

OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

ÍNDICE

Prólogo	02
Capítulo I – Apenas uma história: a infância na escola	05
Capítulo II – Os anos de universidade	11
Capítulo III – Uma análise do curso de licenciatura	19
Capítulo IV – Progênie: sistema tradicional de ensino	26
Capítulo V – Um retorno à universidade	35
Capítulo VI – Um olhar sobre a escola	41
Capítulo VII – A educação na contemporaneidade: os novos recursos	50
Capítulo VIII – O tribunal	60
Capítulo IX – Sentenciador extemporâneo ou discursos inoportunos	82
Capítulo X – A visão do horizonte: como pretendo trilhar o novo caminho e o que espero dele	97

PRÓLOGO

— I —

Dentro de alguns meses estarei em sala de aula e... lecionando matemática. Minha licenciatura, praticamente a terminei. Então, como vez por outra gosto de escrever, apareceu-me esta idéia: colocar no papel todas as minhas mais importantes experiências que tive no curso de licenciatura e, sobretudo, escrever a respeito das minhas expectativas acerca do novo caminho que tenho para percorrer — e quem sabe se depois de algum tempo em sala de aula, eu não volte a escrever sobre essas mesmas expectativas, sobre minhas ilusões e posteriores desilusões.

Não obstante, minha natureza não permite apenas isso. Contrariando uma das principais características do homem “sábio” contemporâneo (a especificidade e falta de universalidade), eu realmente não saberia escrever um livro abordando apenas um ou dois temas: gosto do variado, de muitas coisas, de ter a mente permeada por muitas idéias. Dessa forma, neste livro, caro leitor, poderás encontrar desde experiências minhas na universidade até reflexões profundas sobre diversos aspectos da educação.

— II —

Do título do livro.

O título do livro diz: “Os fundamentos da educação”, mas poderia muito bem ser: “Expectativas de um professor recém-formado...”, ou ainda: “Formei-me em matemática e vou dar aula: e agora?” (este último é um plágio...). Entretanto, como me dispus a discorrer sobre muitos assuntos, tive que escolher um título abrangente e que se adequasse o melhor possível à situação: os últimos dois títulos que coloquei acima, por exemplo, dão demasiada importância às minhas expectativas, deixando de fazer referência ou mesmo englobar assuntos importantes tratados aqui, como a análise que farei do curso de licenciatura e reflexões sobre assuntos diversos atinentes à educação (na

verdade, de um determinado prisma, pode-se dizer que falo explicitamente de minhas expectativas apenas em um segundo plano). Então, para falar a verdade, sequer pensei em outro título: no momento mesmo em que perguntei-me: “Que título vou colocar?”, o título do livro emergiu das profundezas do meu inconsciente e, ostentadamente, tocou em mim e me escolheu — o título me escolheu...

Todavia, vejam que mesmo esse título é inadequado se tomarmos a palavra *fundamentos* num sentido mais limitado. “Fundamentos”, aqui, quer significar tudo aquilo que sustenta, que dá base, enfim, que faz parte de uma forma ou de outra. Dessa maneira, as expectativas de um futuro professor fazem parte da educação, bem como o curso que o formou, suas idéias, etc.

— III —

O livro: para quem se dirige.

É conselho corrente para todos aqueles que querem escrever um livro indagarem-se para quem o livro está sendo escrito. Em se tratando de um livro que aborda um tema mais específico, podemos atinar facilmente com a resposta; em se tratando de outro caso, porém, a coisa pode ficar um pouquinho mais complicada.

Este livro se encaixa na área de filosofia e educação. Então é para educadores que escrevo? Não somente: escrevo para todos aqueles que se interessam por educação, sejam alunos, professores, teóricos da educação, pais, músicos e arquitetos (músicos e arquitetos?! Sim, não escrevo especificamente para eles, mas o livro pode ser-lhes útil: até daquilo que é antagonico a nós podemos tirar boas coisas).

— IV —

Do estilo.

Este não é um livro padronizado: ele tem um estilo próprio. Sabem, uma das coisas que mais odeio no capitalismo é a castração que ele

promove na criatividade. Na música, por exemplo, como os grupos musicais ou cantores precisam ser suficientemente “comerciais”, eles não fazem um trabalho próprio, original, mas antes precisam se adequar a inúmeras regras para poderem desenvolver um trabalho que seja “bem-sucedido”. Isso, na verdade, para os artistas medíocres (aqueles que têm o inveterado costume de se submeterem a regras) é até melhor, porém é péssimo para aqueles que criam e que necessitam de uma rédea mais frouxa para poderem expressar um talento mais genuíno. Evidentemente, e não sou tolo o suficiente para não perceber isso, o grande e pessoal motivo que me leva a não gostar, por exemplo, de ter que ler um manual antes de escrever um livro é bem outro do que esse citado aí em cima. Eu apenas me justifiquei com um motivo secundário.

Enfim, o livro tem um estilo próprio, e não apenas em sua forma: o conteúdo também é algo especial e único — ele dança, rebola, varia, oscila do superficial ao profundo e do profundo ao superficial na velocidade de um passo, como se fosse a mudança de um passo. Para compreendê-lo bem, é preciso estar sempre andando e mudando de posição, olhando de vários modos, dando cambalhotas. Trata-se de um conteúdo múltiplo, que muda de cor com constância e cuja profundidade, em certos momentos, pode se tornar inalcançável, e cuja superficialidade pode vir logo à tona. Nele, também se percebe a pouca experiência, o engatinhar e a tentativa de um primeiro mergulho, mas de um mergulho estridente e barulhento, sem tantas cautelas.

— V —

Por fim, espero que aqueles que lerem este livro possam refletir e evoluir. Vou até repetir: até daquilo que é antagônico a nós podemos tirar boas coisas.

Campina Grande, 12 de novembro de 2006

— CAPÍTULO I —

Apenas uma história: a infância na escola

— I —

Minha história como ser humano realmente se inicia em 1982, quando do meu nascimento. De lá para cá infinitas coisas aconteceram, e pretendo contar algumas delas.

Sou o mais novo de três homens. Meus pais vieram do interior: um do Piauí e o outro do Ceará. Meu pai era comerciante e trabalhava com venda ambulante de cidade em cidade. Dependendo das necessidades, poderia sair de um estado para outro em busca de melhores condições. Já morou e trabalhou em diversos lugares, vindo a ser vendedor, dentre outros lugares, no Rio Grande do Sul e em Natal. Desta última cidade, saiu e veio para cá, para a Paraíba, onde eu nasci e vivo ainda hoje.

Minha infância foi razoavelmente boa. Em termos materiais nunca me faltou nada, e jamais passei qualquer tipo de necessidade nesse campo. Quanto ao outro lado, meus pais quase sempre me tratavam bem. Minha mãe sempre foi mais próxima, e meu pai bem mais afastado, como se não soubesse o que é ser pai — típico de quem nunca teve pai —. Porém, malgrado esse distanciamento, aprendi muitas coisas com meu pai, como a ter caráter, por exemplo, e isso sem praticamente ensinamento explícito algum por parte dele. De certa forma, por isso, sou grato a ele. Já de minha mãe, não apenas na infância, mas ainda hoje sou bastante próximo.

Já em referência aos meus irmãos, coisa estranha! Nunca mantive relações profundas com eles. Do meu irmão do meio disto consideravelmente no que se refere a características da personalidade. Vivíamos brigando e tendo desentendimentos incessantes. Apanhava bastante dele, embora fossem mais surras de brincadeira e coisa leve. Fisicamente, ele sempre foi mais forte que eu, e isso, claro, fez com que eu procurasse outros meios de superá-lo, embora não mantivesse constante preocupação com ele. Do meu irmão mais velho, por outro

lado, era bem mais próximo, mas devido a alguns desentendimentos nos afastamos, por fim.

— II —

Fui para a escola pela primeira vez com seis anos. Era uma escolinha particular pertinho de minha casa. Iniciei no que se chamava alfabetização — naquela época não existia os “jardins”.

Tínhamos uma professora apenas, que sempre chamávamos de tia. Lembro de muita pouca coisa dessa época: apenas que brincávamos muito e que tinha muitas atividades em grupo e outras cuja interatividade era sempre presente. Pelo que percebo e pelo que sinto hoje, a minha alfabetização e primeira série (que também fiz com a mesma professora e no mesmo lugar) foram muito bem feitas, e digo isso primordialmente pelo seguinte: as primeiras séries, acima de tudo, devem estar organizadas de maneira tal que as crianças se sintam acolhidas naquele novo mundo que se lhes apresenta, e para isso não deixa de ser prescindível uma forte instigação à interação entre as crianças e atos de solidariedade e carinho dos professores para com as mesmas. Lembro até de uma época em que quebrei o braço direito; minha professora então, sempre que eu tinha que escrever, vinha até meu canto e segurava na minha mão esquerda para escrevermos juntos: jamais me esqueci disso! Ainda hoje, quando vejo essa professora na rua, uma doce alegria se insinua...

Terminada a primeira série, mudei de colégio. Desta nova etapa, contudo, as lembranças fazem-se escassas, e apenas tenho algumas reminiscências um pouco vagas de minha passagem pela segunda, terceira e quarta séries. Os professores eram outros, aliás, tínhamos “professoras” ao invés de uma professora apenas — uma nova metodologia nos era imposta. Nela, as atividades individuais passaram a ganhar mais relevância em relação às séries anteriores, e tentava-se desfazer sempre os grupinhos de conversa; havia também entre as professoras uma partição maior das disciplinas, não ficando a cargo de uma apenas dar todo o conteúdo. No que diz respeito ao lado humano das professoras, também aqui carrego boas lembranças delas: algumas

eram mesmo como mães... O grande ponto negativo dessa época, pelo que lembro, era o ambiente escolar desenvolvido pelos alunos: essa escola se chamava Heleno Henrique, ficava perto de minha casa, porém um outro bairro, que também era vizinho seu, era muito pobre e violento, e existia muitas, como direi?, crianças-delinqüentes estudando lá. Dessa maneira, a escola era dividida em grupos e muitas vezes havia choques e embates entre esses grupos. Em certos dias, eu mesmo ficava ávido para sair logo dali.

