plenamente conscientes do sentido de suas ações (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Reconhecendo a margem de liberdade do *habitus*, da ação dos sujeitos, Bourdieu os denomina de “agentes”. Pretende evidenciar que, apesar da influência determinante das estruturas sociais, o sujeito tem alguma liberdade de ação. Para ele, os processos sociais não são meros reflexos das regras propostas pelas estruturas sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). O *habitus* não é decreto da impossibilidade de transformação. Há a possibilidade de mudança desde que se tenha conhecimento das leis próprias da lógica das reproduções.

Portanto, se o *habitus* é transponível, o professor também como um agente, pode ajudar os alunos a pensar e não apenas do ponto de vista da classe dominante ou de sua cultura, encaminhando para o necessário debate sobre as relações de alteridade, imprescindíveis ao aprender a conviver numa sociedade marcada pela diferença e pela desigualdade social. Se podemos supor que tais alunos não abririam mão do prestígio e poder econômico e social; por outro lado, as matrizes de sua percepção poderiam ser alteradas. Tal mudança poderia gerar mais compromisso político desses estudantes com a sociedade; para além de fazer parte do sistema e de seu “mundo”, eles poderiam transformá-lo no que concerne às injustiças, às desigualdades brutais, à violência, as desmedidas dos homens.

Estes alunos ouvidos na pesquisa e respondentes dos questionários almejam profissões como Medicina, Direito e Engenharia e, devido ao capital cultural, econômico e social que possuem, tendem a realizar essas expectativas e alcançar prestígio e poder. Não posso deixar de ressaltar que cada uma dessas ciências e profissões exige muito mais que a aprendizagem de saberes técnicos e práticos. O Direito, por exemplo, tem como propósito maior garantir às pessoas a plena cidadania, a consolidação dos direitos civis, sociais e políticos. A Medicina não pode ser encarada como mera engenharia dos corpos: é, acima de tudo, saber cuidar das pessoas. Todo projeto de Engenharia é muito mais que uma construção: tem impacto social, ambiental, econômico, requer um projeto de sustentabilidade a ser considerado. Essas três profissões, que interferem na vida presente e futura das

peças, que atingem a dignidade humana, não podem ser exercidas pragmaticamente, exigem conduta ética e humana.

O Colégio Loyola visa à educação integral dos alunos abrangendo os quatro pilares da UNESCO; a intenção da educação inaciana (dos jesuítas) é contribuir para formar pessoas mais responsáveis, competentes, críticas, compassivas, benevolentes com a humanidade (Pe. CORD NETO, 2013). A formação humana dialógica, política e filosófica contribui para o alcance de tais objetivos? Contribui para que se vá além dos interesses mais próximos, para que os alunos possam estar razoavelmente atentos ao que está acontecendo à volta deles?

O professor Pazzini, coerente com a filosofia inaciana, próximo ao desfecho das aulas que acompanhei, explicitou-me seu desejo de que seus alunos tivessem maior engajamento político: “*Alunos conhecem o Louvre, mas não estão no mundo*” (PAZZINI, 2012). Tal percepção nos remete à dimensão política da existência humana tão sobrepujante para Arendt, como nos mostra Francisco:

[...] todas as pessoas presentes em determinado momento neste mundo, e em particular no mundo desafiador em que vive o homem do presente, são chamadas a “reconhecer” esse mundo, isto é, a compreender o que vai nele e a responder pelo que ocorrer nele (FRANCISCO, 2008, p. 31).

Teria Pazzini conseguido levar os alunos por um passeio filosófico, ampliando sua consciência? Para poder responder tal questão, conheçamos primeiramente a pedagogia dos jesuítas, adentremos a sala de aula do professor para, por último, fazer uma interpretação dos dados.

5. O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA E A FILOSOFIA DA ESCOLA

Neste capítulo discorreremos sobre o que é a Filosofia e qual sua finalidade. Analisamos as idas e vindas do ensino da Filosofia no Brasil, incluindo leis e razões de sua proibição. A Filosofia inaciana é contemplada – a construção e a atualização do *Ratio Studiorum*, para atender as demandas do mundo contemporâneo e propiciar uma formação que abarque todas as dimensões humanas – assim como a Proposta Pedagógica do Colégio Loyola, local da pesquisa de campo.

5.1 Filosofia, para quê?

O ser humano é um animal filosofante: só pode renunciar à filosofia renunciando a uma parte da sua humanidade (comte-sponville, 2002, p. 15).

A Filosofia é a arte de pensar; portanto, a arte da razão. É o exercício da crítica a partir de uma posição teórica, de um *a priori*. É a reflexão sobre si mesmo e as próprias experiências, sobre a sociedade, o mundo, apoiando-se em outros pensamentos e conceitos para ampliar o entendimento e fundamentar a argumentação. É o questionamento destinado a buscar a verdade, a compreensão da própria história e da história da humanidade. É a crítica às ilusões, aos preconceitos, às ideologias para deslocar e transformar o pensamento, modificar valores recebidos. É um meio de fazer avançar o pensamento, tornar-se diferente do que se é. É o trabalho racional com a dúvida e com as incertezas. A Filosofia é importante “para agir sabendo o que se faz e não somente fazer porque todo mundo faz [...] ela proporciona a cada um de nós e à sociedade os meios para que nos tornemos mais conscientes de nossas ações, almejando a liberdade e a felicidade.” (PAZZINI, 2012b, p. 6-7). Ela é uma possibilidade de pensar cada vez mais longe, mais profundamente, mais lucidamente, o que pode aproximar o homem da sabedoria – a felicidade sem ilusões ou mentiras.

Os alunos do professor Pazzini ajudam a pensar sobre as razões da Filosofia na escola:

Quadro 5 - Razões da Filosofia

Pazzini – *Qual a diferença da Filosofia de outra forma de saber?*

Andrea– *Questiona o que a gente acredita.*

Mateus – *A Filosofia avança o pensamento. Antes de julgar, a Filosofia nos ajuda a pensar.*

Angela – *Filosofia não tem resposta certa.*

Fábio – *A incerteza e a busca por respostas.*

Júlio – *A Filosofia busca o desenvolvimento em grupo, já as outras aulas, individualmente.*

Gustavo – *Filosofia abre a cabeça das pessoas.*

Sônia – *A Filosofia nos prepara para o mundo adulto.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa – aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 24 de maio 2012.

Nota-se que os alunos reconhecem a Filosofia como ferramenta para alargar o pensamento, superar ideias cristalizadas, prepará-los para lidar com o outro e o futuro.

O filósofo é crítico, mas não é cético. “Não desespera da verdade, mas recusa todas as certezas, considerando-as provisórias e sujeitas a serem relativizadas por novos argumentos” (ROUANET, 1997, p. 320). Ele se permite o livre confronto das ideias, das correntes para que se tornem visíveis aspectos que, se não debatidos, não seriam percebidos.

Comte-Sponville sintetiza:

Toda filosofia é um combate. Sua arma? A razão. Seus inimigos? A tolice, o fanatismo, o obscurantismo. Seus aliados? As ciências. Seu objeto? O todo, com o homem dentro. Ou o homem, mas no todo. Sua finalidade? A sabedoria: a felicidade, mas na verdade. (COMTE-SPONVILLE, 2002, p. 14).

A aula de Filosofia pode significar um tempo para dar a palavra ao aluno se o professor, ao buscar novas abordagens e práticas, ouvir inquietações dos discentes sobre a vida, a sociedade, o mundo. Em outros termos, proporcionar o diálogo face a face, convidar o aluno a dizer de si e escutar o outro, aquele que é diferente dele, para estabelecerem vínculos. A aula de Filosofia pode incentivar o aluno a sair da passividade, não ficar ensimesmado e ser mais participativo e implicado na relação de aprendizagem. Pode ser um tempo para uma educação mais plena, não um adestramento, uma repetição de ideias proferidas pelo professor. É uma oportunidade para o aluno aprender a “[...] ter a autoridade do argumento” (DEMO, 2010), ou seja, saber fundamentar sem ser dono da verdade, criar com certa modéstia, consolidar uma ideia, mas fazê-lo deixando-a aberta; ter o outro como parceiro, e não como dominado (DEMO, 2010). Tudo isso são desafios para o aluno e o professor, os quais Pazzini abraça:

A gente tem que compreender e acreditar que o outro pode pensar muito melhor que a gente, tomara que meu aluno pense mesmo, eu trabalho *pra* isso. Cutucar o aluno *pra* pensar com a cabeça dele é fundamental, senão estaríamos na caverna (PAZZINI, 2012).

5.2 Idas e vindas da Filosofia no Brasil

A história do ensino da Filosofia no Brasil esteve sempre num movimento de ida e vinda, seguindo as determinações da correlação de forças, sem conseguir lugar estável (SANTOS, 2003).

O ensino dessa disciplina no país iniciou-se com os jesuítas, que aqui chegaram em 1549. Já em 1572 começaram as aulas de Artes (Filosofia e Ciências) no primeiro colégio secundário inaugurado no Brasil, em 1568, especificamente na Bahia (PACHECO, 2007). Por mais de dois séculos, até serem expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759, privilegiaram a filosofia escolástica, “reduzindo o ensino da disciplina ao exercício da mera erudição retórica, intensa rigidez na maneira de pensar e interpretar a realidade, enfim, a aquisição das teorias dos grandes filósofos” (SANTOS, 2003, p. 37). Era uma filosofia destinada “às classes mais abastadas, atendendo apenas à formação de letrados e eruditos, que visavam à continuidade de seus estudos na Europa” (SANTOS, 2003, p. 159) e também tinha caráter propedêutico para a vida sacerdotal.

“Com a vinda de D. João VI, a filosofia passou a ser ensinada sob a forma de aulas régias e, durante todo o Império, apareceu como disciplina obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário, público e particulares.” (SANTOS, 2003, p. 61).

Na República, com a influência do Positivismo, houve uma virada cientificista comprometendo a presença da Filosofia no ensino secundário.

Com o pretexto de inculcar um caráter mais prático à formação dos alunos, a filosofia deixou de ser um requisito para o ingresso ao ensino superior, e perdeu seu espaço na organização curricular, deixando de ser disciplina obrigatória e passando a “curso facultativo” ou “curso livre” sobre as principais escolas filosóficas (SANTOS, 2003, p. 160).

Já em 1946, no Colégio Pedro II – estabelecimento padrão, localizado na capital, Rio de Janeiro, o qual constituía modelo para as demais escolas do país –, a Filosofia avança em relação à finalidade do conteúdo:

Aparece como possibilidade de investigação e compreensão da experiência cotidiana, quando se propõe a estudar nos cursos clássico ou colegial científico, questões como: a vida política, as leis, a liberdade; ou mesmo sobre a situação real da filosofia, naquela época, bem como o papel cultural de suas faculdades (SANTOS, 2003, p. 132).

No entanto, com a Lei nº 4.024, de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Filosofia perdeu o caráter de obrigatoriedade, passando a disciplina complementar, por Sugestão do Conselho Federal de Educação (SANTOS, 2003, p. 146 e 147) e cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação indicá-la ou não.

Nos anos 1960, o país se industrializava, numa associação original entre capital nacional, capital internacional e capital estatal. Os militares consideraram que o modelo de escola vigente não estava adequado ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no país. A Lei nº 4.024, de 1961, teria que ser reformulada. Pretendia-se uma escola média profissionalizante e formadora de mão de obra para o mercado de trabalho. Com a Lei 5.692, de 1971, houve a exclusão de disciplinas que não atendiam a esse modelo. “O processo de extinção da filosofia dos currículos dos cursos secundários enfrentou sua desintegração total quando a formação básica profissionalizante incluiu disciplinas técnicas no currículo do ensino secundário” (SANTOS, 2003, p. 161).

Carminati (2004) esclarece outros motivos que levaram o regime militar a retirá-la das escolas brasileiras. Aos filósofos foi atribuído papel subversivo e às aulas de filosofia espaços importantes para veicular conteúdos com caráter crítico, o que poderia possibilitar a organização de movimentos estudantis. Para diminuir a possibilidade de qualquer contestação ao *status quo*, a Filosofia foi eliminada e substituída por “um ensino de um moralismo reformista acrítico, como ocorrem com as disciplinas de Educação Moral e Cívica - EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB” (CARMINATI, 2004, p. 6). Além disso, para o projeto desenvolvimento definido para o país, a Filosofia não teria nenhuma ou pouca “utilidade” aos olhos dos tecnocratas.

Com os militares no poder, todo o serviço público, incluindo o sistema educacional, foi incorporado aos programas estratégicos, que eram “elaborados segundo o enfoque da Administração por Objetivos (APO), concebida por Peter Drucker para o campo empresarial”, (Decreto-Lei nº 200, de 1967), explica Fonseca (2009). No Ministério da Educação, a Reforma nº 666.296, de 1970, também determinou uma série de ações, entre elas:

Ênfase aos aspectos organizacionais (meios) e não a aspectos substantivos ou finalísticos da educação; participação das empresas privadas e governamentais de consultoria (nacionais e estrangeiras), no processo de

modernização administrativa, entre elas a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que já cooperava com o Ministério desde a década de 1960 (FONSECA, 2009, p.159).

Dessa forma, a concepção de educação no Brasil passou a ter como pressuposto a lógica econômica. O escritor Bartolomeu Queirós, em entrevista, fez a seguinte crítica a essa medida:

Na revolução de 64, Jarbas Passarinho oficializa a reforma da educação e começa a dizer que a escola só pode ensinar aquilo que pode ser medido, só o que é mensurável. Tira-se todo ensino afetivo da escola, pois a afetividade não é mensurável (QUEIRÓS, 2011).

No período transitório para o regime democrático, a disciplina Filosofia vai sendo revalorizada. No artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi disposto, na Seção IV, Do Ensino Médio:

Art. 36.

Inciso III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania

Em seguida, em 1998, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, na Resolução CNE/CEB nº 3, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). No Art. 10,

Art. 10.

§ 2º - As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Em 2008, José Alencar, o presidente da República em exercício, sancionou a Lei nº 11.684, que alterou o art. 36 da Lei nº 9.394, revogando o inciso III, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A nova legislação deu força de lei ao Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse parecer tem como históricos a “forte pressão de entidades docentes” (GATTI, 2009, p. 79) e a proposta da Secretaria de Educação Básica do MEC para alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/98. Em 1º de fevereiro de 2006, a Câmara de Educação Básica promoveu audiência com 20 pessoas, entre sociólogos, professores de Filosofia e de Sociologia, representantes de entidades, estudantes e outros profissionais para discussão do tema “Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/inclusão de componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia.” (BRASIL, 2006).

Entre os argumentos favoráveis a que figurassem a Filosofia e a Sociologia no currículo do ensino médio, destacam-se:

Preliminarmente, reitera-se a importância e o **valor da Filosofia** e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade **na formação humanística de jovens** que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Essa relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos;

O legislador, por seu lado, reconheceu essa importância ao destacar nominalmente **os conhecimentos de Filosofia** e de Sociologia, **dando-lhes valor essencial e não acidental** com caráter de finalidade do processo educacional do Ensino Médio (artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394, de 1996) (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Assim, o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 passou a ter a seguinte redação:

§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 3º - No caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio – publicados em 2000, num trabalho conjunto do Ministério da Educação com educadores de todo o país – estão organizados em três áreas, entre elas, *Ciências Humanas e Suas Tecnologias*, evidência da revalorização da Filosofia no currículo escolar:

[...] desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Dentre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular.

A aprendizagem nesta área deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade em que vive como uma construção humana, que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade; para que compreenda o espaço ocupado pelo homem, enquanto espaço construído e consumido; para que compreenda os processos de sociabilidade humana em âmbito coletivo, definindo espaços públicos e refletindo-se no âmbito da constituição das individualidades; para que construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo [...] (MEC, 2000, p. 21).

Os PCNs do ensino médio representam uma retomada da cultura humanista aliada às necessidades da sociedade tecnológica, uma proposta para que as Ciências Exatas e da Natureza e as Ciências Humanas sejam complementares, e não excludentes. Sejam conhecimentos oferecidos de maneira interdisciplinar; agrupados e reagrupados a critério da escola, visando à superação da fragmentação disciplinar (GATTI, 2009). E como conceituar as humanidades? O que abarcaria a cultura humanística?

Proponho chamar de humanidades as disciplinas que contribuam para a formação (Building) do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar uma personalidade segundo uma certa *paidea*, vale dizer, um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição, ou simplesmente proporcionar um prazer lúdico. (ROUANET, 1990, p. 309).

Morin complementa:

A cultura humanística é uma cultura genérica, que pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos (MORIN, 2010, p. 17).

Como visto, reformas curriculares nos anos 1990 propuseram recuperar o prestígio das humanidades na sociedade, na cultura escolar, em especial no ensino médio. A Filosofia e outras disciplinas das Ciências Humanas “havam perdido

prestígio e espaço para as ciências duras durante o regime militar” (GATTI, 2009, p. 77), fato explicitado na Apresentação dos PCNs:

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior (MEC, 2000).

O término da Filosofia na escola foi danoso para a sociedade, inibiu bastante a prática da reflexão questionadora, embotou o pensamento crítico, fortaleceu o regime autoritário. Com a redemocratização e as reformas curriculares, ela foi colocada novamente no centro das humanidades, pelo menos teoricamente. O discurso da importância da Filosofia e da formação crítica está posto. A escola tem-se apropriado dessa ferramenta? Como? Tem utilizado a sala de aula como espaço destinado à construção da palavra, da indagação, do diálogo? Como o Colégio Loyola se apropria da Filosofia?

5.3 A Filosofia no Colégio Loyola e seus pilares

A busca da excelência acadêmica é própria de um colégio jesuíta, mas somente dentro do contexto amplo da excelência humana (EDIÇÕES LOYOLA, 1991, p. 108).

A Filosofia, como disciplina acadêmica, é oferecida no 1º, 2º e 3º anos do ensino médio no Colégio Loyola, em formato de seminários, com carga horária de 30 horas por ano. O seminário é um recurso didático-pedagógico que possibilita aos alunos o debate de diferentes problemas, a exposição oral de ideias; é uma oportunidade para construir o conhecimento de maneira autônoma e, ao mesmo tempo, coletiva. Por um lado, o estudante é chamado a participar, expor suas ideias; por outro, tem a oportunidade de conhecer a perspectiva de autores e dos colegas. Para garantir uma melhor participação, os alunos devem fazer a leitura prévia dos textos indicados. Cabe ao professor levantar questões visando a instigar a discussão e esclarecer, previamente, alguns conceitos para facilitar a sua compreensão.

Os propósitos que justificam a união de tal recurso didático-pedagógico à Filosofia, introduzido no Colégio Loyola em 2008, estão explicitados na sua Proposta Pedagógica, no item V – Composição do Currículo:

Nos seminários, os alunos são encorajados ao estudo aprofundado de determinadas questões de interesse universal e têm contato direto com as ideias dos grandes pensadores. Além disso, os alunos são desafiados a

expor e discutir essas ideias. Para cumprir tais exigências, os alunos têm a oportunidade de desenvolver três instâncias do aprendizado: a leitura, a escrita e a oralidade. Além disso, são expostos a questões e temáticas inerentes à condição humana e às criativas e intelectualmente sofisticadas formas com as quais a humanidade lidou com essas questões e temáticas. Mais do que o interesse em solucionar tais questões, o objetivo é que os alunos habituem-se a refletir sobre questões de interesse universal e aprendam a lidar com diferentes visões de mundo, não necessariamente mais válidas ou verdadeiras (COLÉGIO LOYOLA, 2013).

Sintetizando, as aulas de à Filosofia visam ao aprofundamento e à reflexão sobre questões universais, o estudo das ideias de grandes pensadores, as quais abrangem a condição humana, para que o aluno reconheça e respeite a diversidade; visam também ao desenvolvimento da capacidade comunicativa, incluindo a argumentação. Essas aulas são, de fato, meios utilizados pelo Colégio Loyola para alcançar objetivos gerais, assim descritos na sua Proposta Pedagógica:

IV – ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

IV.1.2. Objetivos Gerais da Educação do Colégio Loyola

O Ensino Médio tem por objetivo formar alunos autônomos, que tenham consolidado conhecimentos e habilidades e internalizado valores que lhes permitam prosseguir os estudos com competência, atuar de forma ativa na vida social e cultural, respeitar os direitos e as liberdades fundamentais do ser humano e os princípios da convivência fraterna e democrática. (COLÉGIO LOYOLA, 2013, p. 13, 14)

E, mais ainda, a prática da Filosofia vai ao encontro da “missão” do Colégio:

Oferecer ao educando uma educação de excelência, traduzida em uma formação que integra todos os aspectos do desenvolvimento humano, contribuindo, assim, para a formação de pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas com os valores cristãos. (COLÉGIO LOYOLA, 2013, p. 7).

