



Oprimidos da Pedagogia

de Paulo Freire à educação democrática

Bruno Martins



Oprimidos da Pedagogia

BRUNO MARTINS

Oprimidos da Pedagogia
de Paulo Freire à educação democrática



Coordenação Editorial

Iuri Martins

Revisão

Bruno Giangiulio

Produção Editorial

Estúdio Nibelungo



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP (Brasil)

Catalogação na Fonte

Martins, Bruno, 1984-

M385o Oprimidos da Pedagogia: de Paulo Freire à educação democrática /
Bruno Martins. - São Paulo: Nibelungo, 2014
132 p.

ISBN: 978-85-68232-03-3

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Educadores. I. Título.

CDD: 370

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária de registro - CRB6 2027

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-
NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Para ver uma cópia desta
licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

Este livro pode ser encomendado ou
baixado gratuitamente no site:

oprimidosdapedagogia.com

A reprodução parcial ou total deste livro não
só é permitida como incentivada, desde que
não vise o lucro de indivíduos ou empresas.

*“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, não fora
a presença distante das estrelas!”*

Mario Quintana

Agradeço à Clara, pelo amor e companheirismo durante toda essa trajetória.

A todas as minhas famílias, de todas as partes, pelo apoio incondicional.

Ao Bruno Freitas, pela parceria imprescindível durante todo esse processo e pelas diversas contribuições neste livro; ao Anderson Portilho, pela busca conjunta por uma outra educação; à Tathyana Gouvêa, à Flora e Vinícius Gusmão, pelas revisões, orientações e conversas; ao Iuri Martins e Bruno Giangiulio, por toparem o trabalho de editar e finalizar este livro.

Aos recém chegados Laurinha e Caio; ao Lucas, João Pedro, Alice, Beatriz e demais crianças com que tive o prazer de conviver ao longo da vida, pela inspiração inconsciente.

Dedico este texto aos meninos e meninas aos quais, por conta das circunstâncias, tive que ajudar a decorar conteúdos desinteressantes para que passassem nas provas. Este livro é um pedido de desculpas.

Sumário

PREFÁCIO	17
INTRODUÇÃO	21
UM LONGO EXERCÍCIO DE FUTILIDADE	29
TEMPO ROUBADO	
TÉDIO OU DEFICIÊNCIA DE APRENDIZAGEM?	
A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA	
DA SONOLÊNCIA	
DA DIVERSÃO	
QUEIMANDO ETAPAS	
EM BUSCA DOS OPRIMIDOS	59
NIVELANDO POR BAIXO	
INSUBORDINAÇÃO MENTAL	
UMA EDUCAÇÃO AINDA BANCÁRIA	
CONSTRUINDO UM CAMINHO	77
CRESCENDO EM LIBERDADE	
GANHANDO TEMPO	
COMPARTILHANDO RESPONSABILIDADES	
LIDANDO COM O ENSINO TRADICIONAL	
VIOLENTOS OU VIOLENTADOS?	
FREIRE E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	
CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

Prefácio

O início do século XXI veio acompanhado de uma nova configuração das organizações sociais, que alguns chamam de pós-modernidade ou de modernidade líquida. Trata-se de um período de transição nos modos de produção, nas relações econômicas, nas relações familiares e afetivas, e também na relação com o conhecimento.

Diante de tais mudanças vemos despontar novas formas de organização escolar, novas formas de aprender. Da educação infantil à universidade, educadores, sociedade civil e jovens, começam a propor rupturas ao modelo convencional de educação, cujas origens remontam o século XVIII.

O repensar da educação tem ampliado suas discussões nos últimos anos, mas é fortemente amparado em projetos que resistiram aos tempos e foram por muitos anos considerados “alternativos”. Essas iniciativas são hoje verdadeiras inspirações para reflexões, pesquisas, novas práticas e, principalmente, novas escolas.

Este livro reflete exatamente isto. Tomando como exemplo as mais antigas e consagradas experiências de educação democrática do mundo, Bruno Martins faz pertinentes reflexões sobre o atual modelo de ensino brasileiro.

Essa obra é a visão crítica de um jovem professor. Um texto afetivo e denunciador, que oscila entre os ensinamentos de grandes pensadores da Pedagogia com exemplos práticos vividos pelo autor. Atual e pertinente, a obra dialoga com o movimento de repensar a educação, com a neurociência e com Paulo Freire, patrono da educação brasileira.

Trata-se do manifesto de um jovem sobre seu tempo, é a voz clara e embasada de um ex-aluno e de um recém-pedagogo que vivencia as contradições da tradicional estrutura escolar diante de uma nova geração, de um novo tempo, de uma nova proposta de educação.

Leitura necessária para quem quer se aproximar das novas ideias de educação, dialogar com os jovens que iniciam suas carreiras profissionais e embasar teoricamente os sentimentos e sensações que jovens e crianças têm diante do sistema escolar vigente.

Tathiana Gouvêa - São Paulo, 2014

Introdução

A educação tem sido tema de grande interesse da sociedade há bastante tempo. Desde o século XIX observamos avanços significativos na compreensão do desenvolvimento humano e na forma de lidar com as crianças. Castigos físicos e humilhações são práticas que a sociedade atual repudia, e a necessidade de cuidado e atenção é de conhecimento comum. Apesar disso, a educação parece estar numa crise constante, pois, por mais que haja investimentos, diminuição do analfabetismo e outros dados que deveriam expressar uma visão otimista sobre a questão, ela está sempre cercada de críticas, reclamações e denúncias. Escolas em condições precárias, professores mal preparados e mal remunerados, indisciplina e indiferença por parte dos alunos, falta de participação dos pais, falta de verbas públicas... a lista é extensa. As propostas para resolver o problema geralmente são: mais escolas, mais professores, melhores salários, maior investimento público, mais provas, e mais tempo na escola. No entanto, a própria ideia de escola e o modo como é organizada, é pouco ou nunca questionado, como se o modelo que conhecemos fosse o único possível e tudo que pudéssemos fazer fosse tentar melhorá-lo, ajustá-lo.

Educação virou sinônimo de escola, e a escolarização o único caminho para a ascensão e o prestígio social. Dentro dessa visão, o ensino público é sem dúvida o mais questionado. A competição pelas vagas nos vestibulares é desleal, e a escola pública é tida como incapaz de equiparar a “qualidade” do ensino privado. Mas que qualidade é essa? O ensino médio tornou-se um longo e repetitivo cursinho pré-vestibular, com testes vocacionais e simulados desde os últimos anos do ensino fundamental, com a justificativa de preparar o aluno. A acirrada disputa por uma vaga nas principais universidades gera uma reação em cadeia que atinge todo o sistema escolar, a começar pela atenção que lhe é dada a partir do ensino fundamental, tornada obsessão no ensino médio. Aumenta-se a carga horária e a rigurosidade das provas, tiram tempo de atividades físicas, artísticas, lúdicas, e de tudo que não é considerado relevante para o vestibular. Para as escolas particulares é uma questão de comércio: quanto mais alunos são aprovados, maior pode ser a mensalidade.

O investimento em infraestrutura, e aqui compreende-se como sendo todos os recursos necessários para o dia a dia de uma escola, apesar de necessário, não chega perto do debate que parece ser fundamental para uma educação relevante. Para entender melhor, basta observar escolas de alto investimento, onde alunos e professores dispõem de todos os recursos materiais necessários. Tudo isso não evita o desinteresse geral dentro das salas de aula. É preciso repensar

o modelo como um todo: objetivo, currículo e organização. Na esmagadora maioria das escolas, as respostas seriam: preparar para o vestibular/mercado de trabalho, aulas expositivas sobre conteúdos pré-estabelecidos e enfileiramento de crianças em frente a um orador, num ambiente em que não participem de praticamente nenhuma decisão. Ou seja, por mais bem equipada que seja a escola, isso não pressupõe um resultado pedagógico realmente diferente de qualquer outra.

Esse modelo escolar é praticamente universal, apenas se ajustando às realidades locais. Mas o que existe de ciência por trás disso? Que pesquisas e estudos comprovam que essa é a melhor forma de educar nossas crianças? Quem define quais conteúdos são importantes? De que modo essa prática corresponde à teoria estudada nos cursos de formação de professores?

Durante meu percurso na faculdade de Pedagogia todas essas questões foram bem pouco debatidas, e as críticas e soluções apresentadas não saíam do senso comum. Conforme conheci outros pedagogos e educadores em geral, percebi que a ausência de uma análise mais aprofundada sobre o que entendemos por educação não era exclusividade de meus professores e colegas, estava presente na Pedagogia como um todo. Estudantes de universidades públicas, tidas como as melhores do país, não iam muito além ao criticar o sistema educacional. Havia algo de errado com a ciência que me dispunha a compreender.

No meio do curso, passei a ter contato com

propostas pedagógicas que buscavam outras soluções para os problemas da escola tradicional, e conforme fui pesquisando, conversando com amigos e outras pessoas, descobri um universo amplo de experiências educativas que de fato propunham uma prática coerente com o discurso. Ao perceber que, longe de serem novidades, estas escolas existiam há mais de um século e meio, a sensação de que a Pedagogia que estudava na faculdade estava absolutamente ultrapassada só aumentou. Não é a toa que nenhuma destas experiências me foi apresentada durante o curso, tive que encontrá-las e estudá-las por conta própria.

Desta pesquisa nasceu esse livro. Primeiro através da monografia de conclusão de curso, agora ampliada e sem a desnecessária impessoalidade dos textos acadêmicos. O objetivo, desde o começo, era escrever para os professores numa tentativa de juntos formarmos uma ciência da educação que leve em conta o conhecimento que vem sendo construído nos últimos dois séculos. Não podemos mais aceitar como natural uma pedagogia que funciona basicamente do mesmo modo há 200 anos. Não por orgulho, mas por necessidade de agir de forma relevante para a humanidade, a Pedagogia precisa perder esse ar ingênuo, de “ciência menor”, incapaz de contribuir de forma consistente às outras áreas do conhecimento. Diversos problemas que enfrentamos hoje necessitam de uma contribuição pedagógica. Mas se não conseguimos formular uma compreensão

atualizada nem para o local onde tradicionalmente trabalhamos, – as escolas – o que podemos oferecer ao restante da sociedade?

Apesar disso, um educador em especial esteve sempre presente desde o início de minha formação: Paulo Freire. Os professores e alunos sempre o citavam e o reverenciavam. Então fui ler. Em diversas questões, percebi suas indagações indo diretamente contra a estrutura escolar que conhecemos, mas ainda assim os representantes desta estrutura insistiam em utilizá-lo, ao menos na teoria, e muitos de fato pareciam acreditar que seguiam, de algum modo, suas propostas. Diversas escolas e linhas pedagógicas identificam-se como seguidoras do pensamento freiriano, mas o que de fato levam dele para a prática? Muitos falam em educar para a autonomia e a liberdade, mas de fato acreditam nisso? Há coerência? Parece que nossa incapacidade de realizar uma educação diferente não vem de uma ausência de teorias sobre o assunto, mas da dificuldade em relacioná-las com a prática. Para além dele, diversos outros educadores brasileiros levantaram questões importantes e pertinentes, mas de algum modo a Pedagogia, especialmente através da academia, conseguiu se esquivar destas críticas e reflexões.

Com tantos exemplos, pesquisas e referências sobre a educação que se tem e a educação que se quer, é preciso encontrar dentro das práticas existentes o que comprovadamente não funciona e o que potencialmente transforma a

experiência educativa. E vivemos um momento propício para isso. Novos debates em torno da educação vêm acontecendo, e nos últimos anos um movimento de crítica mais aprofundada ao modelo atual vem ganhando força através de encontros, projetos e filmes que discutem a educação com uma proposta mais radical. Nesse contexto, é preciso analisar os pontos fundamentais que essas discussões trazem, especialmente sobre experiências educativas que, se não são necessariamente novas, ao menos sua exposição e influência certamente o são. Escolas em que estuda-se de acordo com o interesse de cada um, em que alunos não são organizados por idade nem por série e participam das decisões referentes às regras e necessidades da comunidade escolar surgiram há mais de um século, inclusive no Brasil, desenvolvendo alternativas consistentes e muito bem registradas ao modelo de educação com o qual estamos acostumados.

Alunos, pais e professores, embora possam discordar entre si, sinalizam que algo está errado. A Pedagogia tradicional fracassa de diversas formas e precisa urgentemente revisar suas convicções mais básicas para desenvolver uma educação que de fato se adapte às necessidades do mundo contemporâneo, contribuindo para a construção de um mundo diferente, formando pessoas críticas, autônomas, solidárias e acostumadas à liberdade individual e coletiva.

UM LONGO EXERCÍCIO DE FUTILIDADE

TEMPO ROUBADO

Ao longo do tempo, nas mais diversas culturas, as novas gerações aprendiam na convivência comunitária os valores e as habilidades necessárias para sua sobrevivência. A prática de um processo educativo separado da vida cotidiana, com um conjunto de conhecimentos sistematizados que devem ser adquiridos por todas as crianças independentemente de seu contexto social é novidade na história humana. No entanto, foi de tal forma se impondo à sociedade que tornou-se parte fundamental da vida. Como através da escola era possível aprender a ler, escrever e dominar alguns conhecimentos ditos básicos para se integrar ao mundo contemporâneo, a luta pela educação pública e gratuita passou a figurar entre as demandas sociais urgentes das populações urbanas e industriais.

O problema é confundir a necessidade de um processo educativo com a imposição de uma instituição que teoricamente seria responsável por realizar a melhor educação possível, e que por isso detém o direito exclusivo sobre ela.

Uma coisa é tornar o conhecimento produzido pelo homem disponível para todos; outra, bem diferente, é estipular um conjunto de saberes apontados como os mais importantes e usá-los para uma padronização do que se entende por educação e escola.

Com esse processo, o tempo da criança passou a ser ocupado cada vez mais pelo trabalho escolar. Brincadeiras e jogos, música e artes, fantasia e ócio, todas as atividades genuinamente infanto-juvenis foram gradativamente desvalorizadas no meio escolar, em favor de conhecimentos técnico-científicos indicados por acadêmicos. Mais: o tempo livre, sem supervisão ou orientação adulta, e todo aprendizado social desenvolvido espontaneamente no convívio entre iguais, é também sacrificado em favor de um ambiente hierarquizado e direcionado. A infância e a adolescência são tratadas como se não tivessem valor em si, mas como um tempo de preparo para a vida adulta, uma transição.

Persiste a ideia de que o objetivo da educação deve ser conduzir as crianças a incorporarem os valores da sociedade em que vivem ao mesmo tempo em que adquirem habilidades para exercerem determinadas funções requeridas por sua economia. O modelo de escola pensado durante a Revolução Industrial é predominante na maior parte do mundo: crianças enfileiradas em carteiras ouvindo um “professor-orador”; toca o sinal, sai um professor, entra outro; para uma matéria, começa outra. E todo este processo, que envolve alto custo emocional, intelectual,

psicológico, material e financeiro, é legitimado através da ideia de que a escola oferece o único caminho tanto para a ascensão social como para o desenvolvimento intelectual. Sendo assim, as instituições de ensino cumprem o único papel de formar para o mercado de trabalho, com a bênção dos pais. Para tanto, em países como o Brasil, onde há o vestibular, as escolas dedicam-se quase que exclusivamente ao ingresso na universidade. No ensino fundamental e médio, o vestibular é tido e tratado como o mais importante objetivo dos anos escolares, sendo o currículo e o tempo dedicados ao seu treinamento aumentados ano após ano conforme crianças e adolescentes avançam as séries, além de servir como modelo de avaliação para medir a qualidade do ensino. Na corrida por uma vaga nas melhores universidades, os cursinhos pré-vestibulares aparecem como uma vantagem a mais, e os filhos das classes média e alta lotam estas instituições atrás de mais exercícios, aulas e simulados. Mas é de conhecimento comum que o que se cobra no vestibular pouco serve para o que de fato será estudado dentro dos cursos. Ou seja, mesmo na lógica do preparo profissional, o modelo escolar atual é inadequado. Refletindo sobre a variedade de conteúdos exigidos, Rubem Alves sugeriu que:

“Pede-se, dos estudantes, que eles saibam mais, em amplitude, do que sabem cientistas já formados. Gostaria que os professores universitários se submetessem, voluntariamente, aos exames vestibulares. Os resultados seriam muito

instrutivos. Como é altamente provável que um grande número não passasse, eu inclusive, a conclusão inevitável seria a de que existe algo de absurdo nas exigências de conhecimento dos exames vestibulares.”.