— III —

Vivida essas primeiras séries sem grandes dificuldades, mudei de colégio novamente e fui para a quinta série, agora na rede estadual de ensino. Era um colégio de dimensões maiores do que outros em que estudei: tinha mais alunos, mais professores, mais bagunça, mais desorganização, enfim, o mundo crescia. Nele, desenvolvi alguns laços de amizades fortes com um ou dois alunos e andava sempre com um grupinho (nas séries anteriores, eu era um pouco solitário). Havendo raras atividades em grupo e com muitas aulas expositivas, o método de ensino tornou-se mais “tradicional”. Lembro-me com muito bom sentimento de apenas dois professores: o professor de português e a professora de ciências. O primeiro fazia uma aula diferente, com muita participação da turma e descontração em sala de aula; seu único problema é que às vezes perdia a paciência; todavia, foi ele quem primeiro, na escola, incentivou-me a escrever: passava muitas redações para fazermos em casa e nas aulas comentava cada uma delas, dizendo os pontos positivos e negativos (ah! Se os professores universitários pelo menos lessem o que seus alunos escrevem!); por várias vezes a minha redação foi escolhida a melhor, e o professor fazia sempre questão, se o aluno premiado permitisse, de ler a melhor para a turma inteira. A segunda professora, a de ciências, era odiada por muitos. Acho que estudei com ela na sexta série, pois quando o fiz já sabia de antemão de sua fama: “A professora de ciências se chama Solange, é aquela que ‘anda sem pisar no chão e com o nariz apontado para o céu’”. Era extrema e absurdamente bonita, encantadora. Na primeira aula que tive com ela, sem muita perda de tempo, já começou a pegar no meu pé; apesar disso e de ter sofrido muito depois por causa de

professores que não me deixavam em paz, eu gostei de Solange: ela sempre me desafiava, dizia-me: “Essa atividade que passei para casa é difícil; quero ver se você consegue fazê-la”; nas aulas posteriores, como muitas vezes não conseguia mesmo fazer a atividade, ela vinha até a minha carteira, agachava-se e me ensinava, sempre com muita delicadeza e carinho, como nenhum outro professor teve e teria comigo. O mais interessante em Solange é que ela sempre me desafiava com um tom arrogante e até indiferente, mas depois, quando vinha para me ensinar, trazia um carinho e um olhar tão especiais que eu tinha vontade de me jogar nos seus braços e beijá-la, ou talvez até mesmo chorar quando eu estava triste.

Além desses dois professores, lembro-me de uma professora de matemática, da qual não sei se trago boas lembranças, mas que foi importante em certo sentido. Assim como Solange, marcava-me, mas de uma forma diferente: dava aulas sem retirar os olhos de mim e assim excluía o restante da turma. Porém sua verdadeira importância para mim está aqui: ela me mostrou, pela primeira vez, que você pode ser um professor de matemática e não ser triste e nem ter o semblante carregado; ela era muito diferente, era alegre, jovial, andava numa moto grande e preta, parecia uma roqueira sempre falando com gírias e trajando roupas escuras e tal; tinha um espírito jovem.

— IV —

Se bem me lembro, estudei até a sétima série no colégio da rede estadual do meu bairro. Terminado esse período, parti para uma escola particular religiosa, onde concluí o restante do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Aquela foi uma nova e importante etapa da minha formação escolar, pois firmava-se o restante do desenvolvimento da educação formal a qual tinha sido submetido. Na minha vida, também foi um período importante, muito importante, e por várias razões. Mas falemos primeiro dos métodos de ensino.

Em relação à rede estadual, não notei senão diferenças sutis naquele novo ambiente e nos próprios professores. A principal diferença era que os professores eram mais “preocupados” com os alunos, ou seja, tínhamos mais voz na escola e passávamos com mais facilidade. As atividades em grupo também não eram bem vistas pelo colégio, e as aulas expositivas eram tantas que a muitos enfastiava. Basicamente, pode-se dizer que era um colégio da linha tradicional, e muitos fatores confluíam para isso, desde as características dos professores até o sistema de idéias arcaicas do diretor, que era um frei. Assim, percebia-se nitidamente que o colégio era tradicionalista não porque ele tinha ficado no atraso ou porque faltaram investimentos mas porque ele queria ser assim, a sua concepção era aquela mesma, ele tinha que ser daquela forma, pois, em caso contrário, estaria contrariando muitos dos seus próprios pressupostos básicos.

Tratava-se de uma escola religiosa onde a disciplina era priorizada; além desta, discursos religiosos também figuravam entre as propostas básicas da escola. Estudava pela manhã e tínhamos que chegar quinze para as sete na escola (a maioria chegava às sete), com a tolerância indo até sete e quinze; na segunda-feira íamos para o pátio escutar alguns discursos do frei para depois cantar o hino nacional; da terça até a sexta tínhamos apenas discursos de cunho religioso e moralista. Namoro era proibido e o cristianismo era dominante — o frei era um ex-padre que tinha sido expulso da igreja católica por não concordar com as novas mudanças na igreja, ou seja, na verdade, o frei era um padre das antigas, um que seguia o catolicismo tradicional. Apesar da rigidez, gostava do frei e não me sentia pressionado pelo clima religioso predominante, até porque, é bom que se lembre, tratava-se de uma escola particular...

A grande contribuição que esse período deu para minha formação foi indubitavelmente o desenvolvimento do meu “criticismo”, e a principal escada que me levou a tal evolução, se me permitem falar assim, foi justamente os discursos religiosos: foi para onde primeiramente dirigi o meu pensamento crítico.

Inicialmente, no primeiro ano por lá, não pensava seriamente (maduramente) em muitas coisas que o frei dizia. Algumas coisas,

principalmente as de cunho moral, afetavam-me, e acredito que até positivamente; outras coisas de cunho religioso, apenas religioso, eu não dava importância, pelo menos não conscientemente; já questões morais-religiosas (pecado, culpa, etc.) me afetavam sensivelmente, e me afetaram de forma muito negativa, principalmente aquelas atinentes à sexualidade (pregava-se que a sexualidade era algo maligno, pernicioso, pecaminoso). Em síntese e mudando a perspectiva, eu não colocaria um filho meu para estudar numa escola religiosa, antes preferiria dar-lhe a educação moral de que necessitasse e colocá-lo numa escola mais flexível e humana.

Portanto, a “religiosidade” do lugar me fez sofrer; porém, eu a ataquei, inicialmente com um pensamento crítico infantil, mas posteriormente com um rigor crítico apurado e agudo... Tornei-me então ateu — ah! Que belas palavras para um frei ouvir: ateu, ateísmo, descrença, ceticismo. Talvez essa tenha sido a minha vingança, o modo que encontrei para incendiar o Ateneu...

— CAPÍTULO II —

Os anos de universidade

— I —

Depois que terminei o Ensino Médio, tentei o vestibular pela primeira vez para Informática — sem estudar, fracassei. Passei então um ano sem estudar e enfrentando graves problemas. No ano seguinte resolvi dar um rumo à minha vida: escrevi-me para dois vestibulares, o da Universidade Federal e o da Universidade Estadual. A escolha dos cursos é que foi difícil, pois se existia algum tipo de vocação em mim, ela permanecia absolutamente oculta, escondendo-se em profundos recantos do meu ser. Para Informática, conquanto tivesse muita afinidade com computadores desde a infância, não desejava mais fazer; cursos mais renomados como Medicina ou Direito, por exemplo, eram por mim vistos com indiferente indiferença¹; pensei então em Arquitetura, todavia o curso não existia em minha cidade e não tinha a menor disposição para estudar fora, até porque já trabalhava há muito tempo; fiquei, portanto, na dúvida, vindo a procurar um teste vocacional: fi-lo e deu Economia; não satisfeito, fiz de novo e deu Informática; insisti novamente e por fim deu Agronomia. Tive que escolher e optei por Economia na Universidade Federal. Quanto à escolha do curso para o vestibular da Universidade Estadual, resolvi deixar para o dia da inscrição (imaginava que até lá tinha resolvido). Meti-me então nos estudos, e no decorrer deles a disciplina que mais gostava de estudar, a que mais me fazia esquecer os meus problemas, era a Matemática — a escolha estava feita. Fiz os dois vestibulares, passei em ambos, abandonei Economia (pois meu tempo era curto) e entrei para fazer licenciatura em Matemática.

¹ Certa vez, perguntei a um amigo da universidade: “O que você acha do curso de Direito?”; “Gostava de Direito até quando soube o que era”, respondeu-me. Daí vi que o meu “amor” tinha acabado assim também.

Adentrava eu no curso de Matemática, juntamente com mais setenta e nove alunos, em abril de 2003. Estudei pela manhã o curso inteiro e foi nessas horas matutinas que um novo mundo se abriu para mim.

As expectativas que reservara para a universidade não foram contrariadas, e ela era o que imaginava que ela fosse: algo parecido com uma escola, com muitas aulas expositivas e com os professores ostentando uma certa indiferença em relação aos alunos. A minha única decepção no início, quero dizer, o que não esperava era um nível baixo dos alunos, e alguns alunos tinham um nível de conhecimento tão baixo que nem sequer mereciam estar ali: faltava-lhes, claro, uma formação mais sólida, pois potencial todos tinham. Foi nesse estado que iniciei o primeiro ano.