Para consolidá-la, opta-se por um currículo humanista pautado pela pedagogia inaciana e referenciado nos Quatro Pilares propostos pela UNESCO:

A **Visão** do Colégio Loyola é de ser referência em uma educação de qualidade acadêmica pautada na concepção cristã e inaciana de homem e de mundo que opta por um currículo humanista, centrado no desenvolvimento integral e harmônico de toda a pessoa humana do aluno, preparando-o para aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver (UNESCO, 1996), aprender a celebrar (COLÉGIO LOYOLA, 2013c).

Pe. Cord Neto, diretor do Colégio, esclarece a razão de incluir, na Proposta Pedagógica, os Pilares no ano de 2013:

Os Pilares da UNESCO, que são uma elaboração intelectual sofisticada, sempre foram muito afins com o todo das características da Companhia de Jesus. O modo como a UNESCO colocou os pilares encontrou correspondência nas nossas concepções. É de uma clareza de expressividade que, ao nosso modo de ver, ao colocá-los na proposta pedagógica, nos ajudava a explicitar o que queríamos, os nossos propósitos. Acrescentamos o “aprender a celebrar”; o pressuposto é que a partir da celebração de Deus na vida da humanidade, de Deus na vida da comunidade, de Deus na vida da pessoa, se abre outra dimensão do ser humano, a dimensão da relação com a transcendência, da vida espiritual, da fé, da fé cristã – aprender a celebrar ajuda na abertura da dimensão do humano (Pe CORD NETO, 2013).

Como dito, tanto os Pilares quanto a pedagogia inaciana são estruturados para proporcionar a formação integral do homem; nas palavras de Pe. Cord Neto (2013), aquela que “forma a pessoa em todas as dimensões – física, psíquica, espiritual, intelectual, afetiva – com vistas a ter cidadãos responsáveis pela sociedade e pelos outros”. E quais são as características dessa pedagogia e em que medida está em consonância com os alicerces “*aprender a ser*” e “*aprender a viver juntos*”?

A pedagogia inaciana nasceu no século XVI e foi compilada no código pedagógico *Ratio Studiorum* para recurso da Companhia de Jesus na educação de crianças, jovens e gentios. A *Ratio*, que é um conjunto de normas objetivas, e não um tratado de Pedagogia, foi elaborado por uma comissão, formada por seis padres versados nas ciências de diferentes províncias (circunscrições geográficas em que os jesuítas se distribuem). O trabalho, realizado de dezembro de 1583 a agosto de 1584, foi enviado para análise de todas as províncias. A avaliação durou de 1586 a 1591; as respostas, em 30 volumes, voltaram para a comissão, que, por seu turno, elaborou novo texto experimental. Este foi enviado para as províncias a fim de ser adotado nas instituições de ensino. Três anos depois, novas considerações foram levadas à comissão, que reduziu o texto de 400 para 208 páginas, de 837 regras para 467, e editou a versão final em 1599. Foi um trabalho fruto da experiência e do pensamento coletivo (PACHECO, 2007). Mas “o interesse pelo progresso intelectual, espiritual e moral dos alunos era insistente na *Ratio*” (KLEIN, 1997, p. 39), que pode ser traduzido por “virtude e letras” ou “fé e ciência”.

A origem da Companhia de Jesus e dessa pedagogia está em Inácio de Loyola – um fidalgo basco que lutou na guerra, quis a fama, mas abandonou a vida mundana para servir a Deus, peregrinou para servir ao outro, saiu “de si para ir em

direção ao mundo todo” (PACHECO, 2007, p. 315), buscando promover a humanidade a partir da ação benevolente. Ele escreveu documentos que foram fundadores da pedagogia inaciana, entre eles o *Relato*, os *Exercícios Espirituais* e as *Constituições*. Neste, ele “procurou estabelecer as diretrizes de organização dos estudos, dos métodos adotados nas instituições de ensino da Companhia” (PACHECO, 2007, p. 317), e eram textos “fruto de suas experiências pessoal e acadêmica, de suas observações e reflexões” (GIL apud PACHECO, 2007, p. 317). Ao longo do tempo, a Companhia de Jesus foi ganhando espaço na sociedade, e a pedagogia inaciana foi-se estruturando, tendo a educação integral do aluno sempre como um fim: “[...] a glória de Deus é o homem vivo, o homem inteiro. Tornar o homem mais homem é o objetivo de toda a educação jesuítica” (FRANCA apud PACHECO, 2007, p. 324). A prática educativa jesuíta recebeu críticas, como já visto no capítulo *Um olhar sobre a história da educação no Brasil*, e no Brasil, especialmente, pelo fato de estar “cimentada na unidade do professor, na unidade do método, e na unidade das matérias” (OLIVEIRA; FREITAS, 2007, p. 441), por seguir o modelo tradicional. Mas o que interessa abordar, daqui em diante, é a releitura da pedagogia inaciana “de acordo com as exigências e possibilidades do mundo cambiante em que vivemos” (KLEIN, 1997, p.15), a qual vem sendo feita de modo intenso e ininterrupto desde os anos 1960, época da realização do Concílio Ecumênico Vaticano II³⁵.

À frente da atualização do trabalho educativo dos jesuítas, esteve Arrupe desde que assumiu o cargo de Superior-Geral na 31ª Congregação Geral da Ordem dos Jesuítas³⁶ (1965-1966) – marco na renovação. Ele permaneceu no cargo por 18 anos e foi considerado refundador dos colégios da Ordem pelo papel decisivo que exerceu no que concerne à identidade e à direção dessas instituições. Alertou os superiores sobre os perigos da inércia, do saudosismo, do apego a métodos outrora bem-sucedidos; a importância das reformas estruturais, da avaliação institucional e de abrir-se às transformações sociais, psicológicas e culturais (KLEIN, 2007).

³⁵ Trata-se da XXI Assembleia dos bispos da Igreja Católica (...) Foi inaugurada em outubro de 1962 pelo Papa João XXIII e encerrada pelo Papa Paulo VI em dezembro de 1965 (KLEIN, 1997, p. 21). Foi grande inspiração para a missão da Igreja Católica, para a prática dos educadores jesuítas.

³⁶ A Congregação Geral é a máxima instância de governo da Companhia de Jesus e reúne os representantes eleitos por todas as províncias (circunscções geográficas em que os jesuítas se distribuem) para eleger o Superior-Geral e/ou legislar sobre sua vida religiosa e a missão apostólica (KLEIN, 2007, p. 22).

Para ele, a meta do trabalho educativo deveria ser o aluno:

Embora o aluno busque o colégio pela qualidade acadêmica que presta, este deve saber responder às suas mais profundas aspirações, não frequentemente verbalizadas, oferecendo-lhe algo mais: um grande ideal de vida que ultrapasse a formação acadêmica.

Não basta oferecer aos alunos a formação meramente acadêmica: humana técnica e espiritual, por melhor que seja, pois esta deve também desenvolver neles o sentido de iniciativa, de criatividade, de adaptação, para poderem posicionar-se adequadamente no mundo (ARRUPE apud KLEIN, 1997, p. 55).

A educação integral era defendida por Arrupe, pois estava preocupado com o processo de desumanização – do homem com ele mesmo, os outros e as estruturas sociais. Isso ocorre “quando o ser humano internaliza critérios de poder e riqueza com que a sociedade o valoriza, e não o seu ser e saber” (KLEIN, 2007, p. 56). Para Arrupe, os alunos deveriam ser formados para serem “homens e mulheres para os demais” (KLEIN, 2007, p. 56), ou seja, saírem de si, darem-se, projetarem-se para o outro: “Não se é mais pessoa quanto mais se fecha sobre si mesmo, senão quanto mais se abre para os outros.” (ARRUPE apud KLEIN, 2007, p. 57).

Quanto ao papel do educador, Arrupe acreditava que incluía a escuta das inquietações dos alunos sobre o sentido da vida e do mundo “porque é impossível educar mantendo excessivas distâncias” (ARRUPE apud KLEIN, 2007, p. 60). Ao educador caberia não apenas instruir, transmitir conteúdos, mas também mostrar em si mesmo os valores encarnados: “[...] educar é obra de ‘testemunhas’. Na educação a força do ‘testemunho’ é absolutamente insubstituível” (ARRUPE apud KLEIN, 2007, p. 60).

Para Arrupe (2007), um dos sinais que deveriam distinguir o colégio jesuíta é a excelência, conceito que decorre de um conceito caro a Inácio de Loyola, o *magis*, e Pe. Cord Neto o esclarece:

Magis é aquilo que é mais, elaborado a partir da nossa identidade católica, mas não quer dizer que estamos aqui para treinar católicos, para doutrinar pessoas, a intenção da educação inaciana é de contribuição para a humanidade, de modo que nossos alunos saiam daqui mais responsáveis, mais competentes, mais críticos, mais compassivos, para uma ação benévola para humanidade. (Pe. CORD NETO, 2013).

O sucessor de Arrupe foi Kolvenbach, que reafirmou ser a formação intelectual não o propósito máximo da educação jesuíta, não o objetivo único, embora fundamental. A competência acadêmica, a instrução é que possibilitam o entendimento, a reflexão, a ação consciente, a inserção crítica e criativa na

sociedade, a identificação dos malefícios das injustiças e a eliminação de suas raízes. Para ele, a formação jesuítica deveria prevenir contra ideologias, modismos, soluções simplistas e momentâneas, e levar os alunos ao pensamento próprio, à reflexão sobre valores, à defesa de uma posição, à tomada de decisão. Porque “a crítica racional se funda, assim, em critérios positivos, em verdades, assimiladas vitalmente, fruto de experiências bem refletidas” (KOLVENBACH apud KLEIN, 1997, p. 82). Ele reafirmou o valor de uma educação integral “não no sentido da multiplicidade ou variedade das disciplinas, mas no esforço de abarcar todas as dimensões da pessoa: entendimento, coração, espírito, vontade e corpo” (KLEIN, 2007, p. 82).

Kolvenbach retomou de Arrupe e aprofundou o tema da educação em valores como um antídoto contra a desumanização. Ele observava como falsos valores são impostos pelos meios de comunicação e pelas estruturas da sociedade. Como a publicidade constrói um círculo vicioso: “o supérfluo torna-se conveniente, o conveniente torna-se necessário, e o necessário converte-se em indispensável” (KOLVENBACH apud KLEIN, 1997, p. 85). A educação deveria conduzir à virtude, dar-se num contexto moral, e, portanto, os educadores deveriam desafiar os alunos a “refletir sobre as implicações que têm os valores em tudo que estudam... [descubramos] os caminhos que possibilitem aos alunos formar hábitos de reflexão para fixar valores” (KOLVENBACH apud KLEIN, 1990a: 151, 1997, p. 85). E, para a eficácia da educação em valores, o educador deveria evitar “qualquer traço de doutrinação, manipulação, imposição ou indução de sua visão, julgamentos e soluções” (KLEIN, 1997, p. 85), preservando, assim, o valor da liberdade e da emancipação.

O Superior também reforça a importância de o professor – que deverá ser movido pelo *magis*, pelo compromisso de aperfeiçoar-se – sintonizar-se com o jovem por meio de uma convivência amistosa, afetiva, da comunicação pessoal e do intercâmbio de experiências.

Os jovens necessitam de confiança para arrostar o futuro, necessitam de força para enfrentar suas próprias debilidades, de compreensão e de amor de seus educadores. Eles nutrem indagações existenciais e buscam respostas e significados, em que pese, muitas vezes seu ar de autosuficiência. (1990b: 162). Por isso a característica básica da pedagogia jesuítica, e “uma das chaves de seu êxito” continua sendo a *cura personalis*, ou seja, a consideração, a atenção, o afeto, o desvelo prioritário a pessoa concreta, cujo desenvolvimento pleno é a meta fundamental e mais

abrangente que apenas o aprimoramento intelectual. (KOLVENBACH *apud* KLEIN, 1997, p. 89).

Tais orientações dos Superiores Arrupe e Kolvenbach e das congregações gerais delinearão orientações, metas, horizontes, configurações que culminaram na atual reformulação da pedagogia jesuítica. Em 1980, Arrupe convocou uma reunião da Cúria Geral dos Jesuítas, com coordenadores nacionais e regionais da educação jesuítica. Para aprofundar as reflexões, dela derivou-se a Comissão Internacional para o Apostolado Educativo (CIAE), constituída por nove jesuítas e um leigo, representando o trabalho educativo no ensino médio. Entre os problemas mapeados, frutos das mudanças na sociedade, destaque: “o alunado majoritariamente interessado mais no sucesso acadêmico que na educação em valores”; “a predominância de disciplinas científicas sobre os estudos humanísticos” (KLEIN, 2007, p. 99). O processo de trabalho, com duração de quatro anos, foi semelhante ao da elaboração da *Ratio Studiorum*: “reuniões de trabalho; elaboração e envio de rascunho do texto a todos os colégios da Companhia para críticas; recepção das reações dos educadores e confecção de novos textos” (KLEIN, 2007, p. 100). Em 1986, sendo Pe. Kolvenbach o novo Supervisor-Geral, foi promulgado o documento *Características da educação da Companhia de Jesus*, que apresenta a versão atualizada dos princípios pedagógicos, daquilo que deve ser característico de todo colégio jesuíta. E diante da pergunta dos educadores de como operacionalizar no cotidiano escolar tais princípios, a comissão produziu outro documento: *Pedagogia inaciana. Uma proposta prática*.

Destaco, a seguir, alguns trechos das 198 *Características*, procurando mapear as que convergem mais diretamente para os propósitos da UNESCO:

1.2 A formação integral de cada indivíduo dentro da comunidade

25. [...] O objetivo da educação jesuítica é ajudar o desenvolvimento mais completo possível de todos os elementos dados por Deus a cada indivíduo como membro da comunidade humana.

26. Uma formulação intelectual completa e profunda inclui o domínio das disciplinas básicas, humanísticas e científicas, através de um estudo acurado e continuado, que se baseia num ensino de qualidade e bem motivado. Esta formação intelectual inclui uma capacidade cada vez maior de raciocinar reflexiva, lógica e criticamente.

[...] A educação jesuítica dá uma atenção particular ao desenvolvimento da imaginação, da afetividade e da criatividade de cada estudante em todas as matérias de estudo. Estas dimensões enriquecem a aprendizagem e

impedem que ela se torne meramente intelectual. (EDICÕES LOYOLA, 1991, p. 24-25).

32[...] Uma vez que o verdadeiro humano se encontra unicamente em relações com o próximo que se baseiam em atitudes de respeito, amor e serviço, a educação jesuítica enfatiza e ajuda a desenvolver o papel de cada pessoa como membro da comunidade humana. Os alunos, professores e demais membros da comunidade educativa são incentivados a construir uma solidariedade com os demais que transcende raças, culturas ou religiões. (EDICÕES LOYOLA, 1991, p.27).

2.1 Atenção e interesse com cada pessoa individualmente

[...] Cada aluno pode se desenvolver e atingir objetivos num ritmo adequado à sua capacidade individual e as características de sua própria personalidade. (EDICÕES LOYOLA, 1991, p.31).

43 A relação pessoal entre estudante e professor favorece o crescimento no uso responsável da liberdade. [...] Respeitando a privacidade dos alunos, estão prontos a ouvir suas perguntas e preocupações [...] A atenção pessoal continua a ser uma característica básica da educação jesuíta. (EDICÕES LOYOLA, 1991, p.32).

2.2 A atividade dos alunos nos processos de aprendizagem

[...] A tarefa do professor consiste em ajudar cada estudante a aprender com independência a assumir a responsabilidade de sua própria educação. (EDICÕES LOYOLA, 1991, p.32).

2.3 Abertura para o crescimento permanente

[...] Aprender é importante, mas muito mais importante é aprender a aprender e desejar continuar aprendendo, durante toda a vida. (EDICÕES LOYOLA, 1991, p.34).

3.3 Conhecimento realista do mundo

58 [...] A educação jesuíta tenta desenvolver nos alunos a capacidade de conhecer a realidade e avaliá-la criticamente. (EDICÕES LOYOLA, 1991, p.38).

75 A promoção da justiça inclui, como um componente necessário, a ação pela paz. Mais do que a ausência de guerra, a busca da paz é a busca de relações de amor e de confiança entre todos os homens e mulheres. (EDICÕES LOYOLA, 1991, p.46).

76. A meta da fé que promove a justiça e trabalha pela paz é um novo tipo de pessoa e de sociedade, na qual cada indivíduo tem a oportunidade de ser plenamente humano e cada um aceitar a responsabilidade de promover o desenvolvimento humano dos demais. (EDICÕES LOYOLA, 1991, p.46).

79 2. As linhas de ação e a vida escolar devem incentivar o respeito mútuo e devem promover a dignidade humana e os direitos humanos de toda pessoa, adultos e jovens na comunidade educativa [...] (EDICÕES LOYOLA, 1991, p.48).

7.1 Excelência na formação

107 [...] A busca da excelência acadêmica é própria de um colégio jesuíta, mas somente dentro do contexto amplo da excelência humana. (EDICÕES LOYOLA, 1991, p.58).

163 3. Não é a quantidade de matéria tratada que é importante, mas antes uma formação sólida, profunda e básica. (“*Non multa, sed multum*”). (EDICÕES LOYOLA, 1991, p. 80).

As *Características* mostram, claramente, o objetivo dos jesuítas: não basta dar ao aluno uma formação meramente acadêmica, instrucional; almejam eles o desenvolvimento pleno do sujeito. O aluno, nessa perspectiva, está na escola para também subjetivar-se, posicionar-se criticamente, não se coisificar, ganhar autoconfiança, fortalecer a autoestima, descobrir e desenvolver suas potencialidades, sua criatividade, sua afetividade, assim como aprender a respeitar as diferenças e tornar-se responsável em relação a si, ao outro, ao mundo. Tal como a UNESCO, os jesuítas trabalham pela formação integral do aluno, querem torná-lo mais humano; incluem em seus princípios o trabalho pela solidariedade, pela paz, pela defesa dos direitos humanos. *Aprender a ser e aprender a viver juntos* são propósitos tecidos com outras características da filosofia inaciana.

No entanto, a fratura entre a teoria e a prática, entre o dito e o executado é uma realidade que o Colégio Loyola reconhece e toma como desafio a recuperação da coerência:

[...] organizações educacionais católicas perderam, pouco a pouco, sua força e seu valor. Pressionadas por diversos fatores que, mesmo vindo de fora do espaço escolar, não são externos a ele, as escolas foram, gradativamente, perdendo o senso de finalidade. O discurso de “formação integral”, presente na maioria dos documentos declarativos desse tipo de instituição, é cada vez menos observável nos currículos das escolas. Em muitas delas, o trabalho acadêmico (meramente instrucional) sobrepõe-se às demais dimensões da formação da pessoa, gerando um processo de ensino centrado na transmissão de conteúdos desprovidos de significação e valor. A ilusão da quantidade que gera qualidade, fenômeno acentuado nos tempos atuais, também influencia a definição dos conteúdos ministrados nas diversas disciplinas, impondo ao trabalho docente um ritmo tal que o espaço para o diálogo, para a reflexão e para a vivência de valores na sala de aula é cada vez mais restrito.

O caminho parece ser, tomando emprestado o termo utilizado pelo Pe. Arrupe o da refundação dos colégios.

Agregar o valor (aquele que faz a diferença fundamental entre uma escola com essas finalidades e outras com diferentes fins) é tarefa primeira dos gestores das escolas (COLÉGIO LOYOLA, 2013a, p. 4-5).

As lacunas na formação idealizada pela Companhia de Jesus nem sempre são de responsabilidade direta da escola, devem-se também à complexidade de fatores externos ao Colégio – sociais, culturais, econômicos, locais, globais, políticos, ecológicos, além de questões didáticas, pedagógicas e relacionadas aos alunos e suas famílias (Pe. CORD NETO, 2013). “A construção do senso de valor é um processo complexo do qual a escola participa, mas não pode pretender abarcá-lo em sua totalidade.” (COLÉGIO LOYOLA, 2013a. p. 5).

