

Porém na prática pedagógica cotidiana, sentem-se completamente impotentes para dar uma aula para uma classe quase sem livro, ou melhor, com livro só para a metade dos alunos e, por isso, quase sem leitura.

Em suma, nossa pesquisa mostrou que o PNLD não funciona porque, sistematicamente, o governo fornece livros em quantidade insuficiente. Para uma classe de 40 alunos, só há 20 livros que, portanto, precisam ser compartilhados com os colegas e não poderão ser levados para casa. O livro fica na escola. Além disso, o livro tem de durar três anos, para ser usado por três turmas consecutivas! Assim, na prática, o que poderia ser um programa de democratização da leitura tornou-se uma medida populista, com falso caráter assistencialista, que acabou inventando o ensino quase sem livro em pleno século XXI.

Pergunto ao leitor: como se aprende História sem levar o livro para ler em casa? Como se aprende Geografia, Sociologia, Filosofia, sem ler?

Vale ressaltar que o livro é o principal meio de comunicação da cultura humanística e da cultura escolar, e que sua falta aponta para o sério problema da formação dos estudantes.

Dessa maneira, embora as reformas educacionais tenham atingido a quase universalidade do Ensino Fundamental, e atualmente a escola pública esteja incorporando os grupos sociais antes excluídos do Ensino Médio (ensino que cresceu 57% entre 1994-1999 e 11,5% em 2000), se perguntarmos que tipo de formação cultural e humanística os estudantes da escola pública de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio estão recebendo, nossa tese é a de que as sucessivas reformas da educação, feitas pelo governo militar e durante a Nova República, transformaram o processo de democratização do ensino em um processo de massificação da cultura escolar humanística, em que o ensino, embora público, assimila as técnicas da Indústria Cultural, e a formação humanística cultural fica reduzida ao que Adorno chamou de semiformação ou semieducação. O mais grave, neste quadro, é o modo como tem sido e implementado o Programa Nacional do Livro Didático, que, em vez de garantir o material didático-escolar aos alunos, como estabelece a Constituição de 1988, serve apenas para reforçar a indústria do livro didático, consolidar a massificação do ensino e fazer da escola uma fábrica de analfabetos funcionais.

Embora o discurso educacional neoliberal use a retórica da penúltima tendência do pensamento crítico e fale em educação transformadora, conscientizadora, para a cidadania, na prática, o ensino quase sem livro conserva o aluno na menoridade intelectual, instituindo a massificação da cultura escolar, o anti-Iluminismo, a semiformação e o analfabetismo funcional.

Só para comparar alguns dados, vimos que o Império deixou à República uma herança de 78% de analfabetos. E, atualmente, depois de 116 anos de vida republicana, a taxa de analfabetismo funcional é de 77%, de acordo com o Ibope (*FSP*, 12.9.2004, A 2). Para o IBGE, a taxa de analfabetos clássicos é de 11,6% e a de analfabetos funcionais, de 24,8%, pois seu critério considera analfabetos funcionais pessoas com mais de 15 idade, com menos de 4 anos de escolaridade (*OESP*, 19.3.2006, H18).

Enfim, no Brasil, durante as duas últimas décadas, a grande maioria das escolas públicas (há honrosas exceções em função da criatividade de professores e diretores) tornou-se “terra de ninguém”, um lugar decadente, com prédios sujos, pichados, vidros quebrados, corredores fétidos, salas empoeiradas, carteiras quebradas, professores mal pagos e estressados, e alunos cuja maioria faz apenas o essencial para passar de ano; pouquíssimos estudantes buscam a escola como lugar de reflexão. E, o pior, geralmente, há alguns alunos ligados às gangues que fazem repercutir, na escola, os problemas do tráfico de drogas e a violência física que esgarça o tecido social.

As escolas particulares, embora em melhor estado geral, não escapam ao processo de massificação. A maioria procura preparar o aluno para o vestibular desde pequeno, com base em apostilas, na linha do “dá-lhe conteúdo”, em que o professor é convertido em transmissor de informações. Os estudantes pouco aprendem; os que desejam os cursos universitários mais concorridos se preparam para o vestibular nos cursinhos.

Mas enquanto as escolas públicas e particulares estão pedindo reforma em todos os sentidos, da infraestrutura dos prédios aos salários dos professores, passando pelo Programa do Livro Didático e pelas apostilas, ocorre um processo contrário. Tanto as escolas públicas quanto as particulares precisam de mudanças de métodos de ensino,

de novas relações entre alunos e professores, de mudança da estrutura da sala de aula, enfim, de uma transformação radical na estrutura educacional do Ensino Fundamental e Médio. Porém, nesse quando, o governo central faz a Reforma Universitária para aprofundar o processo de massificação do ensino superior.

Universidades públicas em ruínas: metáfora ou herança?

Apesar de todos os pesares, não se pode esquecer que a reforma de 1968, embora tenha estimulado a Indústria Cultural do ensino, como vimos no capítulo anterior, no que diz respeito às universidades públicas, modificou a estrutura de cátedra, instituiu o regime departamental e o tempo integral dos professores, garantindo, assim, o vínculo entre ensino e pesquisa. As agências de financiamento da pós-graduação concederam substanciosos recursos, além de um amplo sistema de bolsas de mestrado e doutorado, o que gerou crescimento de sociedades científicas nas diversas áreas de conhecimento. É claro que tudo isso burocratizou a universidade, fazendo dela uma organização complexa, burocrática, onde o professor universitário se tornou uma mistura de administrador da instituição e empresário da ciência, que esgota seu tempo integral fazendo projetos e currículos para solicitar bolsas e recursos de estrutura e infraestrutura para pesquisa (Coser, 1968). Porém, escreve Trindade, “As políticas dos governos militares estabeleceram uma divisão de trabalho entre universidades públicas e privadas: investiram fortemente em pesquisa e pós-graduação das públicas e estimularam o crescimento das instituições privadas, como já foi visto acima, para que estas se especializassem no ensino de graduação de massa”. Vale lembrar que as universidades públicas brasileiras são responsáveis por 90% da pesquisa científica e tecnológica feita no País (Trindade, 1999, p.29), embora o setor privado seja indiscutivelmente dominante em número de matrículas.