Minha primeira turma era um pouco numerosa, possuía cerca de quarenta alunos. Terminado hoje o curso, fiquei com a impressão de que os nossos melhores professores foram aqueles do primeiro ano, aqueles que eram todos mestres; no decorrer do curso os “doutores” foram aparecendo, contudo apresentavam um desempenho senão medíocre mas pouco satisfatório. A turma em si mesma era razoavelmente boa, entretanto, a heterogeneidade dos alunos, a falta de conhecimentos entre os mesmos e as circunstâncias que nos cercavam fizeram-nos um pouco individualistas: a interação ocorria pouco e cada qual estudava no seu canto — isso, para mim, de maneira alguma constituía um grave prejuízo, pois aprendi desde cedo a estudar sozinho e a aprender sozinho, nunca prestando atenção nas aulas ou pedindo auxílio ao professor ou a colegas. Todavia, percebi muitas queixas de alguns alunos, alunos dos quais me aproximei, acerca desse individualismo e da muita ajuda que alguns alunos faziam questão de não dar: o egoísta era criticado pelo egoísta, e eu apenas observava.

Pagamos cerca de sete cadeiras neste primeiro ano: todas de cálculo, excetuando-se uma, que era pedagógica, a chamada Metodologia e Prática do Ensino da Matemática I. Esta última tinha por objetivo dar os fundamentos para uma boa prática da atividade docente; no entanto, o

distanciamento da sala de aula e a forte priorização de conteúdos teóricos, longe da realidade dos colégios, fizeram-na ser, ao longo dos quatro anos², uma cadeira pouco eficaz e pouco produtiva³. Já fazendo referência às cadeiras de cálculo, eram apenas para aprendizagem e aprofundamento da matemática pura mesmo ou de física, sem maiores preocupações com o ensino — inclusive, quero aproveitar o momento para agradecer a nossa professora de Física I, que foi a única, neste primeiro ano, que nos instigou a pesquisar; os outros davam aulas expositivas, as velhas aulas “chato-expositivas” e nada mais.

Uma de minhas maiores queixas deste primeiro ano, e que seria também de todos os outros anos, foi o sistema avaliativo dos professores. As velhas provas e o sistema de notas rígido pouco avaliam um aluno, principalmente em disciplinas de cálculo, onde um pequeno erro de sinal era punido, por boa parte dos professores, com o corte de toda a questão e posterior diminuição de vários pontos na nota, nota esta que servia como critério avaliador. Mas este é um assunto que contemplarei mais tarde com maior profundidade.

— III —

Com a passagem do primeiro ano, o segundo veio e trouxe consigo uma redução da turma e alteração de alguns alunos; os professores também mudaram quase que completamente; houve um pequeno aumento das cadeiras pedagógicas: com isso, a leitura passou a ser mais exigida, e que fracasso! Que ardente crepúsculo das mais doces esperanças nutridas por aqueles professores que desejavam veementemente que seus alunos fossem bons leitores, bons intérpretes! A turma era menos adoradora da Matemática do que inimiga da leitura! Faltava-lhe essa cultura, o costume, o hábito de ler: a sociedade como um todo é culpada nesse ponto⁴. Quando era passada uma atividade para nós, um resumo,

² No segundo ano tínhamos Prática II, no terceiro tínhamos Prática III...

³ Esta cadeira deveria estar associada diretamente com o estágio: só o fizemos no último ano, no entanto.

⁴ Importante notar que não faço apologia desvairada à leitura: ler em demasia é também prejudicial, principalmente porque passa-se a absorver pouco da leitura, pois nossa mente se equilibra com o tempo “desperdiçado”, com o “fazer nada”. Demais, a grande leitura enfraquece o pensamento genuíno inerente a cada indivíduo: enquanto

uma análise de um texto, primeiro que a turma não lia os textos em casa, segundo que sua capacidade “filológica” era manifestamente aquém do que se esperava; com um pouco mais de leitura por parte dos alunos, não obstante, o problema se resolveria, pois todos tinham um grande potencial ali, e conheci mesmo gente de grande talento nos anos de universidade, pessoas desvalorizadas pelos próprios professores, que não enxergavam... Grande parte dos professores de universidade são cegos! Eles deveriam compreender que o seu desenvolvimento e o dos alunos andam juntos, e não olhar e bajular suas próprias capacidades como algo separado dos alunos: sua capacidade deve ser medida e ter como parâmetro o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Naquele segundo ano, tive apenas uma cadeira e uma professora que me chamou a atenção: tratava-se de O.T.E.C⁵. Gostava da professora, pois, entre outras coisas, era muito inteligente e exigente; além disso, foi a primeira a nos fazer pesquisar nas escolas⁶. Eu gostaria de ter participado mais daquelas aulas, arrependo-me disso⁷.

Uma outra mudança um pouco significativa foi a entrada de um novo professor para ministrar Prática II — Pedro Lúcio —, que tinha sido secretário de educação da cidade, e que por isso mesmo discussões sobre educação com política tornaram-se menos esporádicas. No primeiro ano o nosso professor tinha promovido apenas algumas

lemos, os outros pensam por nós, ou seja, em geral, apenas acompanhamos um raciocínio, não raciocinamos.

⁵ Organização do Trabalho na Escola e o Currículo.

⁶ Tínhamos que passar um dia em algum colégio observando algumas aulas de matemática; depois, era nossa tarefa fazer um relatório e análises de “tudo” o que vimos: comportamento dos alunos, do professor; métodos de recompensa, de punição...

⁷ Refiro-me à participação oral. Desde que alguns professores me marcaram na escola, passei a participar menos ainda das aulas. Aliás, tenho algo mais a dizer aqui: quando estudava no colégio religioso, havia uma professora que me perseguiu muito, dizia que “Pedro é muito inteligente, e por isso tenho que tirar a timidez dele”; essa professora foi um demônio para mim, e depois desses anos que estudei com ela abdiquei de participar quase que inteiramente das aulas. Porém, pretendo falar dela e de algo que está fortemente relacionado com os “métodos” dela mais adiante (o aluno visto como objeto).

discussões superficiais; no segundo, a cadeira de prática melhorou, e, sobretudo, devido à maior aproximação com a sala de aula.

— IV —

O terceiro ano foi o ano das cadeiras pedagógicas. Tivemos tão-somente três cadeiras de cálculo; foi o ano também do chamado Laboratório de Matemática e de Computação.

Com poucas cadeiras de cálculo, o ano resumiu-se mais a debates em sala de aula, resumos e análises de textos. Saí-me bem, evidentemente, malgrado a maior parte dos meus colegas não ter gostado das cadeiras por exigirem leitura e reflexão; inclusive, as dificuldades da turma com a leitura ganharam uma maior notoriedade naquele ano. A turma também demonstrou pouco interesse, não lendo os textos em casa, aqueles que deveriam ser debatidos em sala; e nos trabalhos diversos, nas dissertações, resumos e outros, havia muita imitação e até reprodução: alguns alunos assemelhavam-se a um carro — precisavam de uma partida, de um “empurrãozinho” para funcionar.

Foi também no terceiro ano do curso que pagamos uma cadeira, a meu ver de extrema importância, mas que dela não tiramos muito proveito, ou pelo menos ela não foi o que poderia ter sido: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Era uma cadeira anual e o primeiro semestre foi quase que desperdiçado. Começamos estudando algumas teorias gerais, como a de Freud sobre a personalidade, os mecanismos de defesa, etc. Se a memória não me falha, penso que estudamos também alguma teoria de Rogers — tudo muito sucinto e sem uma conexão objetiva com a educação. A professora então, depois desse brevíssimo passeio por algumas teorias, encheu-nos de trabalhos. O meu grupo ficou responsável pela apresentação sobre o Comportamentalismo; ao todo, tínhamos cerca de seis grupos, com cada um apresentando uma teoria (a de Piaget, Vygotsky, etc.). Depois dessas apresentações, a minha impressão da cadeira e da professora até que melhorou alguma coisa, e isso porque nós tentamos aproximar tais teorias da realidade em sala de aula, emanando daquelas apresentações boas discussões entre nós alunos. Por esse tempo, entretanto, fui à

biblioteca e peguei um livro de psicologia direcionado à educação; no final dele tinha alguns conselhos que todos os psicólogos davam (era uma espécie de consenso) para os educadores: li umas quatro páginas apenas e me foi mais útil do que tudo o que vimos naquele primeiro semestre na cadeira de Psicologia. Então, uma vaga e cambiante idéia veio até mim: a cadeira de Psicologia era muito importante, mas deveria ser dada em pelo menos dois anos. A professora não tinha culpa: aquelas teorias eram realmente para ser vistas, e inicialmente sem grande conexão com a educação mesmo, pois não é prescindível que um educador tenha um conhecimento sobre a natureza humana que transcenda os limites da sala de aula, um conhecimento puro, de antemão — os próprios limites da sala de aula, de um determinado prisma, perdem o sentido: é com a vida e com seres humanos em toda a sua amplitude que um professor trabalha.

No segundo semestre daquele ano, a nossa professora de Psicologia saiu dando lugar a uma outra. O contraste surgiu, o método mudou, e a cadeira tornou-se mais atraente e próxima de nós. Os discursos, agora revigorados por novos ornamentos, passaram a atingir diretamente a educação: as dicas eram importantes, simples, todos entendiam a mensagem; a professora era excelente e criamos até um certo vínculo com ela. Dessa forma, concluiu-se a segunda parte do curso de Psicologia, do qual só tirei alguma coisa de boa de sua segunda parte (eu já conhecia muitas daquelas teorias que estudamos naquele primeiro semestre).