Pe. Cord Neto apresenta uma das razões que trazem obstáculos à efetivação da Proposta Pedagógica:

[...] se a família busca formação integral, ela vai corresponder. Vai ajudar na questão dos limites, na parte disciplinar, na questão da cidadania, de tornar a criança mais aberta para o outro, o entorno.. .Por outro lado, pode haver família com relação estritamente mercantilista, no sentido de que busca um serviço e a escola deve prestá-lo. Esse tipo de família está interessada que o filho adquira certas habilidades acadêmicas para ter bom resultado no vestibular, ou nos sistemas de entrada no universidade. Elas buscam prestação de serviço eficiente, embora não seja esta a proposta da nossa escola. Mas é muito importante ter alta qualidade acadêmica, porque isso ajuda a ter alunos competentes para ler o mundo, para avaliar o mundo, mas queremos também pessoas responsáveis – que assumam seu modo de agir, sua atuação profissional como ação benévola para o outro, para a sociedade, para o mundo (Pe CORD NETO, 2013).

Para essa formação integral se solidificar, esclarece Pe Cord Neto (2013), toda a comunidade escolar – gestores, educadores, alunos, famílias – precisa engajar-se nesse propósito. A formação integral não está pronta, ela se dá na medida em que a comunidade escolar se convence de que tem uma missão, anunciada pelo Colégio na Proposta Pedagógica, e se apropria desse enunciado, encarna essa intensão, essa finalidade da escola, que é uma formação com qualidade acadêmica, mas excelente na formação humana, na formação de valores.

Na medida em que esse enunciado da Missão se encarna nas práticas, nas atividades, nas decisões, aí sim, se dá o processo de formação integral [...] Esse é o movimento que a escola cultiva; o quanto mais desse movimento a gente precisa cultivar a cada ano, vai se dando na medida que vamos conhecendo nossas relações com alunos, educadores, a sociedade, a família [...] Um dos problemas de lidar com educação integral supõe que o currículo favoreça a formação integral e não um currículo a serviço de outros interesses meramente acadêmicos, mercadológicos, competitivos (Pe CORD NETO, 2013).

A gestão de uma proposta tão ampla não é tarefa fácil, mas uma escola privada, explica Pe. Cord Neto (2013), permite um gerenciamento mais ágil de recursos financeiros, materiais, humanos; ela pode mobilizar recursos, meios e ideias em prol daquilo que acredita, orientando-se pela Lei nº 9.394, de 1996, mas preservando particularidades, especificidades no modo de gerir escola, gerir a educação, incluindo a capacitação de seus professores.

IV.1. Organização do Trabalho Escolar

IV.1.1. Princípios e Fins da Educação Nacional

O Colégio Loyola assume como próprios os princípios e fins da Educação Nacional, estabelecidos no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96: “A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (COLÉGIO LOYOLA, 2013a).

E sendo “a sala de aula, o espaço escolar em que acontece a maior parte do processo educativo” (COLÉGIO LOYOLA, 2013, p. 5), do confronto de ideias entre professor e alunos, entre alunos e alunos, das incalculáveis experiências, da prática da liberdade, da criatividade, do entrelaçamento de sentimentos, do encontro com o outro e culturas diversas, “[...] um espaço privilegiado para a formação em valores” (COLÉGIO LOYOLA, 2013a, p. 5), ela é essencialmente espaço para a formação humana.

É preciso, então, adentrar esse espaço para olhar e “ad-mirar”.

No capítulo seguinte, vou abrir amplamente a sala do professor Pazzini e convido você para essa experiência e reflexão. Como é o ofício desse professor? Como ele se relaciona com os alunos? Como ele os invoca, provoca, conduz? Como constrói a relação dialógica? Seu discurso é coerente com sua prática? Onde há fissuras? Como ele constrói e renova a atmosfera escolar? Como dinamiza a sala de aula? Que homem está por detrás do professor? Quais educadores e pensadores fundamentam seu trabalho, o inspiram? Ele contribui para *o aprender a ser* e *o aprender a viver juntos*? Como ele humaniza esse espaço?

Adentre!

6. ENTRE FATOS, DADOS E SURPRESAS

Neste capítulo mostramos a prática do professor Pazzini, sujeito de estudo desta pesquisa, e seu perfil, analisados principalmente à luz do pensamento de Paulo Freire. Buscamos compreender como o professor conduz e estrutura suas aulas, a natureza dos diálogos com os alunos, como dá concretude aos pilares da UNESCO *aprender a ser e aprender a viver juntos*, quais aprendizagens propicia aos seus estudantes. Apresentamos também os resultados da pesquisa realizada com os 33 alunos que responderam a um questionário.

6.1 Cenas de humana docência

Porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada. (ROSA, 1985, p. 430).

A verdade está dentro de todo o mundo (PAZZINI, 2012).

Quadro 6 – Diálogo, o tempero da aula.

Pazzini: *Como foi a semana, galera? Semana feliz?*

Alfredo: *Tá chata.*

Pazzini: *Por quê?*

Alfredo: *Tudo normal, nada de mais.*

Pazzini: *Vou dar uma notícia; não sei se você vai gostar, mas eu priorizo a verdade. A vida é arroz com feijão mesmo. De vez em quando, a gente come uma lagosta, um camarão, um rosbife. De modo geral, a vida é arroz com feijão mesmo, mas tem arroz com feijão temperado, mal temperado. Tem arroz com feijão que a gente tem vontade de comer, que a gente engole sem querer...*

Júlio: *Têm uns que dão diarreia!*

Pazzini: *De modo geral, a gente quer um acontecimento extraordinário na vida, mas isso é de vez em quando somente. Nosso arroz com feijão é aula, por isso temos de fazer da aula o melhor possível!*

Luiza: *Podemos colocar um tempero melhor.*

Pazzini: *E o tempero da aula é o quê?*

Helena: *Debates.*

Miguel: *Discussão.*

Marcelo: *Ideias.*

Alfredo: *O professor dá o arroz com o feijão, o aluno incrementa!*

A turma ri. O professor ri, vibra: *Sensacional! Aula não precisa ser triste, pode ser alegre!*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa – aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 19 de abril de 2012

Está aí descrita uma situação de diálogo do professor *com* os alunos mediado pelo mundo, e não do professor *para* os alunos, ou do professor *sobre* os alunos, dando-se com “boniteza” e alegria.

Ouvi aquele diálogo entre Pazzini e os 33 alunos de uma turma do 1º ano do ensino médio do Colégio Loyola. Acompanhei o professor durante 19 aulas de Filosofia, com uma hora e quarenta minutos de duração cada, como meio de mostrar práticas pedagógicas inovadoras, que valorizam a formação humana dialógica. Mais do que o conteúdo disciplinar ensinado por Pazzini, interessava-me o seu processo de trabalho, o *como* ensinava. Interessavam-me os conhecimentos que, acredito, ensinam o indivíduo a ter uma postura filosófica e política, impulsionam o desenvolvimento humano, podem ser guardados como preciosidades, ferramentas para o exercício de uma vida mais plena e feliz. Aquela sala de aula foi o local da minha pesquisa de campo durante o primeiro semestre de 2012. Nesse espaço, eu também pude observar a dinâmica entre o professor e os alunos mediada pelos conteúdos da Filosofia; compreender o que esta, figurando pela primeira vez no currículo escolar, representaria na vida escolar daquele grupo. Por lei, a Filosofia é obrigatória somente no ensino médio.

Cheguei ao Colégio Loyola com grande expectativa e contentamento. Havia obtido autorização para desenvolver a pesquisa numa instituição para a qual sempre olhei com curiosidade e admiração. Pessoas que lá estudaram me impressionavam pelo capital cultural e a capacidade crítica. Estavam diante de mim um grande desafio e uma grande oportunidade. Precisaria aguçar meus sentidos para captar os saberes e a sensibilidade de um mestre que tem uma prática singular (eu tinha conhecimento de que Pazzini era um profissional querido e respeitado pelos alunos, por isso eu o escolhi como sujeito de pesquisa).

Com ampla determinação, acompanhei e registrei no meu caderno de campo “tudo” que observei, “tudo” que continha uma significação imediata ou que pudesse ter posteriormente (EZPELETA; ROCKWELL 1986). Não foi permitida a gravação das aulas, e o volume de informações e as falas inaudíveis contribuíram para a impossibilidade de registrar “tudo”. Para fazer uma coleta rica, alarguei ao máximo a minha visão e a minha escuta. O conteúdo das observações envolveu uma parte descritiva e outra reflexiva do que ocorreu no campo. Na medida do possível,

reconstruía os diálogos entre os alunos e o professor Pazzini. Descrevia as atividades gerais, os temas dos debates, o comportamento dos alunos, conversas com eles, assim como minhas atitudes, sentimentos, especulações, ideias, impressões, dúvidas, surpresas, preconceções. E, como ficaram pontos não esclarecidos, relações a serem explicitadas, aspectos que eu gostaria de explorar, realizei uma entrevista com o professor Pazzini.

Para construir uma visão do ofício desse mestre, a análise constituiu um trabalho de idas e vindas aos registros de campo associado ao esforço compreensivo para superar “sentidos ‘evidentes’ das situações” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 17). Destacarei os “principais achados da pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48) não necessariamente de modo cronológico, mas buscando aglutinar práticas, estratégias, acontecimentos rotineiros.

Pazzini, filósofo, psicólogo, tem em seu percurso de vida situações semelhantes às vividas por muitos estudantes; quando adolescente, não se entusiasmava com a escola. Foi expulso no último ano do ginásio e parou de estudar por um período. Trabalhou em uma banca de revistas e como *office boy*. Dois anos depois, voltou aos bancos da escola, pois queria “*ser mais*” – a vocação ontológica do homem, a humanização, como enfatiza Freire, (2011b).

O professor narra seus embates:

Achava escola meio inútil, não via muito sentido na escola. Não entendia por que tinha que estudar logaritmo, reprodução de minhoca. Os professores não me respondiam direito por que eu tinha que estudar as coisas, e eu ficava indignado com isso. Mas hoje reconheço que é tudo que a humanidade construiu enquanto conhecimento.

[...] Pensando com Aristóteles, se a finalidade não está na própria aula, está fora da aula, como a aula pode ser boa? Uma coisa que tem finalidade em si mesma é superior. Ter aula para passar no vestibular?! Eu fugi da escola não foi à toa, dá vontade de sair correndo mesmo! (PAZZINI, 2012).

Seu gosto pela Filosofia brotou aos 15 anos, quando leu *Filosofando*, de Maria Lucia de Arruda Aranha, da biblioteca da mãe, professora e ávida leitora, cujo exemplo o marcou. Sonhava em ser filósofo, mas com os desincentivos – “você vai viver de quê?” – começou com a Psicologia. No percurso, a competência de um professor de Filosofia confirmou seu desejo e deu-lhe coragem. Seguiu com os dois cursos. Apoiado em tais conhecimentos, compreendendo que, depois da família, a escola é o lugar por excelência da formação do ser humano, que a educação pode conduzir o homem para o bem, ajudá-lo a ser mais coerente com o próprio desejo,

decidiu que seu lugar seria a sala de aula, para tentar mudar, de alguma forma, o modelo escolar que vivenciou.

Cenas de um mestre...

Era início do ano letivo. Pazzini foi recebendo e cumprimentando os alunos. As carteiras (cadeiras escolares com um braço) formavam um *layout* semicircular, com dois *us* concêntricos. Aquele formato era novidade para os alunos. (E não somente para eles: nas salas de aula, seja no Brasil, seja em outros cantos do mundo – os filmes e as matérias jornalísticas o comprovam –, o comum é os alunos sentarem-se em carteiras enfileiradas, diante do professor.) Brandão chama a atenção:

Na cabeça de quase todo o mundo a sala de aulas admite espacialmente uma única oposição: a mesa do professor versus o lugar coletivo dos alunos. Necessária ou perversa, esta divisão ancestral dos lugares de ofício que ocupa esses cúmplices e rivais na sala de aula tem sido ultimamente posta em questão, seja para criticar o verticalismo autoritário que ela anuncia, seja simplesmente para lembrar que chegou afinal o tempo de inovações arquitetônicas e pedagógicas quanto ao assunto (BRANDÃO, 2004, p. 105).

Paulo Freire foi um educador que renovou o espaço escolar, apropriando-se da proposta do círculo, utilizado a partir dos anos 1960, em trabalhos com comunidades e de psicoterapia. Freire criou o círculo de cultura para promover uma educação popular transformadora de pessoas e de sociedades, dissolvendo a hierarquia do professor, permitindo interações pedagógicas horizontais e democratizando a palavra. As pessoas ficavam dispostas em roda, de modo que ninguém ocupava lugar de destaque, e o professor atuava como um coordenador de um diálogo no qual cada um ensinava e aprendia. Brandão dá mais detalhes:

[...] Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e consciente e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre os grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social (BRANDÃO, 2008, p.77).

Pazzini (2012) tem suas razões para optar pelo formato de semicírculo:

1. Retirar o professor do lugar da verdade.
2. Demonstrar para o aluno que ali no debate somos iguais em possibilidades e responsabilidades diante da aula e da verdade;
3. Permitir que os alunos aprendam uns com os outros, para eles se verem e se escutarem melhor;

4. Inserir o aluno na participação da aula. A escola foi feita para o aluno, ele é o fim último, portanto tem que ter papel principal.

Pazzini, como Freire (2004, 2011), não quer alunos apassivados, e sim indagadores. Quer sua curiosidade ativa exatamente para abalar as certezas, repensar os conceitos, colocar o assunto em pauta num ângulo diferente, o que exigirá uma reflexão mais crítica de todos. Ele reconhece a importância da coparticipação de sujeitos no ato de pensar; a presença do outro para o conhecimento de si próprio e o fortalecimento das identidades. O discurso autoritário, que esmaga o interlocutor, Pazzini rejeita:

A arrogância da inteligência diz de fato: “abra os ouvidos e me escute, pois eu conquistei o saber e você é um ignorante!” [...] Há a inteligência que convida o outro a caminhar junto. Há a inteligência que separa, afasta, e outra que aprende junto. (MORAIS, 2004, p.19).

Na sala de aula, Pazzini foi fazendo a chamada. Dizia um nome, procurava pela voz que respondia e fazia um gesto de cumprimento. Estratégia simples, básica, para identificar cada um e se aproximar. “Esforço-me pra saber o nome do aluno, assim ele presta mais atenção em mim. Aluno quer ser tratado como sujeito.” (PAZZINI, 2012).

Eu estava lá, na roda, com os alunos, sentindo-me um pouco constrangida e insegura quanto à receptividade da turma; tensão natural para o pesquisador quando entra em cena. Havia pedido ao professor que, assim que possível, me apresentasse. Não demorou, um aluno perguntou quem era a moça que ali estava. Pazzini concedeu-me a palavra. Expliquei de forma sucinta:

Estou fazendo mestrado em Educação na PUC e quero pesquisar como o diálogo face a face, na sala de aula, pode contribuir para a formação humana. Não estou aqui para julgar ninguém, nem vocês, nem o professor, nem a escola. Ficarei tomando notas, mas não se preocupem, respeitarei o anonimato. Escolhi acompanhar o professor Pazzini porque sei que o trabalho dele é precioso.

Pareceu-me que os alunos ficaram satisfeitos com a resposta, pois não lançaram nenhuma outra pergunta. Precisava transparecer minha ética, fazê-los confiar em que as identidades seriam mantidas em sigilo, o que preservaria a espontaneidade e facilitaria a nossa relação.

Para introduzir a aula, Pazzini esclareceu:

Filosofia é lugar do questionamento. É reflexão sobre a vida. É tentativa de organizar pensamento para a gente ser feliz. A Filosofia vai buscar a

verdade com a razão, vai dizer dos limites éticos [...] Na Filosofia, vamos estudar com e contra os filósofos.³⁷

Enumerou as teorias epistemológicas que iriam estudar ao longo do semestre: ceticismo, dogmatismo, racionalismo, empirismo, criticismo – amostra da valorização da história do pensamento humano e da “excelência acadêmica” exigida pelos jesuítas. Levando a seus alunos o legado das gerações passadas, Pazzini ajuda a preservar e a valorizar a tradição, as experiências e as conquistas anteriores, demonstrando, assim, uma atitude de *amor mundi*, tarefa que cabe ao educador, tal como compreendeu Hannah Arendt (FRANCISCO, 2008).

O professor distribuiu para a turma um livreto, produzido pelo Colégio Loyola, de 66 páginas (nada de um volumoso livro), com trechos de grandes autores – René Descartes, John Locke, Marilena Chauí, Fernando Savater – selecionados por ele. Após cada texto, havia um “espaço para anotações”, para que o aluno fizesse do material um caderno de estudos. Os seminários seriam sobre dois grandes temas: “Verdade e argumentação” e “Ética: o agir humano”. A opção pelo formato de seminário, como dito no capítulo anterior, é uma estratégia do Colégio Loyola para, entre outros objetivos, desenvolver no aluno a oralidade, a argumentação, a crítica.

Não demorou, Pazzini pediu perguntas e enfatizou: “*Não existe pergunta tola. Se a pergunta é óbvia para você, para o outro não é*”. Tal consideração remete a Freire:

Para um educador [...] não há perguntas bobas nem respostas definitivas, um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo a melhor pergunta (FREIRE, 1998, p. 48).

Para finalizar a primeira aula, Pazzini solicitou perguntas, impressões e expectativas.

Quadro 7 – A sala L

Laura – *Por que a aula em L?*

Sônia – *Pra quebrar a aula. Em L, a gente aprende melhor.*

³⁷ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 16 de fevereiro de 2012.

Fabiano – *Acho que a gente vai discutir mais.*

Pazzini – *A ideia é que a gente não aprenda somente com o professor. Minha obrigação é ensinar conceitos de filosofia. Mas eu vou querer aprender com vocês. Vamos debater para aprender juntos.*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa - aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 16 de fevereiro de 2012

Com essa fala, Pazzini reconhece seu principal ofício: ensinar. Mas também revela algo precioso para Freire: “[...] ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz” (FREIRE, 1998, p. 44). Pazzini quer ouvir as inquietações, as dúvidas, as curiosidades dos estudantes, pois sabe que elas o desafiam, e tais desafios aperfeiçoam sua prática, seu modo de olhar o mundo e a si mesmo.

Um aluno surpreendeu Pazzini:

Quadro 8 – O professor esquisito

Marcelo – *Você é esquisito!*

Pazzini fez cara de que o adjetivo não lhe agradou – *O que é esquisito?*

Marcelo – *Você é fora de padrão. Tudo é fora do padrão. Professor fala andando, anda pra lá e pra cá .*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa - aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 16 de fevereiro de 2012

Aquela linguagem corporal e aquele formato de aula estavam fora das representações conhecidas pelo aluno. Esquisito é o que não se reconhece, o que não se consegue interpretar. Ele conseguia compreender o explícito, o comportamento fora de padrão. E qual seria o sentido implícito? Naquele contexto, esquisito era, portanto, um elogio, mesmo que Pazzini não tivesse gostado, e mesmo que esse aluno ainda não pudesse imaginar o que estava por vir.

Aula encerrada senti-me presenteada: alguns alunos já se mostraram participativos e com boa capacidade reflexiva. E tudo indicava que a minha presença não os constrangeu e, se assim foi de imediato, acreditei que assim continuaria, pois saberia como respeitar aquele espaço.

As aulas foram seguindo...

Quadro 9 – Posso entrar?

Clarisse chegou atrasada – *Posso entrar?*

Pazzini – *Pergunta na coordenação. Pra mim, quanto mais cabeças pensantes na sala de aula, melhor, mas respeito ordem da coordenação.*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa - aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 23 de fevereiro de 2012

Uma atitude clara de quem vê como dever e valor o respeito às regras, à hierarquia. Para Pazzini, a autoridade deve ser exercida com ética, pois o professor permissivo ensina o “jeitinho” brasileiro; não se pode se curvar às “seduções”, pois assim se ensina a conseguir as coisas por esse caminho. “Não tem teoria que ensina conduta. Tem conduta que ensina conduta. Ética não é ensinável teoricamente” (PAZZINI, 2012). Para os jesuítas, é a força do “testemunho”; para Freire (2004, p. 34), “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” Aprender a respeitar limites e regras é *aprender a ser e a viver juntos*.

Dando continuidade, Pazzini pediu que, a partir do texto *O que é a Filosofia?*, por ele escrito e leitura dada como para casa, os alunos fizessem perguntas, considerações que extrapolassem suas ideias.

Quadro 10 – A razão e a emoção

Júlio – *Sabedoria tá ligada à razão, e a amizade à emoção.*

Pazzini – *Quem discorda ou concorda? Dois amigos podem ter valores muito opostos?*

Burburinho na sala.