Bem, mas o que a Nova República fez e está fazendo com a universidade pública assim constituída?

Parece que apesar da retórica “democrática”, a Nova República optou claramente pelo sistema de ensino privado, deixando de investir nas universidades públicas. Voltou-se para uma nova demanda, a do estudante trabalhador, levando à universidade alunos cuja mentalidade e cujo futuro são diferentes daqueles ligados à cultura universitária que permeou a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, a partir de um compromisso institucional entre as tradicionais faculdades profissionais e o embrião da universidade: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundamentada na pesquisa, e em cujo padrão se baseou a criação das universidades estaduais paulistas, como a Unesp, a Unicamp, as universidades federais e as confessionais católicas. Trata-se de uma demanda de consumidores de cultura, que procura encaixar-se no mercado de trabalho com rapidez, ou galgar postos na carreira, por meio de cursos especializados, de caráter profissionalizante e, preferencialmente, de curta duração e a distância.

Nesse contexto, segundo Trindade, os governos da Nova República fizeram a opção: é mais interessante qualificar o sistema privado, que representa 75% das matrículas, do que investir na universidade pública e em sua expansão. Em 1995, houve até uma tentativa frustrada de transformar as universidades federais em “públicas não-estatais”, isto é, numa forma de privatização branca. Porém, por causa de protestos da academia, a ideia malogrou.

De qualquer forma, importa reter que os governos da Nova República pararam de investir nas universidades públicas. Assim, deixam “sobreviver, ainda por dez anos, a geração de mestres e doutores, na qual se investiu durante três décadas, oferecendo condições adequadas para que a universidade pública brasileira se tornasse a melhor da América Latina e entrega ao mercado mais um de seus patrimônios públicos” (Trindade, 1999, p.36-7).

Na visão dos neoliberais ligados ao periódico *Policy perspective*, da Universidade da Pensilvânia, a universidade precisa

[...] responder a diversas necessidades que lhe são externas, tornando-se uma “organização multifuncional, indispensável e utilitária.” Este modelo tende à flexibilização, à separação entre docência e pesquisa, à maior

seletividade na pesquisa, deixando a docência e a prestação de serviços sociais e econômicos na universidade e a pesquisa em centros de excelência. (Trindade, in Gentile, 2001, p.18)

Acontece que o capital internacional lançou-se na conquista de duas esferas que os governos democráticos consideravam como patrimônio público prioritário: a saúde e a educação. De acordo com dados de Roberto A. Salmeron (2001, p.4), círculos financeiros dos Estados Unidos, com respaldo da Organização Mundial do Comércio, desde 1994 planejam implementar universidades norte-americanas privadas em diversos países, inclusive na Europa, para realizar a chamada “educação para a empresa”, isto é, que nada tem a ver com a formação, própria da universidade, mas, exclusivamente, com a preparação profissional, treinamento, o adestramento para a empresa.

Reforma universitária ou universidades públicas sem professores?

Com os recursos erodidos, as estruturas das melhores universidades públicas do País balançaram. Há um livro que é significativamente intitulado *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. De acordo com seu organizador, penumbra tem a ver com sombra, meia-luz, perda de referentes e referenciais; tempos sombrios das universidades públicas, precarização das condições de trabalho docente, em função do resultado das políticas neoliberais para o ensino superior. Pois, do ponto de vista educacional, o Estado, que antes garantia o financiamento das universidades públicas, mudou e passou a ser uma agência fiscalizadora, avaliadora, que determina o grau de eficiência e produtividade das instituições educativas, criticando facilmente o “corporativismo” e a “ineficiência” das universidades públicas (Gentile, 2001). Algumas manchetes de jornais fornecem uma mostra da gravidade da situação: “Número de alunos em faculdades cresce 43%” (OESP, 18.6.2000, A 19). “Cai verba para investimento da Unicamp” (FSP, 5.2.2004, C1). “Em crise, UFMG

corta investimentos e bolsas” (FSP, 3.2.2004 C6). “Guerra do tráfico atinge universidades” (FSP, 11.2.2004, C7). “Título de doutor perde força na rede privada” (FSP, 10.1.2005, C1). “OAB paulista tem novo recorde de reprovação: O último exame reprovou, nas duas fases, 92,8% dos candidatos; para presidente da Ordem, exame não foi difícil” (FSP, 23.6.2005, C3). “Mais vagas nas federais. Mas faltam professores” (OESP, 14.1.2005, 1A). A matéria referente a esta última manchete mostra que o governo federal pretende dobrar o número de vagas nas universidades federais até 2010, sem, contudo, prever verbas para a contratação de professores. A USP criou o novo *campus* da Zona Leste, mas estudantes, professores e funcionários entraram em greve por causa da falta recursos para contratação de novos professores em tempo integral. A foto que a *Folha* estampou na primeira página é bastante significativa: durante uma manifestação de protesto, uma estudante, devidamente vestida com beca de formatura, segura nas mãos dois pepinos em lugar do diploma (FSP, 16.6.2004, A1). A Unesp expandiu seus *campi* e criou novos cursos nos *campi* antigos. Mas faltam professores em tempo integral, isto é, faltam professores para ensino vinculado à pesquisa. Basicamente, a universidade só está contratando professores por hora-aula, sem tempo para pesquisa e sem estabilidade. São contratos precários, só para evitar que os alunos fiquem sem aula; contratos que forcem os professores a venderem sua força de trabalho para diversas universidades ao mesmo tempo, transformando-os em máquinas de dar aula em doses homeopáticas, apoiados em manuais e apostilas para uma massa de estudantes trabalhadores que, como os professores, também não têm tempo para ler, estudar, pesquisar...