E o que dizer agora da cadeira de informática? E da cadeira intitulada Laboratório de Matemática? A informática em um curso de Matemática que pretende formar licenciados para ensinar deve priorizar o ensino; isto é tão claro como o sol: deve ela nos ensinar a trabalhar com programas educativos; mas não foi isso que ocorreu... Não vimos um programa educativo sequer! Estudamos alguma coisa de sistemas de numeração, cálculo numérico e uma linguagem de programação (Pascal), nada mais! Quanto ao laboratório, o nosso professor era, como posso dizer?, carismático e com reputação, boa reputação. Tinha vasta experiência e muita inteligência, mas pouco preparava aulas. Foi um dos poucos doutores que vi com conteúdo e com opiniões sensatas, e

embora não fosse entusiasmado para preparar aulas, as suas eram muito boas e com bastante conteúdo. Infelizmente, porém, o nosso primeiro contato não foi muito saudável, pelo menos para mim, e durante todo o curso uma certa antipatia por esse professor fazia-se presente em meu espírito, o que foi se exaurindo com o passar dos anos. Hoje, até tenho um livro seu, um livro de jogos matemáticos, um livro que ainda me será muito útil.

— V —

O quarto ano chegava e com ele os preparativos para o início da monografia. Tive que me preparar nas férias, pois estava atrasado — vim decidir pelo conteúdo a ser trabalhado muito tarde. No segundo ano tinha pensado em fazer uma monografia em cima da geometria analítica; depois quis fazer alguma coisa direcionada para os cegos; e depois ainda tive a idéia de desenvolver um programa educativo na linguagem de programação CA-Clipper para usá-lo na minha monografia; por fim, nas férias entre o terceiro e o quarto ano, resolvi trabalhar função quadrática com o auxílio do computador: foi esta última a linha que segui.

Mas o que mais nos deu dor de cabeça neste último ano foi a organização do currículo. No terceiro ano, tínhamos tanto tempo que podíamos desperdiçá-lo (e desperdiçávamos!) — as cadeiras eram leves e sobrou até horário livre. No quarto ano a situação mudou: além da monografia, colocaram para nós três das cadeiras mais pesadas do curso, com três dos professores mais exigentes; o resultado disso foi que durante o ano inteiro não tivemos descanso algum, e chegamos agora no final do ano exauridos e desfalecidos; ademais, como o tempo foi comprimido, algumas monografias foram feitas às pressas e sem o devido esmero.

A minha monografia foi terminada em agosto, pois minha orientadora teve que sair em setembro para fazer o doutorado; a da maior parte dos meus colegas, no entanto, só foi ser apresentada agora em dezembro. Todos já estamos de férias esperando a colação de grau, que será mês que vem, dia 20 de janeiro. Entrementes, espero ser chamado pelo

estado para dar aulas, pois fiz o concurso para o magistério no ano passado e espero ser chamado agora em janeiro (eu e mais dois colegas).

Voltando agora ao quarto ano, às cadeiras de cálculo propriamente ditas, a turma teve muitas dificuldades em Geometria, Análise e Estatística e Probabilidade — as dificuldades na primeira cadeira foram causadas por falta de tempo (muitos conteúdos para serem estudados para a prova em um muito curto tempo); na segunda, foram devido ao professor e ao conteúdo (o professor promovia discriminação com a maior parte dos alunos, dava aula apenas para os bolsistas da turma; nós, os “outros”, éramos pedra no caminho); e a cadeira de Estatística e Probabilidade foi-nos pesada por causa do professor, que subiu o nível do curso deixando-o num patamar muito além do nosso nível e do nosso tempo: apenas eu e outros dois alunos conseguimos passar por média.

Quanto ao mais, nada de mais: quero mencionar apenas que tivemos uma cadeira de lógica e de história da Matemática, que nos foi muito útil, ou melhor, que eu gostei, e primordialmente porque as aulas eram permeadas por questões filosóficas (o nosso professor, apesar de já não ser nenhum adolescente, estava fazendo uma graduação em Filosofia, e parece que, depois de tanto tempo, descobriu-se: volta e meia, falava em Platão ou Kant).

— VI —

Terminado o curso, terminado as experiências! Terminado as experiências? Elas sobrevivem, formam um educador... Tudo conflui para a formação do educador, desde o afago da mãe em sua infância até os coices dados pelos professores universitários — a passagem pela universidade é apenas uma etapa, uma pequena etapa. Todas essas coisas fazem parte dos fundamentos da educação.

— CAPÍTULO III —

Uma análise do curso de licenciatura

— I —

No final do nosso curso, uma monografia abriu algumas discussões acerca da qualidade do curso de licenciatura. A monografia era de um colega, e ele fez uma pesquisa entre nós estudantes de Matemática para saber, entre outras coisas, qual o nosso conceito de função. Como um dos resultados finais, a pesquisa apontou para algumas deficiências do curso. Relato isso porque, certa vez, lá pelo meio do ano, o setor de educação do nosso curso abriu um jornal; nele, havia um certo espaço para artigos escritos por alunos, e então fui convidado para escrever o primeiro artigo. Tive que escolher um tema qualquer: escolhi falar sobre um curso de licenciatura. Mas o artigo não foi tão bem recebido: críticas implícitas e explícitas surgiram e acusaram-me de ter criticado violentamente a universidade. Porém a minha intenção não era esta. Então resolvi deixar as análises de lado e não ia mesmo as fazer aqui neste livro, até que apareceu esta monografia do meu colega, e por isso resolvi retomar as análises.

A seguir, transcrevo o artigo que tinha escrito, pois, além de ter bons pensamentos, quero esclarecer algumas coisas. Ei-lo:

“Ao ser perguntado sobre os seus objetivos, o que poderia responder o sistema educativo? Indubitavelmente, teríamos variadas respostas: uma, porém, necessariamente figuraria entre elas, qual seja: preparar os seres para a vivência e construção social, porquanto a educação é dirigida (ou deveria ser) para todos, e todos têm que se beneficiar. Dessa forma, o sistema educativo deve atropelar os interesses individuais e proclamar vários acordos tácitos surgidos ao longo dos tempos, considerando-os consistentes e ‘verdadeiros’.

Qual o objetivo de um curso de licenciatura, então? Preparar ‘educadores’? Que significa, então, preparar um ‘educador’? Inicialmente, e nunca é irrelevante lembrar, o dinamismo natural ou a

realidade mutável nos legou e sempre deixará como herança um conjunto de pensamentos, idéias, situações onde o ‘adequado’ é sempre ‘inadequado’. Assim, ao perscrutarmos para atinarmos com a resposta desejada, podemos prescindir de metas demasiado rígidas e utópicas a serem alcançadas ou de padrões meramente idealistas: os problemas também são interpretações, e como tais sempre existirão.

Um curso de licenciatura deve, em princípio, instigar o pensamento dos futuros ‘educadores’. Para tanto, faz-se necessário, primeiramente, a inexistência de regras guiadoras rígidas e de padrões preestabelecidos intocáveis; em seguida, deve ser palco para diversas atividades produtivas, criadoras e também, algumas, abertas à comunidade, propiciando, dessa forma, a fusão da diversidade. Nesse contexto, os alunos nunca devem se despojar do interesse e do esforço; já os professores, todos os professores, devem ser maleáveis e abertos a diálogos e reflexões; em caso contrário, ambos são dispensáveis e inúteis.

Preparar um ‘educador’ também significa fornecer-lhe meios para conhecer a complexa estrutura humana, as idéias e informações clássicas e modernas atinentes à sua área e, outrossim, a nossa realidade social, os nossos problemas e os nossos potenciais. Concernente a estes últimos, não é pouco importante, portanto, que os profundos e obscuros abismos que, por vezes, separam os conteúdos ministrados nas licenciaturas da realidade em que vivemos sejam superados, e mesmo que não o sejam, não obstante a irrealização dessa meta ao menos um esforço nesse sentido deve existir.

Por fim, em um curso de licenciatura, a chamada teoria e a prática devem manter uma relação de proximidade, uma ligação intrínseca deve existir entre ambos, ou ainda, para nos expressarmos mais corretamente, ambos devem ser vistos como um só, o que implica afirmar que um curso onde existe um e não existe o outro, este curso não pode ser chamado senão de incompleto, ou menos ainda”. (Final do artigo).

Como se depreende com clareza do próprio artigo, estive a falar de um curso de licenciatura genérico, e, mesmo depois de algum tempo⁸, não consigo perceber nenhum absurdo dito nele. Por outro lado, algumas questões merecem ser esclarecidas, coisa que não fiz em momento algum⁹.

Em primeiro lugar, tentarei explicar as aspas que usei na palavra educador ou educadores. Usei as aspas para indicar que a palavra estava sendo usada em seu sentido corrente, comum. E por que fiz isso? Porque simplesmente não acredito que existam educadores. A palavra “educador”, significa para mim, literalmente, “Aquele que promove a educação” ou “Aquele que educa alguém”; o problema é que não existe este “aquele”, ou seja, cada ser humano tem em si a capacidade de se transformar e de se educar, e mesmo que tal educação ocorresse exclusivamente por estímulos externos (o que não é verdade), a capacidade de reação a tais estímulos estaria no próprio indivíduo, aquele que se educa, e não nas causas externas, não no “educador”. Dessa forma, vê-se que deposito uma fé bastante elevada no ser humano, apostando também em sua autonomia como ser criador do seu próprio destino. Além disso, quando coloquei as aspas, tinha outra coisa em mente, algo de suma importância: mostrar que o centro do processo educativo é o aluno e que o professor não passa de um mero auxiliar — ele não é um “educador”, e só pode ser determinante negativamente para o aluno, pois se este vence, o mérito maior não é daquele, mas do aluno. Posso resumir tudo isso numa sentença: o professor deve permitir que o aluno se transforme no que é!