Pazzini - *Na amizade não entra a razão? A gente escolhe os amigos. Estou pensando junto com vocês...*

Beatriz – *Amizade envolve razão. Amizade tem conflito.*

Pazzini – *O que é ser amigo do outro? É concordar com tudo? Estou provocando seu intelecto, e não você. Para que a gente precisa do outro?*

Mariana – *O outro pensa diferente da gente, pensa igual à gente.*

Marcelo – *Há tendência de concordar com quem a gente gosta.*

Carlos – *A pessoa de que você gosta, você vai querer concordar com ela. E a pessoa de que você não gosta, você faz força para não concordar.*

Pazzini – *Sentimento se sobrepondo à razão... problema do líder carismático, isso é perigoso. A gente tende a concordar com quem a gente gosta. Se eu quero mudar de opinião toda vez, eu não tenho opinião.*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa – aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 15 de março de 2012

Como dito, a proposta inicial era que os alunos não se prendessem aos limites do texto, Pazzini não pediu perguntas burocráticas porque não queria receber respostas burocráticas, já expostas no texto. De fato, pratica a *pedagogia da pergunta*. Faundez, em diálogo com Freire, chama a atenção para a importância do ato de aprender a perguntar: “No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você chama de curiosidade.” (FAUNDEZ, 1998, p. 46).

Freire complementa: “A repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior – a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo.” (FREIRE, 1998, p. 47).

Pazzini, ao pedir perguntas sobre um texto de sua autoria, dá ao aluno o direito de duvidar dele, liberdade para questioná-lo, incentivo a que construa e expanda seu pensamento. Ele não quer uma leitura passiva, quer uma leitura crítica. Tal postura caracteriza o que Freire (2004) denomina de “educador democrático” ou “educador progressista”. “A problematização dialógica supera o velho magister dixit, em que pretendem esconder-se os que se julgam ‘proprietários’ ‘administradores’ ou ‘portadores’ do saber” (FREIRE, 2011a, p. 71). Se a visão de educação de Pazzini fosse bancária (Freire, 2011b), seu saber seria mera doação, e ele esperaria dos alunos apenas a memorização mecânica das ideias, o acatamento ingênuo dos conteúdos. Nas entrelinhas, ele estava a dizer: vocês também sabem, têm muito a dizer. Aprender a perguntar e a duvidar é *aprender a ser*.

E, a partir de questões dos alunos, Pazzini versou sobre a condição humana, sobre o homem que entrega sua liberdade de pensar e de agir, abre mão de ser ele mesmo, aliena-se, permite ser domesticado; não controla sua emoção e deixa-se levar por um líder de modo acrítico; não tem firmeza de opinião e, até por amizade, rende-se ao outro sem ao menos indagar suas verdades. Trata-se de um ato comunicativo que pertence ao domínio do emocional, que, como conta Urban, citado por Freire (2011a, p. 92), “[...] suscita um certo estado emocional no outro: medo, alegria, ódio, etc.” que enreda o sujeito. *Aprender a ser* é também aprender a ter opinião, posicionar-se, fortalecer sua identidade, usar a razão e a crítica para não se deixar levar pela palavra sedutora, manipuladora.

A pedagogia do risco...

Pazzini foi perguntando, aluno por aluno, quem fizera a atividade e anotou em seu diário escolar. *Aprender a ser verdadeiro*, a assumir e se responsabilizar por aquilo que não faz é também exercitado.

Quadro 11 - A pedagogia do risco

Pazzini – *Quem responde à pergunta número um?* O professor correu os olhos pela sala.

Ninguém se manifestou.

Pazzini – *Pergunta número dois, quem quer responder?*

Novamente, ninguém.

Pazzini – *Pergunta número três, quem quer responder?* Silêncio. *Como ninguém se manifestou, está encerrada a correção do para casa, e isso será cobrado em prova.*

Troca de olhares apreensivos. Uma aluna rompe o silêncio.

Cristina – *Professor, por que você não escolhe alguém?*

Pazzini – *Por que o professor tem sempre que apontar o dedão para o aluno? O aluno não pode ter essa vontade interna de falar? Nessa idade de vocês, não é hora disso? Ter um mínimo de compreensão da importância de a gente participar da aula, falar, expor o que a gente pensa, discutir... não é possível que eu vou ter, até hoje, de dizer o que vocês têm de fazer, o que têm de deixar de fazer... poderia até fazer isso, pra mim é muito mais fácil... Isso é bom acontecer porque para mim é aprendizado... Isso é pra gente aprender, sair desse lugar, nós estamos em roda não é à toa .*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa – aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 8 de março de 2012.

Que lugar é esse no qual Pazzini não quer ver os alunos? O lugar da passividade, da omissão, da acomodação, da insegurança, do medo de errar, de se expor e ser criticado. Aprender a se arriscar é *aprender a ser*. Aprender a ver o próprio erro é oportunidade para *saber mais*. Aprender a ver o erro do colega é *aprender a aprender*, aprender a ouvir o erro do colega e não criticá-lo é *aprender a viver juntos*. Freire nos fala da *pedagogia do risco*:

[...] justamente o equivocar-se que permite avançar no conhecimento. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender a ensinar verdadeiramente. Julgo importante essa pedagogia do risco, que está ligada à pedagogia do erro. Se negamos a negação que é o erro, essa nova negação é que dará positividade ao erro; essa passagem do erro ao não-erro é o conhecimento. A força do negativo é fundamental diria Hegel. A força do negativo no conhecimento é parte essencial do conhecimento, chama-se a isso erro, risco, curiosidade, pergunta, etc. (FREIRE, 1998, p. 52).

Pazzini não quer ficar o tempo inteiro conduzindo o grupo, não quer ser o único a tomar decisões; quer contribuir para o processo de maturidade dos

adolescentes, e isso implica, também, sair da posição de mera reação para o lugar da ação, da proposição.

A busca pelo aperfeiçoamento...

Num canto da sala, o professor estava apontando um lápis com estilete, depois foi andando, balançando-o na palma da mão. O gesto aparentemente não significativo, mas raro, em tempos de informática e lousas modernas, chamou a atenção e se transformou em evidência de algo maior:

Quadro 12 - Lança ou lápis?

Ricardo – *Professor, lápis e estilete?*

Pazzini – *Galera, faço questão de apontar meu lápis com estilete. Na Grécia Antiga, gregos apontavam suas lanças para enfiar no inimigo. Hoje, eu aponto meu instrumento de trabalho para educar o ser humano. Isso mostra pra mim, toda aula, que educar vale a pena. Entre enfiar no inimigo e educar o outro, é muito melhor educar o outro.*

Fonte – Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa - aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 15 de março de 2012

Como ser professor sem acreditar na educação? Como educar sem acreditar no homem e na sua capacidade de evoluir, humanizar-se? Como ser professor com uma ideologia fatalista, que olha para o futuro como algo dado? Como educar sem sonhos e utopias? “A História é tempo de possibilidade e não de determinismo, o futuro é problemático e não inexorável” (FREIRE, 2004, p. 19). É fato que, às vezes, Pazzini mostrava-se chateado, frustrado e irritado, pois há distâncias entre o desejado e o realizável – como em toda sala de aula, há alunos atentos e desatentos, uns responsáveis, outros não – mas ele mantém a convicção na capacidade do indivíduo de se aperfeiçoar. É gente, “gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir.” (FREIRE, 2004, p. 144). Sua ação educativa projeta um humanista que almeja uma sociedade melhor, na qual a solução dos conflitos se dê pelo diálogo, para coibir a violência. Suas palavras revelam que a construção de um mundo mais humano faz parte de seus sonhos e que acredita nos homens e na sua capacidade transformadora.

Após um mês, sentia-me à vontade na sala, lançava uma pergunta para a turma ou fazia alguma observação sobre algum assunto; eu e os alunos trocávamos cumprimentos cordiais, algumas palavras. Eu havia começado a pesquisa como espectadora e ia gradualmente me tornando participante. Alguns alunos me

surpreendiam com as boas intervenções que faziam. Fui observando que o professor e os alunos iam ficando mais próximos; as conversas informais e as brincadeiras antes da aula iam acontecendo com mais frequência. Como prioriza o trabalho pelo diálogo, Pazzini logo aprende os nomes, busca estratégias para se aproximar dos alunos, pois percebe que, quando há aproximação, os alunos interagem mais, sentem-se mais à vontade para dialogar, contra-argumentar, posicionar-se. Pazzini conta algumas de suas estratégias:

Às vezes, conto caso da minha vida, converso em particular com alguém, pergunto o que tem feito, do que o aluno gosta ou não gosta, o que faz da vida; até quando um aluno muda o cabelo, eu falo. Pergunto o que pretende fazer quando sair da escola, e não para qual curso vai prestar vestibular. O cara pode querer ser barman! (PAZZINI, 2013).

Dogmatismo, um tema para instigar...

Quadro 13 - Dogmatismo

Pazzini – *Dogmatismo vem da palavra dogma, é uma verdade que não se discute, ou aceita-se ou não algo como verdade. O dogma não é necessariamente racional [...] Toda religião tem seus dogmas, um deles é que Deus existe. Exemplo de dogma político: a raça ariana é superior a todas as outras [...] Tudo bem? Quanto mais dogmas uma sociedade tem, mais rígida ela é [...] A gente acredita em muita coisa que falam pra gente, inclusive vocês acreditam no que eu falo. Vão pesquisar, vão investigar! Vocês estão na idade de questionar para construir autonomia, serem vocês mesmos! [...] O dogmatismo gera violência? Vou melhorar minha pergunta: Quanto mais dogmática uma sociedade, maior a possibilidade de violência? Quero ouvir vocês!*³⁸.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa - aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 22 de março de 2012

Inicialmente, os alunos assistiram ao “testemunho amoroso que um professor dá do seu estudo sobre um determinado tema” (GADOTTI; FREIRE, GUIMARÃES, 1985, p. 37). Os testemunhos de Pazzini costumeiramente eram seguidos pela pergunta “Tudo bem?”, com a intenção de verificar se os alunos haviam compreendido o que ele havia falado e se poderia prosseguir. Nota-se que Pazzini não é um “extensionista” (FREIRE, 2011a), aquele que apenas estende o conhecimento ao outro, aquele que simplesmente transfere a informação. “[...] No termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista.” (FREIRE, 2011a, p. 26). Pazzini usa o conceito, o conhecimento para confrontar o mundo e assim propõe e espera que os alunos façam. Não se coloca como senhor da verdade, quer que os alunos façam o exercício da dúvida. Sua

³⁸ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 22 de março de 2012

reflexão não deixa nada intocável: até em Deus, mesmo trabalhando num colégio religioso, ele toca. Essa atitude nunca foi repreendida pelo Colégio Loyola: “*Nunca fui questionado ou repreendido por minhas considerações. Compreendi que, quem tem fé não se abala; aí entendi o verdadeiro sentido da fé.*” (PAZZINI, 2012).

Pazzini busca diante dos alunos o próprio aperfeiçoamento quando refaz uma pergunta para deixá-la mais clara, para melhorar a comunicação. Trata com naturalidade um equívoco, uma imprecisão, e a corrige. Também atua como um educador democrático, que não nega “[...] o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 2004, p. 26): “Quero ouvir opiniões contrárias às minhas!” *Aprender a ser* é aprender a não se submeter a tudo, a ponderar quando é necessária ou não a submissão, a contestar. Sua prática é libertadora.

O comportamento provocador, Pazzini relata que aprendeu com um professor:

Tive um professor na PUC de Psicologia Existencial que terminava a aula dizendo: “*Mas não acreditem em mim*”. Eu ficava indignado, depois entendi. Ele estava provocando, querendo dizer: “*Isso é o que eu penso, não precisa acreditar em mim, acredita se quiser, pensa aí, se você acreditar em mim ótimo, se você não acreditar, vai buscar o conhecimento você mesmo*”. (PAZZINI, 2013)

Licença para criticar...

Os alunos foram instruídos a fazer uma discussão em grupos. Pedi licença para acompanhar os debates e não encontrei restrições; a propósito, foi estratégia que utilizei outras vezes. Chamou-me a atenção o fato de dois alunos pedirem ao colega “argumentos” quando este dava opiniões. Indaguei se tal postura seria influência das aulas do professor Pazzini. Disseram-me que, no Colégio Loyola, os professores, em geral, sempre pedem que argumentem quando querem alguma coisa. Mérito da pedagogia inaciana. Para a aluna Regina, havia uma diferença substantiva: “Aqui a gente conversa mais profundo”. *Aprender a viver juntos* é aprender a debater, *aprender a ser* é aprender a dizer sua palavra.

Mas o debate em pequenos grupos não agradava a todos.

Quadro 14 - Algum comentário?

Pazzini – *Alguém gostaria de falar alguma coisa? Reclamar? Elogiar? Discordar? Alguma questão que andaram pensando? Avaliar é um princípio inaciano, para manter o que está bom e modificar o que não está bom. Quando eu pergunto, estou disposto a ouvir a verdade. Algum comentário das aulas?*

Um longo silêncio. Mas o professor insistiu.

Pazzini – *Posso interpretar o silêncio como vergonha. Podem falar. Alguma reclamação?*

Oscar – *Quero aula mais dinâmica.*

Pazzini – *O que é aula mais dinâmica?*

Oscar – *Debate em pequenos grupos.*

Pazzini – *Galera, o debate em pequenos grupos tem funcionado?*

Alguns fizeram coro para dizer – Não!

Pazzini – *Acho que o debate em pequenos grupos fortalece sim o intelecto.*

Marcelo – *Faz a gente mudar de conceito, muita coisa nova, muda o conceito da gente. Pega visão mais crítica. Começa a questionar coisas que antes achava que era verdade.*

Pazzini provoca – *Não é melhor aceitar as coisas sem pensar? Dá trabalho demais, não dá não?*

Marcelo – *Para a mente preguiçosa, é melhor repetir opinião.*

Soraya – *Se você não criticar, acaba indo na opinião do outro. É isso e pronto.*

Pazzini – *E o formato da sala, o que estão achando?*

Miguel – *Assim é melhor, dá pra interagir mais.*

Inez – *Sai do padrão e favorece a aula.*

Beatriz – *Dá pra olhar pra pessoa que está falando. Mas o ideal é o círculo. Quando debate, é melhor olhar na direção de quem fala.*

Ricardo – *Facilita escutar e compreender o colega.*

André – *É melhor para a propagação do som.*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa - aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 19 de abril de 2012

“O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito.’” (FREIRE, 2004, p. 97). É preciso abrir-se para críticas e sugestões, colocar-se diante dos alunos com disposição para ouvi-los sobre o fazer pedagógico, dobrar o pensamento sobre o próprio trabalho para avaliá-lo e renová-lo, sempre que necessário.

Para realizar a atividade em grupo, Pazzini escolhia os alunos aleatoriamente, mas de modo a separar “grupinhos” e reunir aqueles que comumente não dialogavam. O principal objetivo da proposta é a preparação para um debate com um grupo maior. Pazzini entende que a rejeição a esse tipo de atividade deve-se ao não querer pôr à prova as próprias ideias, ao medo do olhar do outro e à preferência

por estar com os amigos que representam mais segurança (PAZZINI, 2012). Freire fala da importância do abrir-se para as experiências e as diferenças:

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 2004 p. 134).

Assim o professor, mesmo ouvindo as considerações, continuou a exigir aquela atividade, assim como manteve, na maioria das aulas, o formato semicircular por uma questão estrutural: a necessidade de usar o quadro para esclarecimentos. Aprender a fazer crítica servindo-se da polidez é *aprender a ser e a viver juntos*. Aprender a ouvir a negativa do outro é *aprender a ser e a viver juntos*. Aprender a lidar com as diferenças é *aprender a ser e a viver juntos*.

O seminário, a apresentação de textos primários (do próprio autor) por pequenos grupos, era outro recurso pedagógico utilizado por Pazzini. Sendo textos densos, o professor costumava dar uma introdução conceitual. Para a apresentação, os alunos eram orientados a escrever e a dizer as ideias principais, de preferência, parágrafo por parágrafo. Uma das tarefas primordiais de um professor “é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis.” (FREIRE, 2004, p. 26). A grande expectativa do professor estava no esforço intelectual para a compreensão do texto, na formulação de perguntas, e não no entendimento pleno de determinado pensamento. Nessas atividades, era nítida a diferença de postura quando o professor estava com a palavra e quando o colega estava. Pazzini, então, indagou:

Quadro 15 – Sócrates e os escravos

Pazzini – *Parece que há atenção maior quando estou falando. Verdade?*

Silêncio.

Pazzini – *Aqui a gente aprende com todo o mundo. Penso que a gente pode aprender com qualquer um. Sócrates aprendia com os escravos.*

Mariana – *Temos preconceito com colega, a gente acha que colega não sabe tanto.*

Pazzini – *Preconceito é uma opinião generalizada sobre alguma coisa. Preconceito é atitude dogmática, uma vez que é generalizada.*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa - aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 12 de abril de 2012

Pazzini, apropriando-se da história do pensamento humano, convoca cada aluno a abrir-se para quem lhe parece nada ter a oferecer e pensar sobre seus próprios preconceitos.

Na aula seguinte, pedi ao professor que retomasse o tema do preconceito.

Quadro 16 – O preconceito

Pazzini – *Será que os homens de modo geral têm preconceito? Preconceito é uma postura dogmática diante de alguma coisa. Todos nós, de alguma forma, temos algum preconceito?*

Oscar – *É natural ter preconceito sobre aquilo que não conhece.*

Pazzini – *O conhecimento pode quebrar o preconceito? O importante é assumir nosso preconceito.*

Se eu disser “o outro é preconceituoso”, eu não vejo meus preconceitos. Se eu não os assumo, como vou pensar neles?

Ana Clara – *É questão cultural.*

Regina – *Não tem como acabar, tem como diminuir.*

Pazzini – *[...] conflitos, atritos, diferenças, brigas entre amigos, vizinhos, seu professor, a direção, entre povos... a briga entre Israel e palestinos... vocês acham que esses atritos acontecem por causa de alguma forma de argumentação colocada?*

Walfredo – *Sim, no caso dos judeus e palestinos, cada um tem sua verdade, tem verdades diferentes, não consegue entender o outro, porque entender o outro é contrariar a verdade que ele tem.*

Pazzini – *Excelente sua fala!*

O professor tentou prosseguir com a discussão do tema, mas nenhum outro aluno se manifestou.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa - aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 19 de abril de 2012

Aprender a reconhecer os próprios preconceitos é *aprender a ser*; aprender a reduzir os preconceitos é *aprender a ser e aprender a viver juntos*; aprender a reconhecer onde há preconceito é ter oportunidade de melhor compreender os fatos, não julgar apressadamente, ter uma visão crítica, e não se deixar levar por argumentos falaciosos.

O tempo da adolescência...

Evidentemente, havia muitos momentos de brincadeira e dispersão dos alunos – nada atípico, considerando-se a adolescência: aluno ou aluna que interrompia uma explicação conceitual para perguntar quando haveria prova, desenhava durante a aula, lixava as unhas, não prestava atenção numa explicação e perguntava de novo. Não havia a “turma de trás”, devido à disposição das carteiras em U, mas havia a “turma do cantão”, formada por aqueles que gostavam de

transgredir, conversar demais, tentar ficar mais longe da mira do professor, aproveitar a parede para uma cochilada... Essas situações e outras, como alunos mais agitados, testavam a paciência do professor. Às vezes, Pazzini entrava na brincadeira ou tentava, pelo diálogo, acalmar os ânimos: *“Espera galera, que dificuldade de escutar!”*; *“Vocês estão talhando meu sangue!”* Referenciado em Aristóteles (o todo é mais importante que a parte, a *pólis* é mais importante que o cidadão), alertava que a coletividade deve ser soberana: *“O ethos, o lugar comum, exige da gente comportamentos e atitudes que levem em consideração a coletividade”*³⁹. Se chegava ao limite da paciência, mandava o aluno para a coordenação, ou agia com muito rigor: *“Galera, se não entendem pela argumentação racional, vou instalar o absolutismo: eu mando, sou o senhor absoluto, os súditos que conversarem sairão da sala.”* (PAZZINI, 2012).

Pazzini trata com absoluta naturalidade sua reação. *“Eu sou humano, perco a paciência mesmo. Tem hora que tem que apelar. Tem que mostrar limite. Com tolerância demais, você está aniquilado. Tolerar tudo é ignorância, não é virtude.”* (PAZZINI, 2012). Pazzini demonstra que não abre mão de sua autoridade; se entender que está havendo licenciosidade, ruptura do equilíbrio entre a autoridade e a liberdade, age com mais veemência. *“A aula não é minha, nem de um aluno, é espaço da coletividade, é nossa. Tem hora que tem que intervir autoritariamente”* (Pazzini, 2012). Aprender a respeitar a liberdade dada é *aprender a ser e aprender a viver juntos*. Ensinar que o desrespeito à liberdade tem consequência é aplicar a pedagogia da autonomia; aprender a limitar-se é *aprender a ser e a viver juntos*.