Será que um professor que não tem tempo para ler, estudar, pesquisar, que não tem tempo nem de ler jornal, pode ser chamado de professor universitário?

É o tempo do relógio das organizações complexas invadindo a universidade, onde o tempo integral, antes chamado tempo livre, era controlado pela paciência do conceito e pela democracia universitária.

Nesse quadro, o governo estadual vetou o aumento de 30% para 31% da verba do ICMS destinado às universidades estaduais paulistas,

aprovado, que resolveria o problema da contratação dos professores (FSP, 29.8.2005, C15). E o governo federal lançou um projeto de Reforma Universitária, propondo a criação das “cotas étnicas”, aplicando a política do Banco Mundial chamada “discriminação positiva”, fundada no pensamento anglo-saxão, “que vê o mundo em termos de grupos ‘étnicos’ estanques e tem pouco apreço pelo hibridismo cultural” brasileiro. Vale lembrar que o Brasil jamais legalizou a segregação social, veja-se a obra clássica de Gilberto Freyre. A política de cotas reconhecera e legalizaria a existência de raças e preconceitos, negando a mestiçagem brasileira (Fry, OESP, 26.6.2005, D9). Está em discussão a substituição das cotas étnicas por uma proposta de inclusão dos alunos das escolas públicas, onde se encontram não só os negros e indígenas, como os pobres e mestiços. O problema é que, sem nenhum investimento nas escolas públicas, apenas com uma canetada, o governo central pretende colocar os alunos das escolas públicas nas universidades públicas. Esquece que, no que diz respeito à inclusão dos alunos das escolas públicas, Usp, Unesp e Unicamp seguem a Constituição paulista, que há 15 anos estabelece a obrigatoriedade de destinar um terço das vagas noturnas das universidades públicas para alunos da rede pública. Este programa de ação afirmativa já vem sendo feito pelas universidades estaduais paulistas (Jorge, OESP, 4.7.2005, A2). E que, embora muito se fale em Reforma Universitária para a democratização do ensino, percebe-se que a tendência é de se intensificar o processo de massificação.

Consequentemente, se prevalecer esta linha, a Reforma Universitária ampliará o contingente produzido pela Indústria Cultural do ensino, que Hans Magnus Enzensberger (1995, p.49) chamou de “analfabeto secundário”, e assim definiu:

Ele é uma pessoa de sorte, pois não sofre com a perda da memória; o fato de ele não ter uma mente própria o exime de pressões; sabe dar valor à sua incapacidade de se concentrar em alguma coisa; acha que é uma vantagem não saber e não compreender o que está acontecendo com ele. Ele é ativo. É adaptável. Apresenta uma considerável determinação em conseguir se impor. Não precisamos, portanto, nos preocupar com ele. O fato de o analfabeto secundário não saber que é um analfabeto secundário contribui para o seu bem-estar. Ele se considera bem informado, consegue

decodificar instruções, pictogramas e cheques e se movimenta num mundo que o isola de qualquer desafio à sua confiança. É impensável que ele possa ficar frustrado pelo seu ambiente. Afinal de contas, foi este ambiente que o gerou e o formou para garantir sua própria sobrevivência sem problemas. O analfabeto secundário é o produto de uma nova fase da industrialização. Uma economia cujo problema não é mais a produção, mas, sim, a venda, já não necessita de um contingente disciplinado de reserva. Ela precisa de consumidores qualificados na medida em que os clássicos trabalhadores de produção e funcionários de escritório se tornaram supérfluos.

A universidade diante do poder contemporâneo e a questão da autonomia

Hélgio Trindade bem mostrou que, a partir do pós-guerra, tanto nos países capitalistas quanto nos então chamados países socialistas, a produção científica e tecnológica da universidade – a das chamadas ciências duras – ficou submetida à lógica do Estado e do mercado, indicando que a autonomia universitária foi seriamente atingida pelos poderes políticos e econômicos. “Sem os financiamentos federais maciços nas universidades de maior prestígio, não teria havido o elo entre pesquisa e alta tecnologia, especialmente na área de informática, que viabilizou o fascinante terror do ‘videogame’ da Guerra do Golfo” (Trindade, 1999, p.20). Desde o massacre de Hiroshima aos clones de nossos dias, passando pelas guerras do Vietnã, do Golfo e a invasão do Iraque, a única coisa que não se pode dizer é que a ciência é inocente.

No Brasil, durante a ditadura militar, tivemos a universidade dominada pelo que Maurício Tragtenberg chamou de “delinquência acadêmica”, a delação, a traição do intelectual, a expulsão dos melhores professores, a perda da ética e das finalidades sociais do conhecimento. Escrevendo em 1982 (p.14), afirmou:

A universidade brasileira, nos últimos 15 anos, preparou técnicos que funcionaram como juizes e promotores, aplicando a Lei de Segurança Nacional, médicos que assinavam atestados de óbito mentirosos, zelosos professores de Educação Moral e Cívica garantindo a hegemonia da ideologia da “segurança nacional” codificada no Pentágono.

Além do mais, na sociedade contemporânea, também as ciências sociais e aplicadas foram afetadas pela lógica do mercado. Trindade enfatiza o “sucesso” dessas ciências no mercado, por meio dos chamados analistas simbólicos, as consultorias privadas, as assessorias legislativas, as agências de análise nacionais e internacionais.