Um outro ponto do qual quero dar alguns esclarecimentos é aquele que se encontra no final do primeiro parágrafo do artigo. O que se quer dizer com “*o sistema educativo deve atropelar os interesses individuais e proclamar vários acordos tácitos surgidos ao longo dos tempos, considerando-os consistentes e ‘verdadeiros’*”? Inicialmente, quando falei em “acordos tácitos” estava me referindo primordialmente a questões morais ou éticas (mas não só a elas). Afirmações e imperativos

⁸ Mudo de opinião constantemente.

⁹ O artigo foi publicado exatamente como o transcrevi aqui: sem notas, comentários, nada!

do tipo “Devemos ajudar nossos colegas”, “O método empírico é o melhor” e outras ainda, são vistas por muitos como verdades incontestáveis, mas não são, e eu mesmo porei algumas delas no tribunal neste livro. Contudo, o sistema educativo não deve fazer isso diretamente, pois é uma criação social e como tal deve atender aos anseios sociais: se se pretende formar cidadãos altruístas, que façam bem à sociedade, então este “devemos ajudar nossos colegas”, que trata-se de um acordo tácito, deve ser considerado como algo verdadeiro ou pelo menos, como não se trata de uma afirmação, deve ser compreendido como uma norma ética verdadeira ou incontestável pelo sistema educativo. Por outro lado, é preciso ensinar as pessoas a pensarem com maior profundidade, isto evitando que elas sejam completamente guiadas: surge então aqui, a meu ver, um grande problema, que tentarei resolver mais à frente.

— III —

Deixemos, agora, o artigo de lado. Discorramos um pouco sobre o curso de licenciatura. Qual seria o maior problema do curso de licenciatura? Do curso de licenciatura em Matemática da UEPB? Seria os conteúdos ministrados? Não me parece; seria os professores? Seria forçoso admitir isso; e o que dizer da coordenação ou dos alunos? Apesar de serem bastantes inertes, não são o maior problema — o maior problema, como é tão evidente, é o sistema como um todo. Todavia, não pretendo adentrar nesse campo, sempre tão cheio de variáveis e tão complexo, porém me ater apenas à universidade em si mesma.

Um dos grandes problemas do curso é, sem dúvida, a cultura das notas. Em virtude dela a aprendizagem é menor, as aulas são mais desgastantes e as avaliações, mais injustas. A aprendizagem é menor simplesmente porque o maior objetivo no sistema de notas passa a ser as notas e não a aprendizagem; já as aulas são mais desgastantes e menos prazerosas porque se estuda sob pressão, se estuda para tirar boas notas e não pelo prazer de estudar; e como se não bastasse, o sistema avaliador é sobremodo injusto¹⁰, e isso por inúmeras razões —

¹⁰ Todo sistema avaliativo é injusto, na verdade. O que olha apenas para a nota, entretanto, é o mais injusto de todos.

só um exemplo: em matemática, por exemplo, quando muitas vezes erramos uma pequena irrelevância, a maioria dos professores corta a questão inteira e vários pontos são retirados da nota da prova, e somos avaliados por essa nota!

Uma outra questão não pouco importante diz respeito à prática. No meu caso, por exemplo, só fiz estágio neste ano, isto é, no último ano do curso, quando já era para estar fazendo, no mínimo, desde o terceiro ano, e por várias razões: a prática em uma licenciatura é de uma importância capital, pois só se aprende a ensinar ensinando. E, além disso, ainda resta aquela questão do sentido: no terceiro ano, por exemplo, fizemos planos de aula e de curso, mas fizemos por fazer, porquanto não íamos utilizar aquilo naquele momento.

Agora, uma palavrinha sobre os professores. Primeiro: boa parte dos professores percorreu o caminho até a universidade por causa do dinheiro e do *status*, e não do magistério (vejam que, quando se faz mestrado hoje em dia na área de educação, é para se fugir dos salários baixos dos ensinos Fundamental e Médio: em geral, as pessoas sequer pesam conscientemente, ou melhor, maduramente as diferenças entre as escolas e as universidades — para a maioria delas, é tudo igual, o que muda é o salário). Segundo: falta cultura de pesquisa neles (a maioria dos doutores, por exemplo, sequer ler artigos, e os que lêem o faz esporadicamente). E terceiro: boa parte são preguiçosos, pois não têm a desculpa do baixo salário¹¹ e da falta de informação e ainda assim não procuram novas metodologias de ensino, permanecendo sempre no arcaico sistema de notas e aulas expositivas.

— IV —

A crítica pela crítica é sempre inútil, e expressa antes a pouca afinidade do crítico com o mundo e consigo próprio do que o seu desejo de

¹¹ Desculpa esta muito usada pelos professores das escolas, que assim se justificam por não procurarem novos métodos de ensino: “Ganho pouco, e por isso tenho que trabalhar muito, dois ou três turnos, não sobrando tempo para tais coisas”. Vejam que não estou julgando a veracidade disso.

construir alguma coisa. Portanto, destruído o caminho, é hora de construir um novo.

Os professores universitários e os das escolas têm o comportamento controlado por fortes forças coercitivas. Os métodos de ensino tradicionais estão por aí há séculos e não é fácil derrotá-los; aliás, é bom que se pergunte: será preciso derrotá-los? Penso que alguns questionamentos de cunho mais profundo devem ser feitos por todos os professores e educadores se quiserem realmente caminhar conscientemente. Os professores, tanto os da universidade quanto os das escolas, não fazem estes questionamentos e, por conseguinte, só vão mudar os seus métodos e a sua conduta se a massa mudar, ou seja, eles navegam num barco chamado “cultura”¹² e não são quem guia o barco: falta-lhes um pouco mais de iniciativa e ação criadora. Essa, imagino, é uma das razões porque alguns educadores batem tão forte no tradicionalismo, por exemplo, pois eles sabem que, se a pancada não for forte, ninguém ouvirá o barulho; dessa maneira, eles querem ganhar no grito, ou melhor, para o nosso caso, querem ganhar “na pancada”, forçando a mudança de atitude dos professores por meio da força e fazendo-os percorrer um novo caminho. O problema é que, mesmo que isso dê certo (e eu duvido disso), os nossos educadores continuarão agindo dessa ou daquela maneira sem consciência, continuarão seguindo tendências e modas, e é justamente essa falta de consciência que faz com que o tradicionalismo perdure até hoje. Imaginem a seguinte situação: daqui a alguns anos a mudança de postura dos professores tem se consumado; tudo é muito bom e bonito, agrada aos olhos e aos ouvidos. Porém, se daqui a um século for preciso mudar de postura novamente, essa mudança só ocorrerá se os educadores tiverem a capacidade de refletir por si mesmos, ou seja, se eles adquirirem consciência: consciência do que seja a educação, do seu papel para si mesmo e para a sociedade, etc. Observem que olho para os educadores como seres sociais, mas individuais também e principalmente. Neste caso, portanto, admito e acho importante que haja divergências entre os educadores (desde que sejam divergências fundamentadas), e divergências inclusive sobre pontos capitais como ética e liberdade ou métodos de ensino. Assim, não quero que todos afluam para um mesmo

¹² Refiro-me apenas aos padrões comportamentais vigentes.

local, e não é meu objetivo aqui criar uma maré: um dos meus grandes objetivos é fazer com que se pense...

Em síntese: alguns defendem que é preciso mudar e incitam mudanças, mas de forma infundada; eu defendo que, ao darmos os fundamentos, a mudança tenderá a ocorrer naturalmente. Os primeiros olham para os seres humanos como um rebanho (querem levar o rebanho para um determinado local; sua proposta: um corre na frente do rebanho para que o rebanho acompanhe); eu olho para eles, neste caso pelo menos, como seres pensantes (em se tratando do mesmo rebanho, minha proposta: vou até eles e faço-os pensar e chegar à conclusão de que o melhor é irmos para o determinado local). Evidentemente, e não sou tolo o suficiente para desconhecer tais “perigos”, o rebanho pode refletir e achar melhor ficar parado ou andar para trás, para o lado oposto ao que eu queria. Mas isto já fazia parte de minha própria proposta: se tal possibilidade não existisse, eu não estaria dando liberdade alguma para o rebanho, e se os próprios professores não têm liberdade, como eles vão poder contribuir para a formação do cidadão? Do indivíduo livre e pensante? Mais à frente, levarei esse raciocínio às últimas conseqüências e mostrarei o quão é absurdo e contraditório certos discursos que são aceitos pela esmagadora maioria.

Por enquanto, no próximo capítulo, quero propor que procuremos compreender os nossos professores universitários e os das escolas: quero mostrar que eles são mais vítimas do que algozes e o quanto foram duras as críticas que fiz aos professores da universidade agora há pouco.

— CAPÍTULO IV —

Progênie: sistema tradicional de ensino

— I —

Ao longo dos tempos desenvolveu-se várias teorias do conhecimento, das mais distintas às mais absurdas. Quero percorrer algumas delas até chegar ao que seja o ensino tradicional.