Divergências, confrontos entre os adolescentes, evidentemente, aconteciam, e Pazzini via como algo natural, positivo e ponderava:

Não temos cabeças iguais nem histórias de vidas iguais. Vamos aprender a lidar com as diferenças. Só podemos melhorar o próprio pensamento se tem alguém que contra-argumenta. A ditadura é fácil, um manda e todos obedecem. A democracia pressupõe a diferença de ideias⁴⁰.

Vale lembrar que aprender a respeitar as diferenças, a escutar e a dialogar com o diferente é oportunidade para o desenvolvimento das qualidades afetivas. *“É por treinos sistemáticos que as pessoas aprendem a comunicar entre si e diminuir a opacidade recíproca”* (FAURE, 1972, p. 241).

³⁹ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 19 de abril de 2012.

⁴⁰ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 24 de maio de 2012.

Por vezes, os adolescentes também se provocavam, se ofendiam, e o professor procurava entender o que estava ocorrendo para intervir da melhor maneira possível.

Quadro 17 – Pensando com os estoicos

Uma discussão não amigável entre dois alunos:

Pazzini – O que está acontecendo?

Carlos – Ricardo está me fazendo mal.

Pazzini – Ou você que deixa que ele te faça mal?

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa – aula do professor Mário Henrique Pazzini Coutro em 12 de abril de 2012

Aprender a fortalecer a autoestima para proteger-se da palavra ofensiva, desestimuladora, preconceituosa do outro é *aprender a ser*; não permitir que o julgamento inapropriado do outro o afete é *aprender a ser*. A argumentação de Pazzini está fundamentada nos estoicos, relatou-me ele, e leu um trecho de Epíteto:

Lembra-te que não é nem aquele que te diz injurias, nem aquele que te bate, quem te ultraja; mas sim a opinião que tens deles, e que te faz olhá-los como gente por quem és ultrajado. Quando alguém te magoa ou te irrita, saiba que não é aquele homem que te irrita, mas tua opinião. Esforça-te, portanto, acima de tudo, para não te deixar levar por tua imaginação⁴¹.

O silêncio e a escuta...

O silêncio constante de dois alunos na sala de aula me intrigava. Qual a razão, o sentido daquele silêncio? Desinteresse? Dificuldade? Imaturidade? Recusa? Por que tanto silêncio? Não me parecia que o professor os levava ao silenciamento: pelo contrário, o esforço do professor era pela participação dos alunos. Numa autoavaliação escrita, eles me surpreenderam, e eu os entendi, assim como confirmei que, no fazer científico, não cabe o julgamento antes da verificação. Eu deveria manter uma vigilância permanente sobre o meu subjetivismo.

Fernando – A aula de filosofia é uma aula que nos ensina a dialogar e a nos expressar, é uma aula interessante. Com as discussões nós podemos aprender a dialogar. A aula nos força a reflexar (sic) sobre a sociedade e sobre a vida, o que é bom, pois assim nós aprendemos a questionar a vida.

Gustavo – Acho a aula de filosofia interessante, pois faz com que nós pensemos melhor sobre o que acreditamos. Criamos novas opiniões e refletimos sobre as coisas das quais jamais imaginamos.

⁴¹ Trecho de Epíteto, citado no livro *A filosofia e a felicidade*, de Philippe Van Der Bosch, citado pelo professor Mário Henrique Pazzini Couto, em entrevista realizada no dia 5 de dezembro de 2012.

E compreendi a dimensão que Freire dá ao silêncio – só há comunicação se o outro silencia para verdadeiramente escutar:

A importância do silêncio espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 2004, p 117).

Em busca de uma verdadeira comunicação com seus alunos, de aprimorar sua escuta, Pazzini inspira-se na *epoché*:

É preciso entrar na sala de aula despedido da sua verdade, na linguagem filosófica *epoché*, da fenomenologia, colocar entre parênteses suas verdades para perceber, escutar, compreender a verdade do outro. É um exercício diário. Temos tendência de julgar antes de compreender, mas devemos primeiro compreender, e, se formos capaz, julgar (PAZZINI, 2012).

Nas palavras de Bobbio, poder-se-ia dizer que é preciso aprender “a respeitar as ideias dos Outros, de parar diante do segredo de toda a consciência, de compreender antes de discutir, de discutir antes de condenar” (LAFER apud BOBBIO 2004, p. VI).

Onde estão os negros?

À época, o Supremo Tribunal Federal (STF) havia votado a favor do sistema de cotas raciais para ingresso de alunos afrodescendentes na universidade. Esta e outras atualidades foram substrato para as discussões na sala de aula, pois Pazzini almeja que os alunos estudem para pensar e transformar o mundo; caso contrário, os conhecimentos tornam-se vazios e são esquecidos. “Conscientização ou apropriação crítica da realidade impulsiona o sujeito a assumir o verdadeiro papel que lhe cabe: o de ser sujeito de transformação do mundo, com o qual se humaniza” (FREIRE, 2011a, p. 43). Nesse debate, ele organizou uma grande roda para que os alunos se pronunciassem contra ou a favor da decisão e se justificassem. Informou que, independente da sua posição, faria intervenções, faria o papel de “advogado do diabo”. Ao longo do debate, como um maestro que busca a interação de todos, à medida que ia ouvindo os argumentos, sintetizava-os e repetia-os para ter a certeza de que os compreendeu e para o aluno se escutar. Ia buscando meios de fazer o grupo interagir: “*Concorda com ele? Por quê?*”; “*Quem gostaria de completar?*”. A grande maioria se posicionou contra a política de cotas, principalmente porque

entendiam que a lei tiraria vagas deles. O tema acabou trazendo à tona o preconceito racial e o preconceito contra o aluno da escola pública. Para ampliar a reflexão, Pazzini narrou que, na década de 60, Jean Paul Sartre foi à USP para dar uma conferência; ao ver somente brancos no auditório, ficou perplexo: “Onde estão os negros deste país?!” (Naquela sala de aula, não havia sequer um negro). E Pazzini se dispôs a dar sua opinião, caso quisessem; um aluno quis ouvi-la:

Sou a favor do sistema de cotas por uma questão histórica, por questão de justiça social e para possibilitar a seleção dos melhores, mesmo com menos oportunidades econômicas e culturais⁴².

O professor põe-se diante dos alunos revelando sua maneira de ser, de pensar politicamente, o que revela “uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper.” (FREIRE, 2004, p. 98).

Pazzini levou a questão das cotas raciais para a sala de aula a fim de questionar as estruturas sociais do Brasil construídas segundo uma política elitista, classista e racista. Sua fala, sua escolha por esse tema é por ele utilizado para transmitir a própria perplexidade, para Arendt (apud CORREIA, 2008, p. 53), “[...] o único modo como o pensamento pode ser ensinado”.

As respostas e a postura dos alunos nos debates (eles ficaram exaltados, muitos quiseram participar dos debates) mostrou a ação orientada pelo *habitus* – a história incorporada, a estrutura cognitiva herdada do processo de socialização de seu grupo de origem (neste caso, a classe dominante, conforme será visto no próximo item), as quais influenciariam as ações, as percepções, as apreciações.

[...] a subjetividade dos sujeitos é socialmente estruturada – no sentido de estar configurado de acordo com a posição social específica ocupada originalmente pelo sujeito na estrutura social – e que suas percepções, apreciações e ações refletem essa estruturação interna, ou seja, apresentam características que indicam a vinculação com determinada posição social. (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 27).

No entanto, como é possível o sujeito partir de uma matriz de compreensão e ir para outra, como o *habitus*, embora durável, é transponível, reformulável, Pazzini propôs o debate. Com essa estratégia, estimulou os alunos a conhecer e a

⁴² Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 31 de maio de 2012.

questionar as regras do jogo, os privilégios e as desigualdades, a fim de provocar mudanças na percepção que eles têm do mundo, trazer mais consciência sobre o todo, ultrapassar raciocínios cristalizados para, talvez, gerar transformações nos alunos, as quais, por sua vez, poderiam desdobrar-se em engajamento político.

Nesses e em outros tantos debates que presenciei, pude observar que, inspirado na maiêutica de Sócrates, Pazzini atua como um “parteiro”, buscando a “parturição das ideias”, a consistência argumentativa dos alunos com análise crítica. Para alcançar tais propósitos, utilizava várias estratégias. Quando um aluno fazia uma afirmação pouco clara, ele dizia: “*Vamos melhorar o argumento?! Repita*”. E o aluno era levado a repensar a fala. Para não deturpar o argumento de um aluno, ele sintetizava-o, conferia com o aluno se sua compreensão estava correta. Se ele não tinha clareza se concordava ou não com o aluno, dizia: “*Vamos pensando, parece uma colocação pertinente*”. Para enriquecer o debate, o professor oferecia “alguns petiscos”, fazia inferências, algumas provocações. Quando queria aprofundar ainda mais o debate, dizia: “*Posso chutar a canela?*”; “*Fiz falta leve, ninguém reagiu, então vou fazer falta grave*”. Nas entrelinhas, estava dizendo: Vocês são bons. Acredito em vocês, vocês podem mais. Quando estava com a palavra, ele não esperava pela concordância com suas idéias; pelo contrário, queria o confronto, a dúvida: “*Podem duvidar, vão saber se o que digo é verdade!*”; “*quero ouvir vocês, não é o caso de concordar ou não!*” Aprender a construir sua palavra, a indignar-se, a acreditar em si é *aprender a ser*.

E, quando se entusiasmava com a participação dos alunos, valorizava a resposta, a pergunta, a argumentação: “*Excelente resposta!*”; “*Pergunta boa, difícil de responder*”, “*Legal sua fala*”; “*Beleza de ideia!*” E demonstrava muita satisfação com as conquistas dos alunos, quando assumiam uma postura crítica, filosófica, diante das argumentações.

Eu queria tecer um elogio. Na aula passada, alunos me procuraram para dizer: “Professor, eu não concordei com você de jeito nenhum”. Eu fiquei feliz, acho isso ótimo. Eu tenho falado com vocês que Filosofia é isso, postura crítica diante dos debates. Sinal que há um pensamento crítico interno. Mas tem certas coisas que não há como discutir, que são os conceitos⁴³.

Diante de uma pergunta ou afirmação ingênua de um aluno, Pazzini procurava valorizar a fala do aluno:

⁴³ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 19 de abril de 2012.

Refletir como se fosse o outro, e não estar no lugar do outro. Estar no lugar é estar com as suas vivências no lugar do outro. E como se fosse o outro, é estar carregando a vivência do outro. É um esforço, uma tentativa. Quando o aluno faz uma pergunta ingênua, você tem que estar no lugar dele. Ele está em processo de educação, é o que ele deu conta de falar naquele momento da educação, o que ele deu conta de pensar. Talvez ele nunca tenha sido estimulado a pensar, somente reproduziu ideias. É o que ele aprendeu, o outro só pode dar o que sabe. (PAZZINI, 2012).

O fato de Pazzini estar sempre aberto a outras verdades, valorizar discordâncias, entender que duas ou mais pessoas podem estar certas sobre determina questão, mesmo pensando de maneiras divergentes, não significa que é alguém que relativiza tudo. Numa situação em que aceitou a argumentação de dois alunos sobre um mesmo problema, foi interrogado por um terceiro:

Quadro 18 – Sem democratismo

Carlos – *Professor, quer dizer que toda opinião está certa?*

Pazzini – *Não! Tem opinião mal fundamentada, tem opinião com argumento sem sentido, com argumento ilógico, bom, fraco. Tem opinião que eu não respeito, que não deve ser respeitada. Senão tudo está certo, a corrupção, o estupro... Vivemos na era do democratismo.*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa – aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto em 3 de maio de 2012

A razão problematizadora...

A razão é capacidade preciosa para Pazzini, pois ela pode levar o indivíduo a ser sujeito da produção da própria inteligência, a refletir e transformar a informação em conhecimento para desvelar a realidade. A educação problematizadora, tal qual ele propõe, quer a *emersão* das consciências, a libertação das tutelas, quer que o aluno caminhe na direção de ser mestre de si mesmo, e isso se faz racionalmente.

Quadro 19 – Sirva-se da sua razão!

Pazzini – *Você concorda com a resposta da colega?*

Antonio – *Sim.*

Pazzini – *Por quê?*

Antonio – *Porque tá no texto.*

Pazzini – *Uai! Só porque tá no texto você tem de concordar?! Você tem que concordar com qualquer coisa porque a razão o conduz a isso; não é porque tá no texto, sua mãe falou, professor disse, não! Mas é porque sua razão o conduz a isso. Beleza?*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa – aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto em 31 de maio 2012

Outro diálogo entre o professor e uma aluna revela o que ele gostaria que seus alunos alcançassem com a razão e a Filosofia:

Quadro 20 – Filosofando

Clarisse – *A Filosofia faz mais sentido aqui do que na minha casa. Vou ler um texto aqui, entendo, vou reler a mesma coisa em casa e penso outras coisas [...] Comecei a ficar confusa.*

Pazzini – *Você ficou confusa porque pensou outras coisas?*

Clarisse – *Pensei outras coisas que eu não tinha pensado. Uma coisa tinha um sentido, depois passou a ter dois sentidos, e um anulava o outro sentido.*

Pazzini – *Isso é muito bom.*

A aluna ficou surpresa.

Pazzini – *Isso é pensar por si mesmo. Você já viu um filme duas vezes? Você pensa outras coisas quando vê o filme duas vezes? É a mesma coisa. Um texto de Filosofia é pra pensar, refletir. Isso é Filosofia. Se você registrar o que está pensando, se você escrever suas próprias ideias a partir de algo que você leu, isso é Filosofia, é autonomia.*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa – aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto em 14 de junho 2013

As perguntas não conceituais, Pazzini não respondia fácil ou imediatamente: costumava devolver ao aluno a questão ou formular uma nova. Aprender a argumentar, a perguntar é *aprender a ser*; aprender a participar de debates é *aprender a ser e a viver juntos*. Aprender a convencer, a pensar é *aprender a ser*. Aprender a debater é aprender a problematizar.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”) é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la (FREIRE, 2011a, p. 65).

O para casa é recurso pedagógico que Pazzini valoriza e trabalha a fim de que o aluno enfrente o desafio de *aprender a aprender*. Na correção coletiva, todos eram convidados a responder às questões. Se o aluno dizia “*minha resposta está incompleta*”, Pazzini retrucava: “*Vamos aprender com o colega o que é uma resposta incompleta – você mesmo completa*”. Se o aluno tentava se esquivar com “*minha resposta está errada*”, ele não recuava: “*Ótimo, você mesmo lê e corrige*”. Se dissessem “*minha pergunta está longa*”: “*Ótimo, temos tempo*”. Se percebesse pouco esforço na realização das atividades, ele dizia: “*Acho que vocês se satisfazem com pouco, vocês merecem mais*”; ou: “*Vocês são pessoas capazes e deveriam se*

*exigir mais*⁴⁴. Quando os sentimentos afloravam, Pazzini não se negava a dialogar. A aluna Sônia dissera numa autoavaliação que achava que ele não gostava dela, e a resposta foi sobre as atitudes que lhe desagradavam, não a pessoa dela (caso narrado no item “ofício de aluno”, do capítulo 3). Ela voltou a manifestar seu incômodo, dessa vez na aula.

Quadro 21 – O homem além de sua ação

Adriana – *Professor, semana que vem será sua última aula?*

Pergunta estranha, ainda era mês de maio, distante do término do semestre, mas Pazzini sabia o porquê da pergunta.

Pazzini – *Poderia ser, se eu pedisse demissão; isso não vou fazer; se eu fosse demitido, espero que isso não aconteça; se eu morrer, espero também que isso não vá acontecer. Volto a dizer, eu gosto de você, não gosto de certas atitudes, quando você conversa, quando você brinca. O ser humano não se encerra na sua ação, ele vale mais que a ação dele. Está respondido? Então, tomara que essa não seja nossa última aula e que você goste mais de suas aulas.*

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa - aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 10 de maio de 2012

Depois da aula, conversando sobre o fato, ele me disse: “O entendimento de que o ser humano é maior do que sua ação é o que dá a possibilidade do perdão⁴⁵”. Um princípio inaciano – “O que somos é mais forte do que o que fazemos ou dizemos” – (ARRUPE apud KLEIN, 2007, p. 60). Essa compreensão de que o aluno não se encerra numa transgressão, num desrespeito é o que dá ao professor a possibilidade de não “marcá-lo”, estigmatizá-lo, e sim compreendê-lo, perdoá-lo. Esse é o papel do professor libertador, e não opressor. Aprender a perdoar é *aprender a ser, é aprender a viver juntos*. Quando não há perdão, a vingança não cessa.

A correção de provas é atividade que também chamou-me a atenção. “*Não é momento de barganhar sofisticadamente pontos. É pra ver se você pensou certo. Não é só ligar o piloto automático [...] prova fácil é desrespeito com o aluno, é tratar como idiota. Prova muito difícil também é desrespeito*”⁴⁶. Ele buscava a boa medida para ser justo e coerente.

⁴⁴ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 31 de maio de 2012.

⁴⁵ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto, no Colégio Loyola em 19 de maio de 2012.

⁴⁶ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto, no Colégio Loyola em 24 de maio de 2012.

E, como avaliava os alunos, também queria ser avaliado por eles: “*Não é só ligar o piloto automático e seguir dando aula, preciso saber como está minha caminhada*” (PAZZINI, 2012). Vale reproduzir uma das avaliações: “Registre aqui suas observações sobre as aulas de filosofia: como está sua participação, seu aprendizado, a conduta da turma, o que fazer para melhorar as aulas, etc.” Nota-se que ele entende que a aula é resultado de um coletivo de responsabilidades: do professor em relação a si mesmo, à turma, do aluno em relação a si mesmo, ao professor e aos colegas. É a pedagogia da autonomia, que “[...] tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2004, p. 107). Aprender a responsabilizar-se é *aprender a ser e a viver juntos*.

No final do semestre, Pazzini informou que os alunos deveriam fazer uma autoavaliação e se darem uma nota de 1 a 5. Propôs e justificou: “*Penso que vocês têm poucas oportunidades para se avaliarem com notas. Agora é momento de estar de frente à sua honestidade ou desonestidade*”⁴⁷. E foi perguntando, um por um, qual nota merecia. Aprender a ser honesto é aprender sobre a moral, é *aprender a ser e a viver juntos*.

O mundo dentro da sala de aula...

Pazzini encontrava brechas para socializar seu capital cultural e incluir diversos assuntos aos conteúdos obrigatórios definidos pela escola, mesmo que fosse na forma de “aperitivos”, para despertar a curiosidade e até a consciência para novos fatos e pensamentos. “*Isso não é matéria nossa, mas, se há interesse, eu respondo*”⁴⁸. Nas suas aulas, podia-se ouvir e discutir sobre política, física, *bullying*, aborto anencefálico, Código Penal, anomalias, palmatória, geocentrismo, Rio + 20, ou ideias de Levi Strauss, Einstein, Sponville, Kant, Voltaire, etc. “Quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. (FREIRE, 2004, p.116). E não mitificava seu saber, deixava claro que aprender exige muito esforço e dedicação: “*Quando leio, se preciso for, leio 250 vezes*”, disse a um aluno que manifestou dificuldade na compreensão de um texto. Às vezes, sugeria um filme, uma exposição, um livro. Ao dar dicas culturais, reconhece que há uma cidade educativa, que pode enriquecer,

⁴⁷ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 14 de junho de 2013.

⁴⁸ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 17 de maio de 2012.

multiplicar as experiências de aprendizagem, e quão estrutural e vital é a arte para o homem:

A criação artística é o momento que nos tira da morbidez efêmera e circular do cotidiano, do consumo e da mesmice. É a possibilidade de nos tornarmos humanidade, na transcendência do hoje e no apontamento para o sempre [...] Arte para o homem se exteriorizar nela, construir um sentido belo para a vida, encontrar-se consigo mesmo como reflexo de si. Espelho do homem. Possibilidade de ir além dele mesmo, transcender-se, elevar-se. (PAZZINI, 2012).