Saber com consciência de si mesmo, a ciência precisa da ética, atingida duramente pelos poderes do Estado e do mercado, que feriram também a autonomia e a cultura universitárias, com o processo de massificação do ensino.

Mas se é verdade que desde o massacre de Hiroshima não se pode dizer que a ciência seja inocente, por outro lado, é preciso considerar a fragilidade da instituição no contexto do mundo contemporâneo. O que acontece no mundo de hoje é a fragilidade da universidade diante do poder e do mercado. Não foi por acaso que Jacques Derrida escreveu *A universidade sem condição*. A incondicionalidade exhibe hoje a “impotência da Universidade, a fragilidade de suas defesas perante os poderes que a comandam, assediam-na e tentam dela apropriar-se. Porque é estranha ao poder, porque é heterogênea ao princípio de poder, a Universidade é igualmente desprovida de poder próprio” (Derrida, 2003, p.20).

Diante das complexas relações entre conhecimento e poder, é a universidade, em sua própria essência, que está em crise, daí ser imperioso recolocar a questão da ética, da responsabilidade social da pesquisa e do pesquisador e da universidade contemporânea. Pois desde a “era Thatcher”, a universidade encontra-se no dilema de cumprir sua “missão pública numa sociedade em que o espaço público se transnacionaliza” (Trindade, 1999, p.22) e transforma-se com as novas tecnologias de comunicação e de informação.

Eis o desafio: pensar e construir universidades em que a qualidade e a universalidade não sejam princípios excludentes, mas exigências complementares (Gentile, 2001, p.10). Pois massificar a cultura universitária, transformá-la em Indústria Cultural é acabar com a própria essência da universidade. Recordando Walter Benjamin, “quem não olha o passado não pode sonhar com o futuro”. Daí a importância da rememoração, da história.

A universidade europeia surgiu no século XII, no coração da cidade medieval, colada à Igreja, mas, contraditoriamente, desde seu nascimento, a universidade foi uma instituição social marcada pelo signo da autonomia (Silva, 1996). O professor universitário foi o primeiro intelectual cujo ofício era estudar, pesquisar, formular um pensamento próprio e transmitir seus conhecimentos aos estudantes (Le Goff, 1995).

Assentada firmemente nesta tradição essencial, a universidade moderna fundou-se na conquista da autonomia do saber em relação à Igreja e ao Estado, isto é, na ideia do conhecimento guiado por sua própria lógica, desde a fase da pesquisa até a da transmissão de conhecimento (Chauí, 1999). Por essa razão, a universidade é inseparável da reflexão, da formação, da criação, do espírito crítico e da experiência, no sentido benjaminiano do termo, de sair de si mesmo e conhecer o mundo com método (Conh, 2001).

Nesta era do Império norte-americano (Hobsbawm, *FSP*, 6.11.2005, M3) e de Indústria Cultural com espaço público transnacionalizado, talvez seja mais difícil conquistar autonomia e experiência do que na Idade Média.

Mas vale a pena ouvir as palavras de um intelectual palestino pacifista, que viveu em Nova York. Para Edward W. Said, o papel do intelectual “não é consolidar a autoridade, mas compreendê-la, interpretá-la e questioná-la”.

[Ele é] uma espécie de memória pública: lembrar o que foi esquecido ou ignorado, fazer conexões, contextualizar e generalizar a partir do que aparece como ‘verdade’ definitiva nos jornais ou na televisão. [...] O espírito do intelectual tem a ver com a imagem do viajante, pois, se no mundo real, fora do universo acadêmico, precisamos ser nós mesmos e apenas isso, dentro da academia precisamos ser capazes de descobrir e viajar entre outros eus, outras identidades, outras variedades da aventura humana. Mas – o que é essencial –, nessa descoberta conjunta do eu e do Outro, o papel da academia é transformar o que poderia ser conflito, disputa ou asseveração em reconciliação, reciprocidade, reconhecimento e interação criativa. Uma imensa parte do conhecimento produzido pela Europa sobre a África, a Índia ou o Oriente Médio derivou originalmente da necessidade de controle imperial. Mas, em vez de ver a procura do conhecimento acadêmico como

uma busca por coerção e controle sobre os outros, deveríamos considerar o conhecimento algo pelo qual devemos arriscar a identidade e então pensar na liberdade acadêmica como um convite a desistir da identidade na esperança de compreender e talvez até assumir mais de uma. (Said, 2003, p.207)

Assim entendido, despojado de preconceitos e aberto à experiência de conhecimento do outro, o espírito do viajante é fundamental para a reconstrução da cultura universitária humanística.

Mas é importante acrescentar que, nesta nossa época, em que o Iluminismo foi substituído pela Indústria Cultural e o espaço público reduzido à comunicação da TV e da internet, a universidade, conforme Renato Janine Ribeiro (2001), precisa da arte não como adorno, mas como janela do conhecimento. Precisa da literatura, do teatro, da música, da pintura, da escultura etc. para tirar o aluno do mundo do receituário e das apostilas, arrancá-lo dos padrões da cultura de massas, desapertar os parafusos da jaula de ferro em que vive e despertá-lo para novas experiências, para o conhecimento do outro, com método e com consciência, pois, como dizia Rabelais, “ciência sem consciência é a ruína da alma” (Rabelais, 1991).

Nesse sentido, é preciso religar a arte às Ciências Humanas, à História, à Psicanálise, à Sociologia, à Filosofia, para que estas não sejam ensinadas como disciplinas fossilizadas. Mas como saberes que permitam o que Adorno chamou de esclarecimento subjetivo e objetivo, isto é, que permitam o desenvolvimento do espírito crítico e da autoconsciência crítica, da capacidade de refletir sobre nossas próprias quimeras e as quimeras do outro, para que levem à compreensão do humano profundo e à elaboração do passado, visando sua superação (Adorno, 1995).