A grande maioria dos professores acredita sinceramente que essa preparação é o melhor que podem fazer por seus alunos. Especialmente em escolas públicas, pela histórica desigualdade de oportunidades, professores se engajam no preparo para o vestibular e concursos públicos em geral com a mais absoluta certeza de estarem contribuindo para um futuro mais justo para seus alunos. E de forma imediata, considerando a realidade desigual na qual muitos desses alunos estão inseridos, a possibilidade de ingressar em uma universidade pode realmente representar mais oportunidades, não apenas em relação ao mercado de trabalho mas também de conhecimento de mundo. No entanto, é preciso considerar os efeitos colaterais de todo esse processo; muitas vezes, os resultados são inversos às intenções, e potencialmente desastrosos.

Além do mais, o tempo que um aluno gasta na escola chega a ser igual ou até maior que um universitário passa na universidade. Não é possível que tenhamos mais conhecimentos formais a aprender no ensino fundamental e médio que no ensino superior. E esse tempo não se justifica na realização de atividades artísticas, esportivas e extraclasse. São muitas horas por dia passando por conteúdos em sua maioria inúteis na vida fora da escola, e no ensino médio chega-se ao

ponto de vermos grades escolares com aulas no contraturno, enquanto atividades como educação física são jogadas para um horário separado por não caberem no meio de tanta Química, Matemática, História... Fora o prejuízo indireto que essa supervalorização escolar tem no tempo dos alunos. Por exemplo, é prática comum dos pais, numa tentativa de “disciplinar” e mostrar a importância da escola, proibirem seus filhos de realizarem alguma atividade da qual gostem para que se dediquem “aos estudos”. Quantos castigos não foram impostos por conta da escola? Quantos adolescentes deixaram de sair com os amigos ou namorar, quantos deixaram de ir numa festa, num cinema, numa viagem, ou perderam o futebol do bairro por uma nota baixa? Quanto de experiência deixam de conquistar e quantas habilidades deixam de desenvolver por conta de um boletim? É como se tudo que os fazemos passar na escola não fosse suficiente, precisamos nos intrometer e ocupar mais suas vidas. Substituímos o trabalho infantil na indústria pelo trabalho infantil nas escolas, desenhadas tal qual uma fábrica, uma linha de produção que introduz conhecimentos de forma ordenada para um resultado final padronizado. E a isso chamamos educação.

Do ensino fundamental ao médio, se o estudante não repetir nenhuma série serão doze anos de escola, onde a maior parte do que é ensinado e cobrado não serve de absolutamente nada para a vida prática, nem mesmo para a profissão que se vai exercer (na realidade o que

muitas vezes acontece é o contrário, a universidade vai desconstruir e até corrigir o que foi ensinado na escola). E não é um processo apenas fútil, é doloroso para muitas crianças, pais e educadores. São inúmeros conteúdos que precisam ser memorizados e testados; é cansativo, geralmente começa muito cedo e estende-se mesmo depois do horário escolar, nos deveres de casa e vésperas de prova. Ocupa um tempo precioso de um período que deveria ser marcado pelo prazer da brincadeira e da descoberta, não pelo tédio e pela apreensão.

Entre outros efeitos negativos, há também a piora nas relações entre criança, família e escola por conta de problemas relacionados ao rendimento escolar. Ou seja, trata-se de um longo período, com diversas situações prejudiciais a todos os envolvidos e que no fim das contas produz muito pouco ou mesmo nenhum resultado útil.

TÉDIO OU DEFICIÊNCIA DE APRENDIZAGEM?

Em muitas análises dos problemas escolares, a falta de interesse dos alunos e seu “mau comportamento” são apontados como os mais graves por professores e especialistas, que insistem em colocar a culpa nas crianças ou nas condições materiais, nunca em suas próprias práticas e pressupostos. Ao descrever algumas metáforas sobre o papel das instituições de ensino, John Holt afirma que a escola é apresentada como:

“(…) um hospital para alienados mentais. As escolas, de alto ou baixo nível, têm operado sob a regra, maravilhosamente conveniente para elas, de que quando ocorre aprendizagem o crédito é delas: ‘Se você pode ler, agradeça a um professor’, e de que quando não ocorre aprendizagem, a culpa é dos alunos. Em uma escola de ensino fundamental, muito bem cotada, um professor veterano chegou a afirmar: ‘Se as crianças não aprendem o que ensinamos, é porque são preguiçosas, desorganizadas ou têm distúrbios mentais’. À exceção de uns poucos professores, a maioria concordou com ele.”.

Será tão difícil supor que enfileirar dezenas de crianças em uma sala fechada, depositando conteúdos nos quais elas não enxergam qualquer relevância, e esperar que se mantenham quietas e concentradas por cinco, seis ou mais horas por dia é absurdo?

Na grande maioria das escolas o currículo é organizado em aulas de 50 minutos, sem intervalos (apenas os cerca de 20 minutos de recreio para cada 5 horas de aulas), e muitas vezes com dois ou três tempos seguidos de uma mesma matéria. Se para um adulto, mesmo tratando-se de um assunto de seu interesse, é muito difícil concentrar-se por mais de 30 ou 40 minutos em uma mesma atividade, especialmente no formato clássico de aula expositiva, para crianças e adolescentes beira o impossível. No entanto, a despeito das evidências, assim pensa-se a escola, e educadores e especialistas seguem buscando explicar o óbvio. Nesse processo, muitas crianças

são diagnosticadas com uma série de problemas, desde distúrbios cognitivos mais sérios até a simples e falsa ideia de que não se interessam, que não têm desejo de aprender ou são incapazes de se concentrar. Mas eles aprendem o tempo todo e das mais variadas formas, como as tecnologias modernas que as crianças geralmente dominam com muito mais facilidade que seus pais e professores. E o melhor, descobrem por si próprias, do mesmo modo como aprendem a andar e falar observando outras pessoas andando e falando.

O termo autonomia é vulgarmente utilizado. Diversas escolas e linhas pedagógicas o reclamam para si, mas na prática ignoram seu significado. Quando a criança tem liberdade para escolher o que, como e quando aprender algo, o faz de maneira muito mais produtiva do que quando induzida ou obrigada por um professor. Mas na escola premia-se a memorização, confundindo-a com aprendizagem. O desejo por aprender algo não é apenas um facilitador no processo, é um pré-requisito, o mais básico de todos. Deve ser encarado como ponto de partida, pois o que é aprendido à força não fica, se perde, serve apenas para nos enganarmos, enquanto um aprendizado baseado no interesse legítimo, partindo de uma necessidade real, é permanente. E isso influencia diretamente no estresse que sentimos no ambiente de escolas tradicionais. Há violência por todos os lados, física, emocional, simbólica. Os alunos estão entediados e aborrecidos, os professores frustrados, ninguém gosta realmente de estar ali. Como a educação

é vista como preparação para a vida adulta, e para a maior parte das pessoas a vida adulta é feita de obrigações e compromissos dos quais não gostam, achamos natural obrigar as crianças e adolescentes a passarem por esse processo desde cedo, talvez para melhor prepará-los. Então acordam antes do seu relógio natural para um compromisso diário repleto de burocracias, horários e atividades dirigidas, contando as horas para que aquilo termine e possam de fato se dedicar ao que lhes interessa e estimula, exatamente como a maioria dos adultos encaram seus empregos. Pelo visto é mais fácil acostumá-los do que questionar como nossa sociedade funciona e o porquê de vivermos assim, a vida inteira fazendo coisas das quais não gostamos.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA

Muitas das questões levantadas até aqui podem ser percebidas apenas observando atentamente crianças e adolescentes no cotidiano escolar, sem a necessidade de pesquisas e elaborações teóricas mais complexas. No entanto, a neurociência tem revelado e confirmado aspectos do funcionamento cerebral que podem ajudar a esclarecer e tornar obsoletas algumas práticas ainda utilizadas pela escola tradicional. Infelizmente tem-se usado os estudos entre neurociência e educação como instrumento para acelerar e facilitar o armazenamento e a memorização, como um atalho. Utilizam-na em favor dos velhos métodos, não como reflexão sobre os

mesmos. Por isso é importante rever o que dizem os neurocientistas sobre os processos biológicos que possibilitam a aprendizagem e de que modo podemos relacioná-los às práticas educativas tradicionais.

A primeira ideia a ser analisada é a de que podemos definir um currículo padrão para todos, que devem adquirir determinados conhecimentos pré-selecionados dentro de um mesmo tempo, de uma mesma sequência lógica e de um mesmo leque de interesses. Os pesquisadores Ramon Cosenza e Leonor Guerra, em seu livro “Neurociência e Educação”, definem o que é aprendizado para a neurociência e suas características:

“(...) do ponto de vista neurobiológico a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um, que exigem energia e tempo para se manifestar. Professores podem facilitar o processo, mas, em última análise, a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós.”.

Essa constatação é especialmente importante para afastar de vez a idéia de que é o professor (ou qualquer outro adulto) o responsável pela aprendizagem. Não é. Como dito, o máximo que pode ser feito é facilitar, estar ao lado, sugerir, apresentar possibilidades, buscar soluções em conjunto. Colocar um orador em fren-

te às crianças e acreditar que está acontecendo um processo de “ensino-aprendizagem” é absolutamente ingênuo, falso, e cientificamente incorreto. O modo, o tempo e a intensidade que cada um dedicará a cada atividade e disciplina não pode ser padronizado, muito menos sua avaliação.

O segundo aspecto trata da irrelevância do que é apresentado como currículo nas escolas e o motivo da resistência dos alunos em armazenar tais conteúdos. Também ajuda a explicar o porquê da imensa maioria dos adultos não reterem estas informações ao longo da vida, mesmo tendo se dedicado ao seu estudo durante anos e anos na escola. O cérebro simplesmente não armazena o que não julga relevante, por mais que sua memorização seja forçada. Para objetivos específicos, como passar de ano ou no vestibular, ele é capaz de guardar provisoriamente aquelas informações, pois, por mais que não sejam relevantes em si, são relevantes para um objetivo maior. Mas tão logo ele é atingido, estas memórias vão se perdendo. Cosenza e Guerra explicam da seguinte forma:

“Devemos ter em mente que o cérebro é um dispositivo aperfeiçoado pela natureza ao longo de milhões de anos de evolução com a finalidade de detectar no ambiente os estímulos que sejam importantes para a sobrevivência do indivíduo e da espécie. Ou seja, o cérebro está permanentemente preparado para apreender os estímulos significantes e aprender as lições que daí possam decorrer.

Essa é uma boa notícia para os professores, ao mesmo tempo em que é, talvez, o maior desafio que têm no ambiente escolar. Podemos dizer que o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça como significativo.”.

Ou seja, estamos indo contra nossa própria natureza! Primeiro por querermos que o cérebro trabalhe contra seu instinto de sobrevivência, ao gastar energia e espaço memorizando informações sem qualquer relevância. Segundo, por ignorarmos sua tendência natural por explorar o mundo e aprender sobre ele, julgando que se não direcionarmos este processo as crianças não aprenderão nada.

O único equívoco dos autores está na conclusão deste raciocínio, ao afirmarem que “a maneira primordial de capturar a atenção é apresentar o conteúdo a ser estudado de maneira que os alunos o reconheçam como importante”. Essa reflexão não é suficiente. Não se trata de apresentar o conteúdo como sendo importante, mas de apresentar conteúdos que sejam importantes. E quais seriam esses conteúdos? Aquilo que reconhecemos como relevante para nossa sobrevivência, ou seja, as informações que nos ajudam no processo de explorar o mundo. O problema é que, ainda segundo os autores, “a sobrevivência, na escola, pode significar simplesmente aprender para passar na prova. E depois, rapidamente esquecer”.

Como dito anteriormente, não é necessário

um conhecimento profundo de neurociência para perceber esse processo de esquecimento. Basta observar atentamente a postura da grande maioria dos alunos em relação ao que lhes é oferecido, e o que fica de tudo isso após algum tempo longe da escola. Rubem Alves explica:

“O corpo, quando algo indigesto para no estômago, vale-se de uma contração visceral saudável: vomita. A forma que tem a cabeça de preservar a sua saúde, quando algo desagradável é despejado lá dentro, não deixa de ser um vômito: o esquecimento.”.

Quem sabe e sente o que é importante e significativo é a própria pessoa através de suas características e de sua história, não é algo que possa ser padronizado num currículo obrigatório. Temos necessidades diferentes, por isso somos indivíduos. O que é essencial para uma criança pode ser absolutamente inútil para outra, e como temos uma tendência natural por aprender (fizemos isso ao longo de toda nossa história), não há motivos biológicos ou empíricos para duvidarmos de que o melhor que podemos fazer enquanto educadores é criar um ambiente acolhedor e estimulante no qual crianças e adolescentes possam transitar e decidir com liberdade o que lhes interessa aprender, seja por conta própria ou junto de colegas e professores.

Há outra característica do funcionamento cerebral que explica o motivo de boa parte do que se estuda na escola se perder ao longo da vida.

Para que alguma informação seja transformada em aprendizado, além das condições já discutidas, é preciso que ocorram determinados processos que a psicologia cognitiva identifica como repetição, elaboração e consolidação. O conteúdo escolar já falha no primeiro: como a grande maioria das pessoas passa a vida inteira sem utilizar conteúdos que foram cobrados em provas e vestibulares, aquela informação é simplesmente esquecida. Um físico lembrará com facilidade de uma fórmula que utiliza constantemente em seu trabalho, mas provavelmente não lembrará o significado das figuras de linguagem do português. Não se trata de repetir incansavelmente uma informação em voz alta ou escrevê-la cinquenta vezes no caderno, mas de reutilizá-la periodicamente. O cérebro sabe que ela é importante, pois precisa consultá-la constantemente. Mais uma vez, Cosenza e Guerra explicam:

“Como obter uma boa nota na avaliação é com frequência o único objetivo do estudo vislumbrado pelos estudantes, é comum que eles estudem somente nas vésperas da prova, de forma que um grande número de informações se acumula, sem muita elaboração, na memória operacional. Como essa memória é transitória, caso não haja novas ativações da mesma experiência, o resultado é um rápido esquecimento. É preciso ter em mente que a aprendizagem definitiva só se fará com a formação e estabilização de novas conexões sinápticas, o que requer tempo e esforço pessoal.”.

O processo de elaboração também é negligenciado, já que as informações são apresentadas de forma compartimentada e fora de contexto, dificultando que sejam vinculadas a outras já existentes, o que possibilitaria a formação de uma rede neuronal mais complexa e, portanto, com mais chances de permanência. Assim, perde-se a oportunidade de desenvolver uma aprendizagem significativa e duradoura em lugar de um limitado armazenamento provisório de conhecimentos complexos e desconexos. Por tudo isso, o “aprendizado” realizado na escola não chega ao processo de consolidação, no qual ocorrem alterações biológicas nas ligações neuronais. Alguns, básicos, como a Matemática e o Português, utilizados no dia a dia, são consolidados. Mas a grande maioria das informações se perde, e quanto mais avançam os anos escolares, especialmente no ensino médio, onde aprofundam-se os conteúdos, mais e mais informações vão sendo acumuladas para em seguida serem apagadas num longo, dispendioso e frustrante exercício de futilidade.

DA SONOLÊNCIA

Existem evidências de que esse processo de consolidação ocorre durante o sono (Cosenza e Guerra, e há um consenso de que é preciso respeitar o relógio natural de cada um. No mundo adulto isso não é considerado, e na escola também não. Há diversos estudos sendo feitos relacionando estresse e outros distúrbios

à reduzida quantidade de sono característica da vida moderna, sobretudo nas grandes cidades.

Especialmente para os adolescentes, ou ao menos para a maioria deles, a rotina escolar já começa como um peso desde o despertar. É normal que nessa faixa etária o horário de dormir avance algumas horas, seja por ficar na rua até a noite, pelos programas de TV que terminam mais tarde, ou qualquer outro motivo. O fato é que boa parte deles não dorme às dez da noite, e com os turnos começando a partir das sete horas da manhã, muitos acordam às seis ou mesmo antes, resultando em uma média de sono abaixo do necessário e recomendável para a idade. O resultado cognitivo é óbvio: sonolência e conseqüente baixo aproveitamento das atividades realizadas. Essa privação de sono também afetará atividades fora da escola, além de desestimular o adolescente a realizá-las, pois seu corpo está cansado. E não é questão de obrigá-los a se deitarem mais cedo, é preciso respeitar que os interesses e hábitos mudam; é preciso apenas bom senso. Além do mais, certas atividades simplesmente não são agradáveis nesse horário. Há jovens que podem gostar de escrever, mas não o farão com prazer ou inspiração às sete horas da manhã.

Para os pais de crianças pequenas, a justificativa de ter que deixá-las cedo na escola para ir ao trabalho é compreensível, mas para adolescentes, que geralmente vão e voltam por conta própria, não faz qualquer sentido os horários aos quais são submetidos. E só pioram a situação.

“Na parede de um botequim de Madri, um cartaz avisa: Proibido cantar. Na parede do aeroporto do Rio de Janeiro, um aviso informa: É proibido brincar com os carrinhos porta-bagagem. Ou seja: Ainda existe gente que canta, ainda existe gente que brinca.”