Do mundo em movimento, extraía fatos, informações para transformá-los em conhecimento, em questionamento, para o aluno pôr-se diante da realidade e pensar, inclusive sobre a moral:

Um ato legal não significa que seja moral. Se você for chamado a soprar o bafômetro e não soprar, é legal, mas é moral? Os juristas estão defendendo que é legal o ex-ministro Marcio Tomaz Bastos defender o Cachoeira, mas com um dinheiro que a gente não sabe de onde vem – muito possivelmente não é um dinheiro lícito – é legal receber esse dinheiro?⁴⁹

E para aqueles que dizem não ter tempo para extrapolar os conteúdos, uma reflexão com Freire:

Poder-se-á dizer, uma vez mais, que tudo isso requer tempo. Que não há tempo a perder, visto que existe um programa que deve ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do tempo que não se deve perder, o que se faz é perder tempo alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre verbalistas. Narrações cujo conteúdo “dado” deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido (FREIRE, 2011a, p. 67).

Na última aula, Pazzini se prepara para se despedir dos alunos; fala de suas limitações, de sua impotência diante da realidade, mas também dos sonhos de um educador humanista:

Educar não é simples [...] A finalidade exata a gente nunca alcança [...] Entre o que se ensina e o que o outro apreende tem uma distância [...] Queria escutar sobre a aula de Filosofia: se fez sentido, se não fez, se é mais uma matéria para encher currículo [...] O estudo passou a ser técnico, e não sabedoria [...] O médico hoje não discute o que é saúde. A justiça não discute o que é o bem comum. Deveríamos nos fazer muitas perguntas. Deveríamos ter aula de sabedoria [...] Quando estou com muita raiva, o que faço com essa raiva? Se estou ansioso, o que faço? A razão pode domar a paixão? E, quando não posso, o que eu faço? [...] Um aluno me disse que o professor não tem capacidade de ensinar isso. Eu disse ótimo, também acho que não, mas nada me impede de discutir [...] Professor pode mostrar motivos para respeitar o outro. O aluno vai decidir. Posso falar que é

⁴⁹ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 14 de junho de 2012.

importante escutar o outro, mas o aluno decide se vai escutar ou não [...] Vão felizes, voltem felizes!⁵⁰

Foram relatadas cenas em que o mestre Pazzini retraduz, recria Paulo Freire, sem objetivamente ter tal propósito. Por que há tanto encontro entre a sua prática e a de Freire? Paiva ajuda a pensar:

Freire abre seus trabalhos de 1959 e de 1965 com uma tentativa de análise da “situação fundamental do homem” [...] Ele segue, deste modo, uma certa tradição dentro dos meios pedagógicos, aquela que – conectando indissolivelmente pedagogia e filosofia – exige um esclarecimento filosófico prévio a respeito da essência humana para, a partir dele, poder desenvolver alguma reflexão sobre o processo educativo. Freire procura, por isso, indicar o que seria essencial ao homem em seu existir. (PAIVA, 1980, p. 79).

A confluência pode-se explicar, entre outras razões, pelo interesse de ambos na existência humana; querem forjar o homem e o cidadão e têm o diálogo como base de sua pedagogia. A educação é para eles instrumento para o homem se personalizar, se descobrir, pensar por si mesmo, ser consciente, optar e decidir sobre as coisas. Lhe dizem respeito, não aceitar a dominação, não viver sob tutela, fazer uso da razão e da crítica, rejeitar o autoritarismo, o fanatismo, praticar a democracia. Freire teve forte influência de filósofos como Mounier e Jaspers, como revela Paiva (1980). Pazzini também se debruçou sobre a história do pensamento humano e tem no pensamento grego, em especial nos estoicos e nos epicuristas, forte inspiração: “Devo depositar minha felicidade naquilo que me pertence, e o que me pertence inexoravelmente são minhas ações.” (PAZZINI, 2012).

Se, por um lado, Pazzini critica a escola, que cobra repetições sem sentido, não tem ligação com a vida, com o mundo, e acaba por afastar-se do aluno, por outro lado, ele se propõe renovar esse espaço, realizando uma educação problematizadora com a intenção de levar o aluno a pensar na totalidade da vida, desvelar a realidade e atuar na coletividade de modo ético e transformador. Ele não se rende ao imediatismo do mundo e procura dar pesos iguais à formação intelectual e humana, à instrução e à educação, articular o direito ao conhecimento com o direito ao desenvolvimento pleno, alcançando também os princípios da pedagogia inaciana – excelência acadêmica, formação ética, humana.

⁵⁰ Aula do professor Mário Henrique Pazzini Couto no Colégio Loyola em 12 de julho de 2012.

No discurso mecanicista da História, a escola é reprodutora da ideologia dominante, rende-se às forças da economia, porém Pazzini compreende que o presente não tem apenas limitações, mas também possibilidades e mostra que a sala de aula pode ser espaço da contraideologia, embora enfrente obstáculos e não atue plenamente livre. “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.” (FREIRE, 2004, p. 112).

Há críticas de que a pedagogia do diálogo centra o problema da educação na relação professor-aluno, e não na relação da educação com a sociedade. “O problema fundamental da educação continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo” (GADOTTI, 1998, p. 72). Todavia, a pedagogia de Pazzini não é verbalista, ele dá dimensão política ao debate. Pela palavra, procura levar o aluno a estar atento ao que esta à sua volta, não ficar centrado somente em si mesmo, nos próprios interesses. A natureza do diálogo pode politizar a escola e ampliar o debate com a sociedade, propondo uma educação progressista, libertadora, problematizadora, e não produtivista, voltada apenas para o mercado. A formação integral, e não apenas conteudista, dará ao mercado um profissional mais bem qualificado, apto a enfrentar os desafios. Esse é um valor que toda a comunidade educativa – professores, alunos, coordenadores, pais, funcionários – precisa abraçar. Pazzini, apesar de ciente dos Pilares da UNESCO, não os tinha como norteadores de seu trabalho, mesmo porque o Colégio Loyola os introduziu na Proposta Pedagógica em 2013, e esta pesquisa foi realizada em 2012. No entanto, ele dá concretude aos Pilares, especialmente ao *aprender a ser* e *aprender a viver juntos*, pois são as bases de uma formação humana. No que concerne ao primeiro, sua prática favorece o aperfeiçoamento de muitas potencialidades e habilidades de seus alunos: sensibilidade, responsabilidade, autoestima, comunicação e expressão, pensamento crítico e autônomo, curiosidade, escuta. Quanto ao segundo pilar, suas aulas contribuem para o respeito e a descoberta do outro, na medida em que o professor incentiva o diálogo, a ética, a tolerância às diferenças e às divergências, a convivência democrática – valores pronunciados e exemplificados na sua própria conduta.

No entanto, a comissão de Delors chama a atenção para que a educação use como via complementar do *aprender a viver juntos* “a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes”

(DELORS et al, 2004, p. 97). Além disso, a comissão destaca que a educação tem por missão “transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (DELORS et al, 2004, p. 97). A diversidade cultural não foi tema nas aulas e o tema da interdependência foi tangenciado pela questão da soberania da coletividade. Quanto aos demais Pilares, *aprender a fazer e aprender a aprender*, não foram foco desta pesquisa, embora a didática de Pazzini ilustre, em diversas situações, o último.

Constata-se que seu perfil de docente não é de mero regente de turma, de um aulista, é de um artífice, artista, artesão que busca, insistentemente, lapidar seu ofício. Une tradição e inovação. Conduz a aula com saberes, sentimentos e valores para alcançar o que acredita ser a docência: “*a possibilidade de transformar o ser humano para melhor a partir principalmente da relação entre o professor e o aluno*” (PAZZINI, 2012). Incorpora a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) porque procura dar conta de uma totalidade de atribuições e dos saberes abertos, como caráter, direitos, condutas, preconceitos, relações entre seres humanos, consciência política, ética, cultura, identidade. É mestre que tem orgulho de seu ofício, e assim afirma uma identidade individual e coletiva.

É um mestre que valoriza a razão. O pensamento é bem precioso, pois, pela racionalidade, ele e os alunos podem refletir, duvidar, argumentar, criticar, indagar, concluir, enfim, dialogar. “E o confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI” (DELORS, 2004, p. 98). Todavia, referenciado na crítica da razão pura de Kant, ele tem a consciência de que a razão não alcança tudo, situação à qual se curva para respeitar os limites daquilo que não se pode compreender. Sua razão, porém, não está destituída da afetividade; é sábia, crítica e autocrítica, está a serviço da formação humana, e não do poder ou do desejo narcisista. Ele analisa o que escuta e vê, procurando colocar-se no lugar do outro para entender, ou pelo menos respeitar, a angústia, a insegurança, a ingenuidade, a ausência, a dificuldade, o desejo, o sonho.

Sua prática é progressista, pois tem qualidades e virtudes como

[...] amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça (FREIRE, 2004, p, 120).

Seu discurso pela liberdade, pela autonomia e pela democracia é coerente com suas atitudes.

[...] não se pode educar para a autonomia através de práticas heterônomas, não se pode educar para a liberdade a partir de práticas autoritárias e não se pode educar para democracia a partir de práticas autocráticas (GENTILI, 2001, p. 75).

A postura de Pazzini na sala de aula é, ao mesmo tempo, filosófica e política. Filosófica porque, ao tocar em aspectos concernentes à realidade do aluno, seu pensamento debruça-se sobre questões de naturezas diversas – sociais, econômicas, existenciais, conceituais... – as quais açambarcam noções de moral, de democracia, de educação, de respeito à vida. Política porque, ao instigar os alunos a lidar com todas essas reflexões, estimula-os a construir uma ação consciente sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeia. Sua sala de aula é sua *pólis*, é parte de sua cidade.

E o que efetivamente o ofício desse mestre alcançou, concretizou, utilizando apenas as palavras?⁵¹ O que seus alunos apreenderam? Quais aprendizagens solidificaram? Aprimoraram o *ser* e o *viver juntos*? Qual importância teve Pazzini para seus alunos? Qual forma e dimensão esse educador humanista deu para seu sonho? Antes de responder, retomo Faundez:

[...] Uma coisa é a ideia que dirige nossa ação; outra coisa é resultado de nossa ação. E nem sempre a ideia coincide com o resultado. No fundo, o resultado não é senão uma expressão da ideia junto à ação humana: o resultado mostra concretamente que o resultado não é necessariamente o resultado da ideia, ou seja, o resultado da ideia absoluta. Este é sempre diferente da ideia. Há um elemento de diferença fundamental entre a ideia e o resultado da ideia através da ação... o sonho possível deve ser construído com base no conhecimento do positivo e do negativo que existe nas sociedades... A ideia de um sonho possível deve nascer da união da teoria e da prática. (FAUNDEZ, 1998, p. 73).

Então, lembrando que teoria e prática possuem velocidades diferentes, é chegado o momento de analisar o segundo questionário aplicado nos alunos para saber em que a docência de Pazzini os ajudou e se eles avançaram no processo de humanização.

6.2 Transformadoras vivências

A vida devia de ser como na sala do teatro, cada um inteiro fazendo com forte gosto seu papel, desempenho (ROSA, 1985, p. 228).

⁵¹ O professor Pazzini, nas suas 19 aulas, fez da palavra sua principal ferramenta pedagógica; não fez uso de recursos tecnológicos, à exceção de exibição do filme Descartes, de Roberto Rossellini.

No capítulo 4, A Escola, no item 4.4, Os alunos-atores da pesquisa, afirmamos que esses alunos têm alto capital econômico, social e cultural. Pertencem a uma camada social economicamente favorecida, portadora de um conjunto de bens simbólicos e de padrões da cultura que evidenciam que eles fazem parte da classe A, conforme classificação do IBGE. Por tais condições, é provável que se mantenham em alta posição hierárquica, sejam bem-sucedidos, alcancem prestígio e poder. Quais outros bens simbólicos poderiam ter os alunos adquiridos e que poderiam auxiliá-los na vida?

É, portanto, de alguns desses alunos que transcrevemos as falas proferidas no último dia de aula, quando o professor Pazzini pediu-lhes uma avaliação das aulas de Filosofia. Apenas metade da turma estava presente.

Sônia – As pessoas saíram diferentes do primeiro dia de aula. O jeito de comportar, de perceber as coisas. No geral, a sala foi afetada pela aula. Eu fiquei surpresa. Eu era totalmente alienada. Você não tem noção que é alienada até descobrir que é. Muita gente começou a questionar. Pessoas me disseram que nunca tinham parado para pensar em nada e começaram a pensar. Eu virei o mundo de cabeça pra baixo. Quase tudo é Filosofia depois da aula. Ela tá lá o tempo todo.

Júlio – A Filosofia cumpriu a função de pensar mais. Comecei a ter mais dúvidas sobre as coisas, colocar meus próprios argumentos no jogo, pra ver se o que eu realmente pensava antes, se faz sentido ou não e porquê. Queria debates com temas mais polêmicos. Fiquei mais feliz porque consegui pensar melhor. Nas outras aulas, a gente fica muito preso.

Tereza – Quando se começa a estudar Filosofia aprende-se alguns pensamentos, teorias. E isso te leva a refletir em coisas que não pensava antes. Começa a pensar o que você está fazendo aqui, quem é você. As coisas passaram a ter mais sentido.

Marina – A aula influenciou no jeito de falar. Todo mundo que faz Filosofia aderiu palavras no vocabulário. Quando a pessoa quer te convencer de alguma coisa, e pode ser sobre futebol, entra o logo o discurso sofista de raciocínio. E o 'cogito ergo sun' é uma fala que todo o mundo fala, virou um código. Acho que todo o mundo mudou o vocabulário.

Nota-se que as aulas de Filosofia construíram novos sentidos na vida desses alunos; sentiram-se impactados pelos conteúdos e pelo formato das aulas, ampliaram o olhar – a percepção, a compreensão sobre o mundo. Houve transformações internas. Vamos adiante.

O segundo questionário que apliquei pretendeu verificar o que a prática do professor Pazzini construiu, alcançou, aprimorou, transformou; como ela fortaleceu

os pilares da UNESCO *aprender a ser e aprender a viver juntos*. Apliquei-lhes um questionário com 10 perguntas, e a participação também foi opcional – dos 33 alunos envolvidos na pesquisa 31 o responderam.

Pergunta 1: Dialogar em sala de aula colaborou para seu desenvolvimento pessoal? Por quê? O que você aprendeu além do conhecimento?

Trinta alunos responderam positivamente à pergunta e afirmaram que a prática do diálogo contribuiu para seu desenvolvimento pessoal mediante a promoção das seguintes mudanças: aprimoramento do uso da linguagem, expansão do conhecimento, fortalecimento da identidade, reconhecimento e respeito pelo outro, desenvolvimento de uma postura filosófica. O “fortalecimento da identidade” e “o reconhecimento e respeito pelo outro” dizem respeito aos pilares *aprender a ser e aprender a viver juntos*. Eis algumas das declarações dadas pelos estudantes: “dar opinião sem medo de ser julgada”; “perdi a timidez e aprendi a defender minhas ideias”; “lidar com opiniões contrárias”; “respeitar e abrir a mente à opinião dos outros”; “aprender outras maneiras de enxergar”.

O desenvolvimento de uma postura filosófica, igualmente, diz respeito aos pilares *aprender a ser e aprender a viver juntos*. Afirmaram os alunos: “saber mais sobre a sociedade”; “pensar e ver as coisas sob outras perspectivas”; “compreender pensamentos próprios em relação ao mundo”.

Apenas um aluno respondeu à pergunta negativamente: “Não, já que não dialoguei muito e acredito que os diálogos não influenciaram em meu desenvolvimento”.

Pergunta 2: Os diálogos em sala de aula ajudaram você a conhecer ou se aproximar de colegas? Alteraram a imagem que você tinha de algum colega? Explique-se.

Trinta e um questionários foram respondidos; 15 alunos responderam positivamente à pergunta e afirmaram que os diálogos em sala de aula contribuíram para fomentar duas transformações: mudança da imagem que tinha do colega e mais respeito pelos colegas. “Me fez ver que não podemos julgar pela aparência”; “comecei a ver que alguns colegas, apesar de mau (*sic*) comportados, tinham ideias muito boas”; “passei a me relacionar com pessoas que imaginei serem chatas”; “transformar a imagem ‘fútil’ que temos sobre as pessoas nos levando a reconhecer a pessoa como pensador”.

Dezesseis alunos apresentaram respostas negativas, afirmando que o diálogo não proporcionou novas aproximações nem fez rever o conceito sobre o outro.

Pergunta 3: A autonomia diz da capacidade do aluno de pensar por si próprio. Você desenvolveu mais essa capacidade nas aulas de Filosofia? Caso positivo, descreva esse processo.

Vinte e dois alunos responderam positivamente à pergunta e declararam ter sido estimulado o desenvolvimento da autoria do pensamento, da capacidade de argumentação e de reflexão sobre si e o mundo. Por outro lado, 8 alunos responderam negativamente à pergunta e 1 aluno se absteve de responder. “Aprendi a elaborar as ideias na minha cabeça e depois falar”; “aulas de Filosofia te fazem refletir para dar respostas, e não repetir decoradas”; “desenvolvi dentro de mim uma capacidade de questionar e refletir, e este é o primeiro passo para a autonomia”; “professor Mário nos dá muita liberdade, cabendo a cada um administrá-la”.

Construir o pensamento e explicitá-lo; dizer com autoria, e não apenas repetir; saber lidar com a liberdade são modos de *aprender a ser e aprender e a viver juntos*.

As respostas negativas limitaram-se a expressões como “não muito”; “pouco”; “creio que não”.

Pergunta 4: O que lhe traz a experiência de se expressar, participar, debater na sala de aula com o professor e os colegas?

Os estudantes afirmaram que tal experiência proporcionou-lhes mais habilidade na argumentação, mais saber, melhor escuta, desenvolvimento da crítica e da autocrítica. “Dúvida, discordância, reflexão”; “senso crítico”; “questionar minhas atitudes e o que eu pensava das outras pessoas”; “observar a opinião dos outros nos permite reformular a nossa própria, podendo expandir a nossa visão de mundo”; “debate faz perder a vergonha de falar em público e permite conhecer melhor o professor”.

Pergunta 5: Você é uma pessoa habituada ao diálogo de ideias? Caso sim, com quem? Com seus familiares? Amigos? Você debate ideias com quem não é seu amigo?

Dezesseis alunos afirmaram ter o hábito de dialogar, mas restrito a familiares e amigos; 11 afirmaram ter o hábito de dialogar com familiares, amigos e

desconhecidos; 2 responderam “quase nunca” ou “não muito”; 1 aluno deu uma resposta evasiva; 1 não respondeu a esta questão.

Pergunta 6: O que você aprendeu com o modelo de aula do professor Pazzini? Mudou seu comportamento fora da escola? Como?

Todos os 31 alunos responderam a esta questão e declararam haver desenvolvido não apenas uma postura mais crítica e autocrítica, mas também mais respeitosa em relação ao outro. “No meu cotidiano, não aceito mais verdades absolutas, eu sempre as analiso primeiro”; “lidar mais com o ponto de vista das pessoas”; “buscar mais respostas e, com as respostas, novas perguntas”; “abriu a cabeça sobre assuntos que nunca tinha questionado antes, apenas aceitado”; “refletir mais sobre as coisas importantes da minha vida”. Nessa questão, ficou evidente o valor que alguns alunos deram à disposição circular das carteiras durante as aulas de Filosofia: “diferente e eficaz, pois todos podem ver e ouvir os outros”; “ouvir antes de falar e a prestar mais atenção nos meus colegas, pois neste formato de sala olho para todos”

Pergunta 7: A escola ganhou algum sentido novo a partir das aulas do professor Pazzini?

Vinte e um alunos responderam a esta questão positivamente; 2 não responderam; 8 responderam negativamente, sendo que 5 limitaram-se a responder “não”.

As respostas positivas continham declarações sobre questionamento das outras aulas; função da escola para além do aprendizado de conteúdos; local de debate e reflexão. “Com a capacidade de refletir, fui capaz de descobrir, para mim, o propósito da escola”; “não aceito os conceitos só porque foram ditos por alguém de conhecimento maior que o meu”; “estou percebendo como a escola é importante”; “ganhei incentivo para ir à aula, apesar de não ser minha praia”; “raramente tínhamos aulas dessa maneira tão interessante”.

Entre as respostas negativas, “a escola permaneceu a mesma”; “a escola não, porém alguns conceitos sim”.

Pergunta 8: Considerando o incentivo dado pelo Colégio Loyola para que você desenvolva a capacidade de argumentar, existe diferença entre argumentar na aula do professor Pazzini e na de outros professores? Qual?

Vinte e nove estudantes deram respostas positivas, em que afirmaram sentimento de autovalorização; mais liberdade para questionar conceitos e o próprio professor. “Ele nos dá mais liberdade para opinar, questionar”; “aulas permitindo a escolha de concordar ou não com a fala do professor”; “nossa opinião tem mais valor e é mais bem ouvida”; “ele provoca cada vez mais discussões”; “podemos perguntar mais que o normal”; “aulas flexíveis, possuem a base teórica igual a outras aulas, entretanto a forma como são interpretadas são completamente livres”; “a possibilidade do questionamento diferencia a aula das outras, que negligenciam a capacidade do aluno de ver o mundo com perspicácia”.