A primeira grande teoria, sem dúvida, por ser fundamentada, só veio surgir a alguns séculos antes de Cristo: foi a de Platão¹³. A grande formulação de Platão foi acerca do mundo das idéias, teoria que pode ser vista como raiz para um cristianismo um pouco posterior a Jesus e para o espiritismo de Kardec. Diz ela basicamente que existem dois mundos: o mundo das idéias e a realidade que conhecemos, o nosso mundo, que não seria outra coisa senão um reflexo imperfeito do mundo das idéias. Este, por sua vez, seria perfeito, conteria em si mesmo todas as coisas em seu estado puro, ideal. Em seus diálogos, Platão argumentou para defender tal visão, mas existe muito misticismo nele, idéias vagas e sem fundamento algum. A teoria da metempsicose¹⁴ me parece ser uma dessas idéias de Platão, que ele tirou de sua intuição ou paixões e quis racionalizar de forma absurda¹⁵. Tento sempre encontrar, racionalmente, uma espécie de derivação entre a teoria das idéias e a doutrina segundo a qual nós morremos e nascemos de novo continuamente, e segundo a qual também em certos momentos nascemos como bois ou vacas e em outros momentos como reis, mas não consigo encontrar¹⁶. E afirmo isso porque não penso que seja da teoria das idéias que vem a essência da concepção de Platão sobre o conhecimento: é por causa da metempsicose que Platão acreditava que um homem não aprende nada, ele apenas rememora¹⁷. Portanto, essa é a

¹³ Deixo Sócrates de lado por várias razões, algumas das quais até óbvias.

¹⁴ Permitam-me rotular as idéias de Platão.

¹⁵ Seria melhor ele ter feito como Jesus: afirmar sem argumentar.

¹⁶ É bom que se diga: não sou especialista em Platão.

¹⁷ Vide o Fédon: Sócrates (Platão) usa o chamado “argumento dos contrários” para “provar” que os vivos vêm dos mortos. Logo em seguida, a teoria da reminiscência aparece como uma consequência dessa idéia.

concepção de Platão sobre o conhecimento: qualquer conhecimento que porventura adquiramos durante a nossa vida já nasceu conosco, ele foi aprendido nas outras vidas que tivemos, e o que existe são apenas reminiscências de outras vidas. Como designação mais moderna e com algumas ressalvas, essa teoria pode ser chamada de teoria inatista, ou seja, aquela segundo a qual o homem já nasce com as idéias e com o conhecimento.

A antítese do inatismo é o empirismo. Aristóteles, um pouco depois de Platão, já havia desenvolvido um “semi-empirismo”¹⁸ e acusou Platão de ter “distorcido” as coisas, já que o conhecimento, ou pelo menos boa parte dele, viria da experiência com os objetos¹⁹. Entretanto, o empirismo só veio ganhar uma força elevada recentemente, no século XVIII, com David Hume. Em um pequeno livro seu, Hume defende, entre outras coisas, que o conhecimento vem da experiência e só da experiência, direta ou indiretamente. Dessa forma, “(...) *todo o poder criador do espírito não ultrapassa a faculdade de combinar, de transpor, aumentar ou de diminuir os materiais que nos foram fornecidos pelos sentidos e pela experiência*”²⁰.

A teoria de Hume, que também era permeada por um forte ceticismo, despertou muitos pensadores para a questão do conhecimento. Kant então, ainda no século XVIII, ergueu-se contra Hume e, em um livro que é um dos grandes monumentos da Filosofia, promoveu a conciliação entre o inatismo e o empirismo. Diz-nos ele: “*Dúvida não há de que todo o nosso conhecimento principia pela experiência... Porém, se todo o conhecimento se principia com a experiência, isso não prova que todo ele derive da experiência*”²¹. E assim, assumindo logo de início essa postura cética em relação à teoria de Hume e de outros, Kant parte para tentar mostrar que somos possuidores de certos conhecimentos que são independentes da experiência — chama ele a estes conhecimentos de conhecimentos *a priori*. Nesta concepção,

¹⁸ Aristóteles não era nem empírico nem racionalista.

¹⁹ “*Enfim, os sensíveis, como os poderíamos conhecer, sem termos deles a sensação?*” (Aristóteles, Metafísica, Livro I).

²⁰ Investigação acerca do entendimento humano, Hume.

²¹ Crítica da Razão Pura (Diferença entre conhecimento puro e empírico).

portanto, temos a experiência e o poder racional dos seres humanos como causas de todo o conhecimento.

Foi também numa linha de pensamento parecida que trabalhou Piaget. Mas Piaget era essencialmente psicólogo e desenvolveu os seus estudos para a Psicologia, havendo muitas distorções do seu pensamento na área educacional. Por isso e também devido à sua fama nos meios educacionais e do grande conhecimento de suas teorias, dar-me-ei o direito de perder pouco tempo com ele. Bom, é creditado a Piaget o desenvolvimento do construtivismo, doutrina segundo a qual todo conhecimento é construído e resultante da interação entre o ser que conhece e o ambiente. No construtivismo, tanto a experiência quanto a racionalidade ou capacidade de conhecer são imprescindíveis para que haja a construção do conhecimento.

Uma outra teoria razoavelmente importante e que vem ganhando força nos últimos anos, é o chamado construcionismo. Teorizada por Seymour Papert, admite os principais pressupostos do construtivismo, acrescentando que a melhor forma de se construir o conhecimento é por meio da construção de objetos palpáveis, isto é, que podem ser manipulados, alterados, reconstruídos, destruídos²².

— II —

Antes de prosseguir, quero entremear aqui algumas considerações atinentes à exposição precedente.

Primeiro: o que pretendia era apenas uma “vista por cima” ou um “olhar superficial” sobre algumas das mais importantes teorias que surgiram no decorrer do tempo no que diz respeito ao conhecimento. Neste caso e em muitos outros, já parto do pressuposto de que o leitor não seja leigo em certas questões.

²² Note-se que esses objetos palpáveis não precisam ser necessariamente objetos físicos. Uma linguagem de programação, por exemplo, que foi justamente a área na qual Papert mais trabalhou, pode ser considerada um objeto palpável.

Segundo: qualquer exposição histórica de determinado assunto ou questão é parcial ou completamente ilusória e fictícia, e isso, dentre outros, pelos seguintes motivos: nenhum relato histórico é completamente confiável; nós não temos acesso a todos os fatos que ocorreram no decorrer dos tempos (na verdade, só possuímos informações sobre uma grande pequena minoria); e, por fim, os fatos nada mais são do que interpretações, ou seja, a chamada “verdade dos fatos” é coisa sem sentido²³. Dessa forma, alguns falam que Kant foi o primeiro a conciliar o empirismo e o inatismo, e a própria forma como escrevi tinha como objetivo passar essa impressão mesmo, mas não sei se isso é verdade, não sei se Kant foi o primeiro mesmo (talvez, quem sabe?, dez mil anos antes de Cristo já existissem homens que pensassem nessas teorias, e talvez, será?, até tenham escrito sobre isso).

Terceiro e último: qualquer exposição de sistemas mais profundos de pensamento, principalmente os de outrora, é superficial enquanto se refere ao próprio sistema exposto. O único que pode conhecer a essência de um pensamento profundo é o seu próprio dono.

Pronto! É hora de caminhar.

— III —

Visto agora algumas concepções concernentes à epistemologia, vale perguntar: em que se sustenta o ensino tradicional de ensino? Que teoria(s) ele usa para dar base à sua base?

A princípio, vê-se logo que o ensino tradicional descarta o construtivismo e o inatismo. Sobraria, então, dentre outras coisas, o empirismo. Dessa maneira, parece ser plausível concluir que o ensino expositivo é visceralmente empirista, não no sentido de que “é se fazendo que se aprende”, mas no sentido de que “é por meio da repetição e do exercício contínuo que se aprende”. Essa visão tem até uma certa coerência, mas é ingênua.

²³ Vou encarar essa questão de frente mais adiante.

Certa vez, eu estava lendo um livro de um educador qualquer. Em um dado momento, ele, ávido para mostrar o quanto “sabe” e o quanto tem uma visão “realista” das coisas, começou a falar sobre os diversos tipos de ensino (aquele falatório de sempre: o interacionismo é bom, é isso e aquilo; o tradicionalismo é ruim, não presta, etc.). Nesse tumulto de palavras, ele afirmou algo do tipo: “Não consigo pensar de outro modo: quando um professor entra numa sala e começa a dar uma aula expositiva, e só expositiva, ele faz isso porque pensa que o aprendizado ocorre assim, a concepção de conhecimento dele é esta: aprende-se repetindo”²⁴. Pois eu afirmo: tal visão é ingênua, e simplesmente porque a grande maioria dos professores espalhados pelo Brasil nunca ponderou seriamente acerca do que seja a aprendizagem, do que seja o conhecimento ou do que seja a informação; e digo mais: praticamente todos os alunos do curso de licenciatura também não ponderam, pois eles pagam as disciplinas pedagógicas por obrigação, como muitos já me relataram, e inclusive achando-as cadeiras inúteis.

— IV —

As raízes originárias do ensino tradicional são mais profundas e em maior número do que se imagina. Observem também que ele já vem sendo praticado aqui no Brasil desde os jesuítas, ou seja, ele é anterior às concepções contemporâneas de aprendizagem. Entretanto, o que realmente deu origem a ele?

Que tal mudarmos um pouco o foco e começarmos com isto: o que fez com que a espécie humana adquirisse um domínio tão satisfatório na Terra? “Foi a inteligência!”, dir-me-ia a maioria. Pois eu sustento que foi, dentre outras coisas, principalmente a capacidade de adaptação. A espécie humana é uma das raras espécies animais que nasce com poucos comportamentos ou práticas de vida; e com quem aprender a se comportar, a se movimentar, a viver em um determinado ambiente? Com aqueles que já vivem aqui a mais tempo, com os adultos... E a natureza sabe disso: as crianças imitam os adultos. E essa imitação é tão evidente que qualquer adulto que tenha um mínimo de contato com crianças percebe. Portanto, note-se este primeiro ponto: a imitação é

²⁴ Li este livro há muito tempo: suas palavras não foram bem estas.

algo natural e é principalmente por meio dela que aprendemos a viver ou nos comportar no mundo.