Do estado de exceção às exceções à regra: novas práticas pedagógicas em busca do esclarecimento e da autonomia

É difícil acreditar em cidadania e em educação democrática neste início de século à sombra do Império norte-americano (Hobsbawm,

FSP, 6.11.2005, M3), num contexto em que a política é escrita com de guerra e P de petróleo (Fuentes, 2005) e em que alguns intelectuais, retomando Walter Benjamin, chegam a falar em estado de exceção como regra e em “*homo sacer*” – o homem sem nenhum direito (Zizek, 2003). Para Agambem, os tempos atuais não são de normalidade, mas de consolidação do estado de exceção como paradigma de governo. As estruturas públicas estão ameaçadas com a suspensão da ordem jurídica e isto é visto com naturalidade, como regra (Agambem, 2004).

Contudo, no Brasil, há algumas experiências de escolas democráticas que procuram recriar a educação para a cidadania, entendida como esclarecimento para a conquista da autonomia, da maioria intelectual do estudante, para sua participação social, política e cultural.

São experiências que consideram que a transformação do Iluminismo em Indústria Cultural modificou a percepção, mudou a relação das crianças e jovens com o professor, com a palavra escrita, com o livro, com a leitura, com a escola, enfim. Na era dos meios de comunicação, muitas vezes, os alunos têm informações mais atualizadas que a dos professores. Porém, sem espírito crítico, e autonomia intelectual, o que fazer com elas? Por isso, é preciso perguntar com Paulo Freire: “Quem foi que disse que um palmo de tempo equivale a um palmo de conhecimento?”

Sob o paradigma da cultura contemporânea, os programas, os currículos não podem mais ser permanentes como eram nas escolas tradicionais do século XIX. Na época dos meios de comunicação de massa, já não existe um saber estabelecido pronto para ser transmitido; os programas e currículos precisam ser móveis e abertos à educação como experiência de conhecimento, feita a partir de fragmentos e de rupturas e não mais como simples continuidade da transmissão da cultura acumulada. Torna-se cada vez mais necessário abrir as grades curriculares e desmassificar o ensino, que passaria a ser baseado em pesquisa, de acordo com o interesse individual dos alunos. “A ideia é a de que não se pode ter um padrão único de ensino para todas as pessoas. É preciso fazer que o prazer de conhecer esteja sempre presente” (FSP, 3.2.2003, p.A13).

Esta proposta está sendo desenvolvida na Lumiar – uma escola particular de ensino básico, da cidade de São Paulo, cujo objetivo é

construir um modelo democrático de ensino, baseado no interesse e na curiosidade natural da criança de aprender. A Lumiar começou a funcionar em 2003 com 24 alunos, entre 2 a 6 anos, é bilíngue e tem a meta de oferecer futuramente até o ensino médio. A escola funciona num antigo casarão da avenida Paulista e tem como principal financiador o empresário Ricardo Semler, conhecido por sua capacidade inovadora e autor do livro *Virando a mesa*, que conta a história das mudanças realizadas em sua empresa, junto com os funcionários, para criar uma gestão descentralizada.

A Lumiar não trabalha apenas com disciplinas, mas com campos de conhecimento ou eixos temáticos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. (Neste ponto, o Brasil está bem à frente de Portugal. Enquanto a Escola da Ponte vive esbarrando em problemas legais, a legislação educacional brasileira permite experiências inovadoras de educação democrática.)

O segredo do método de ensino da Lumiar é o de despertar a curiosidade da criança por meio de atividades atraentes, para que, dessa forma, elas aprendam as disciplinas do currículo, como Português, Matemática, História, Geografia etc. Assim, um jornalista vai à escola e ensina a fazer um jornalzinho, que funciona como estímulo para aprender a ler e a escrever. Na Lumiar, não existe aula tradicional. Lá, quem ensina são profissionais das diversas áreas de conhecimento, do marceneiro ao médico, do músico ao arqueólogo; profissionais selecionados que vão à escola com frequência para atrair a atenção das crianças para seus projetos e dar início à aprendizagem. Durante os projetos, os educadores acompanham de perto a criança, coordenando as atividades, com conversas e observando seu desenvolvimento. As atividades são opcionais, o aluno é livre para escolher a atividade da qual quer participar. Cada educador acompanha um grupo de dez crianças para saber de suas escolhas, dos conhecimentos que está adquirindo e do que ainda falta aprender – uma condição bem diferente da existente nas escolas públicas, onde cada professor é responsável por classes de quarenta alunos.

Mas será que ensinar com liberdade, dando atenção individual ao educando, é um privilégio de uma pequena elite?

Para Rosely Sayão, consultora de educação e colunista da *Folha de São Paulo*, esta experiência já está sendo feita em uma escola da rede pública de ensino – a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, situada no Butantã, bairro de classe média, que já foi considerado região periférica de São de Paulo, e cujo alunado espelha essa heterogeneidade. A Amorim Lima está fazendo “uma das mais transgressoras experiências da rede pública de São Paulo” (*FSP*, 27.4.2004, Sinapse, 5).

A escola tinha muitos problemas, como indisciplina dos estudantes, analfabetismo funcional a partir da terceira série e estresse dos professores. Por isso, a diretora Ana Elisa Siqueira, juntamente com uma equipe de pedagogos e psicólogos, começou uma nova experiência educativa em 2003, abolindo as salas de aula, que foram substituídas por salões multidisciplinares. O papel do professor também mudou. Em vez de aula tradicional, ele orienta o desenvolvimento de projetos multidisciplinares. Em média, são três professores para 21 grupos de cinco alunos – número ímpar para evitar problemas com duplas. Os alunos escolhem temas de interesse de pesquisa, tais como educação ambiental, jogos cooperativos, trabalho etc, que constituem eixos para a aprendizagem de disciplinas do currículo, como História, Geografia e Língua Portuguesa. Além disso, participam de oficinas de arte, circo, capoeira, para atender à necessidade infanto-juvenil de unir o trabalho intelectual ao corporal. A escola dispõe ainda de uma sala de computadores, onde os estudantes aprendem a lidar com o novo instrumento de trabalho, aprendendo novos conteúdos curriculares.