Eduardo Galeano

Em uma revista direcionada aos educadores, uma especialista em educação responde uma pergunta sobre a necessidade das aulas de História serem divertidas. Ela afirma que não, pois “a postura intelectualmente ativa esperada do estudante e a construção de novos saberes quase nunca incluem a diversão como ponto de partida”. Essa perspectiva é sintomática do estado como ainda pensa-se o processo de aprendizagem. O momento pedagógico é ritualístico. Não consta a informação sobre a qual segmento a pergunta e a resposta se referem, o que é ainda mais preocupante, pois abre a possibilidade de se interpretar que mesmo para crianças de seis ou sete anos o estudo da História não deve preocupar-se em ser prazeroso e divertido, mas sim em despertar a postura “intelectualmente ativa” desejada por especialistas da educação.

Ignoram que a criança é absolutamente ativa quando descobre algo novo, quando o faz por prazer e de forma autônoma. Isso acontece em todas as fases do desenvolvimento, tanto físico como intelectual. Uma atividade prazerosa facilita o processo cognitivo, e a neurociência tem

contribuído para a consolidação dessa afirmação, demonstrando como emoções positivas são essenciais para a aprendizagem. Sobre o ambiente, Cosenza e Guerra apontam que “a flexibilização dos recursos didáticos, com o uso adequado da voz, da postura e de elementos como o humor e a música podem ser essenciais, principalmente para estudantes de menor idade, mas também para platéias mais maduras”.

Quando dava aulas de espanhol numa turma de primeiro ano do ensino fundamental, a atividade de que mais gostavam era a brincadeira da força. Nos revezávamos escolhendo palavras do vocabulário que havíamos trabalhado e testando quem conseguia acertar as letras e adivinhar as palavras. Divertiam-se muito com o desafio, e, nesse processo, além de repassarem e consolidarem o que tinham aprendido, descobriam as letras mais comuns, as diferenças entre a forma de se escrever nas duas línguas mesmo quando o som era parecido, e chegavam a algumas conclusões sobre a formação das palavras, sabiam bem quando o que faltava devia ser uma vogal ou uma consoante, mesmo sem trabalharmos as letras separadas por estas definições. Alguém que passasse pela sala durante essa atividade poderia pensar que estávamos “apenas” brincando. E estávamos, mas espontaneamente também aprendíamos, pois a brincadeira não foi proposta com segundas intenções pedagógicas. O aprendizado que possibilitou surgiu de uma situação real, do nosso desejo de fazer algo divertido juntos. Se em vez de simplesmente participar eu

ficasse a todo instante chamando atenção para o que descobriam naturalmente, poderia atrapalhar todo o processo.

Ainda assim, especialistas continuam subestimando essas evidências, afastando as crianças de si e dos conteúdos que pretendem ensiná-las, criando situações formais, muitas vezes estressantes, que só atrapalham o desenvolvimento e a aprendizagem. É preciso também levar em conta que a revista em questão é distribuída para professores de todo o Brasil, muitos possivelmente influenciados por ideias como esta, vindas de mestres e doutores em educação das mais renomadas universidades do país.

QUEIMANDO ETAPAS

“Os pedagogos são os únicos a pretender queimar etapas, a ter maior êxito que a natureza e a se obstinar orgulhosamente em seus erros, não obstante a evidência de seus fracassos.”

Freinet

Como ciência, falta à Pedagogia maior consistência para se colocar de forma afirmativa e estabelecer seus princípios básicos (ainda que limitados pelo caráter inexato das humanidades, não podendo, por isso, ignorar sua abertura à subjetividade). Considerando-se a experiência dos últimos 200 anos, é possível fazer um balanço dos resultados que a educação do mundo contemporâneo plantou e colheu, para então

realizar uma revisão atenta de seus pressupostos. Mas não é isso que vemos nas universidades, nem nas salas de aula. O currículo pré-estabelecido, a escolha do que é importante, o agrupamento por idades, as onipresentes aulas expositivas, as formas impessoais e quantitativas de avaliação, a abusiva e irrestrita diretividade plena de todas as atividades, as aulas de 50 minutos, o mínimo espaço para as artes, para as atividades físicas, para a brincadeira e tantas outras práticas presentes em quase todas as escolas que conhecemos não são questionadas. Nos cursos de Pedagogia discute-se como melhorar o que já existe, numa perspectiva reformista, e nunca é considerado que o que já existe pode estar completamente ultrapassado. Os pedagogos são responsáveis por essa estrutura escolar, pois estão em todas as partes nas escolas e ensinam isso nas faculdades, demonstrando que acreditam no sistema como é. E fazem concessões demais.

A educação infantil ainda mantém um ar maternal, um tanto ingênuo e pedante de tratar as crianças, forçando situações estressantes que podem mais adiante causar problemas no seu desenvolvimento. Por exemplo, nas faculdades de Pedagogia já é dito que iniciar a alfabetização antes dos seis anos é uma prática equivocada e desnecessária, a menos que parta da própria criança o desejo de ser alfabetizada nesse período. Até mais ou menos tal idade, a criança ainda não tem muita coordenação motora fina, que precisamos para escrever. Nesse momento realizar outras atividades psicomotoras é importante

para o desenvolvimento de noções de espaço e conhecimento do próprio corpo. O traço cuidadoso e equilibrado da escrita é trabalhoso e muitas vezes frustrante para crianças de três, quatro ou cinco anos.

Pois bem, ao que parece a Pedagogia afirma que como ciência, como conjunto de saberes sistematizados, condena e não recomenda a prática da alfabetização forçada antes dos seis anos. E o que fazem a maioria das creches? Começam a alfabetização antes do tempo! E quem dirige a creche? Quem coordena? Quem faz isso em sala? Pedagogos! Por pressão dos pais, que querem “ver resultados”, forçam as crianças a um prematuro exercício para o qual seu corpo não está preparado. Dizem: “Nesta série precisam terminar o ano ao menos escrevendo o nome”. A importância dos pais na educação é subestimada e mal aproveitada, mas há uma diferença enorme entre colaboração e palpite, ou então que a Pedagogia não se assuma como ciência. Imagine os pais levando o filho ao pediatra e solicitando um tratamento ultrapassado e desatualizado. Deve ele assumir o risco de praticar algo contraindicado simplesmente porque os pais assim desejam?

Algumas crianças começam a ler e escrever com quatro anos, por conta própria. Outras, com seis, ainda não têm interesse ou coordenação motora suficiente. Como identificar então que uma criança está no momento certo de ser alfabetizada? Quando ela manifestar o desejo ou começar a ler e escrever por conta própria, como

muitas fazem. Quando começar a fazer perguntas sobre as palavras, testar rabiscos no papel, copiar algumas letras, enfim, quando solicitar, e na velocidade que ela quiser. Fazê-las memorizar mecanicamente o traçado de seus nomes só tem valor estético (para pais e professores), não significa aprendizado, e muitas vezes atrapalha o processo de alfabetização. Aprender a ler e escrever já é por si só uma tarefa complexa (nós, que o fazemos a tanto tempo, nos esquecemos disso). Se não gostamos de trabalhar sob pressão ou numa velocidade e exigência superiores à nossa capacidade, imagina quem ainda está começando a compreender o mundo?

John Holt foi um educador americano que escreveu alguns livros descrevendo suas experiências e observações sobre como as crianças aprendem e o efeito do ensino tradicional nesse processo. Acompanhando crianças de diversas idades, analisou detalhadamente os caminhos que elas fazem até chegarem a conclusões, novos aprendizados e ao desenvolvimento de formas de pensamento complexas que envolvem uma série de funções que muitas teorias cognitivas afirmam só serem possíveis a partir de determinada idade. Ele destaca a importância da confiança nesse processo difícil e às vezes assustador que é aprender uma língua: “A sala de aula típica – com outras crianças sempre prontas a apontar, corrigir e achincalhar cada erro cometido, e com professores que, voluntária ou involuntariamente, acabam também fazendo a seu modo o que os alunos fazem – é o pior lugar possível para uma criança começar.”.

Existem outras atitudes que muitas vezes nos passam despercebidas, porque bem intencionadas, mas que influenciam negativamente no modo como as crianças se sentem na escola. Lembro que quando trabalhava com educação infantil, numa turma de quatro a cinco anos, havia um menino que sempre chegava muito mal humorado e não fazia questão alguma de falar comigo. Na verdade não era pessoal, de toda a turma havia apenas um menino de quem ele gostava e queria sentar perto. Pensando em como resolver aquela situação, reparei que ele sempre chegava alguns minutos atrasado, então passei a anunciar com exagerado entusiasmo sua chegada, com a ideia de que talvez assim ele se sentisse mais querido pela turma e quem sabe ficasse mais à vontade e sociável. Mas nada mudou. Demorou algum tempo para que eu percebesse que o que eu estava fazendo só piorava a situação. Se o momento de entrar em sala era de ansiedade e desconforto, o pior que eu podia fazer era voltar todas as atenções pra ele justo nesse momento. Abandonei o hábito e passei a, aparentemente, ignorar sua chegada e deixar que entrasse sem alarde. Esperava alguns minutos e lhe perguntava se gostaria de participar da atividade. Normalmente queria, às vezes não. O tempo que tivemos após esse episódio foi insuficiente para saber o desenrolar desse processo, mas claramente ele ficou menos incomodado quando abandonei a tentativa de ajudá-lo. Muitas vezes isso é o melhor que podemos fazer, deixar que se aproximem quando quiserem, em seu tempo e a seu modo.

Outro hábito terrível que muitos adultos têm é o de ficar corrigindo qualquer erro cometido pelas crianças em seu processo de aprendizagem. Há um professor dentro de nós preocupado em aproveitar qualquer momento, qualquer brecha, para ensinar algo. A criança faz uma pergunta, mas não nos contentamos em responder o que perguntaram, queremos aproveitar para fazer algum outro questionamento, testá-la, ensinar algo a mais. A mensagem que passamos com estas atitudes – muito bem descritas por Holt – é de um desrespeito muito grande pelo processo pelo qual estão passando. Ninguém gosta de ser testado o tempo todo, de ser corrigido o tempo todo. Sobre os erros, Holt conta uma história que explica bem o tipo de raciocínio que as crianças realizam e que os adultos quase sempre ignoram:

“A troca de Jill de ‘fez’ por ‘fazeu’ é um exemplo do tipo de erro que as crianças cometem com frequência em suas falas. Quando não os achamos engraçadinhos, tendemos a julgá-los como não gramaticais, como mais um exemplo de falta de habilidade das crianças ao imitar a língua dos adultos. O fato, no entanto, é que, ao fazê-lo, a criança não está nem imitando nem fazendo um uso não gramatical da língua. Está inventando, orientada por uma intuição gramatical perfeita. Ela não está dizendo ‘fazeu’ por ter ouvido alguém dizer; é quase certo que isso nunca aconteceu. Ela o faz porque sabe – embora não possa verbalizar esse conhecimento – que outros verbos formam o passado pelo acréscimo da terminação –eu, donde supõe que o verbo fazer se comporta

da mesma maneira. Trata-se de uma hipótese absolutamente razoável e que atesta uma capacidade de distinção gramatical perfeita. Por essas e outras, deveríamos tratar tais ‘erros’ não com uma correção apressada e grosseira, mas com compreensão e delicadeza.”.

Em seu processo de explorar o mundo, crianças formulam diversas hipóteses e as vão testando, com isso chegando a conclusões sobre esse mundo complexo que as cerca. Na maioria das vezes elas se corrigem sozinhas, se não as importunarmos. Ao corrigi-las o tempo todo, não apenas as impedimos de desenvolver a capacidade de aprender por conta própria, como muitas vezes as desestimulamos a seguir com o processo, pois estão sendo constantemente lembradas do pouco que sabem e dos erros que cometem, em vez de estimuladas pelas descobertas que fazem. Não há qualquer evidência de que uma criança que cometa algum erro gramatical, se não for corrigida imediatamente, levará esse erro pro resto da vida.

A grande dificuldade de perceber isso parece estar naquele professor dentro de nós, sempre querendo agir pedagogicamente, mesmo quando não requisitado. Holt, de novo, explica:

“São muitas as pessoas que parecem ter construído suas vidas em torno da noção de que elas são, de alguma forma, indispensáveis às crianças, e questionar isso é atacar o núcleo de seu próprio ser, a imagem mais íntima que elas têm de si mesmas.”.

Aprendemos a ler pelo mesmo motivo que aprendemos a falar: as letras estão em todos os lugares, as pessoas usam o tempo todo e logo as crianças reparam que aquelas linhas têm um significado. Querem aprender, sabem que poderão fazer mais coisas se dominarem aqueles símbolos, e mais cedo ou mais tarde farão da leitura e da escrita algo tão corriqueiro quanto o ato de falar. Acontece de forma muito natural, não existe um momento certo para isso ou aquilo, nem uma ordem exata em que os conceitos devem ser apresentados. Nem é preciso importunar a criança para que aprenda, insistindo, fazendo ameaças, dizendo-lhe que se não aprender será a única a não saber, que uma criança dessa idade já deveria estar lendo e daí por diante. “Estou convencido de que a forma de transformar crianças em alunos abobalhados e que odeiam livros é ficar provocando-os e aborrecendo-os com o assunto”, diz Holt em certa hora, com toda razão. Obrigam todos a lerem os mesmos livros, na mesma idade. Certa vez uma professora de literatura me contou que só conseguiu ler Machado de Assis depois dos trinta anos, quando então se apaixonou e passou a ler toda sua obra. Senti um alívio enorme ao saber disso, pois gostava de ler bastante coisa aos dezessete anos, mas não conseguia terminar um livro dele. Claro, não era hora. Assim como ainda não foi. E pode ser que eu nunca chegue a ler um livro do Machado: quem disse que podemos escolher pelos outros qual autor é imperdível em sua vida? Isso não se refere apenas à leitura, e é perceptível se analisarmos o nível de interesse dos adultos

que passaram pela escola em assuntos que foram obrigados a estudar quando estavam nela. Quantos buscam saber mais sobre Química, Física ou Geografia? Muitas vezes o sentimento ao sair é de alívio, de esquecer as provas, exercícios, fórmulas... Qualquer ideia de aproximação com um conhecimento sistematizado causa estranheza; parece que o cérebro a associou com um sentimento de tédio, frustração e alheamento.

Outra concessão comum e um tanto cruel é ignorar a necessidade do corpo da criança por conta das necessidades dos pais, como os que pedem à escola que não deixem o filho dormir durante o dia, para que durma quando chegar em casa. Para evitarem o trabalho (!?) de estar com o filho acordado por muito tempo, não permitem que descansem durante o dia. E a escola atende...

Há também a limitação de atividades físicas, artísticas e lúdicas. Mais uma vez a contradição: nos cursos de Pedagogia fala-se sobre a importância que essas atividades têm no desenvolvimento físico e cognitivo da criança, mas as escolas, sempre na contramão, oferecem muito pouco tempo e espaço para tais atividades. Lembro de uma tarde chuvosa em que entrei numa turma de crianças de quatro anos. Eram uns vinte, e neste dia foi impossível realizar qualquer atividade com eles. Estavam agitados, agressivos e ensurdecidos. Ao sair, comentei com a auxiliar da turma o ambiente incomum, e ela me explicou que nesse dia, por conta da chuva, não tinham podido ir ao campo onde corriam

e brincavam à vontade. Essa constatação é bem óbvia, qualquer pai percebe isso observando seu filho. As escolas, pelo visto, não. Exigem uma concentração intelectual sem oferecer a possibilidade de a criança extravasar a energia que tem dentro de si, não apenas física, mas energia criadora, que encontra na arte, na música, no teatro e em tantas outras formas de expressão, um meio de se expandir.

Por essas e outras é que Freinet tinha razão: estamos pretendendo ter maior êxito que a própria natureza. É preciso que a Pedagogia se leve mais a sério, faça uma revisão do que propõe e pare de fazer concessões, ou periga seguir desatualizada e sem responder às demandas que a realidade cobra.

EM BUSCA DOS OPRIMIDOS

NIVELANDO POR BAIXO

A educação é muitas vezes entendida como a forma das sociedades transmitirem os conhecimentos necessários para sua preservação e manutenção. Se o objetivo do processo educativo for simplesmente manter a ordem social como está, não faz sentido propor uma educação que instigue o pensamento crítico e a inovação ou cultive valores como liberdade e autonomia. Não será possível pensar uma outra educação sem pensar uma outra sociedade, e vice versa.