Dois alunos responderam “não”; “acho que é a mesma coisa”.

Pergunta 9: Ensinar a dialogar, debater, ter opinião própria deve ser uma função da escola? Por quê?

Vinte e oito alunos responderam positivamente à pergunta, ressaltando o reconhecimento do valor do diálogo como instrumento importante para a atuação do homem no mundo; o reconhecimento da escola como espaço também de formação humana. “Coisas indispensáveis para nosso futuro”; “escola deve formar além de um aluno, um cidadão e um ser humano”; “isso forma melhores pessoas”; “escola deve preparar para a vida”; “devemos aprender a dialogar para melhor conviver e trabalhar em grupo”; “senão continuaremos na ignorância de só aceitar o próprio argumento”.

Um aluno respondeu “Não, a pessoa deve aprender consigo mesma, pois ela levará isso para o resto da sua vida e usará sempre”.

Dois estudantes fizeram ressalvas: “Não deve, mas pode, há pessoas que não precisam de aulas específicas para isso”; “acho que o debate tem de ser incentivado pela escola, mas não de maneira direta”.

Pergunta 10: Como você atua em conflitos e discussões? Você se sente educado pela família para resolver conflitos por meio do diálogo?

Dezenove alunos afirmam diretamente que a família os educa para o diálogo. “Diálogo é a melhor forma de acalmar conflito”; “tento mostrar minha opinião de forma a não desrespeitar ninguém”; “nunca reagir num momento de discussão, e sim parar para refletir”.

Onze alunos não explicitaram que são educados pela família para o diálogo, mas dizem que buscam o entendimento pelo diálogo; por outro lado, admitem que têm dificuldade com conflitos. “Nem sempre permito que o outro se posicione”; “apesar de me estressar fácil, eu tento me conter e manter diálogos”; “admito que, em alguns momentos, sou explosivo”.

Um aluno, que respondeu “não muito” com relação ao hábito de dialogar, complementou: “Em conflitos e discussões, eu curto partir pra ignorância e deslocar muito nariz”.

Duvidar, discordar, refletir, criticar, questionar, dialogar, debater, reformular o próprio pensamento, ganhar coragem para se expor em público, expandir o olhar, aguçar a escuta, ampliar a percepção e a compreensão sobre o mundo e sobre si mesmo, sentir-se livre para questionar a palavra do professor e do colega, abrir-se para o novo e para o outro, romper a alienação e preconceitos, desejar mais desafios, aprender conceitos, aprimorar a expressão verbal, saber defender as próprias ideias e questioná-las, perder o medo de ser julgado, descobrir novos temas, sentir-se valorizado e instigado pelo professor, desenvolver a sensibilidade, não aceitar verdades absolutas, respeitar e reconhecer o valor das ideias do outro, dizer com autoria e não ser mero repetidor de ideias, ampliar vocabulário, fortalecer a autoestima e a identidade, distinguir o pensamento filosófico do sofista, aprender a filosofar, aplicar o aprendido-aprendido em situações existenciais concretas, encantar-se com o conhecimento, ressignificar a escola, ganhar consciência crítica e autocrítica. Tais aprendizagens foram sendo lapidadas na relação educador-educando mediadas simplesmente por palavras; no diálogo entre o professor Pazzini e seus alunos.

[...] somos seres de palavras, o que nos salva e nos condena é a palavra
[...] aquilo que nos encaminha na direção da própria consciência são as
palavras (GOUVEIA, 2012).

Nas entrelinhas ou explicitamente, confirma-se o valor, a beleza, a importância, a possibilidade da escola e da sala de aula como espaço de formação humana dialógica. Tocados por essa experiência, os alunos aperfeiçoaram-se para conduzir com mais consciência e confiança a própria vida e atuar na sociedade com mais discernimento e engajamento. Aprendendo a *ser* e a *viver juntos*, os alunos deram passos na direção da própria humanização.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sim, é possível um mundo com uma humanidade melhor, mas talvez, hoje, a primeira tarefa seja cuidar da vida. (MUJICA, 2013).

Escrever é bordar com palavras. Uma dissertação é um bordado. Bordei este trabalho com palavras extraídas das experiências, do querer, da percepção, do inconformismo, das dúvidas, dos sonhos, das reflexões, do diálogo interno, do entorno e de muitas ideias já pensadas por outros. Pensar é, em última instância, repensar.

O grão de ideia que me acuculou para iniciar este trabalho foi uma educação que auxiliasse as crianças e os jovens no enfrentamento das vicissitudes da vida. A adolescência e a infância são percursos preciosos; devem ser valorizados como tempo de construir e fortalecer alicerces para lidar com as escolhas e responsabilizar-se por elas e pelos atos. Assim, engajei meu pensamento na tarefa de compreender como seria possível uma formação mais humana na educação básica. De um caminho eu suspeitava, por meio do diálogo. Mas qual diálogo? Em torno de quais temáticas? Como poderia o professor ou a escola cumprir tal papel?

O desenvolvimento desta construção não se deu de modo linear, foram idas e vindas num caminho íngreme para ir em direção a novas luzes; afinal venho do campo da Comunicação, e não da Educação. Na minha caixa de ferramentas, o que mais me atraía eram ideias de Paulo Freire e os quatro pilares da UNESCO para a educação no século XXI: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*. Deles, extraí os dois últimos, não intencionando minimizar a importância do conhecimento científico e do trabalho no processo formativo, mas para buscar meios de traduzir em atos os pilares que parecem abstratos e são menos valorizados, porém imprescindíveis para a formação humana. Fui pesquisando, escutando, confrontando, vencendo obstáculos, buscando pessoas que pudessem me abrir caminhos, ampliando a visão, entrelaçando ideias, percebendo o movimento dialético dos fatos. Foi desafiador e belo.

Nos caminhos pela história da UNESCO, descobri uma organização política de vocação internacional que empenha esforços, estabelece acordos e tratados com os Estados membros pela solidariedade planetária, a paz, a defesa dos direitos humanos. Uma organização que não tem uma visão unicamente economicista dos problemas, está em defesa tanto do desenvolvimento humano quanto do progresso

material. O Relatório Delors, que discorre sobre os quatro pilares, é um tesouro a descobrir, tem valor intelectual, representa uma oportunidade para confrontar a concepção produtivista e mercadológica da educação, traz ideias preciosas e factíveis para buscar o equilíbrio de todas as necessidades e dimensões humanas. Expressa um horizonte a ser alcançado e utopias para que sejamos artífices de uma educação mais humana e um século mais pacífico.

Investigando a história da educação no mundo e no Brasil, constatei disputas ideológicas, o ir e vir de concepções pedagógicas. Há retrocessos e avanços na história da educação brasileira, mas a concepção meramente produtivista vai-se tornando dominante desde o final dos anos 1960, como ressalta Saviani. No entanto, dentro do próprio MEC, há notícias alvissareiras, ações de quem não se curva a limitar a escola ao enfoque utilitarista, à instrução que prepara para o mercado competitivo. O Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de aperfeiçoar o sistema de avaliação, constituiu uma comissão para elaborar as *Diretrizes Conceituais e Operacionais da Avaliação na Educação Básica*; o Programa Mais Educação, do MEC, que dialoga com os quatro pilares da UNESCO, é destinado à educação integral do aluno.

O estudo sobre o ofício do professor e do aluno revelou a multiplicidade e a complexidade desses fazeres. A grande tarefa do educador que não se limita aos contornos da concepção produtivista e atua numa perspectiva progressista, vai além da instrução, dos saberes-instrumentos: é formar seres humanos, e não meros produtores e consumidores. Para tanto, sua prática pedagógica deve estar referenciada no respeito aos múltiplos aspectos da personalidade. O professor progressista não se contenta com alunos obedientes, apenas cumpridores de deveres; encontrará brechas para levar uma palavra que provoque a reflexão, a consciência. Irá querer formar o aluno crítico e autocrítico, desafiará o estudante a olhar o mundo não apenas como espetáculo, mas como convocação, a assumir seu processo de humanização. O educador progressista encontrará meios de favorecer o pleno desenvolvimento do estudante no desenrolar das aulas e fazer jus à Constituição da República de 1988 e aos PCNs. Rica, tensa, instigante, desafiadora, bela é a relação educador-educando.

Debruçando-me sobre a filosofia inaciana, deparei com a Ordem dos Jesuítas preservando a tradição, mas também buscando renovar e aperfeiçoar sua prática

pedagógica tendo em vista as demandas do mundo contemporâneo. Nas trilhas da Ordem, o Colégio Loyola tem como horizonte a formação plena dos alunos. A prática do professor Pazzini exemplifica o comprometimento do Colégio com a formação humana.

Pazzini, no primeiro ano do ensino médio, ia oferecendo palavras; palavras potentes, instigantes, desafiadoras, filosóficas, provocativas, afetivas, fundamentadas. Sua palavra era meio não apenas para transmitir conhecimento científico, mas também para evocar a crítica e a autocrítica, convocar a postura filosófica e política, tirar da passividade, libertar da alienação e do preconceito, levar o aluno a pensar sobre si mesmo, o outro e o mundo que o rodeia; palavras para desenvolver múltiplas faculdades humanas, como a sensibilidade, a escuta, a capacidade de duvidar, refletir, ousar, para oferecer ferramentas que fortaleçam a autoestima, sirvam para o enfrentamento da vida. Na sala de aula, testemunhei a tradução em atos dos pilares *aprender a ser* e *a viver juntos*, presenciei vivências transformadoras.

A prática pedagógica de Pazzini ilustra como um professor pode atuar contra a banalidade do mal, contra a cultura carente de pensamento crítico que pode levar o indivíduo a agir sem considerar o outro. Há banalização da educação quando o objetivo está limitado à distinção social, à preparação para as avaliações e o mercado. A atividade do pensamento reflexivo, da racionalidade é dever e direito de todo indivíduo para se situar no mundo como ser político, atuante, para interrogar a percepção condicionada por padrões culturais e purgar preconceitos que impedem a lucidez, a escuta, a solidariedade, o respeito.

Evidentemente que a atividade reflexiva não leva necessariamente ao bem, pois o sujeito tem o livre-arbítrio, vai decidir quem deseja ser, com quem viver e em qual mundo. Porém, mais consciente, não será facilmente manipulado, não se encantarà cegamente com os líderes carismáticos, não agirá como um mero robô. A falta de consciência pode ser devastadora. O que as escolas oferecem ao mercado quando formam indivíduos destituídos do pensamento sobre o outro? Há que se pensar e se responsabilizar pelos atos, construir um caminho pelo desenvolvimento que não abandone a moral e a ética. O avanço da civilidade passa pela sala de aula. Por isso a educação é uma questão política, há estreita relação entre a sociedade e a escola, pois esta tem potência para formar cidadãos mais conscientes, e um

avanço não será construído sem eles. Não basta o conhecimento científico para transformar o ser humano.

É preciso também fazer da sala de aula um espaço do diálogo, do debate, pois no admirável mundo moderno, sentar-se à mesa, olhar nos olhos, conversar são hábitos que se diluíram. Há urgência em falar e impaciência de ouvir. No mundo contemporâneo e virtual, cada um fica diante de uma tela, móvel ou fixa, por horas a fio, seja no espaço privado, seja no público. Colhem-se muitos benefícios e facilidades, porém nesse espaço pode-se facilmente fazer a escolha pelo simulacro. As pessoas podem-se construir como se idealizam e não ir para o mundo real enfrentar-se e apresentar-se como verdadeiramente são.

Valorizemos o diálogo face a face. Dialogar é uma conta de matemática, quem fala subtrai algo de sua vida, quem escuta procura somar. A questão é participar dessa matemática equilibrando as duas operações: falar e escutar. Dialogar é faculdade humana riquíssima, desenvolve a criatividade porque exige a resposta, o imprevisto, o humor, a crítica. O diálogo é oportunidade para o indivíduo conhecer-se, dar forma a si mesmo, integrar conhecimentos, sentimentos, desejos, crenças, valores, sentidos existenciais profundos; traz a possibilidade da compreensão, e esta pode evitar o ódio, o conflito, a exclusão. Valorizemos a escola como espaço do encontro, da palavra, do diálogo. Para muitos, já não há mais a brincadeira na rua, que se tornou território perigoso, as famílias têm poucos membros, o tempo com os pais está reduzido. Os tempos e espaços escolares acabam sendo oportunidades para suprir um pouco dessas faltas.

Quanto a possíveis críticas que virão sobre a utopia da UNESCO, enfatizo que precisamos das utopias para avançar na direção da nossa humanidade. A escola, ao buscar equilibrar os quatro pilares propostos pela organização, será mais humana. O mundo utilitarista, que despreza as utopias, que não pode perder tempo com o sublime, o afeto, o diálogo, a palavra, o outro, reduz nossa humanidade.

Críticas sobre a viabilidade de uma formação humana dialógica que não na prática da Filosofia e da Sociologia ou de outras ciências humanas também rechaço. De fato, a Filosofia favorece, pois ela em si é o exercício do pensamento, mas todo professor e de qualquer disciplina deve ter “formação filosófica” para explorar sua capacidade de pensar e encontrar brechas para se posicionar diante da realidade e incentivar o aluno a fazer o mesmo, oferecer alguns petiscos que provoquem a

reflexão. Basta ler as notícias e observar que os fatos podem ser analisados, problematizados sob a perspectiva da Matemática, da Biologia, da Física, de qualquer área do conhecimento. Cabe à escola e ao professor buscar meios de harmonizar objetivos instrutivos com objetivos formativos, objetivos educativos com os objetivos globais.

Para finalizar, este trabalho me fez reafirmar a importância e o valor da função social da docência, quão transformadora ela pode ser e quão necessário é que toda a sociedade reconheça e efetivamente valorize o docente. Coloquemos, neste país, o docente no lugar que merece. É o professor que inventa e reinventa a educação; ele é o núcleo, o catalizador da ação educativa.

Esta dissertação foi como um mergulho em alto mar: olhei ao redor e vi uma linda imensidão impossível de ser alcançada, porém aberta para ser explorada. Esta dissertação simboliza minha palavra, minha reflexão e ação. Com este trabalho, procurei chamar a atenção para a importância das finalidades humanistas da educação na tentativa de corroborar os riscos da desumanização que as práticas pragmáticas, utilitaristas geram. Apresento um caminho para experiências mais humanas na escola, para dar concretude ao *aprender a ser* e *aprender a viver juntos*, pela experiência de ensino de filosofia aqui apresentada, discutida e refletida nesta dissertação.

Com alegria e a certeza de ter dado passos na direção da minha humanidade, encerro esta dissertação. Embora consciente de que este trabalho é inacabado, outras contribuições e perguntas caberiam: como sensibilizar mais escolas e educadores para a importância da formação humana dialógica, crítica e autocrítica? O que fazer para mostrar o valor dos pilares da UNESCO? Por certo, essa experiência numa escola pública traria outros resultados. Porém, foi o exercício possível neste momento. É chegado o tempo de deixar estas ideias seguirem, na expectativa de que multipliquem debates.

Obrigada a você que se interessou por minhas palavras.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. As origens da Escolástica. In: História da Filosofia. Vol. 3. Tradução Armando da Silva Carvalho. Lisboa: Editorial Presença, 1969, p. 9-17.

ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001. p 45-64.

ALMEIDA, Erika Nogueira. A Construção do “Ofício de aluno” – Observando, Ouvindo e Interpretando Visões e versões de Jovens Alunos: uma pesquisa em duas séries da Educação Básica de uma escola particular de Belo Horizonte/MG. 2010.127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

ANTUNES, Cláudia. Embraer fica em 94º lugar em ranking de venda de armas. Folha.com. 28 fev. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1054686-embraer-fica-em-94-lugar-em-ranking-de-venda-de-armas.shtml>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

ARAÚJO, Alcione. A arte da conversação. Estado de Minas, Belo Horizonte, 22 set. 2003. Caderno de Cultura, p. 6.

ARIÈS, Philippe. A vida escolástica. In: **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Cap. 2, p.165-194.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas** – Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Ofício de Mestre**; imagens e autoimagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes 2002.

BETTO. Frei. Abdicar de pensar. Brasil de fato. 15 ago 2013. Disponível: <<http://www.brasildefato.com.br/node/17830>> Acesso em: 30 ago. 2013.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 11- 27.

_____. Algumas palavras sobre a cultura e a educação. In: ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. A turma de trás. In: MORAIS, Regis (Org). Sala de aula - que espaço é esse? 18. ed. Campinas: Papyrus, 2004, p. 105-122.

_____ Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (Orgs); **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 76-78.

_____ O que é educação. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985 (Coleção Primeiros Passos).

_____ O outro: esse difícil. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1986. P. 7- 11. Papéis, personagens e pessoas, p.13-28.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 6 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação - **Parecer Homologado - Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 14/8/2006**. Disponível em <http://www.filoeduc.org/gt/pceb038_06.pdf > Acesso em: 23 jun1013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /**. – Brasília, 1997.126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 14 maio 2013.

BRASIL – Ministério da Educação. **Mais Educação**. Apresentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=589. Acesso em: 18 abril. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Política de Educação Integral: Ampliação de direitos para outros tempos e espaços educativos. Enviado por Rogéria Freire de Figueiredo por email em 28 março 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Dados Programa Mais Educação 2008-2012(3). Enviado por Clarisse Guedes Machado em 20 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação - **Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4, de 16 de ago. de 2006. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em 20 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

Brasil. Lei. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 mar. 2013.

BRASLAVSKY, Cecilia. Educação para todos para aprender a viver juntos: um desafio prioritário para o século XXI. p 13-18. In: BRASLAVSKY, Cecilia (Org.). **Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade**. Brasília: UNESCO, 2002.

BUENO, Vera Cristina de Andrade. Kant e a tarefa da educação. PUCPR - Círculo de Estudos Bandeirantes. Filosofia e educação: aproximações e convergências – CEB – 012. Capítulo 9. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/circuloestudos/publicacoescirculo.php>>. Acesso em: 6 ago. 2013.

CALLIGARIS. Contardo. A adolescência. Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARMINATI, Celso João. (Des) Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil. Revista UDESC. Florianópolis, set, 2004. Disponível em <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1225/1038>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CARMO, Paulo Sérgio do. A ideologia do trabalho. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1992.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca Carvalho. A crise na educação como crise da modernidade. Revista Educação. Especial: Biblioteca do Professor. Hannah Arendt Pensa a Educação. São Paulo: Segmento, n. 4, p. 16-25, 2008.

CASALI, Alípio. Moral na história. In: **Ética-Pensar a vida e viver o pensamento – Trabalho Educação**. São Paulo: Duetto Editorial, p. 22-29, 2011.

CASTRO, Magali de. Da construção do projeto ao relatório de pesquisa: os desafios do pesquisador. In: CASTRO, Magali e MAFRA, Leila de Alvarenga. (Orgs.) **A pesquisa sobre a profissão docente: desafios e perspectivas**. 1ª edição, Curitiba: Editora CRV, 2010, p.17-31.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

Colégio Loyola, 2013a – Acadêmico -. Proposta Pedagógica 2013. Disponível em: <http://www.loyola.g12.br/site/colégio_loyola.aspx?id=53>. Acesso em: 3 mar. 2013.

Colégio Loyola, 2013b – Acadêmico - Regimento Escolar 2013. Disponível em: http://www.loyola.g12.br/site/colégio_loyola.aspx?id=52. Acesso em 4 mar. 2013.

Colégio Loyola, 2013c – Visão. Disponível em: <http://www.loyola.g12.br/site/colégio_loyola.aspx?id=50> Acesso em: 3 mar. 2013

COMTE-SPONVILLE, André. Apresentação da filosofia. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes: 2002.

CORDÃO, José Aparecido. Movimento Todos pela Educação. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <dantaselianebh@gmail.com> em 17 mar. 2013.

CORREIA, Adriano. O pensamento pode evitar o mal? In: **Revista Educação. Especial: Biblioteca do Professor. Hannah Arendt Pensa a Educação.** São Paulo: Segmento, n. 4, p. 46-55, 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Por uma educação interdimensional. In: GOMES, Cândido Alberto (Org.). **Abrindo Espaços: múltiplos olhares.** Coleção em parceria com a Fundação Vale. Brasília: UNESCO, 2008, p. 196-206.

COUTO, Mia. Conferência em Estoril. 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wSnsM_3xrY&playnext=1&list=PL8C9BEB0D72DC8BE6&feature=results_main>. Acesso em: 10 ago. 2012.