Dessa forma, o projeto político-pedagógico da Amorim Lima transformou em prática pedagógica cotidiana o que antes era apenas um conjunto de intenções genéricas que não saía do papel.

A Amorim Lima não rompeu com a seriação, mas reuniu num mesmo salão multidisciplinar alunos da quinta e sexta séries, por exemplo. Eles trabalham em grupos ao redor de uma mesa, com cadernos individuais, livros e dicionários à disposição de todos, emprestados como se faz numa biblioteca. Em cada mesa, há uma cadeira vazia, para que um professor se sente quando for chamado. Primeiro, os alunos procuram resolver as dúvidas em grupo. Quando não conseguem,

chamam um dos professores que ficam à disposição. Os professores são polivalentes e, para isso, fazem treinamento específico.

É importante notar que os estudos em grupos são guiados por objetivos previamente elaborados pelos professores das diversas disciplinas. Assim, numa das visitas que fiz à escola, os alunos estavam estudando o tema *trabalho*. Receberam o programa de estudo em uma folha impressa, contendo todas as instruções para o desenvolvimento do tema, tais como o nome do livro, capítulo e as páginas onde a matéria seria encontrada. No livro de Português, o estudo do tema era feito com base na leitura de um texto de Humberto Eco sobre o trabalho em computador; no livro de História, um texto sobre trabalho escravo; no livro de Geografia, um texto sobre as regiões onde havia trabalho escravo etc.

Depois de cada “aula”, todos os dias há assembleias onde todos os problemas são discutidos. O mais difícil, segundo Rosely Sayão, é o diálogo, a aceitação da diferença. Pois o trabalho em equipe gera conflitos entre estudantes e professores, já que a docência compartilhada traz certas dificuldades para o corpo docente, porque não faz parte de sua formação. Na maioria das vezes, o que tentam é o convencimento ou a persuasão. Mas o que vale é a decisão do coletivo, do público.

Apesar das dificuldades enfrentadas, os professores ficaram mais tranquilos e satisfeitos com o trabalho e não apresentam mais estresse. Os alunos mudaram os hábitos ligados ao infantilismo, adquirindo maior responsabilidade e vontade de melhorar nos estudos.

Embora o trabalho de romper com as práticas pedagógicas tradicionais e com os rituais burocráticos da escola pública seja mais demorado e mais complexo, os pais apoiaram a experiência, pois os alunos têm demonstrado mais facilidade de aprender, já que estudam a partir de provocações do cotidiano, e o suposto mau aluno é visto como um desafio, não como um problema, o que favorece a sua integração nos grupos.

A Amorim Lima está funcionando como um laboratório de testes para provocar educadores da rede oficial de ensino a buscar soluções inovadoras para um velho problema: a crise da educação pública, que fez as escolas se tornarem terra de ninguém, onde não há respeito ao professor, nem à autoridade, nem à liberdade, e onde se fala em educação

para a cidadania, sem saber como fazê-la. Na Amorim Lima, os alunos têm liberdade de escolher seus projetos, mas não têm liberdade de não estudar. A ideia é a de que, aprendendo a expressar seus sentimentos, pensamentos, aprendendo a escolher, a decidir, a dialogar, o estudante adquire autonomia e aprende a respeitar direitos e deveres, percebe os limites da liberdade e da autoridade, aprendendo a expressar seu pensamento dentro das regras do jogo democrático no cotidiano escolar.

As novas práticas pedagógicas partem do pressuposto da complexidade do trabalho escolar na sociedade atual, e constituem respostas ao desafio de buscar o esclarecimento, a maioria intelectual do estudante, a autonomia da juventude, a cidadania e a democracia, como respeito às regras do jogo, apesar do estado de exceção e da autoridade mascarada.

A Amorim Lima é baseada no modelo da Escola da Ponte – uma escola democrática de peso internacional, bastante conhecida nos meios educacionais.

A Escola da Ponte é uma escola pública situada na Vila de Aves, cidade do Porto, Portugal, há trinta anos vem construindo um projeto alternativo de educação, que constitui uma síntese do pensamento pedagógico de Neill, Frenet, Ferrer e Paulo Freire, com o objetivo de construir uma nova prática pedagógica do século XXI, voltada para a busca do esclarecimento, da maioria intelectual, da autonomia, da democracia.

De acordo com um dos criadores da Escola da Ponte, o século XX contraditoriamente inovou as concepções de educação da criança, porém promoveu o divórcio entre o novo pensamento educacional e a prática pedagógica tradicional. Daí a preocupação maior do professor Pacheco, de sintetizar as novas propostas de educação democrática, libertadora, dialógica, no cotidiano da prática pedagógica (Pacheco in Canário, 2004).

Autoridade e liberdade na escola

Para melhor compreendermos a questão da autoridade do professor nas novas relações pedagógicas, vale lembrar sua inspiração na Escola de Summerhill, criada em 1921, na Inglaterra por A.S. Neill, que Eric

Fromm assim explicou, no prefácio de *Liberdade sem medo*: “Diferentemente das escolas novas e progressivas do século XX, Summerhill não caiu no engodo de mascarar a autoridade, transformando-a em autoridade anônima como aconteceu com as outras escolas”.