Por isso o caráter político da Pedagogia não pode ser ignorado. Há quem acredite que o modo como política e economia são organizadas atualmente seja o auge da história humana, precisando apenas de alguns ajustes. Para estes, a mudança na escola não fará sentido, afinal, boa parte dos alunos demonstra aprender com ela os valores e práticas da sociedade capitalista: tornam-se competitivos e individualistas, funcionando sob pressão e por recompensas, como a lógica do trabalho; não “perdem tempo” pensando em problemas que não os envolvam diretamente nem pensam a sociedade de forma

crítica; não acostumam-se à liberdade; não experimentam a autonomia nem a solidariedade. Por tudo isso, aos pais e educadores que não enxergarem nenhuma necessidade de transformação do mundo e dos valores e práticas que nele compartilhamos, a escola não terá motivos para mudar sua forma de atuar.

Acontece que muitos pensam de forma reflexiva, e por mais que não tenham claro de que maneira poderia o mundo ser transformado, sabem que será preciso mudá-lo para que seus filhos e alunos disponham de uma sociedade decente na qual possam se desenvolver. O problema é quando estes pais e educadores, que potencialmente poderiam ajudar na transformação concreta da escola e assim contribuir para uma possível transformação da condição humana, aceitam soluções superficiais como salvação. Por mais bem intencionados que sejam, seus questionamentos produzirão pouco ou mesmo nenhum resultado.

Desde junho de 2013, quando o Brasil viveu uma onda de manifestações há muito não vista, a melhora no sistema educacional ganhou grande relevância, estando presente com cartazes e discursos. E o que reivindicavam? Melhores salários para os professores, maior investimento na infraestrutura, mais escolas, mais salas de aula...

Estas reivindicações são direcionadas principalmente ao ensino público, pois de um modo geral parte-se do princípio que nas escolas

particulares está tudo bem, que seus alunos são privilegiados, e muitas delas são tidas como exemplo a ser seguido. Escolas tradicionais do Rio de Janeiro, por exemplo, são extremamente competitivas em seus processos de seleção, medindo através de critérios absolutamente questionáveis quais alunos serão merecedores do privilégio de sentar em suas carteiras e ouvir seus mestres. Como os cursinhos pré-vestibulares, estas instituições enxergam a educação como capacidade de armazenamento de informações, e tudo que sabem de Pedagogia são os macetes, os caminhos para chegar a esta memorização. Algumas, é verdade, ainda oferecem oportunidades de atividades fora do currículo, mas sempre numa proporção muito menor que o tempo gasto nas salas de aula. Frequentemente usam a neurociência, tanto no discurso como na prática, como ferramenta para atingir mais rápido estes objetivos. Há sempre um “professor milagroso”, seja particular ou em cursinhos, que consegue motivar os alunos e ajudar a que consigam as notas que precisam. Acontece que não são educadores, são bons oradores com estratégias para a decoreba de um conteúdo. Pergunte a um destes o que sabe de seus alunos, seu desenvolvimento emocional, seus desejos, interesses, potencialidades, seus problemas. Nada, nem teriam como saber. Os particulares atendem diversos alunos por dia. Dos cursinhos, chegam a ter mais de 100 na mesma sala. Como palestra motivacional é ótimo; como ideal pedagógico, um retrocesso. E tome musiquinha pra “aprender” fórmulas...

Se o único quesito levado em consideração nessa análise for a preparação para os vestibulares, as escolas particulares são inegavelmente superiores, e qualquer lista de aprovação das principais universidades do país evidencia isso. Mas se pensarmos a educação como um processo mais abrangente que uma mera preparação competitiva, instituições públicas e particulares se parecem muito mais do que se imagina. Dizer isso não é negar que as condições de trabalho na grande maioria das escolas públicas sejam inferiores às das particulares. Não é preciso repetir o que inúmeras pesquisas e estudos já demonstraram sobre a situação precária de muitas escolas pelo Brasil, além dos locais em que nem esta precariedade chega. Por conta disso, é claro que como ação a curto prazo, em caráter emergencial, muitas destas medidas são necessárias. O engano está em acreditar que são suficientes, e que estes são os verdadeiros problemas do sistema educacional. Se assim fosse, alunos de escolas particulares não demonstrariam desinteresse, baixo rendimento, indisciplina, entre outros problemas também verificados no ensino público.

Por esta razão, a ideia de que mais aulas, mais exercícios, mais professores e mais escolas é o suficiente para se chegar a uma educação justa e de qualidade é incompleta, pois não questiona a raiz do sistema escolar que, como tem sido apontado, constitui o motivo de sua própria ineficiência. É preciso problematizar estas práticas. Há professores de escolas públicas que

corrigem redações do ensino fundamental, por exemplo, com a rigidez da correção de um concurso público, acreditando que assim estarão preparando melhor seus alunos e colocando-os em pé de igualdade com os de escolas particulares na disputa por uma vaga mais adiante. Distribuem zeros sem perceber o que aquela nota pode representar para aquele jovem, nem que o que está dizendo na verdade é que nada do que aquele aluno produziu tem qualquer valor. Não percebem o mal que sua rigidez pode causar à autoestima das crianças e ao seu prazer em realizar atividades como escrever. Em nome de uma possível justiça futura, sabotam a aprendizagem prazerosa no presente. Para estes professores, agarrados a certezas como esta, suas boas intenções não evitarão o fracasso de sua prática, e quanto mais insistirem nela sem uma revisão crítica do seu trabalho, mais estarão colaborando para o desinteresse dos seus alunos.

Garantir que todas as crianças estejam dentro de uma sala de aula, com professores bem remunerados, em escolas bem equipadas e organizadas não é sinônimo de uma boa educação ou aprendizado, tampouco um atestado de que seus direitos estão sendo respeitados. Se não for considerado o que estão fazendo lá dentro e com qual objetivo, a essência será a mesma, apenas com um acabamento melhor. Na prática, será apenas uma maneira mais eficiente de errar, um prejuízo ainda maior.

Posto isso, de que modo podemos interpretar as reações dos alunos ao que oferecemos como

modelo escolar? Não são reações políticas, ainda que inconscientemente?

INSUBORDINAÇÃO MENTAL

“Não é sinal de saúde estar bem ajustado a uma sociedade profundamente doente.”

Jiddu Krishnamurti

Do mesmo modo como os adultos, crianças e adolescentes compreendem o mundo em que vivem e respondem a ele de formas diferentes. Tratando especificamente dos adolescentes, que já passaram muitos anos nos bancos escolares e lidam com uma quantidade enorme de matérias, existe um grupo que aceita e internaliza essa lógica, acreditando fielmente no ensino que recebem e que eventuais falhas são por sua própria culpa; acreditam que a qualidade da escola se mede por suas aprovações nos vestibulares.

Mas há os que não se adaptam, e sua postura, por menos consciente que seja, demonstra o quão obsoleto e ineficiente é o sistema educacional, ao se negarem a reconhecer sua importância e a aceitar suas regras. Suas respostas nos fornecem um rico panorama da realidade escolar, e interpretá-las de forma simplista serve apenas para nos esquivarmos de responsabilidade pelos resultados obtidos. Se o diagnóstico é insatisfatório, o paciente não tem o direito de recusá-lo? Deveria submeter-se passivamente a um tratamento com o qual não concorda por pura obediência à posição ou diploma do médico?

Na educação esta discussão torna-se ainda mais relevante por se tratar de uma ciência humana, mais suscetível à observação subjetiva. Adultos baseiam-se no eterno argumento de que sabem o que é melhor para a criança, mesmo que no momento a criança não perceba. Mas as respostas que elas nos dão indicam o contrário, e analisar com cuidado este aspecto é essencial na busca por uma educação melhor. Como bem disse Rubem Alves, “A recusa em aprender é uma demonstração de inteligência. O fracasso da educação é, assim, uma evidência de saúde e um protesto”.

Se essa conclusão é válida, o sistema de avaliação que temos hoje precisa ser urgentemente revisto, pois as respostas que apresenta são enganosas e em muitos casos antagônicas à realidade. Avalia-se a qualidade dos alunos por testes e notas, de acordo com o que é tido como importante dentro da ótica do próprio sistema. Mas se chegarmos à conclusão que essa ótica não nos serve mais, a avaliação feita dentro destes parâmetros não indica nenhum dado qualitativo a respeito do desenvolvimento dos alunos, já que muitos poderiam ser melhor ou pior avaliados se considerarmos outros fatores que não a memorização dos conteúdos considerados importantes pela escola. Por exemplo, pode ser que o aluno com melhores notas de determinada classe consiga essas notas dedicando-se muito tempo ao seu estudo. No entanto, é possível que para isso tenha que abrir mão de uma série de outras atividades e experiências que lhe farão

muita falta no futuro. Não raro, alunos com as melhores notas da turma têm um desenvolvimento social muito limitado, de modo que sua habilidade para lidar com situações que fujam ao seu cotidiano e à sua zona de conforto seja insuficiente. A escola pode dizer que este aluno é plenamente desenvolvido? De forma alguma. Em sua limitada capacidade de avaliação, pode afirmar, no máximo, que dentro dos parâmetros escolares ele se sai muito bem, o que não significa que a educação que lhe proporcionam seja significativa ou de qualidade, pois no conjunto das habilidades humanas seu desempenho é insatisfatório. Não para nós, mas para ele mesmo, que terá suas possibilidades de aprendizado atrofiadas em nome do “ensino” das mais reconhecidas escolas do país.

Mesmo dentro do mundo acadêmico esse aluno pode ser prejudicado pela super adaptação. Rubem Alves apresenta um exemplo esclarecedor:

“Uma professora da Unicamp me contou que os alunos que mais dificuldade tinham em seguir a sua disciplina eram aqueles que haviam passado nos primeiros lugares nos exames vestibulares. Havendo desenvolvido com sucesso o tipo de inteligência necessária para passar nos vestibulares, que pressupõe haver sempre uma alternativa correta, entre as várias apresentadas, a sua inteligência não conseguia conviver com uma situação de incertezas, em que cada decisão é sempre uma aposta. Os alunos perguntavam sempre: Mas, professora, qual é a resposta certa mesmo?”.

Carlos Drummond de Andrade foi expulso do colégio onde estudava sob acusação de “insubordinação mental”. Recusou-se a concordar com o professor de Português. Quase cem anos depois, a contribuição de Drummond para a literatura é imensurável. Tivesse ele subordinado-se às idéias de seu professor, talvez não desenvolvesse sua escrita com a originalidade e ousadia que a caracterizaram. Qual teria sido sua avaliação pelo sistema tradicional?

Deveria ser motivo de orgulho para os pais seu filho insubordinar-se mentalmente. As escolas que se definem como progressistas deveriam, por coerência ideológica, incentivar as crianças que de fato desenvolveram um senso crítico a ponto de refletirem sobre sua própria realidade, e não deveriam, os alunos que ousam dizer não, serem classificados como preguiçosos, desinteressados, ou “alunos-problema”. Dizer isso não é supor ingenuamente que alunos com baixo rendimento escolar ou “mau comportamento” o fazem por uma crítica consciente ao sistema. Eles refletem, isso sim, o vácuo entre o que a escola apresenta e o que a realidade demanda. É nosso dever interpretar seus resultados de forma cuidadosa e responsável, e não através de notas e conceitos.

No primeiro dia de trabalho com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, fui alertado sobre um menino que era um problema para todos. Era realmente muito agitado e por vezes agressivo, mas nada fora do comum, e logo mostrou-se muito interessado e participativo.

Disputava as funções que dividia com a turma, como escrever algo no quadro ou nos cartazes que fazíamos. Nunca foi um problema. Em outra escola, a mesma situação. A turma de sexto ano era pequena, mas ainda assim havia um menino que, segundo diziam os educadores, conseguia atrapalhar todas as atividades. Sem surpresas, o resultado foi o mesmo: o mais agitado revelou-se o principal colaborador nas atividades que realizávamos juntos. Como veremos mais adiante, crianças precisam sentir que confiamos nelas, que não estão sendo julgadas por atitudes em situações anteriores. Se lhes damos crédito, paciência e responsabilidades para assumir, demonstram um comportamento bem diferente.

Para estas crianças nossa Pedagogia é especialmente ineficiente, não serve pra elas. Criamos um sistema de avaliação e dizemos que os que não se encaixam fracassam por falharem em seus critérios, quando na verdade quem falha é a própria Pedagogia por não saber lidar com as características destes alunos. Eles têm muito a contribuir, a escola é que não sabe aproveitar nem desenvolver seu potencial.

UMA EDUCAÇÃO AINDA BANCÁRIA

“O professor não ensina aquilo que diz, transmite aquilo que é.”

José Pacheco

O trabalho desenvolvido por Paulo Freire influenciou educadores e outros agentes sociais

por todo o mundo, e no Brasil pode-se dizer que foi um divisor de águas no pensamento pedagógico. A educação popular foi tema recorrente em sua obra, e a preocupação com uma pedagogia das classes menos favorecidas, dos oprimidos, uma constante em seu trabalho. Conceitos como autonomia e conscientização* tornaram-se populares entre educadores, influenciados pelo pensamento de Freire.

O contexto no qual a “Pedagogia do Oprimido” foi desenvolvida tinha características e necessidades bem diferentes do atual. O analfabetismo era uma realidade para uma grande parcela da população brasileira, e ainda buscava-se resolver uma dívida histórica em termos de acesso a uma educação básica, de qualidade ou não. Obviamente são questões que permanecem: o Brasil ainda convive com um analfabetismo significativo (de acordo com a Unesco, é o 8º no ranking mundial, com cerca de 13 milhões de analfabetos), e em muitas regiões do país faltam escolas para atender a população. Mas na educação básica todos os segmentos têm mais de 90% dos jovens em idade escolar matriculados, o que muda significativamente a preocupação primordial de quem pensa a educação. Apesar das desigualdades e dificuldades existentes, a maior

* O conceito de autonomia está ligado à capacidade de tomar decisões, à liberdade para realizar escolhas e ao desenvolvimento da auto-organização, se apropriando do conhecimento e participando de sua construção ou reconstrução. A conscientização refere-se à tomada de consciência da realidade, sua gradativa compreensão e da ação nesta realidade de forma consciente.

parte da população consegue ingresso nas escolas, e programas de alfabetização para jovens e adultos proporcionam conhecimentos básicos aos que viviam à margem do sistema escolar. Nesse contexto, a prioridade não é mais colocar as crianças na escola; no geral, elas já estão. A pergunta é: o que fazer com elas? Ou melhor, o que elas devem fazer agora que passam anos no sistema escolar? E ainda, dada a importância do pensamento de Paulo Freire para os educadores brasileiros, de que forma seu trabalho pode ser redimensionado para manter-se relevante e atual?

A começar, é preciso averiguar se seus conceitos foram de fato colocados em prática. Sua obra, tão aclamada por diversas linhas pedagógicas, que o transformaram em patrono da educação brasileira através de uma lei aprovada no Congresso Nacional, deve ser levada a sério. Caso contrário, toda essa reverência se tornaria falsa e um tanto hipócrita.

Sendo assim, o primeiro conceito a ser analisado é o de “educação bancária”. Nele, Freire identifica a função do “professor bancário”, que atua depositando conteúdos nos alunos, tidos como recipientes vazios que precisam ser preenchidos pelo professor, agente único do processo de educação para esta concepção. Sobre a natureza narrativa desta prática, Freire afirma que:

“A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração

os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá‘enchendo’ os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão.”.

O modelo de ensino atual, público e privado, não se encaixa exatamente dentro deste conceito? Os conteúdos programáticos, definidos por “especialistas” nas esferas governamentais e depositados por professores nas salas de aula, em nada se parecem com a construção dialógica do conteúdo proposta por Freire. Na verdade se encaixam justamente na posição oposta, criticada por ele. “Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores”. Mas não é justamente essa postura que vem sendo analisada ao longo deste estudo?

A participação dos alunos no processo de decisão mantém-se restrita a partes consideradas auxiliares, paralelas ao currículo oficial. A nenhum aluno de qualquer escola tradicional é dada a opção de escolher aprender ou não sobre figuras geométricas, características da respiração vegetal ou sobre práticas mercantilistas, apenas para citar alguns dos temas que são obrigados a estudar. Não enxergam nenhuma relação prática destes conteúdos com suas vidas, o que além de injusto com os alunos é injusto com as próprias disciplinas, pois muitos destes temas, se apresentados como opcionais e trabalhados longe

do estresse das provas, poderiam tornar-se interessantes e despertar o desejo das crianças e adolescentes em compreendê-los melhor. Mas impostos sem diálogo ou significado, tornam-se instrumentos de opressão da educação bancária denunciada por Freire e mantida pelo mesmo sistema que, paradoxalmente (dissimuladamente?), a crítica.

É incrível que educadores que se declaram seguidores da pedagogia freiriana, que o tem como ícone da educação brasileira, simplesmente não liguem os pontos entre o que leem e o que fazem. Muitos destes acreditam de forma convicta que sua prática é conscientizadora, que buscam desenvolver autonomia nos seus alunos e se não conseguem é pelas dificuldades que enfrentam, como excesso de alunos, de turnos, falta de recursos e outros problemas já destacados anteriormente. Por mais bem intencionados que sejam em sua prática e sinceros em suas convicções, não evitam de atuarem como opressores, depositando bancariamente conteúdos desconexos da realidade dos alunos. É importante ressaltar que o professor também não é autônomo, tanto no local de trabalho como em sua formação, o que pode ajudar a entender sua prática, mas não justifica a não problematização desta.