Por outro lado, uma atitude ativa e de incitamento a alguém por meio de ilustrações produz resultados mais rápidos. Exemplo: você pode pedir a uma criança para desenhar um quadrado; ela então pergunta o que é um quadrado; daí você conceitua um quadrado para ela e solicita novamente que ela o desenhe; no final, depois de alguns percalços, talvez ela até desenhe. Porém, se você desenha um quadrado na frente dela e depois pede para ela fazer o mesmo, provavelmente ela o fará, e sem muitas dificuldades. Note-se também este segundo ponto.

Além do mais, quando vamos ensinar alguma coisa a alguém, é muito mais cômodo e fácil o fazermos por meio da repetição, justamente porque nós já sabemos fazer aquela coisa e, assim, o esforço é menor. Portanto: é muito mais fácil ensinarmos por meio da exposição e da repetição do que de qualquer outro modo.

Finalmente, atente-se a isto: imagine que você vive no Brasil de antanho e que você domina plenamente uma determinada arte (algo parecido com artesanato, que dispensa inspirações intuitivas ou artísticas); então um senhor lhe chama para ensinar essa arte para o filho dele. Chegando lá, e desconhecendo evidentemente muitas das principais teorias sobre o conhecimento que só viriam surgir séculos depois, como você ensinaria? Ao nos lembrarmos das considerações precedentes fica até fácil prever qual seria nossa metodologia numa situação dessas. Neste caso, o ponto principal a se notar é este: quando os sistemas de ensino foram se formando, eles não tinham de antemão várias metodologias de ensino para escolher, mas as coisas foram acontecendo naturalmente — as metodologias e principalmente as diversas teorias foram surgindo depois das práticas.

Estes, a meu ver, e juntamente com algumas outras questões secundárias (os jesuítas, por exemplo, tinham que impor uma forma de ver o mundo: neste caso, a interação não só é inútil como indesejada), foram os principais fatores que convergiram para o nascimento do sistema tradicional de ensino. Portanto, vê-se o quanto é ingênuo

imaginar que o professor dá aulas expositivas porque “(...) a concepção de conhecimento dele é esta: aprende-se repetindo”, principalmente quando nos referimos aos professores de antigamente (naquela situação criada logo acima, será que você, quando fosse ensinar sua arte ao filho do senhor, iria ensinar de tal ou qual maneira porque tinha na consciência uma determinada concepção do que seja a aprendizagem ou porque muitas circunstâncias o induziram a isso? Você nem sequer teria pensado o que era essa tal de aprendizagem...).

Todavia, replicar-me-ão: “Mas os professores de hoje têm acesso a várias teorias da aprendizagem: eles não têm desculpa, agem dessa ou daquela maneira conscientemente, devido a suas concepções”. A essa réplica, já respondi quase que completamente (completamente se olharmos as entrelinhas) em todo o decorrer deste capítulo e dos outros (grande parte dos professores não tem tais concepções, os professores possuem inatividade mental, etc.). Para responder a isso completamente e com clareza, todavia, quero retornar aos professores da universidade, aqueles que supostamente têm um nível de conhecimentos mais elevado.

Que nos primórdios do ensino tradicional não se ensinava por meio da repetição e da exposição por causa dessa ou daquela teoria da aprendizagem, penso que não resta dúvida. Também não há dúvida, aliás, nunca existiu, no fato de que grande parte das pessoas segue princípios ou comportamentos alheios²⁵. Ora, o problema então resolveu-se: o sistema tradicional de ensino consolidou-se, popularizou-se, mas sem fundamentos teóricos (lembro novamente que as concepções modernas de aprendizagem só surgiram muito depois do ensino tradicional); com isso, a esmagadora maioria dos professores passaram a ensinar imitando os seus próprios pais, mães, tios e professores: trata-se do próprio adestramento que foi se consolidando durante anos em sua vida, ou seja, trata-se de coisa enraizada. Essa cultura, a cultura das aulas expositivas perdura até os dias de hoje, e é mesmo o que há de mais “verdadeiro” nos principais recantos onde existem professores. Quando então um professor, que já ensina faz dez anos, vai para a universidade para fazer o seu curso de licenciatura, ele

²⁵ Isso para mim soa como um axioma.

entra em contato com teorias das quais ele nunca ouvira falar: o construtivismo se lhe apresenta. É óbvio que ele não dará a menor importância para uma tal teoria, pois, primeiro, para que se entenda a essência do construtivismo é necessário ter em mente algumas concepções²⁶, o que ele não tem; depois e isso é o mais importante, o construtivismo é um outro mundo para ele, pois vai de encontro com sua própria prática de ensino e tem pouca objetividade, já que não dá métodos precisos para ensinar: é uma teoria vaga para grande parte dos professores, conquanto não o seja para uma pequena minoria. O resultado disso é que muitas dessas teorias que são ensinadas na graduação não ficam na mente dos professores; e como se não bastasse, eles não refletem sobre isso e nem procuram evoluir nesse caminho²⁷.

Terminada a graduação, a maioria vai para a escola, onde os salários são baixos e o tempo é curto. Imaginem agora, nessas condições, se esse professor vai entrar na sala de aula pensando: “Eu ensino como ensino porque minha concepção da aprendizagem é...”. Pensar assim é ingenuidade! Existe uma monstruosa e complexa estrutura que forma os professores; eles não agem como agem tão conscientemente como muitos supõem. Mas agora, e para não restar mais dúvidas, olhemos um pouco para aqueles que não vão para a escola: querem ser professores universitários: partem para o mestrado.

Com as características que citei acima, vai ele para o mestrado. Em lá chegando, ele estuda de forma mais aprofundada muitas das teorias vistas na graduação. Ganha, com isso, bases mais firmes e intelectualmente se eleva. Conclui o mestrado e espera um concurso; aparece um, ele faz, passa, e entra numa universidade. Quando vai dar suas aulas, não sai dos limites do tradicionalismo. Veja-se que ele ganha bem e supostamente tem mais tempo para preparar aulas, pois não precisa trabalhar “três turnos”; ele supostamente tem também mais conhecimentos e saberes mais aprofundados do que os professores das escolas. Sendo assim, por que ele continua dando aulas tradicionais? É aqui que morre o restante da questão e da réplica: um professor pode entrar numa sala e pensar: “A minha concepção de aprendizagem é esta:

²⁶ O que é uma idéia, uma informação, um conhecimento, uma definição, um conceito.

²⁷ Podemos acusá-los disso, com algumas ressalvas.

só se aprende por meio da interação; o verdadeiro conhecimento é aquele construído”, e mesmo assim dar uma aula tradicional²⁸. E quais as causas disso? Muitas; eis algumas delas: falta de compromisso com a educação, falta de convicção, instinto de rebanho (só faz se os outros fizerem), falta de capacidade para criar e inovar, comodismo, etc., etc. No entanto, esta não é mais uma crítica dura aos professores universitários (na verdade, eu até “maneirei” para o lado deles, e até aquelas críticas que tinha feito no Cap. III perderam força), pois professores desse tipo, que têm concepções claras e distintas sobre a aprendizagem e que agem em desacordo com tais concepções, não estão em grande número: a grande maioria dos professores universitários são como os de escola, são mais vítimas do que vilões de todo um sistema — dão aula sem pensar...

²⁸ Eu mesmo conheci muitos com um discurso parecido, mas cujas aulas eram apenas expositivas.

— CAPÍTULO V —

Um retorno à universidade

— I —

Os professores universitários e os das escolas, portanto, mantêm entre si poucas diferenças. E isso porque o grande problema está na base: o aprofundamento de um professor em teorias que sempre foram ininteligíveis ou sem sentido para ele é perda de tempo — para se chegar ao fundo do mar, é preciso antes passar por sua superfície. Dessa forma, os professores universitários, em geral, têm mais informação, mas não conhecimento²⁹, o que também explica o porquê do ensino universitário não ser superior ao das escolas e também o porquê de se manter tão precário quanto.

Que caminho então as universidades poderiam seguir para melhorar o ensino dos cursos de licenciatura?

— II —

De início, queria analisar a seguinte questão, a qual pode-nos levar a um caminho: os professores universitários mantêm o tradicionalismo; os professores de escola idem; dessa forma, não teríamos um círculo vicioso? Pois, ora, nestas condições, como esperar que um professor da escola quebre o círculo, já que ele é formado pela universidade? E como esperar que os professores universitários, que vêm todos praticamente das escolas, quebrem também o mesmo círculo? Pode haver uma ruptura?

Antes que algum se apresse e diga que sim, por meio dos “educadores-de-mesa” (definição: já viram que muitos doutores em educação nunca entraram em sala de aula? E muitos destes que ficam inventando teorias e dando conselhos para os professores também não? É o que chamo de

²⁹ Informação: saber puro, solto, desconexo. Conhecimento: saber integrado, participativo, que tem significado para o ser que conhece e que constrói. Que cada um pense sobre isso e não decore definições.

“educadores-de-mesa”), digo-lhes que não: tais “educadores” têm um papel muito secundário em todo o processo. Ademais, desse professor já falei antes: são aqueles que agem em desacordo com suas próprias teorias e concepções.