Vamos explicar. Desde 1968, os estudantes vêm questionando a autoridade. Mil novecentos e sessenta e oito não revolucionou o mundo, mas modificou os costumes: desde as relações entre o homem e a mulher até as relações de autoridade pedagógica na escola, na universidade, assim como as relações entre chefes e funcionários nas burocracias públicas e privadas. A história da vida privada ensina-nos que há um forte desejo de “reconstruir as relações públicas do trabalho segundo as normas da vida privada de envoltórios mútuos livremente estabelecidos entre indivíduos”. [...] As pessoas querem saber do valor humano, da amizade, generosidade, querem se conhecer. “Quase todos se tratam por você” (Vincent, 1992, p.135).

Essas transformações, somadas à mudança de percepção decorrente da influência da linguagem imagética, animada e informal dos meios de comunicação, principalmente, do rádio e da televisão, fizeram com que os sinais mais visíveis das barreiras fossem abolidos, desenvolvendo-se, tanto na vida pública como nas mais sisudas organizações complexas, um estilo descontraído, simpático, exposto na moda descolada e nas relações interpessoais com um misto de familiaridade cordial e tom superficial. Até as autoridades políticas procuram mostrar-se no vídeo em trajes esportivos.

Mas as aparências enganam. Como já foi visto, desde o século XX, vivemos em uma sociedade tecnoburocrática, onde o poder superior, na empresa, no Estado, na escola – que também tornou-se uma organização complexa, burocrática – é dissimulado por meio de regulamentos impessoais, sobre os quais ninguém assume responsabilidade. Daí o anonimato da autoridade burocrática, o que Erich Fromm chama de mascarada de autoridade, onde todos são dirigidos por um sistema de manipulação, advindo das técnicas publicitárias. Com a publicidade e a linguagem persuasiva dos meios de comunicação de massa, o sonho é levado ao mercado, e o indivíduo pensa que está consumindo livremente, embora esteja sendo dirigido pela mídia. Homens e mulheres

são cada vez mais facilmente adaptados não só ao consumismo, como ao local de trabalho na sociedade administrada. Dessa forma, a autoridade não acabou, como dizem os mais velhos, ela simplesmente foi transformada, passando de autoridade manifesta para autoridade anônima, de persuasão e sugestão. Nas palavras de Erich Fromm, “o homem moderno é obrigado a nutrir a ilusão de que tudo é feito com seu consentimento, mesmo quando esse consentimento lhe é extraído por meio de sutil manipulação. Seu consentimento é obtido, sim, mas atrás de suas costas, para além de sua consciência”.

Para efeitos deste trabalho, é importante destacar que os mesmos artificios são empregados na educação nova ou progressiva. A “criança é forçada a engolir a pílula, mas a essa pílula aplica-se uma cobertura de açúcar. Pais e professores têm confundido a autêntica educação despida de autoritarismo com *educação por meio da persuasão e coação ocultas*. Assim, a educação progressiva foi rebaixada. Malogrou ao tornar-se o que se pretendia que ela fosse, e nunca se desenvolveu como se esperava” (Fromm in Neill, 1973, p.xix).

Essas reflexões ajudam a explicar, pelo menos em parte, o fracasso da Escola Nova no Brasil, assim como a crise de autoridade vivida atualmente nas escolas públicas e privadas.

Nas escolas, instituições que, segundo Hannah Arendt (1992) fazem o papel de intermediação da vida privada para a vida pública, essas transformações levaram à diluição dos papéis sociais, colocando em crise a autoridade educacional e transformando as relações entre alunos e professores.

Porém é fundamental ressaltar que as novas experiências educacionais como a da Amorim Lima, da Lumiar e da Escola da Ponte mostram que a crise não congrega apenas valores negativos, mas configura novas perspectivas e oportunidades de reconstrução e de ressignificação dos modos de ser e de conviver.

Embora o discurso dos professores fale em malogro da educação e da flagrante falta de reconhecimento profissional, acentuando os aspectos negativos da indisciplina, do desrespeito e da agressão que grassam no cotidiano escolar, especialistas procuram diferenciar a democracia política na sociedade, baseada em direitos iguais, da democracia em

instituições escolares, pautada não no princípio de igualdade, mas, sim, no de equidade. Júlio Aquino e Rosely Sayão consideram que “os lugares sociais de seus protagonistas serão inevitavelmente distintos e, portanto, assimétricos. Disso decorre que, no plano social, o desafio fundamental do projeto democrático passa a converter-se em maioria absoluta aquilo que, no plano político, se garante tão-somente com a maioria simples. Por essa razão, democratizar os espaços sociais não significa nivelar os diferentes lugares de seus protagonistas, suplantando a diversidade social/humana que lhe é constitutiva; ao contrário, é por meio da diferença de seus protagonistas, compartilhada e mutuamente respeitada, que se pode assegurar a possibilidade de uma vida coletiva democrática” (Aquino & Sayão, 2004, p.19).

Assim, torna-se premente transformar a escola, modificando profundamente as ações pedagógicas, ressignificando, de forma consequente, as relações entre alunos e professores, o que resultaria numa forma de apropriação mais significativa do conhecimento, em atitudes mais consequentes por parte dos estudantes. Dessa forma, recoloca-se o problema da autoridade e da liberdade na escola democrática.

A Escola da Ponte, a Amorim Lima e a Lumiar procuram preservar a autoridade do professor, sem ser mascarada, numa estrutura democrática. Isto é, preservam a assimetria existente entre o lugar do professor e o do aluno, possibilitando o exercício da autoridade docente com o objetivo de introduzir a criança e o jovem nas normas de convivência social do espaço público escolar. Pois a escola não é um local privado, mas uma instituição que ajuda a criança e o jovem a fazerem a passagem da vida privada para a vida pública.