Como falar em “educação como prática da liberdade” se na escola não há liberdade na prática? Não há liberdade nem para a mente, presa à memorização de conteúdos pré-estabelecidos, nem para o corpo, enclausurado por horas dentro de uma sala de aula. Deseja-se que

os alunos se adaptem ao currículo e que respeitem as normas e protocolos, ao passo que, na ideologia, acredita-se na educação como ação transformadora. Que transformação pode haver em ajustar-se a uma pedagogia alienante e a uma organização escolar limitadora? Que construção crítica, dialógica, que leitura de mundo, que temas geradores podem vir a se desenvolver dentro de uma estrutura engessada por uma política educacional padronizadora que avalia e é avaliada quantitativamente?

O conceito de oprimido também deve aqui ser revisto. Se o homem é um ser social, se o ambiente influencia de forma decisiva (embora não determinante) na sua formação, a prática escolar é parte fundamental na elaboração de sua consciência e de sua conduta, tanto em escolas públicas como privadas. Daí tornar-se necessário questionar, dentro da “Pedagogia do Oprimido”: a criança nascida dentro da classe opressora, cuja consciência de classe é forjada dentro desta realidade, pode ser chamada “criança opressora”? Se a educação que recebe, dentro e fora da escola, a conduz para um processo de inconsciência, de negação do próximo, deveria essa educação, e especialmente essa pedagogia, serem corresponsabilizadas pelas atitudes insensíveis que esta criança possa vir a ter para com os oprimidos do mundo? Se a busca desta pedagogia é a superação da contradição “opressores-oprimidos”, deve considerar a formação de todos os homens. Se, como disse Freire, “A superação da contradição é o parto que traz ao

mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se”, não pode esta pedagogia negar a uns nem a outros suas preocupações e esforços*.

Se queremos ver de fato “crianças oprimidas” com uma leitura crítica do mundo e em condições de transformar sua realidade, e “crianças opressoras” igualmente conscientes do mundo em que vivem e com sensibilidade e senso crítico para avaliar sua própria posição na organização social, é preciso pensar uma outra educação para todas. É preciso que na própria organização escolar estejam presentes os elementos postos como objetivo; que as crianças aprendam no dia a dia a participar da sua comunidade, assumir responsabilidades e conviver com a diversidade humana.

Deste modo, o que é proposto neste trabalho, na busca pela superação desta relação tão detalhada por Freire, é que se considere oprimida toda criança educada no sistema tradicional de ensino, pois seja numa escola pública ou particular, crianças são indiscriminadamente oprimidas por um modelo ultrapassado e ineficiente, que vai exercer seu poder de coerção e doutrinação em qualquer espaço social. É

* A Sociologia da Educação demonstra que a escola, enquanto instituição social, historicamente reproduziu a divisão de classes e a violência simbólica no processo educativo. Sempre houve uma escola pensada para os ricos e uma escola pensada para os pobres. No entanto, para um olhar pedagógico sobre estas instituições, suas diferenças são mínimas, pois seu modo de pensar a prática educativa é o mesmo.

no processo de descobrimento do mundo que será desenvolvida a consciência crítica e a solidariedade deste novo homem; ou será justamente aí, nestas instituições públicas e particulares, que esta possibilidade lhe será negada, pois ninguém se liberta sozinho: “os homens se libertam em comunhão” (Freire). Se isto é verdade, não pode esta pedagogia dividir-se sectariamente entre classes: é preciso considerar o conjunto dos homens, e este conjunto em grande parte é formado dentro de escolas que, se diferem na aparência, se igualam na ausência de autonomia, de conscientização e de prática de liberdade.

CONSTRUINDO UM CAMINHO

Considerando as críticas e observações desenvolvidas ao longo desta pesquisa, a escola aqui chamada “tradicional” engloba instituições públicas e privadas, conservadoras ou “progressistas”. Até aqui, buscou-se traçar denominadores comuns entre elas de modo a posicioná-las dentro de um mesmo paradigma: suas diferenças parecem menos significativas do que podem aparentar.

No entanto, apesar de até recentemente serem pouco conhecidas, escolas com propostas alternativas a este modelo existem desde a segunda metade do século XIX. A estas experiências convencionou-se chamar de escolas democráticas*, um termo que está longe de ser um

*Muitas destas escolas não se identificam como democráticas, e a diversidade de definições é tão ampla quanto a pluralidade de formas de organização dentro do movimento. Algumas não abrem mão de uma certa diretividade, embora dialógica; outras são mais radicais quanto à não interferência quando não requisitada (muitas chamadas de escolas livres). Comparar e analisar suas semelhanças e diferenças mereceria uma outra pesquisa, sem dúvida importantíssima. A necessidade de colocá-las sob um mesmo termo (ainda que não seja o meu preferido) se dá por uma questão de conveniência, e de forma alguma deve ser entendido como um único modelo de organização escolar.

consenso, mas que aqui será usado para definir escolas que trabalhem dentro de dois critérios, propostos por Helena Singer em seu livro *República de Crianças*:

“(...) gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios.”.

A gestão participativa se apresenta como essencial por permitir que as crianças e adultos aprendam na prática valores como responsabilidade, cooperação e participação na resolução de problemas. A escola e suas regras não são algo alheio, que se impõem sem qualquer diálogo. É uma construção coletiva, autogestionada, que reconhece a capacidade que crianças e jovens têm de cuidar do que é seu.

O segundo aspecto, da liberdade de escolha dos estudantes em relação ao seu percurso de aprendizagem, reforça e incentiva a responsabilidade e a autonomia, mas na esfera pessoal: com seus interesses e individualidades respeitados, é impressionante a capacidade de organização e autodisciplina que desenvolvem.

Felizmente, apesar da pouca visibilidade, estas escolas não são novidade, e em muitas já foram realizadas pesquisas de longa duração, de modo que pode-se ter uma perspectiva abrangente do resultado de uma prática pedagógica

fundamentalmente diferente da tradicional, e em diversos países e contextos sociais.

CRESCENDO EM LIBERDADE

“A instrução das crianças é um ofício em que é necessário saber perder tempo, a fim de ganhá-lo.”

Jean Jacques Rousseau

Pensar uma escola diferente foi uma tarefa assumida por diversos educadores e pensadores, preocupados em desenvolver uma proposta de educação que respeitasse o tempo de desenvolvimento individual das crianças, e que considerasse a infância como um período pleno, não como uma transição. Ela vive o presente, e tem o direito de ser feliz nele.

O surgimento destas propostas é contemporâneo a um aprofundamento das críticas às estruturas da sociedade industrial/capitalista: se era necessário considerar as condições que influenciavam a formação do homem, a escola não poderia escapar de uma rigorosa análise de sua prática e finalidade. A relação entre educação democrática e uma visão crítica do modelo de sociedade em que vivemos constitui-se como parte integrante do seu projeto político-pedagógico. Imaginar uma educação diferente, com estes princípios, pressupõe enxergar o mundo como mutável, e contribuir de forma relevante para sua transformação.

A primeira experiência conhecida de educação democrática aconteceu na Rússia, na escola Yásnaia-Poliana, criada por Leon Tolstói. Influenciado por Rousseau, Tolstói colocou em prática princípios de respeito às crianças e a seu direito de escolha do quê, quando, e como aprender, seguindo sua curiosidade, entendida como uma atribuição natural. Os alunos participavam da construção das regras escolares, da organização do tempo das atividades, e podiam ir embora na hora que quisessem, sem serem recriminados por isso. Apesar de poucos anos após sua abertura a escola ter sido fechada, abriu caminho para uma série de experiências que, mesmo com significativas diferenças entre si, mantiveram-se fiéis aos dois princípios básicos: participação de todos nas decisões referentes à escola e autonomia dos estudantes para com seu aprendizado.

Uma das escolas mais conhecidas certamente é Summerhill, fundada na década de 1920 na Inglaterra por A.S. Neill, e que continua em atividade até hoje. Diversas pesquisas com ex-alunos foram feitas ao longo das últimas décadas e apresentam resultados semelhantes aos de pesquisas feitas em outras dessas escolas, de modo que é possível perceber, em diversos aspectos, alguns padrões. É interessante notar que apesar da diversidade de caminhos que estes alunos tomaram, ainda assim compartilham algumas características que parecem ter sido importantes tanto para quem foi trabalhar com artes quanto pra quem escolheu um trabalho mais formal,

por exemplo, embora também existam alguns padrões sobre o tipo de carreiras a seguir. Analisando pesquisas feitas nos últimos anos, Helena conclui:

“Em linhas gerais, os depoimentos e a pesquisa com os que se graduaram em Sudbury confirmam a análise sobre os depoimentos dos que se formaram em Summerhill, mostrando tendências comuns aos egressos de escolas democráticas. Essas tendências indicam, de modo geral, os sentimentos de autonomia, autodisciplina e senso democrático se sobrepondo à busca de segurança e estabilidade.”.

Por exemplo, há um alto número de escolha por carreiras artísticas, o que é muito natural. Crianças geralmente gostam dessas atividades, e tendo mais tempo para desenvolvê-las, têm mais chances de seguirem dedicando-se a elas. Deve-se considerar também que muitos jovens abandonam ou transformam em hobby suas habilidades pela pressão sofrida pelos pais e sociedade, que lhes dizem que é preciso um “emprego de verdade” e coisas do gênero. Nestas escolas, parece fortalecer-se o sentimento de autoconfiança, de busca da felicidade e de realização pessoal como critérios mais importantes do que o ganho monetário, o que certamente contribui para a escolha de profissões menos burocráticas, mesmo que possam representar menor lucro. Sobre isso, Neill diz o seguinte:

“Obviamente, uma escola que faz com que seus alunos ativos fiquem sentados em carteiras,

estudando assuntos na maioria inúteis, é uma má escola. É uma boa escola, apenas, para os que acreditam em tais escolas, para os cidadãos não criativos que desejam crianças dóceis, não criativas, que se adaptarão a uma civilização cujo padrão de sucesso é o dinheiro.”.

Essa conquista de autonomia, autoconfiança e autodisciplina, é mencionada por diversos ex-alunos como a principal contribuição da escola para suas vidas. Muitos dos educadores compartilham dessa percepção, como o idealizador da Escola Democrática de Hadera, Yaacov Hetch*

Desde sua criação em 1987 já se foram quase 30 anos de experiência que permitiram que Yaacov identificasse algumas características comuns aos ex-alunos de Hadera: habilidade de fazer mudanças na vida, não se prendendo à zona de segurança (como abrir mão da profissão que exerce e domina para arriscar-se em uma nova área de interesse); participação em grupos de direitos humanos (atribuído por ele ao contato constante com questões relacionadas à dignidade humana durante a escola); e a ausência de medo de autoridade. Sobre essa última, Yaacov conta a história de Idan, um soldado do exército israelense que tinha estudado

* Yaacov, que aprendeu a ler aos 14 anos, foi responsável pela criação da primeira escola democrática de Israel e participou de inúmeras iniciativas, como a criação do Instituto para Educação Democrática de Israel, que tem algumas dezenas de escolas públicas associadas além de outras ações tanto no âmbito nacional quanto internacional. Alguém que o conhecesse aos 13 anos talvez pensasse se tratar de um garoto problema, incurável.

em uma escola democrática. Ele havia cometido um erro em seu treinamento que significava sua expulsão do curso que fazia. No entanto, ao encontrar seu comandante enquanto concluía seu processo de desligamento, solicitou uma conversa com ele, algo totalmente fora dos costumes militares. O comandante ficou tão impressionado com a sinceridade e capacidade de Idan em analisar seu erro, que voltou atrás e decidiu mantê-lo no curso. Essa tranquilidade em lidar com situações como essa, de não temer a hierarquia de uma organização como o exército, é algo que o ensino tradicional simplesmente não proporciona.

A desenvoltura em se relacionar com adultos é sentida também em outras dessas escolas, e não é difícil entender porquê. A estrutura escolar tradicional coloca adultos e crianças em posições antagônicas, quase rivais, criando uma divisão de classes dentro da escola. O adulto é aquele que vigia, castiga e decide o que é certo e errado, bom ou ruim, o que pode e não pode ser feito. Ao estudante cabe aprender como lidar ou escapar do julgamento adulto. Criada essa situação, ainda se espera e incentiva comportamentos desleais entre os estudantes. Em uma escola do Rio de Janeiro, considerada progressista, vi um coordenador tentando convencer a turma de ensino médio a delatar o aluno que havia feito alguma violação. Dizia: “a atitude de vocês hoje é a mesma de um político que protege um amigo envolvido num caso de corrupção”. Ele não entendia que ali estava posta uma luta de

classes, e os alunos definitivamente não eram a classe opressora naquela relação. Nem todos eram amigos, mas frente a um inimigo comum – a escola personificada em seu representante – tinham um senso de união. Isso a escola não podia aceitar.

Em Hadera, como em outras, a relação entre adultos e crianças se dá de maneira bem diferente. Não é uma relação autoritária. O educador não está numa posição de evidência nem no centro do processo; está ao lado, auxiliando, pesquisando junto do estudante. A avaliação é feita de forma conjunta, o trabalho é pensado de forma conjunta; ninguém prepara aula em casa sozinho. E nisso cria-se um meio onde crianças acostumam-se a falar com adultos de igual pra igual: nas assembleias, suas falas e votos têm o mesmo peso, colaboram na elaboração e execução das pesquisas e projetos, e pela forma como trabalham e organizam sua rotina desenvolvem um contato afetivo e pessoal, pois existe tempo suficiente para isso. A preocupação é com o desenvolvimento integral, não apenas relacionado ao aprendizado formal, bem diferente da impersonalidade da relação entre um professor e suas dezenas de alunos silenciados nas salas de aula.

O convívio entre diversas faixas etárias é outro aspecto marcante nessas escolas, e mostra-se relevante e positivo. Nas assembleias, embora naturalmente com maior participação dos mais velhos, todos respeitam o momento do outro falar, não importando a idade ou o tempo na escola. Os educadores de escolas que não organizam

crianças por idade, mas por interesse, relatam diversas vantagens que o convívio entre diferentes faixas etárias traz para o ambiente educativo. A começar, ao tornar comum o convívio e o diálogo entre diferentes gerações, desenvolve-se uma solidariedade real através do auxílio dos mais avançados em determinada atividade aos que apresentam maior dificuldade. O ensino entre eles muitas vezes é melhor, pois um adolescente está mais próximo das dificuldades enfrentadas por uma criança que um adulto, pois acabou de passar por elas. Os pequenos gostam de aprender com os mais velhos, e para estes é uma ótima maneira de consolidar seus conhecimentos, já que ensinar a alguém é a melhor forma de saber se de fato compreendemos algo. Como na vida real, em ambientes não separados por faixa etária, crianças de diferentes idades se misturam e fazem atividades juntas, como na rua, em família, no parque, e onde for. Isso contribui para uma maior desenvoltura tanto na forma como os pequenos enxergam e se relacionam com os grandes como para estes, que acostumam-se a cuidar e ajudar os menores. E muitas vezes aprendem com eles.

Todas essas características serão fundamentais quando esses estudantes saírem da escola. Autoconfiança e tranquilidade em momentos que para muitos é de apreensão e nervosismo são habilidades valiosas para diversos aspectos da vida. Aprender a conviver com pessoas de diferentes idades em pé de igualdade estimula

melhores relações sociais, e a oportunidade de acostumar-se a tomar as próprias decisões cria um senso de responsabilidade muito grande. É o tipo de aprendizado que só se consegue através da experiência e da prática.

GANHANDO TEMPO

Crianças são naturalmente curiosas e interessadas em diversos assuntos, e o dia a dia nestas escolas provam o quão ativas se tornam quando têm o controle de seu trabalho e de seu tempo. Mas não é algo que se adquire da noite para o dia, ainda mais quando vêm de muitos anos em escolas tradicionais. Sobre a adaptação, Neill percebe o seguinte:

“As crianças que vêm para Summerhill para o jardim de infância assistem às aulas desde o início de sua estada; mas alunos que vêm de outras escolas juram que jamais tornarão a aprender nenhuma lição estúpida, em tempo algum. Eles brincam, andam de bicicletas e se metem no caminho dos outros, mas não querem saber de aulas. Isso às vezes dura meses. O tempo de recuperação é proporcional ao ódio que trazem em relação à última escola que frequentaram. Nosso caso recorde foi uma garota egressa de um convento. Ela vadiou por três anos. O período médio de recuperação de aversão às aulas é de três meses.”