CUNHA, João Paulo. Uma tarde com Sócrates. Jornal Estado de Minas. Caderno Pensar, p. 1 - 15 out, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Leis Nacionais da Educação: Uma conversa antiga. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação.** São Paulo: Brasil S/A, 1997, p. 7-27.

_____ A Educação e os Sentidos da Formação Humana. Revista da Faculdade de Educação da UFG. V. 34, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/6570/4822>>. Acesso em: 4 dez. 2012.

DANIEL, John. Posições/controvérsias - aprender a viver juntos: desafio prioritário no alvorecer do século XXI. In: BRASLAVSKY, Cecilia (Org). **Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade.** Brasília: UNESCO, 2002.

DAINEZI, Gustavo. Escola deveria ensinar a pensar. In: **Ética-Pensar a vida e viver o pensamento – Trabalho Educação.** São Paulo: Duetto Editorial, p.60-65, 2011.

DELORS, Jacques. A Educação ou utopia necessária. In: DELORS, Jacques et al **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão

Internacional sobre Educação para a século XXI. 9. ed. Brasília: UNESCO, 2004, p. 11-32.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9. ed. Brasília: UNESCO, 2004.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília: Liber Livro, 2004.

_____ Educar pela pesquisa. YouTube, 9 set. 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Vra4hclt7kw>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

DERISSO, José Luis. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, LM; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-04.pdf>>. Acesso em 3 set. 2013.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, 2001, n. 18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf>. Acesso em 26 ago 2013.

EDIÇÕES LOYOLA – Características da educação da Companhia de Jesus – Educação S.J., Subsídios. Coleção: Documenta S.J. – 4. 4. ed. São Paulo, 1991.

EFE. Jovens latinos estão despreparados para o mercado, diz BID. Folha.com. 6 de março 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1057696-jovens-latinos-estao-despreparados-para-o-mercado-diz-bid.shtml>. Acesso em: 21dez. 2012.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez.1986.

FABRIS, Anna Teresa. In. PORTINARI, João Cândido. Entrevista. Programa Metrópolis. TV Cultura, 10 fev. 2012. Disponível em: <<http://tvcultura.cmais.com.br/metropolis/filho-de-portinari-fala-sobre-a-obra-guerra-e-paz>>. Acesso em: 7 maio. 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: **500 anos de educação no Brasil**. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.) 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 135- 150.

FAIRE, Edgar. Educação e destino do homem. In: FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser**. Tradução Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. 2. ed. Portugal: Bertrand, 1977, p. 17- 40.

FAURE, Edgar et al. Aprender a ser. Tradução Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. 2. ed. Portugal: Bertrand, 1977.

FERRARI, Anderson e MARQUES, Luciana Pacheco. (Orgs.) Silêncios e educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio - Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FONSECA, Marília. **Políticas para a qualidade da educação brasileira**: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153- 177, maio/ago, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. Subsídios para a definição de diretrizes conceituais e operacionais para a avaliação da Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. s/d. Enviado por Francisco Aparecido Cordão por email em 21 de jun. 2012.

FRANCE PRESSE. Sem aporte dos EUA, Unesco suspende atividades de 2011. 10 nov 2011. Disponível em : <<http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/sem-aporte-dos-eua-unesco-suspende-atividades-de-2011>>. Acesso em: 26 dez.2012.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Preservar e renovar a educação. In: **Revista Educação. Especial: Biblioteca do Professor. Hannah Arendt Pensa a Educação**. São Paulo: Segmento, n. 4, p. 26-35, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____ Extensão ou Comunicação? 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____ **Pedagogia da Indignação**- cartas pedagógicas e outros escritos. 8. ed. São Paulo: Unesp, 2000.

_____ Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. Para além da catequese: artes e ofícios dos Jesuítas da Província do Brasil Colonial. In: BINGEMER, Maria Clara Luchetti; NEUTZLING, Inácio; MAC DOWELL, João A. (Orgs). **A globalização e os Jesuítas: origens, histórias e impactos**. Anais do Seminário Internacional. Segundo Volume. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 359-386.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. 2. ed. São Paulo, Cortez: 1998.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: Diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.

GALEANO, Eduardo – *El Derecho al Delírio*. 03 julho. 201. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=m-gHIB8QdQ&feature=related>> Acesso em 5 set. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina (Org.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> .Acesso em: 5 jun. 2013.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na Esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. *Educação e cidadania: a formação ética como desafio político*. In: GENTILI, Pablo. ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 65-95.

GOMES, Cândido Alberto (Org.). **Abrindo Espaços: múltiplos olhares**. Brasília: UNESCO, 2008. Coleção em parceria com a Fundação Vale.

Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos:

Traduzindo em atos os princípios das Nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais. Brasília: UNESCO, 2001. Cadernos UNESCO/ Brasil. Série educação; 7. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/VALORES%20PROCLAMADOS%20AOS%20VALORES%20VIVIDOS.pdf>>. Acesso em: 10 abril. 2013.

GOUVEIA, Maria de Lourdes. *Minhas tardes Com Margueritte*. Direção Jean Becker. Belo Horizonte: Projeto filosofia e cinema, 2012. 1 CD (60 min).

Guerra e Paz – Projeto Portinari. Disponível em: <<http://www.guerraepaz.org.br/#/home>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

HANNAH Arendt. Direção Margarethe Von Trotta. Produção: Bettina Brokemper, Johannes Rexin. Intérprete Barbara Sukowa. Roteiro: Margarethe Von Trotta, Pam Katz. Alemanha, França: Heimat Film Productions, Amour Foux, Mact Prods, 2012.

HANSEN. João Adolfo. *A civilização pela palavra*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.) 3. ed. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p 19-41.

HOBSBAWM, Eric J. *A Revolução Francesa*. In: HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009, p. 83 -113.

JESUS, Rodrigo Marcos de. *Compreender Paulo Freire: convite aos/às estudantes*. In: XAVIER, Conceição Clarete; JESUS, Rodrigo Marcos de (Org.). **Educação**

Cultura e Complexidade: diálogos Brasil Cuba. Belo Horizonte: Argumentvm, 2010, p. 117 – 139.

KANT, Immanuel. *À Paz Perpétua*. Tradução Marco Antonio de A. Zingano.. São Paulo: L&M, 1989.

_____ Tradução Francisco Cock Fontanella. *Sobre a Pedagogia*. 4. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.

KEHL, Maria Rita. A psicanálise e os novos referentes da subjetividade. Identidades sociais e ressentimento psicológico. Café Filosófico. CPFL. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NokiDCIDemY&feature=share>>. Acesso em: 6 set. 2012.

KEHL, Mara Rita. Aceleração de depressão. Café Filosófico CPFL. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MfjCMttR2Dw>>. Acesso em: 27 dez. 2012.

KLEIN, Luiz Fernando. *Atualidade da Pedagogia Jesuítica*. São Paulo: Loyola, 1997.

KOCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica – Teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LAFER, Celso. Apresentação. In: BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. V-XVIII.

LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. 3. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

LIMA, Artur Venício de. **Comunicação e cultura:** as ideias de Paulo Freire. Tradução Paulo Kramer. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MAIA, Maria Eugênia Alves dos Santos. *Vida Cotidiana e Educação escolar: espaços de formação humana, espaços que se completam*. 2006. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

MANDELLI, Mariana. Todos pela Educação. Brasil ainda tem 12,9 milhões de analfabetos, segundo IBGE. Portal Aprendiz, 22 nov 2011. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2012/11/22/brasil-ainda-tem-129-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-2/>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

MATOS, Olgária Chain de. T.W. Adorno: notas biográficas. Revista Educação. Especial: Biblioteca do Professor. Adorno Pensa a Educação. São Paulo: Segmento, n. 10. p. 6-15, 2008.

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap 1. Comunicação e educação, p. 11 -27.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. Do mal-entendido ao inesperado da transmissão. 1996. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. Verbete. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_%20do_capital_humano.htm>. Acesso em: 8 fev. 2013.

MOLL, Jaqueline. Conferência-Educação Integral na educação básica: as mudanças necessárias. VIII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação. Espaços escolares e não escolares de conhecimento. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 27; 28 ago. 2013.

MORAIS, Regis (Org.). Sala de aula - que espaço é esse? 18. ed. Campinas: Papirus, 2004.

MORIN, Edgard. A cabeça bem-feita: repensar a reforma- reformar o pensamento. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____ Os sete saberes necessários à educação do futuro. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MOSÉ, VIVIANE. O homem que sabe. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MUJICA, José Pepe. Tradução Kiko Nogueira. Diário do centro do mundo. 26 set. 2013. Disponível em: <<http://www.diariodocentrodomundo.com.br/o-homem-zinho-medio-das-nossas-grandes-cidades-perambula-entre-os-bancos-e-o-tedio-o-discurso-de-mujica-na-assembleia-da-onu/>> acesso em 27 set. 2013.

NETO, Pe. Germano Cord. A educação como bem de cidadania – Discurso na Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Belo Horizonte, 17 jun. 2013.

NODARI, Paulo César. Educação e cultura da paz: à luz do esboço kantiano, À paz perpétua [ZUM ewigen Frieden], ainda é possível pensar uma cultura da paz? Conjectura: filosofia e educação. V. 14, n. 3, set/dez. 2009, p. 11-51.

_____ Liberdade e educação no Do contrato social de Rousseau. Conjectura: filosofia e educação. V. 11, n.2, jul/dez. 2006, p. 43 – 66.

NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. P. 100-112.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Reunião Técnica Brasília, 07 de maio de 2012. Diretrizes Conceituais e Operacionais para a Avaliação na Educação Básica.

(Subsídios). Brasília, Conselho Nacional de Educação, 7 de maio 2012. Enviado por Francisco Aparecido Cordão por email em 21 jun. 2013.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo – Olhar, ouvir, escrever. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2000. Cap. 1, p. 17 – 35.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FREITAS; Maristela Santos de Andrade. Política e prática educacional Jesuítica no Brasil. In: BINGEMER, Maria Clara Luchetti; NEUTZLING, Inácio; MAC DOWELL, João A. **A globalização e os Jesuítas: origens, histórias e impactos**. Anais do Seminário Internacional. Segundo Volume. São Paulo, Edições Loyola, 2007, p. 439-450.

ONUBR – Nações Unidas no Brasil. A história da organização. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/a-historia-da-organizacao/>> Acesso em: 10 jan. 2013.

_____ A ONU e os direitos humanos. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-os-direitos-humanos/>>. Acesso em: 7 nov. 2012.

ONU. Declaração do milênio. 2000. Disponível em: <<http://www.unric.org/pt/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-actualidade>> Acesso em 22 abril 2013.

_____ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/pnud/>>. Acesso em: 18 nov. 2012

_____ Propósitos de princípios da ONU. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/propositos-e-principios-da-onu/>> Acesso em: 20 abril, 2013.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948 <<http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 5 fev 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Edições UFC, 1980.

PAZZINI, Mário. O que é filosofia – Seminário: Verdade e Argumentação. Ensino Médio. Belo Horizonte, Colégio Loyola, 2012b, p. 6-7.

PACHECO, Paulo Roberto de Andrada. Aspectos da Pedagogia dos Missionários Jesuítas no Brasil. In: BINGEMER, Maria Clara Luchetti; NEUTZLING, Inácio; MAC DOWELL, João A (Orgs). **A globalização e os Jesuítas: origens, histórias e**

impactos. Anais do Seminário Internacional. Segundo Volume. São Paulo, Edições Loyola, p. 313-342.

PLATÃO. Diálogos I. Teeteto; Sofista; Protágoras. Tradução, textos complementares e notas Edson Bini. São Paulo, Edipro: 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Gazeta do Povo, 07 jul. 2011. Rascunho. Seção Paiol Literário. Disponível em: <<http://rascunho.gazetadopovo.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

PAIVA, José Maria. Educação Jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-134.

PORTINARI, João Cândido. Entrevista. Programa Metrôpolis. TV Cultura, 10 fev. 2012. <<http://tvcultura.cmais.com.br/metropolis/filho-de-portinari-fala-sobre-a-obra-guerra-e-paz>>. Acesso em: 7 maio. 2012.

Ribeiro, Assis. Globalização e exclusão social. Luis Nassif On Line. 21 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/globalizacao-e-exclusao-social>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROQUE, Atila; SANTORO, Maurício. **O Brasil e o comércio de armas**. Folha de São Paulo, Tendências/Debates: São Paulo, 1º agosto, 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/1129422-tendenciasdebates-o-brasil-e-o-comercio-de-armas.shtml>. Acesso em: 1 agosto 2012.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão Veredas. 19 ed. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROUANET, Sergio Paulo. As razões do Iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____ Iluminismo e modernidade. Extensão. Cadernos de Ciências Sociais da PUC-MG. Belo Horizonte, V.2, N.1, p. 15 a 60, set., 1990.

ROUSSEAU, Jean Jacques. O contrato social ou princípios do Direito Político. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

SADER, Emir. o caminho da França, da esquerda à direita. Blog do emir. 31 março 2013. disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/postmostrar.cfm?blog_id=1&post_id=1216>. acesso em: 8 jun. 2013.

SANTOS, Raquel dos. O ensino da filosofia no ensino médio: uma abordagem histórico-documental. 2003. 466 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte

SAVIANI Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, 25 de ago. de 2005. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>
Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo. 30. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

_____. Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil. Coleção Memória da Educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação Ideologia e contra-ideologia. São Paulo: Editora Pedagógica, 1986.

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

TIBURI, Márcia. Nós, o Brasil e a banalidade do mal. Cult. Hannah Arendt. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2013/09/hanna-arendt/>> Acesso em: 14 set. 2013.

TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. Magis-Revista Internacional de Investigación en Educación. Bogotá - Colombia, v. 3, n. 6, p. 413-431, ener-jun., 2011.

TOURAINÉ, Alain. Poderemos aprender a viver juntos? Iguais e diferentes. Tradução Jaime A. Clasen; Ephraim F. Alves. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2003

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América** – a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 3-59.

TRIVINÕS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNESCO - Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2002. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf> > Acesso em: 20 mar 2013.

_____ **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** UNESCO: Jomtien, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso: 12 fev 2013

_____ **Educação para todos:** O compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 2. ed. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> Acesso 21 abril 2013

_____ **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9. ed. Brasília: UNESCO, MEC, Cortez, 2004.

_____ Marco estratégico para a UNESCO no Brasil. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147544POR.pdf>. Acesso em 16 abril 2013.

_____ O que é? O que faz? UNESCO, 2007 – Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330por.pdf> Acesso em: 29 jan 2013.

_____ **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2011:** A crise oculta: conflitos armados e educação. 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186por.pdf>. Acesso em 14 fev 2013.

_____ Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/>. Acesso em: 10 set. 2013.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95 -134.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 APLICADO AOS ALUNOS

Caros alunos,

Gostaria de contar com sua colaboração respondendo a este questionário, que irá me auxiliar na compreensão do perfil desta turma de 1º ano do ensino médio. Este material será de uso exclusivo meu, e nenhum nome será citado no trabalho.

Muito obrigada,

Eliane Dantas

Mestranda em Educação – PUC-MG

Nome (opcional): _____

Questionário**1. Família**

Quantas pessoas moram em sua casa? _____

Formação escolar sua mãe _____

Formação escolar seu pai _____

Profissão seu pai _____

Profissão sua mãe _____

2. Seu percurso escolar

Há quanto tempo você estuda no Loyola? _____

Passou por outra escola? Qual ou quais? _____

Por que escolheu o colégio Loyola?

Qual curso superior você irá fazer? _____

3. Seu percurso formativo

Frequenta outros cursos? Quais? _____

Tem domínio de outro idioma? Qual ou quais? _____

Já viajou para o exterior? _____

Com que frequência viaja para o exterior? _____

4. Sua relação com a mídia

Quantas horas por dia, durante a semana, faz uso da internet para jogos, redes sociais, busca de informação?

(...) Até duas horas

(...) Até quatro horas

(...) Mais de quatro horas

Quantas horas por dia, no final de semana, faz uso da internet para jogos, redes sociais, busca de informação?

(...) Até duas horas

(...) Até quatro horas

(...) Mais de quatro

(...) Mais de seis horas

Vai ao cinema com qual frequência?

(...) Raramente

(...) Uma vez por mês

(...) Mais de uma vez por mês

Vai a shows com qual frequência?

(...) Raramente

(...) Uma vez por mês

(...) Mais de uma vez por mês

Vou precisar conversar pessoalmente com alguns alunos, caso queria participar, favor deixar seus contatos que eu entrarei em contato para pedir autorização aos seus pais. Obrigada.

Nome: _____

Telefones: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2 APLICADO AOS ALUNOS

Caros alunos,

Gostaria de contar com sua colaboração respondendo a este questionário, que irá me auxiliar na compreensão dos resultados do trabalho do professor Mário Pazzini, com esta turma do 1º ano do ensino médio. Este material será de uso exclusivo meu, e nenhum nome será citado no trabalho.

Muito obrigada,

Eliane Dantas

Mestranda em Educação – PUC-MG

1. Dialogar em sala de aula colaborou para seu desenvolvimento pessoal? Por quê? O quê você aprendeu além do conhecimento?
2. Os diálogos em sala de aula ajudaram você a conhecer ou se aproximar de colegas? Alteraram a imagem que você tinha de algum colega? Explique-se.
3. Autonomia diz da capacidade do aluno de pensar por si próprio. Você desenvolveu mais essa capacidade nas aulas de Filosofia? Caso positivo, descreva esse processo.
4. O que lhe traz a experiência de se expressar, participar, debater na sala de aula com o professor e os colegas?
5. Você é uma pessoa habituada ao diálogo de ideias? Caso sim, com quem? Com seus familiares? Amigos? Você debate ideias com quem não é seu amigo?
6. O que você aprendeu com o modelo de aula do professor Pazzini? Mudou seu comportamento fora da escola? Como?
7. A escola ganhou algum sentido novo a partir das aulas do professor Pazzini?
8. Considerando o incentivo dado pelo Colégio Loyola para que você desenvolva a capacidade de argumentar, existe diferença de argumentar na aula do professor Pazzini e na de outros professores? Qual?
9. Ensinar a dialogar, debater, ter opinião própria deve ser uma função da escola? Por quê?
10. Como você atua em conflitos e discussões? Você se sente educado pela família para resolver conflitos por meio do diálogo?

2 ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DO COLÉGIO LOYOLA

Autorização

Autorizo a citação de meu nome e do Colégio Loyola, quantas vezes necessárias, na dissertação "Aprender a ser e aprender a viver juntos – pilares e diálogos necessários a uma formação humana dialógica: um estudo sobre o ensino da Filosofia no Colégio Loyola - Belo Horizonte – MG", de Eliane Maria Dantas Paulino, mestranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob orientação da Dra. Sandra Pereira Tosta.

Belo Horizonte, 2 de outubro de 2013.



Pe. Germano Cord Neto

Pe. Germano Cord Neto, SJ
DIRETOR GERAL
AUT. Nº 350575/12 SEE/MG

AJEAS - Colégio Loyola
CNPJ 17.211.202/0009-32 - IE Isento
Av. do Contorno, 7919 - BH/MG
Fone: (31) 2102-7000
Fax: (31) 2102-7100
E-mail: secretariaseg@loyola.g12.br
H.P.: www.loyola.g12.br

Autorização

Eu, Mário Henrique Pazzini Couto, CPF 811847356 20, professor da Educação Básica, autorizo a citação de meu nome, quantas vezes necessárias, na dissertação "Aprender a ser e aprender a viver juntos –pilares e diálogos necessários a uma formação humana dialógica: um estudo sobre o ensino da Filosofia no Colégio Loyola - Belo Horizonte -MG", de Eliane Maria Dantas Paulino, mestranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob orientação da Dra. Sandra Pereira Tosta.

Sua pesquisa de campo foi realizada em minhas aulas de filosofia, no 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Loyola, no 1º semestre de 2012.

Belo Horizonte, 15 de setembro de 2013



Mário Henrique Pazzini Couto

Autorização

Eu, Rogéria Freire de Figueiredo, CPF 624 691 186-20, autorizo a citação de meu nome, quantas vezes necessárias, na dissertação "Aprender a ser e aprender a viver juntos – pilares e diálogos necessários a uma formação humana dialógica: um estudo sobre o ensino da Filosofia no Colégio Loyola - Belo Horizonte – MG", de Eliane Maria Dantas Paulino, mestranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob orientação da Dra. Sandra Pereira Tosta.

Belo Horizonte, 15 de setembro de 2013



Rogéria Freire de Figueiredo