Estas escolas assumem uma definição clara da escola como espaço público, para evitar a recaída em atitudes do mundo privado, para que as crianças e jovens iniciem o percurso da vida familiar integrado à vida social. O espaço escolar, público, comum, é de todos. A diferença pessoal é aceita e respeitada, porém o individual não pode ser priorizado em detrimento do coletivo. Por isso, tudo é discutido em assembleias, com a atuação vigorosa dos professores e a participação intensa dos alunos, com o objetivo de dar sentido à busca de conhecimento, construindo a democracia e o respeito no cotidiano escolar (Aquino & Sayão, 2004, p.25-6).

Então existem alternativas pedagógicas de escolas democráticas. Porém a grande questão é saber se estas práticas pedagógicas podem ser repetidas, muitas vezes, em nossa sociedade, se os pais e educadores terão a coragem e a independência de dar uma educação mais preocupada com a formação, mais voltada ao esclarecimento – não só à diferenciação de conteúdos e métodos, como às questões éticas e políticas que envolvem as práticas pedagógicas baseadas nos princípios democráticos de liberdade, justiça e respeito, para favorecer o desenvolvimento do espírito crítico, a compreensão do presente e a elaboração do passado. Numa época de individualismo associal – de “amor líquido”, para usar a expressão de Bauman (2004), em que o tecido social está esgarçado e o indivíduo impotente e isolado, pode-se perguntar se estas experiências pedagógicas, voltadas para o esclarecimento e a autonomia do indivíduo, têm condições de inspirar uma mudança do sistema educacional.

Fontes oficiais

- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2ª. ed. Brasília: Coordenação de Publicações, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*: Introdução. 1 vol. Brasília? MEC/SEF, 1997.
- Ministério da Educação. *Anteprojeto da reforma universitária*. Brasília, 2004.
- Ministério da Educação. *Anteprojeto da reforma universitária*. Brasília, 2005.

Fontes jornalísticas

- CAFARDO, RENATA. *A escola reinventada, sem salas de aula*. Folha de São Paulo, 3-2-2003: A 13.
- FRY, P. *O outro lado da “democracia racial”*. OESP, Caderno2/Cultura, 26-6-2005, D 9)
- HOBBSAWM, E. *A sombra que nos protege*. FSP, 6-11-2005, Mais 3
- JORGE, J. T. *Reforma universitária e inclusão social*. OESP, 4-7-2005, A2

- MORAES, A.E. *Analfabetismo e a área qualitativa*. Folha de São Paulo, 12-09-2004: A 2.
- VILLA, M. *Trite Brasil*, FSP, 15-6-2005, A3

Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: 1995.
- _____. Teoria da semicultura. *Educação e sociedade*. n.55, agosto de 1996, p.388-411.
- AGAMBEN, G. *O estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 3ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BAUMAN, Z. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus:1995.
- CONH, G. Dos riscos que se corre nas Ciências Sociais. *Tempo Brasileiro*. v.12, n.1. São Paulo: USP, maio 2001: 39-47.
- COSER, L. *Hombres de ideas*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1968.
- DERRIDA, J. *A universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003: 65
- ECO, H. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- EINSTEIN, A. *Como vejo o mundo*. 11ª.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- ENZENSBERGER, H. M. Elogio do analfabetismo. *Mediocridade e loucura*. 4ª.ed. São Paulo: Ática, 1995: 49
- FRANCO, M. L. *O livro didático de História do Brasil*. São Paulo: Global, 1982.
- FREIRE, P., GUIMARÃES, S. *Sobre educação*. v.2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FUNTES, C. *Contra Bush*. São Paulo: Rocco, 2005.
- HÖFLING, E. M. Notas par discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, n.70, abril / 2000.
- HOBSBAWM, E. *O novo século*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LE GOFF, J. *Os intelectuais da Idade Média*. 4ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MARCONDES, C.F. *O capital da notícia: jornalismo como produção social de segunda natureza*. (Tese de livre-docência), Departamento de Editoração, ECA-USP: 1983.
- MARRACH, S.(org.) *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume e Fundação UNESP, 1996.
- NEIL, A.S. *Liberdade sem medo*. (Prefácio de Erich Fromm) 14ª.ed. São Paulo: Ibrasa, 1973.

- PACHECO, J. Fazer a ponte. In: CANÁRIO, R. (org.) *Escola da ponte: defender a escola pública*. Porto: Profedições, 2004.
- RABELAIS, F. *Gargântua e Pantagruel*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.
- RIBEIRO, R. J. *Humanidades: um novo curso na Usp*. São Paulo: Edusp, 2001.
- ROMÃO, J. E. Neoliberalismo e cultura universitária. *Conciliação, neoliberalismo e educação*. In: MARRACH, S.A. A.(org.) São Paulo: Annablume, 1996.
- SAID, E. *Reflexões sobre o exílio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003: 207
- SAMPAIO, H. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000)
- SALMERON, in: LOUREIRO I., DEL-MASSO, M. C. (org.) *Tempos de greve na universidade pública*. Marília: Publicações Unesp, 2001: 4)
- SAYÃO, R., AQUINO, J. G. Da construção de uma escola democrática: a experiência da EMFF Amorim Lima. In: *Eccos*. Revista da Uninove, v.6, n.2, dez., 2004.
- SILVA, F.L. Universidade: autonomia e interação. *Conciliação, neoliberalismo e educação*. In: MARRACH, S.A. (org.) São Paulo: Annablume, 1996.
- SILVA, T.T. *Neoliberalismo, qualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TRINDADE, H. (org.) *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes e Cipedes, 1999.
- _____. As metáforas da crise. In: GENTILE, P. (Org.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.
- VINCENT, G. Uma história em segredo? In ARIËS, P., DUBY, G. *História da vida privada: da primeira guerra aos nossos dias*. v.5. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ZIZEK, S. *Bem-vindo ao deserto do real*. São Paulo: Boitempo, 2003.