É importante analisar esses casos, raros, em que um aluno resolve não participar de qualquer atividade ligada a conhecimentos formais,

dedicando-se exclusivamente a brincar e a jogar por muitos anos, como a história de Yossi. Logo que chegou em Hadera se apaixonou por futebol. Mal participava das outras atividades, não tinha interesse algum pelas aulas e cursos, ficando quase o dia inteiro no campo. Com o tempo passou a desenvolver uma maior interação social e capacidade de liderança; começou a dar aulas de futebol e a organizar os torneios escolares. Mas depois de três anos os pais não aguentaram e disseram: “ele adora a escola, se tornou uma criança confiante, sorridente e cercado de amigos, mas estamos preocupados”, e decidiram tirá-lo de lá. Pela total falta de interesse que ele demonstrava pelas disciplinas oferecidas, tinham muito medo do que aconteceria quando voltasse à educação tradicional após três anos apenas jogando bola, “sem aprender nada”. Dois meses depois os pais de Yossi voltaram pra dizer que ele estava se tornando um ótimo estudante, um líder em sua turma, popular entre os alunos e professores, e não conseguiam entender como isso era possível. Ele aprendeu em torno do futebol uma série de habilidades e experiências importantes, e simplesmente as transferiu para lidar com outro desafio.

Jack é outro caso que demonstra como a educação é um processo muito mais amplo que apenas o aprendizado formal. Detestava o ensino dos livros, não entrou pra universidade e foi trabalhar numa fábrica. Um dia o diretor o chamou e perguntou o que ele achava de ter estudado em Summerhill. Ao comentar sobre a sensação de

autoconfiança conquistada no período em que ficou na escola, o diretor comentou: “A maioria dos homens que eu chamo neste escritório se preocupa e parece incomodado. Você veio como meu igual.”.

Logo, mesmo nos casos em que o estudante recusa-se a realizar qualquer atividade pedagógica, ter sua escolha respeitada continua a ser um direito, e lhe possibilita uma aprendizagem muito mais significativa que obrigá-lo a passar horas sentado aborrecidamente em uma carteira na sala de aula. Aqueles conhecimentos não serão adquiridos de qualquer jeito, mas outras e importantes habilidades podem ser desenvolvidas fora do ensino formal, e não podem ser menosprezadas ou ignoradas. Meninos como Jack e Yossi, não fosse a possibilidade que tiveram de frequentar uma escola que soube respeitar o momento pelo qual passavam, provavelmente teriam desperdiçado muitos anos escondidos no fundo da sala, frustrados, e a cada dia mais desinteressados por tudo que a escola os apresentasse. Ao terem o direito à liberdade, aproveitaram seu tempo desenvolvendo habilidades, explorando seus interesses e sendo felizes em seu ambiente.

A questão da relação com o tempo é essencial, pois não há criatividade que resista à grade escolar: seu desenvolvimento é sempre prejudicado. O aprendizado não acontece de forma linear, e em nossa própria experiência temos momentos de euforia e períodos de incertezas quanto ao que fazemos e sabemos. É preciso

aproveitar a energia dos momentos de intensa produtividade, e ter paciência quando convivemos com as dúvidas.

Em Sudbury Valley School, fundada em 1968 nos Estados Unidos e que conta hoje com dezenas de afiliadas em outros países, a diversidade de interesses fez com que estudantes e escola buscassem oportunidades de aprendizado fora dela. Jovens com interesses específicos, inviáveis de serem realizados com toda sua complexidade dentro da escola, buscam profissionais dispostos a treiná-los em suas áreas de interesse. Se aos 15 anos o jovem já sabe a quem quer se dedicar, ao menos no momento, por que esperar até sair da escola para isso? Daniel Greenberg, um dos fundadores da escola, conta a história de Saul, um menino que ficou muito interessado em fotografia. Após algum tempo trabalhando e aprimorando o laboratório da escola, resolveu que era hora de aprender com um fotógrafo profissional. Encontrou Joe, que resistia a aceitá-lo pelas experiências que havia tido com adolescentes, dizendo que eram irresponsáveis e não cumpriam o combinado. Saul e os educadores da escola o convenceram, e ao fim do treinamento ele foi convidado a continuar, tornando-se o responsável pelo laboratório.

Essa oportunidade de investir tempo em suas áreas de interesse desde cedo permite aos jovens desenvolverem habilidades que para muitos só serão possíveis depois da escola ou mesmo da universidade. Ao sair da escola um historiador jamais precisará, a não ser por súbito interesse

pessoal, estudar orações coordenadas e subordinadas. Se de algum modo este conteúdo fosse importante para todos, seriam também estudados nas faculdades; mas não são, a não ser pelas pessoas que escolheram estudá-los. Não há motivos para a escola não partir do mesmo princípio, em vez de seguir insistindo numa atitude antipedagógica e prejudicial aos estudantes. Nos meus dois últimos anos de colégio tive professores muito bons nas matérias que gostava (História, Literatura, Filosofia e Geografia). Poderia tê-los aproveitado muito mais, não fossem as intermináveis aulas de Matemática, Física, Química... O pior é que mesmo nessas matérias os professores eram pessoas interessantes; se tivéssemos tido a oportunidade de encontros mais informais, com curiosidades, atividades práticas, eu poderia ter desenvolvido o interesse que mais tarde vim a ter por essas disciplinas, ou ao menos por alguma parte delas. Como iria saber que no meio daquelas fórmulas havia uma física incrível, buscando entender e explicar como nosso universo funciona? Por que não aprendi sobre astronomia e suas fantásticas descobertas e hipóteses? É este um dos maiores prejuízos que esta educação impõe às crianças, ao impedir que se dediquem e se aprofundem com a intensidade necessária nos conhecimentos e atividades pelas quais se interessam.

No fim das contas, os conhecimentos mais básicos de que necessitamos do ensino formal podem ser conquistados de forma muito rápida quando estudados por livre iniciativa. Freire

demonstrou isso com a famosa alfabetização de 300 adultos em 45 dias, e em outros casos precisou de 30 horas para concluir o processo. John Holt teve conhecimento do método freiriano e o comparou a outra experiência de alfabetização de adultos, nos Estados Unidos, que precisou praticamente do mesmo número de horas para que os estudantes construíssem um conhecimento suficiente da língua. Em seu livro “Free at Last”, Greenberg começa contando sobre os alunos que certo dia o pediram que os ensinasse Matemática. Formou-se a turma com doze estudantes, entre nove e doze anos. Vinte horas de trabalho depois, dominavam tranquilamente o conteúdo previsto para ser trabalhado por vários anos no ensino tradicional. Não eram crianças com especial facilidade para o assunto, eram apenas crianças que queriam de fato aprender aquele conteúdo. Por isso apareciam sempre no horário, realizavam os exercícios e se esforçavam para assimilar a matéria.

COMPARTILHANDO RESPONSABILIDADES

“Educar na cidadania não é o mesmo que educar para a cidadania.”

Ademar Ferreira dos Santos

Nas escolas em que se busca apresentar alguma prática de democracia, a forma de participação oferecida é a mesma da vida adulta: um direito a votar em um representante. Se desejamos que o envolvimento político seja cada vez

maior e consciente dentro da sociedade, como defendem inúmeras linhas pedagógicas, a escola deve ser um espaço de intensa participação de todos os envolvidos, e não limitar-se à eleição de um representante de turma e/ou um grêmio estudantil. Salvo raras exceções, estes representantes têm uma função quase decorativa, ocupando-se em atividades que pouco ou nada influenciam na prática pedagógica e no dia a dia dos alunos. No entanto, escolas que permitem e incentivam os estudantes a participarem da resolução dos problemas, da elaboração e discussão das regras e até do orçamento e contratação de novos funcionários, apontam que os alunos não apenas gostam de participar como aumentam significativamente seu envolvimento no cotidiano escolar.

As assembleias funcionam como local de decisões e debates sobre assuntos que afetam a comunidade escolar como um todo. As pautas são elaboradas e discutidas entre educadores e alunos, praticando-se uma democracia direta, não representativa, ou buscando o consenso. E o interessante é que, apesar de muitas reproduzirem na escola instituições das sociedades ditas democráticas, como tribunais e parlamentos, estas funcionam de forma muito mais fluida e atrelada às necessidades da comunidade do que suas versões fora da escola. As leis têm um caráter transitório, e são aprovadas ou invalidadas de uma semana para outra, se houver necessidade. Acontece, por exemplo, de aprovarem uma regra sobre o uso de determinado equipamento.

Após algum tempo, se o efeito não é o esperado, a assembleia retoma o debate, analisando o resultado e ouvindo novas propostas para resolver o problema. Do mesmo modo como as funções de destaque, como presidente de algum comitê ou tribunal. Não são mandatos de longa duração, nem cabe ao eleito tomar decisões sozinho, baseado em suas convicções pessoais. O debate é sempre aberto à participação de todos, e como as regras são estabelecidas em conjunto, há uma tendência grande em aceitar a sentença ou punição prevista sem maiores reclamações.

Nestes encontros, além de temas relacionados à organização escolar, também são apontadas e debatidas situações de conflito como brigas, descuido com o bem comum e outras questões pessoais. Mais do que a punição, o objetivo é incluir a todos na resolução dos conflitos, enxergando-se como parte integrante do coletivo e como tal, auxiliar na busca de um ambiente agradável, solidário e afetivo. Na Escola da Ponte, em Portugal, o antigo tribunal responsável por lidar com casos de indisciplina (que já era composto e organizado pelos estudantes) foi substituído por uma Comissão de Ajuda, que como o próprio nome já diz, busca outras formas de lidar com problemas dentro da comunidade escolar. Na americana Albany Free School, se há um problema entre duas crianças o protocolo é o seguinte: quem se sentir ofendido ou prejudicado pela ação do outro pergunta a este se vai parar de fazer o que quer que esteja fazendo que o incomode. Se ele não para ou ignora

o pedido, é convocada uma “reunião do conselho”: todos da escola, estudantes e educadores, interrompem o que estão fazendo e encontram-se para, em conjunto, resolver a questão. Um aluno é eleito presidente daquele conselho e como tal deve coordenar o debate, passando a palavra aos que querem expor suas opiniões e manter a ordem. Estas reuniões podem durar minutos ou horas, até que o problema seja resolvido. Não há dúvida de que se trata de uma prática muito mais significativa e pedagógica que a velha “conversa” na sala da diretora, um monólogo presunçoso, cheio de lições de moral que para a maioria das crianças entra por um ouvido e sai pelo outro.

Vale um parágrafo para falar sobre a forma como as escolas tradicionais lidam com estas situações e o abismo entre a clássica figura da orientadora pedagógica e os jovens que deveria orientar (usei o substantivo no feminino pela quase onipresença de mulheres nestes cargos, – e na Pedagogia em geral – embora os homens não façam diferente, talvez mostrando-se mais ameaçadores). Estas profissionais, por minha própria experiência de aluno, de irmão mais velho e dos lugares em que trabalhei, falam uma língua estrangeira aos ouvidos dos alunos, sobretudo dos adolescentes. Não é só uma questão de diferença de gerações, mas insistem em tratá-los de forma infantilizada. Se crianças são capazes de perceber a diferença no modo como as tratamos da forma como falamos entre nós, adolescentes entendem perfeitamente quando

não estamos sendo totalmente honestos. Os problemas que enfrentam e os desafios que o mundo apresenta são muitas vezes menosprezados por longos monólogos que deixam claro o pouco caso da escola com seu desenvolvimento emocional. O modo como geralmente fala-se sobre sexo, drogas e outros assuntos tidos como polêmicos é um ótimo exemplo desse abismo entre escola e realidade, e logo descobrem como era falso e pobre o discurso da educação que receberam.

Voltando à questão, ao compartilhar a gestão da escola como um todo, além de direitos a criança aprende a conviver com deveres assumidos voluntariamente, e por isso cumpridos com maior atenção e cuidado. Auxiliar o professor é motivo de disputa mesmo em escolas tradicionais. Parece haver um desejo natural de fazer parte, de sentir-se importante e útil dentro da comunidade, de assumir responsabilidades. Em muitas dessas escolas as crianças se organizam em comissões que se dedicam a organizar uma determinada atividade ou tarefa. Em Sudbury os alunos se organizam nas chamadas “Corporações”, grupos de interessados em áreas tão diversas como artes, artesanato, escultura, música, canto, carpintaria, química, atividades recreativas, fotografia, audiovisual, imprensa escolar e muitas outras. Estes grupos são autogeridos e só consultam a assembleia quando necessitam de financiamento ou espaço para alguma atividade. Para participar basta se juntar ao grupo, se organizar, e começar a trabalhar. Não

há motivos para restringir a participação a uma meia dúzia de representantes eleitos se existem tantas opções de atividades em que os alunos podem participar de forma ativa.

Uma das funções exercidas pelos alunos da Escola da Ponte é apresentar a escola aos visitantes, fornecendo também as primeiras respostas às muitas dúvidas que geralmente surgem. Quando Rubem Alves a visitou, a explicação que recebeu de uma aluna de cerca de dez anos foi a seguinte:

“Não temos classes separadas, 1º ano, 2º ano, 3º ano... Também não temos aulas, em que um professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por um assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias, dando-nos orientação sobre o que devemos pesquisar e os locais onde pesquisar. (...) Ao final de 15 dias nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, e forma-se um outro para estudar outro assunto.”.

O desenvolvimento da auto-organização e controle do tempo, bem como o plano de estudos (geralmente por projetos), é comum às escolas democráticas. Quinzenalmente, mensalmente ou em períodos mais curtos ou longos, os estudantes aprendem a definir objetivos gerais e específicos, pensar em como atingi-los, organizar-se, apresentar seus resultados e avaliar, junto

do professor, se os objetivos foram atingidos. É uma tarefa muito mais completa que realizar uma prova, e por isso mesmo mais estimulante.

É importante ressaltar o papel que o professor assume dentro desse modo de organização. Tornar a criança agente principal do seu processo de aprendizagem não significa de modo algum a obsolescência da figura do professor, mas sim uma revisão profunda do seu papel e de seu modo de intervir. Aos educadores cabe estar ao lado, auxiliar quando necessário, propor caminhos. Como diz José Pacheco, o trabalho autônomo não quer dizer trabalho independente, isolado: os alunos precisam da colaboração do professor. Além do mais, o potencial destes profissionais é atrofiado dentro da escola tradicional; uma vez liberados das burocracias e formalidades, das cartilhas e códigos de conduta, o professor pode de fato se entregar ao que é realmente importante em seu trabalho e colocar à disposição do ambiente escolar suas potencialidades e interesses, criando laços afetivos e íntimos com seus alunos e explorando e desenvolvendo suas habilidades.

Permitir e estimular essa autonomia na aprendizagem traz resultados desde a primeira infância. Não é novidade que as crianças são curiosas pelo mundo, portanto não é necessário criar nelas um desejo por saber mais, é preciso não atrapalhar sua curiosidade e seu desejo em compreender, dentro da sua individualidade, tudo que está à sua volta. Nesse ponto, John Holt observa que o processo através do qual

crianças muito pequenas constroem sua aprendizagem é exatamente como o método científico dos adultos: observam, levantam hipóteses, testam, analisam os resultados e chegam à conclusões. Assim aprendem a falar, ouvindo e vendo os adultos se comunicarem. Testam alguns sons, comparam com o que escutam e desse jeito, gradativamente, pacientemente, apropriam-se do instrumento da fala. Do mesmo modo aprendem a ler, não graças às cartilhas, mas apesar delas. Parece haver, na natureza humana, um desejo por se desafiar e superar tais desafios, seja aprender a falar ou desenvolver tecnologias e conhecimentos complexos. Holt diz: “o que muito frequentemente acontece a todas é que, vendo os desafios das escolas como ameaças, o que, na maioria das vezes, de fato são (...), elas se afastam mais e mais do hábito de estimular a si mesmas, inclusive quando estão fora da escola”.

LIDANDO COM O ENSINO TRADICIONAL

Muitas vezes, por terem que mudar de escola ou ao ingressar numa faculdade, ex-alunos de escolas democráticas precisam se adaptar ao sistema tradicional, e diferentemente do que possa parecer a maioria se sai muito bem, tanto em novas escolas como nas universidades. Analisando os resultados de pesquisas e relatórios sobre o desenvolvimento desses estudantes, pode-se notar que a ausência de um currículo formal não os impediu de construir uma série de aprendizagens ao longo dos anos escolares, e a

autonomia com a qual cresceram os ajudou a desenvolver um senso de responsabilidade não muito visível em alunos de escolas tradicionais. Estes resultados apontam para o fato de que, uma vez desenvolvidas habilidades de organização do próprio tempo e aprendizagem, qualquer desafio futuro pode ser resolvido de maneira mais fácil e organizada.

Por conta disso, mesmo sem a imersão nas questões requeridas pelos vestibulares, a auto-disciplina e a capacidade de organização dos estudos possibilitam que alunos de escolas democráticas possam se dedicar, a partir do momento em que sentirem a necessidade, à forma como o conhecimento é exigido nos vestibulares. Se aos 15 ou 16 anos o adolescente decidir se preparar para o exame convencional, pode organizar-se em grupos com outros alunos e professores e dedicar o tempo que julgar necessário até sentir-se pronto (em Summerhill se preparavam por cerca de dois anos às provas das universidades inglesas, e geralmente era o suficiente). Neste caso, a educação que tiveram apresenta algumas vantagens: um aluno com maior capacidade de autogestão e disciplina; o fato da decisão partir do próprio adolescente, não sendo uma imposição dos pais e da escola, e sim uma opção e um esforço pessoal; além de, uma vez na universidade, apresentarem facilidade pela tendência a escolherem áreas às quais já dedicavam boa parte do tempo na escola.

A Escola da Ponte, por exemplo, só vai até o ensino fundamental, e seus alunos precisam

ir para outras escolas para concluir o ensino médio. Sobre sua adaptação, Pacheco diz o seguinte:

“O que se tira dos relatórios é que no domínio cognitivo, no estudo diacrônico e comparativo, ou seja, comparando as notas dos ex-alunos da Ponte, quando foram para outra escola, com as notas de cerca de dez escolas da região, o resultado é este: em todas as disciplinas as melhores notas são dos alunos da Ponte. Segundo, em relação às atitudes, quando vão para outra escola, eles ensinam os outros a pesquisar, ajudam os outros a aprender, formam associações de estudantes, participam ativamente. São pessoas que colaboram, sabem pedir a palavra.”.

Essa questão da avaliação tradicional sobre a educação democrática levanta algumas diferenças entre elas, que estão relacionadas com as diferentes culturas em que surgiram e o modo como se relacionam com o Estado e as leis referentes à educação em cada lugar. Essa luta acompanhou e acompanha diversas dessas escolas, que conviveram sempre com a possibilidade e até com a ameaça do poder público impedir ou atrapalhar seu trabalho. Summerhill passou por isto diversas vezes desde sua fundação, chegando a quase ser fechada num julgamento que mobilizou pessoas do mundo todo a apoiarem a escola. A Ponte igualmente, com uma difícil relação com o Ministério da Educação de Portugal. Nesse sentido, a experiência em Israel é uma exceção, já que após anos de relações complicadas,

Yaacov chegou a trabalhar por um curto período no Ministério da Educação, e nesse pouco tempo coordenou uma série de iniciativas para a democratização da educação no país, alçando a educação democrática ao nível de política pública, criando cursos para formação de educadores e programas para democratização de organizações além do âmbito escolar.

Voltando à questão das diferenças, apesar da liberdade de definir o momento e o modo como desejam aprender determinado conteúdo, os alunos da Ponte precisam em algum momento passar pelos conteúdos mínimos estabelecidos pelo ministério. De acordo com educadores e colaboradores da escola, eles geralmente concluem esse currículo antes do tempo, e como não estão presos ao conteúdo de nenhuma série, transitam pelos temas através de pesquisas e projetos com que se envolvem ao longo do período que passam na escola. No Brasil as escolas democráticas também não estão isentas de seguir as diretrizes dos parâmetros curriculares nacionais. No entanto, estes são mais flexíveis que em Portugal, e o que muitas fazem é uma espécie de tradução dos parâmetros. Assim, conforme a criança vai realizando suas atividades os educadores registram os conhecimentos utilizados nas pesquisas e projetos dos quais elas participam e buscam seu correspondente no currículo oficial, permitindo um acompanhamento detalhado dos conhecimentos que os alunos trabalharam e desenvolveram. Outras, como Summerhill e Hadera, não trabalham com qualquer currículo mínimo.

Sobre essa questão em Sudbury, Helena observa:

“A característica mais marcante é a absoluta ausência de currículo. Não há requisitos acadêmicos e os estudantes não são agrupados de modo algum, ficando livres para organizar seu próprio tempo e associar-se como quiserem, com o educador que escolherem ou sem nenhum deles. (...) O aprendizado realiza-se de múltiplas formas: projetos, jogos, conversas e outras atividades pelas quais os estudantes se interessam. (...) Os educadores inserem-se nessas atividades com conversas informais ou quando os estudantes expressam um desejo de desenvolver um tópico mais sistematicamente, ou ainda ajudando-os em experiências fora da escola que desejem realizar. Nesse caso, organizam-se cursos ou grupos de estudos dirigidos. Às vezes, o educador toma a iniciativa organizando um curso ou promovendo uma palestra sobre um tema determinado, mas esses só se realizam se há um número suficiente de interessados. Partindo dos estudantes ou dos educadores, os cursos mais comuns são nas áreas de música, artes plásticas, teatro, línguas estrangeiras, redação, ortografia, gramática, aritmética, história e cozinha.”.

Por estarem em contextos tão diferentes, criaram formas específicas para lidar com as dificuldades de sua realidade, não apenas por uma questão cultural, mas pela forma como os sistemas de ensino funcionam em cada país. Por exemplo, nos Estados Unidos os critérios para o ingresso nas universidades são diferentes do Brasil. Aqui temos a exclusividade dos

vestibulares, de modo que para entrar nas universidades mais concorridas é necessário mergulhar naqueles conteúdos e naquela forma de avaliação. Nos EUA, outros critérios além das notas são tão ou mais importantes, como as atividades extracurriculares e o perfil do aluno, feito através de cartas de recomendação e uma redação onde o próprio aluno fala de si, além de uma entrevista. Isso dá aos alunos de escolas democráticas uma vantagem significativa. Primeiro porque boa parte das suas atividades são extracurriculares, o que lhes possibilita experiência em diversos assuntos; segundo porque desenvolveram relações muito mais próximas de seus educadores, que certamente têm muito mais a falar de seus alunos, e com muito mais detalhes, que professores de escolas tradicionais. Em terceiro lugar, a autoconfiança e a ausência de medo, característico de ex-alunos dessas escolas, os deixam tranquilos para escrever e falar em causa própria. O depoimento de um destes sobre os desafios de aprendizagem após a experiência escolar é esclarecedor (Singer):

“Todo o campus ficava em pânico antes dos exames do meio e do final do ano, enquanto a minha tendência era trabalhar do modo oposto. Acho que isso tem a ver com assumir o controle sobre seu próprio tempo. Eu era capaz de andar pelo campus assobiando sem me preocupar com isso enquanto todo o resto estava em pânico.

(...) Quando você passa sua vida toda em Sudbury Valley tomando suas próprias decisões,

e seguindo suas próprias paixões, você está constantemente tendo que tomar novas decisões todos os dias e mudando como você está. Qualquer coisa que você tente fazer – se você decide ir para um aprendizado com um mecânico – o estudante de Sudbury Valley vai aprender mais rápido. Ele vai se adaptar porque seu ambiente era muito dinâmico. Então, para mim, faculdade, faculdade de mecânica, começar seu próprio negócio ou trabalhar para viver, é a mesma coisa: aprender a se aclimatar. A beleza de Sudbury Valley é: você reforça as habilidades naturais, e então todas as outras coisas se seguirão.”

Por tudo isso, é possível afirmar que uma educação dentro dos princípios da liberdade e da confiança nas crianças não as impossibilitam de se adaptarem a outras circunstâncias, muito pelo contrário. A falta de um currículo pré-estabelecido não gerou falta de aprendizado ou motivação, e a participação nas decisões escolares auxiliou no desenvolvimento de pessoas autônomas e responsáveis, como apontado por muitos que passaram por estas escolas.

A frase de Neill sobre Summerhill pode ser estendida ao movimento como um todo: escolas democráticas já não são mais escolas experimentais; são escolas de demonstração, pois demonstram que a liberdade funciona.

VIOLENTOS OU VIOLENTADOS?

Pelo relato de educadores e pesquisadores sobre o ambiente nessas escolas, percebe-se um nível

de agressividade bem menor que em escolas tradicionais. Existem conflitos, brigas e disputas, como em quase todos os grupos humanos, ainda por cima quando compostos por indivíduos que estão aprendendo a controlar suas emoções (coisa que muitos não aprendem mesmo quando adultos). Mas há uma diferença grande entre conflitos espontâneos e uma violência sistemática, que tão comumente vemos nas escolas. A forma de lidar com isso na escola tradicional geralmente é através da punição como exemplo. Encontram (escolhem?) um culpado que, após algumas suspensões, acaba expulso. Vira problema dos outros. No entanto, ao contrário da grande maioria, escolas democráticas não recusam aluno por conta de seu “currículo”, e a forma como estes jovens indesejados pelo sistema de ensino reagem ao ter controle do seu tempo e de suas atividades é um bom exemplo de como apostar na criança é fundamental para qualquer projeto educativo.

Há uma série de fatores que podem ser considerados para entender esse fenômeno de diminuição da agressividade, e para isso é importante ver de que modo essas escolas lidam com alunos “problemáticos”. Para Yaacov Hecht, a violência está associada ao não desenvolvimento da criatividade:

“O nível de violência nas escolas democráticas é bem menor que na maioria das outras escolas. As crianças das escolas democráticas têm menos impulsos violentos? É claro que não. Eu acredito que o principal motivo é que

as escolas democráticas dedicam seus recursos ao reconhecimento do poder criativo único de cada criança. Essa é a chave.”.

Crianças e adolescentes que chegam na escola com um comportamento agressivo e violento certamente sofreram alguma forma de violência anteriormente, muitas vezes dentro da própria família. Para esse jovem, uma atitude puramente disciplinadora por parte da escola só piora a situação, e ele logo transfere suas frustrações para a comunidade escolar, tornando-se um elemento indesejado, “incurável”. Como instituição responsável pela educação, a escola deveria servir como um contraponto às diversas situações de violência e abandono vividas por tantas crianças. Isso não se restringe aos casos extremos e infelizmente não raros de famílias absolutamente desestruturadas, em situação social precária e convivendo com todo tipo de problemas. Mesmo em lares aparentemente estáveis, muitas crianças são negligenciadas de diversas formas, o chamado “abandono próximo”, ou seja, quando os pais estão presentes fisicamente, mas ausentes emocionalmente.

Sabendo de tudo isso a escola deveria ser o lugar em que essa criança pudesse experimentar o respeito e a afetividade, convivendo com gente disposta a escutá-la, que apostasse nela e a auxiliasse na busca e no desenvolvimento de suas habilidades. Encontrar atividades que despertem nossa paixão e nas quais somos bons é essencial para nossa autoestima, funcionando também

como válvula de escape em momentos de crise. Se ao invés de estarem sentadas passivamente na sala de aula estivessem buscando seus interesses nas mais diversas áreas – artes, esportes, ciências e qualquer outra classe de atividades – certamente veríamos um ambiente muito diferente, pois há uma clara ligação entre ausência de satisfação pessoal e comportamento violento.

A Escola da Ponte recebeu, ao longo de sua trajetória, muitos alunos vindos de outras escolas, alguns expulsos e com impressionantes históricos de violência contra alunos e professores. Os educadores da Ponte logo entenderam que os recém-chegados precisavam da ajuda dos estudantes antigos para se acostumarem ao modo como a escola funcionava. Nos primeiros meses, alunos novos trabalhavam necessariamente junto dos antigos, que os auxiliavam no processo de aclimação até que tivessem compreendido a lógica da escola, desenvolvido sua autonomia para com os estudos e respeito às regras estabelecidas pela comunidade escolar. Quase quatro décadas desde o início de seu processo de democratização, a escola nunca expulsou um aluno.

Outras não direcionam os recém-chegados às atividades, mas dão tempo para se ambientarem e decidirem o momento de começar a participar mais ativamente do dia a dia da escola. A facilidade de adaptação que alguns desses educadores relatam chegam a causar um certo espanto por conta da desconfiança com que geralmente tratamos crianças tidas como violentas. No entanto, como demonstram diversos casos, o comportamento

muda significativamente quando a criança encontra um ambiente em que tem seus interesses respeitados e onde os adultos não se colocam como inquisidores e vigias.

Narkis chegou em Hadera descrita como uma menina violenta e sem limites. Ao contrário do que poderia parecer, sua adaptação à escola foi quase que imediata. As atitudes e a personalidade que sua fama anunciava simplesmente não foram vistas: ela tornou-se uma líder, participante ativa dos comitês da escola e sempre ajudando outras crianças. Anos mais tarde, atribuiu sua fácil adaptação ao sentimento de que ali as pessoas acreditavam nela, o que nunca havia sentido antes. Hoje Narkis é professora em uma escola democrática.

Daniel Greenberg vai além. Comparando os alunos que chegam com fama de problemáticos e os “nota 10”, afirma que os primeiros geralmente participam e contribuem mais para a escola que os segundos, que muitas vezes têm mais dificuldades na adaptação. Ele credita isso ao fato de que na escola estes “alunos exemplares” não encontram o mesmo sistema de recompensas: não há adultos a agradar, nem as notas que na antiga escola significavam prestígio. Por outro lado, os desacreditados e condenados a um futuro problemático – envolvidos desde cedo com crimes, álcool, drogas, etc. – e com alta aversão à escola, encontram um ambiente em que podem se dedicar ao seu processo individual, ao seu descobrimento. Conforme vão reconstruindo sua autoestima e sua sociabilidade, envolvem-se

nas atividades com grande comprometimento, como se estivessem compensando o tempo que passaram nas sombras do sistema tradicional de ensino. Como Stella, que aos 14 anos causava tantos problemas em sua cidade que o comitê local resolveu pagar para que fosse pra Sudbury, contrariando as leis estaduais para se livrar dela. Após alguns anos na escola, pouco a pouco se reencontrando, formou-se e resolveu ir para a faculdade, se tornando mestre em Psicologia.

Como esses, existem outros tantos exemplos que mostram como a pedagogia que praticamos convencionalmente é ineficiente para lidar com as diversas formas de violência presentes na sociedade, e que obviamente atingem a escola de alguma maneira. Essa questão sozinha mereceria uma outra pesquisa, englobando também as instituições que trabalham exclusivamente com menores infratores e que deveriam auxiliar estes jovens a encontrar outras alternativas na vida. Especialmente no Brasil, onde temos um número inacreditável de menores vivendo nestas condições – da rua pra instituição e de lá pra rua, até terem idade de ir pro presídio – e, sobretudo, pelas propostas que temos visto ultimamente de diminuição da maioria penal, mais um exemplo do quão limitada é nossa perspectiva sobre o problema. Seria de grande relevância a realização de pesquisas mais cuidadosas sobre o tema.

FREIRE E A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

A primeira ideia de diálogo com Paulo Freire estava direcionada à questão do conceito de oprimido, pois relacionando o termo oprimido à condição de crianças e adolescentes dentro da escola tradicional, o texto fazia perfeito sentido. Transpondo sua reflexão de uma visão sobre classe social para a relação entre professores e alunos no sistema escolar, atingindo desse modo a sociedade como um todo e não apenas as classes oprimidas, percebe-se que a educação dos filhos das classes média e alta também se dá de forma opressiva e alienante.

No entanto, conforme fui lendo outros de seus trabalhos, percebi que havia uma série de questões e preocupações que as práticas de educação democrática já resolveram muito bem (resolver no sentido de colocar em prática e avaliar positivamente o resultado ao longo dos anos). Além disso, alguns dos métodos utilizados nos Círculos de Cultura, por exemplo, tinham semelhanças à forma de trabalho destas escolas. Nos primeiros encontros eram levantados temas partidos dos próprios alunos, e através do debate e de considerações sobre estes é que seguia o processo de alfabetização em si. Partindo do respeito à cultura dos grupos, de seus interesses, não de ideias e realidades alheias.

Ao longo do seu trabalho, Freire levantou algumas questões que não conseguiu responder sobre a prática de uma educação que respeitasse os princípios teóricos por ele formulados. Apesar de diversos questionamentos importantes, sua obra não demonstra de forma clara a organização pedagógica dessa nova educação que se faz necessária, ao menos não de forma abrangente, envolvendo toda a estrutura e não apenas a alfabetização de jovens e adultos. Mas isso não significa que não tenha pensado sobre o tema, e em vários aspectos pode-se perceber como as práticas de escolas democráticas não só vão ao encontro de seu pensamento como também respondem a muitas de suas dúvidas. O curioso é que boa parte destas escolas são contemporâneas ou mesmo anteriores a Freire. Talvez, se tivesse vivido um pouco mais a facilidade de comunicação que vivemos hoje, teria registrado suas próprias impressões sobre elas. Por mais que não possa afirmar que ele nunca tenha tido contato ou notícias dessas experiências, ao menos em seus escritos não são mencionadas, e as respostas que estas escolas apresentaram às suas dúvidas não foram consideradas.

Por exemplo, em seu último livro, “Pedagogia da Autonomia”, de 1996, Freire diz: “O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Já havia sido inventado. Estas escolas já estavam fazendo isso

há décadas, abandonando as provas e as correções solitárias de trabalhos por uma avaliação conjunta, na qual participam educadores e educandos (e avaliando muito mais do que apenas a memorização).

Alguns paradigmas são complicados de quebrar, como a ideia de aula. No mesmo livro tem a seguinte passagem: “de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre”. Vontade arrogante do mestre, dos pais, do diretor, das secretarias e ministérios, da academia... Há quem se torne professor simplesmente por gostar de falar aos outros, mas a educação não é uma via de mão única. Quem apenas gosta de falar e discorrer longamente sobre os assuntos deveria dedicar-se a fazer palestras, não trabalhar em escolas. Esse é um bom exemplo de como muitos educadores, apesar de lerem Paulo Freire, não percebem sua prática antidemocrática para com os alunos. Imaginemos um professor recém-formado. Ele leu a *Pedagogia do Oprimido* e da *Autonomia*; preparou uma aula em que pretende discutir diversas questões que considera importante no seu projeto de conscientizar seus alunos de ensino fundamental; acredita profundamente no que faz, em sua importância política. Entra em sala, apresenta a aula do dia e começa a discutir algumas questões com seus alunos. Não haveria incoerência não fosse o fato de seus alunos estarem ali sem opção. Eles não

escolheram realizar aquela atividade naquele horário; uns não participaram do debate anterior onde alguns temas foram levantados porque simplesmente não estavam interessados. Como não estão agora. Olham para o lado de fora, aborrecidos com aquela discussão sobre a Revolução Industrial e a divisão internacional do trabalho. Eles têm 12, 13, 14 anos. Que adianta esse professor teorizar sobre educação democrática e libertadora se não a coloca em prática? Naturalmente esse professor é querido por muitos alunos, e um grupo considerável quer estar ali discutindo aquelas coisas todas com ele. Mas o grupo não é uma coisa só, homogênea; não temos os mesmos interesses, muito menos ao mesmo tempo. Não fazemos isso quando somos adultos, então por que fariam as crianças?

“Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste

sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.”.

A liberdade é uma condição à priori, pois é no contato direto com ela que a criança vai desenvolvendo sua autonomia. Se “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir” e se dentro da escola não há experiência de tomada de decisões relevantes, sejam referentes aos seus próprios percursos de aprendizagem ou às regras escolares, de que forma será desenvolvida a autonomia naquele espaço? Por que os horários das atividades são de única e exclusiva escolha dos adultos? Se eu gosto de escrever de manhã e meu colega no fim da tarde, que respeito há em nos obrigarem a sentar pra escrever no mesmo horário? Se me interesso por música e história, ele por física e computadores, por que não deixar cada um com seus interesses para que ocasionalmente compartilhem entre nós as descobertas e avanços do processo de cada um? Talvez eu divida mais interesses com pessoas de idade superior ou inferior à minha, mais com um professor que com o outro; as combinações possíveis são infinitas, como na vida fora da escola.

É um processo difícil de rever também por essa “síndrome de palestrante” que muitos professores carregam. Têm muita paixão por um tema e concluem que devem passar esse conhecimento aos seus alunos, sem perceber a arrogância que cometem ao impor suas convicções e interesses pessoais como ponto de partida da

aprendizagem alheia. Não é descartar completamente as aulas em seu formato tradicional, pois em algumas ocasiões elas podem ser úteis, mas não podem ser a base do processo educativo. O ato solitário de preparar uma aula é por si só uma arbitrariedade, pois parte do princípio que aquele que prepara tem autoridade de escolher pelos demais.

Se “a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano”, é só a partir dela que o ato educativo faz sentido. A curiosidade, o desejo de entender e aprender sobre as coisas é uma característica comum à nossa espécie; o educador que se dispõe a ouvir essa curiosidade encontra uma imensidão de temas e pesquisas a serem feitas junto com seus alunos. Mas a escola tradicional nega a curiosidade individual, espontânea, e aplica uma massificação que apresenta determinados conteúdos fixos a serem memorizados.

“A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.”.

Quanto de potencial criador não perdemos pelo ultrapassado modelo de educação que ainda é predominante na maioria das escolas? Quanto de reflexão prática, de convivência, de tolerância, de coletividade, de auto-organização

e muito mais não deixamos de desenvolver por ainda praticarmos uma educação bancária, hierarquizada?

“Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora.”.

Que diria Freire ao ver as assembleias onde adultos e crianças discutem em pé de igualdade os assuntos referentes à sua escola? Ou dos roteiros de aprendizagem formulados pelos próprios alunos junto dos educadores, a partir de seus interesses? E das Comunidades de Aprendizagem e projetos de intervenção concreta na realidade, envolvendo o entorno da escola no processo educativo?

A crença na educação verborrágica faz com que a escola ignore as possibilidades de construção de aprendizado que as relações sociais permitem. Fala-se sobre valores, mas não educa-se nesses valores. Fala-se em solidariedade, mas a ajuda entre os alunos é mau vista, é “cola”, preguiça. Fala-se em honestidade, mas insiste-se em lições de moral falsas, como “se não estudar você não vai ser ninguém” ou “um dia você vai perceber o quanto isso é importante pra você”. Fala-se em democracia, mas excluem as crianças de todo o processo de decisão. E determinam que educação é o que acontece dentro da sala, entre professores e alunos. O convívio social, base de nossa primeira educação, é negado.

“É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.”.

As memórias positivas que geralmente levamos da escola estão relacionadas aos amigos que fizemos e às experiências sociais que tivemos. Mas isso não é mérito da escola, ela o roubou. Especialmente nas grandes cidades, onde a cultura do medo deixa muitas crianças presas dentro de casa, a escola torna-se praticamente o único local de socialização destas crianças e jovens. Ainda assim, quem conversa, ri, brinca e se distrai durante a aula, é punido. É proibido atrapalhar as palestras. E pipocam estudos sobre “a importância do brincar”. Que horas? Nos 20 minutos do recreio? Nos intervalos?

Por tudo isso, se desejamos colocar em prática as ideias de educadores como Paulo Freire, que pensaram uma educação para a emancipação do homem e não para sua ingênua sujeição, é preciso trazer esses questionamentos para o que há de mais fundamental em nossas escolas e na forma como pensamos a educação. É preciso uma radicalidade, o que muitos educadores vêm fazendo há mais de um século: apostando na criança e em sua capacidade, fazendo da infância e da adolescência um período acima de tudo feliz.

Uma passagem do “Educação Como Prática da Liberdade” deixa clara essa proximidade entre a visão de Freire e das escolas democráticas, e dos questionamentos que levantam e buscam resolver. Vale reproduzi-la na íntegra para encerrar essa discussão:

“Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.

Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao ‘conhecimento’ memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria

Daí a nossa insistência no aproveitamento deste clima. E, a partir dele, tentarmos o esvaziamento de nossa educação de suas manifestações ostensivamente palavrescas. A superação de posições reveladoras de descrença no educando.

Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.”.

CONCLUSÃO

Analisando os resultados apresentados por experiências pedagógicas de escolas democráticas, é possível perceber que o medo de “dar muita liberdade” não se fundamenta. Também é possível afastar a hipótese de que esta educação é para um mundo utópico: ex-alunos destas escolas demonstram excelente adaptação ao dito “mundo real”, seja em universidades, no ensino tradicional ou no universo do trabalho. Não há motivos para desconfiar que as crianças não possam crescer livres e felizes enquanto aprendem. No entanto, esta adaptação não se constitui como simples aceitação passiva, apresenta-se mais como uma adaptação temporária, já que muitos dos alunos mantêm um pensamento crítico frente ao mundo, e boa parte dedica-se a atividades que de um modo ou de outro buscam superar as contradições e deficiências inerentes ao sistema econômico e político em que vivemos.

Não é preciso ser um especialista na obra de Paulo Freire para perceber o quanto suas convicções estão longe de se tornarem práticas no cotidiano escolar. Seus conceitos mais básicos são aplicados por escolas e até mesmo pelas esferas governamentais, mas mantêm-se no campo

da propaganda, não se traduzindo em uma verdadeira mudança na forma de lidar com os estudantes, seja de qualquer classe, em qualquer modalidade de ensino. Um olhar mais aprofundado e cuidadoso revela que, do jeito que organizamos a escola, qualquer criança que cresça em sua estrutura pode ser considerada oprimida. Não lhe é permitida escolha ou participação nas decisões que lhe afetam, não têm autonomia em seus desejos e interesses nem soberania em organizar seu tempo de acordo com suas inclinações pessoais e naturais. Se isso não é opressão, o que é?

Esta percepção é indissociável de uma proposta de mundo alternativa ao desenfreado e irresponsável modelo de sociedade que temos hoje, que incentiva a competição, que necessita de um consumo infinito e pressupõe a desigualdade entre os seres humanos; um modelo condenado ao fracasso. E é dentro dele que se desenvolvem outras formas de compreender a existência humana, com uma perspectiva que estabelece o direito do homem à felicidade e ao pleno desenvolvimento como meta fundamental de qualquer projeto de sociedade. Sendo assim, é natural e animador vermos surgir um movimento grande em busca de uma educação diferente, que vem ganhando força nos últimos anos com diversos grupos e indivíduos buscando essas práticas, promovendo eventos, debates, documentários e pesquisas sobre esse universo.

Atualmente, esse movimento está presente em diversas partes do mundo. No Japão e na Coreia do Sul, por exemplo, a educação demo-

crática apresenta-se como alternativa ao rígido sistema de ensino destes países; Israel, como foi dito, tem um número significativo destas escolas no âmbito público; a Finlândia, para muitos referências internacionais, adota diversas dessas práticas em seu sistema de ensino; EUA, Canadá e Europa contam com centenas de projetos de educação democrática, e na América Latina o número também é crescente, assim como o diálogo e a tentativa de colocar estas experiências em contato.

As escolas retratadas neste livro foram escolhidas por sua visibilidade e pela quantidade de registros e pesquisas sobre elas, o que facilitou uma maior compreensão sobre suas práticas e resultados, mas naturalmente são muito mais amplas do que o apresentado aqui. No Brasil, hoje, existem escolas (públicas, particulares, ou que funcionam através de ONGs) vinculadas a este movimento de renovação pedagógica. No entanto, desde o início do século passado existiram experiências afins em diversas partes do país, como as escolas modernas anarquistas, especialmente em São Paulo, mas também em outros estados. Um dos principais educadores desta corrente, João Pentead, manteve experiências de pedagogia libertária – com muitas características comuns às escolas democráticas – mesmo após o fechamento de sua Escola Moderna, em 1919. Outra ainda mais antiga foi a experiência do Colégio Allan Kardec, em Minas Gerais, fundada por Eurípedes Barsanulfo em 1907. A escola era extremamente avançada

para seu tempo: a educação era mista, havia liberdade de escolha para os alunos e ações em conjunto na comunidade como parte do projeto educativo; não haviam castigos e recompensas, e a relação entre adultos e crianças se dava de forma afetiva, não autoritária.

Na esfera pública, o Ginásio Vocacional, projeto criado na década de 1960 em São Paulo, é apontado por muitos como a experiência mais inovadora do ensino público no Brasil. Trabalhos em grupo, pesquisas, interdisciplinaridade, participação dos alunos nas decisões da escola... Até que, com o endurecimento da ditadura, o projeto foi encerrado sob acusação de “subversão”, e muitos dos educadores e alunos foram presos.

Como visto, a proposta de uma educação diferente está definitivamente presente na sociedade atual, e isso passa pelo resgate de experiências inovadoras do passado e pelo conhecimento das que existem hoje. Embora ainda de forma tímida, aos poucos a academia começa a acompanhar essa movimentação com mais atenção. Existem trabalhos acadêmicos, realizados ou em realização, dedicados a analisar estas práticas. Já é um começo, mas é preciso muito mais. Uma questão fundamental que deveria ser estudada de forma mais cuidadosa é a própria transformação da universidade. Como diz José Pacheco, “o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina”. E o que vemos são universitários sentados em fileiras, ouvindo um orador, pressionados por provas e notas, esgotados ao fim do curso. Não é surpresa o que leva-

rão como prática para as salas de aula. A própria forma como os professores são selecionados é esdrúxula. Através da “prova de títulos”, qualquer um com doutorado, mesmo sem nenhuma aptidão para ensinar, torna-se professor nas principais universidades do país. Para exemplificar, recentemente um professor (doutor) foi demitido de uma universidade particular pela quantidade de reclamações dos alunos. Todos gostavam dele e reconheciam seus méritos como pesquisador, mas como professor era péssimo. Pois bem, meses depois, este mesmo professor, por conta de seus títulos, entrou para uma das mais importantes universidades públicas do país. Que critério é esse?

Por tudo isso, é preciso levar muito a sério o que está sendo colocado por tantas pessoas em tantos lugares. Precisamos de uma mudança radical no sentido mais puro da palavra: ir à raiz, pois se esta análise estiver correta, todo o trabalho desenvolvido nas escolas e elaborado nos ministérios e secretarias de educação é um enorme desperdício de tempo, dinheiro, e principalmente, potencial humano.

O que podemos perceber é que o que mais falta não são recursos, professores ou escolas. Falta um compromisso sério em colocar em prática o que se tem na teoria. Falta aproveitar de forma inteligente o que temos; fazer com que o tempo que as crianças (e educadores) passam nas escolas seja válido, que colabore construtivamente para o seu desenvolvimento; falta que, além do reconhecimento, o professor tenha condições

de problematizar sua prática, refletir sobre ela e participar dialogicamente da construção de um novo projeto de escola; falta extinguir os vestibulares e os cursinhos preparatórios, retirando seu peso que domina os currículos; falta à academia descer de seu pedestal pretensamente científico e enxergar-se como parte do problema, reorganizando a forma como constrói conhecimento, permitindo que se desenvolvam ali, na fonte, os valores que logo mais serão transmitidos nas escolas.

Que estas observações, assim como tantas outras, possam auxiliar no desenvolvimento de uma nova educação, num processo interdependente com a articulação de uma nova sociedade, em que os direitos dos homens sejam mais que uma declaração num papel. E que, por fim, nem mais oprimidos nem mais opressores, mas homens educando-se e libertando-se mutuamente.



BIBLIOGRAFIA

Paulo Freire

Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

John Holt

Como as crianças aprendem. Campinas; Verus Editora, 2010.

Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas. Campinas; Verus Editora, 2006.

Rubem Alves

Estórias de quem gosta de ensinar: O fim dos vestibulares. Campinas: Papyrus, 2000.

Conversas com quem gosta de ensinar: (+ qualidade total na educação). Campinas: Papyrus, 2000.

A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papyrus, 2012.

A.S. Neill

Summerhill: A escola com a democracia infantil mais antiga do mundo. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

Ramon Cosenza e Leonor Guerra

Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

José Pacheco

Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação- Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

Helena Singer

República de Crianças: Sobre Experiências Escolares de Resistência- Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Daniel Greenberg

Free at Last: The Sudbury Valley School- Dover, Massachusetts: Sudbury Valley School Press, 1995.

Yaacov Hecht

Democratic Education: A Beginning of a Story, 2012.

Tatiana da Silva Calsavara

Tese de Doutorado: A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado. estratégias de sobrevivência pós anos 20.

Alessandro Cesar Bigheto

Dissertação de Mestrado: Eurípedes Barsanulfo, um educador espírita na Primeira República.

FILMES

La Educación Prohibida: documentário que reflete sobre as práticas da escola tradicional e apresenta experiências e reflexões de projetos de educação alternativa ao modelo tradicional.

Free to Learn: documentário que mostra o dia a dia na escola americana Albany Free School.

SUGESTÕES

www.reevo.org: mapeamento de projetos de educação alternativa e conteúdos sobre práticas e experiências em diversas partes do mundo, especialmente na América Latina.

Quando sinto que já sei: documentário sobre experiências brasileiras de educação não tradicional.

Nibelungo

ISBN 978-85-68232-03-3



9

788568

232033



Apesar de o desejo por uma educação de qualidade estar presente nas reivindicações de praticamente todos os setores da sociedade, pouco se discute sobre o que seria de fato essa “educação de qualidade”. Mais salas de aula, mais provas, mais conteúdo? Nos discursos e cartazes que pedem “mais educação”, o que realmente se está pedindo?

O objetivo deste livro é analisar a prática pedagógica da escola tradicional, pública ou privada, e compreender como funcionam experiências educativas fundamentalmente diferentes - as chamadas escolas democráticas - que, apesar de pouco conhecidas do público em geral, existem há quase dois séculos e vêm conquistando cada vez mais espaço.

O diálogo com Paulo Freire é essencial por sua influência nos educadores brasileiros, mas suas reflexões mantêm-se na teoria: fala-se sobre educação libertadora, mas os alunos seguem sentados, silenciados passivamente em frente ao professor. Para atingirmos uma educação realmente transformadora, é preciso transformar o modo como pensamos a escola; é esse o manifesto contido neste livro.