Qualquer círculo vicioso, pois temos aqui um círculo vicioso, só pode ser quebrado de fora: nenhum dos dois lados, seja o dos professores das escolas ou o dos universitários, pode quebrar o círculo, pois eles são o círculo. Todavia, como não queremos jogar inteiramente o problema no contexto em que vivemos, existe uma outra possibilidade: o círculo em si mesmo pode ser mudado, ou melhor, pode mudar-se e transformar-se.

Se quiséssemos quebrar o círculo, teríamos que apelar para uma mudança de cultura generalizada no país. Mas nenhum círculo vicioso precisa ser necessariamente quebrado: o que se tem de melhor para fazer é invertê-lo, transformando-o, convertendo-o de um círculo vicioso negativo para um positivo: a mudança deve ocorrer nas duas partes concomitantemente. E o cerne dessa mudança já foi visto: os professores devem exercer o seu papel primário, não enquanto profissionais e sim enquanto seres humanos — é preciso refletir, ou melhor, aprender a refletir, pois só assim será gerada força dentro do círculo que possibilite sua mudança.

É o retorno àquela questão de que já tratamos, a questão da consciência; e consciência aqui não significa seguir os outros ou aderir a suas idéias, não significa defender essa ou aquela metodologia porque estão dizendo que é a correta, não significa se tornar um escravo de um certo pensamento ou pensador (os, como chama?, “piagetianos” e os “paulofreireanos” que me perdoem, mas autodenominar-se uma coisa dessas implica incapacidade intelectual e até demência); enfim, consciência aqui tem um significado próprio, amplo: ter consciência é estar consciente, é ter a capacidade de ver por si mesmo, transcendendo o superficial e iluminando os mais profundos abismos com o olhar perscrutador; ter consciência é ser o que se é, é ter a coragem de negar aquilo que é estabelecido, ou de reafirmar também; é ter a capacidade de ter concepções particulares claras e distintas; ser consciente é ser um agente ativo, que critica, destrói, cria, reconstrói; é ter a capacidade de

passar pela beira de um precipício ou de dormir em uma casa mal-assombrada sem deixar com que o medo lhe tire as percepções nítidas.

O círculo, portanto, só poderá adquirir consciência e se transformar por meio do pensamento — eis a solução: pensar, os professores precisam pensar, repensar, analisar a atual conjectura, ler, criticar, criar, insurgirem-se... Se isso for feito, não só mudanças nas metodologias serão vistas, mas nas condições de trabalho dos próprios professores.

— III —

No entanto, podem me acusar: não estais exigindo demais? Pois digo que aqueles que pedem mais investimentos em educação, que pedem mudanças no comportamento de todos os professores, etc., pedem muito mais do que eu: o que eu peço pode ser realizado individualmente, ou seja, trata-se de uma realização pessoal de cada indivíduo, e eis aqui uma enorme e poderosa diferença. Ademais, agindo ou não por instinto, a capacidade de pensar é inerente à estrutura de todo ser humano, de todo professor: é algo ao mesmo tempo distante, porém ao alcance de quase todos.

— IV —

Agora, depois de todas essas considerações, isto é, mostrado este “um caminho”, quero mudar de lugar e intrometer-me inoportunamente onde não fui chamado. Antes, porém, quero evidenciar algo que não sei se ficou muito claro. Apesar de ser tendencioso, não estive aqui defendendo com unhas e dentes este ou aquele método de ensino; ou ainda: quando proponho que se pense, não quero com isso dizer que, se os professores fizerem isso, eles vão aderir ao interacionismo ou outro sistema qualquer, embora acredite que boa parte o faria: estou propondo que cada um aja conscientemente, e se, por exemplo, um professor reflete seriamente sobre sua prática de ensino e chegue à conclusão de que esteja certa, independentemente de como é sua prática, ele já cumpriu o seu papel. E esta idéia baseia-se, além de outras coisas que já foram tangenciadas, nisto: não considero como verdadeira ou como “a melhor de todas” nenhuma prática de ensino, pelo menos não enquanto

consideradas em si mesmas. Portanto, que isso fique claro doravante e que, com isso, se entenda porque falei em mudança de posição logo no início: adotarei agora e outra vez, a “minha” perspectiva, o “meu” modo de pensar para discorrer um pouco sobre que mudanças penso ser importantes no curso de licenciatura. Mais adiante, no próximo capítulo, falarei sobre as escolas.

— V —

O sistema de provas e de notas não pode acabar inteiramente, ao menos não em um curto prazo; e isso tem que ser assim por causa da cultura de notas: o castigo, a recompensa, a nota como objetivo — isto está tão imbuído no subconsciente dos alunos que eles só funcionam assim. Não existe outro remédio para essa situação a não ser este: mudar aos poucos essa cultura, fazendo com que os alunos da universidade pensem profundamente sobre isto e propondo, ao mesmo tempo, novos métodos de ensino. A avaliação contínua deve prevalecer sobre a prova e a consciência da importância da aprendizagem pela aprendizagem deve subjugar a concepção de que uma boa nota na prova é o grande objetivo do estudo.

A grande exigência e a grande obsessão para se seguir regras também devem diminuir, pois, de um modo geral, estreitam e põem limites na criatividade e no livre pensar dos alunos. Quero até mencionar aqui um caso que soube, algo ocorrido numa mesa-redonda se bem me lembro, onde um dos participantes quase agrediu um outro porque este outro afirmou que no final de um trabalho de pesquisa deve-se colocar “conclusão” ao invés de “considerações finais” — que coisa absurda! Só uma mente super legislada ou pobre (neste caso são sinônimos) para discutir por causa de uma bagatela dessas! E se eu quisesse colocar “últimas palavras”? E se eu quisesse concluir usando versos? Certamente que isso é inimaginável e absurdo para a grande maioria, por exemplo, dos orientadores; mas daí poderiam vir grandes obras de arte! No caso da minha monografia, por exemplo, certa vez apresentei parte dela para minha orientadora e fui criticado porque só tinha colocado uma única citação na mesma: seria preciso mais. O problema é que não gosto de citações, gosto de escrever meus pensamentos.

Inclusive, vou aproveitar o ensejo para dizer algo a muita gente “boa” por aí, dentre os quais se incluem alguns mestres e doutores: como vocês não têm criatividade, não têm poder de reflexão e autonomia, em quatro palavras: como não têm argumentos, “transformam” citações em argumentos ou simplesmente se utilizam dos argumentos dos outros sem nem ao menos interpretá-los e analisá-los, como tenho visto por aí em certas teses e dissertações. Portanto, a questão é bem simples: se o objetivo é desenvolver a autonomia e o pensamento nos alunos universitários, as regras devem diminuir.

A avaliação. Creio que já tinha tocado neste ponto em outros momentos, mas é hora de um pequeno aprofundamento. Dar aulas expositivas durante algumas semanas, depois entregar um papel cheio de questões aos alunos para que eles resolvam em uma aula, no final corrigir aquilo e dar uma nota, e dizer que isso é um sistema de avaliação bom, eis aí uma incrível capacidade de devaneio. Nem elencarei os milhares de problemas que estão relacionados com este tipo de avaliação, mas proporei outra: a avaliação contínua. É interessante notar que a avaliação contínua não exclui, necessariamente, a prova, e eu a acho até necessária, desde que instiguem os alunos a pesquisarem e a pensarem e não sirvam como critério decisivo na avaliação. Porém, a avaliação contínua que realmente tenho em mente é aquela onde o professor faz um acompanhamento de perto dos alunos em todas as aulas, avaliando o envolvimento e desenvolvimento de cada aluno no decorrer do curso. A análise do desenvolvimento tem que ter como parâmetro a situação inicial do aluno: torna-se necessário, portanto, que o professor conheça seus alunos, e para isso é necessário ocorrer algo que geralmente não ocorre na universidade: os professores devem interagir com os alunos nas aulas³⁰. No final de tudo, os melhores resultados serão conseguidos não por aqueles que tiverem mais informações, mas por aqueles que, adotado um limite inferior de atual desenvolvimento ou situação, conseguirem se desenvolver mais e para além desse limite, e mesmo que seja por meio do erro, pois um dos principais objetivos do ensino universitário é desenvolver, preparar.

³⁰ Interagir aqui tem o sentido de troca.

E para que haja uma avaliação desse tipo, as aulas devem fazer os alunos trabalharem. Passei pelo curso de Matemática e fiquei com a sensação de que estudei teorias demais, ou melhor, de que só estudei teorias e tive pouquíssimos incitamentos para colocar em prática tais teorias. Estudar o interacionismo como uma teoria é uma coisa; dar aulas, com o apoio dos professores da universidade, numa escola, estudando e aplicando tal teoria, é uma outra coisa e bem mais salutar: é a questão do sentido. Portanto, não tem outro modo: é preciso, primeiro, que nas próprias aulas os professores coloquem os futuros professores para realizarem, pesquisarem, resolverem problemas dos mais diversos tipos, desenvolvendo a autonomia, o livre pensar e muitas outras coisas; segundo, o estágio deve ser mais amplo, deve ter no mínimo um ano³¹.

— VI —

Dito tudo isso, dou-me agora o direito de encerrar este capítulo, até porque, se eu quisesse e se qualquer um aluno universitário quisesse, poderia escrever um livro só sugerindo mudanças para a universidade, pois matéria-prima para isso existe. Penso, porém, que, se pelo menos a prática, a pesquisa e o pensamento se tornassem mais intensos na universidade e se a cultura das notas fosse sendo alterada, mesmo que paulatinamente, logo, logo teríamos excelentes melhoras na qualidade dos cursos.

³¹ O meu estágio resumiu-se a dar vinte aulas numa escola estadual.

— CAPÍTULO VI —

Um olhar sobre a escola

— I —

Há entre a escola e a universidade diferenças consideravelmente importantes, principalmente quanto a seus objetivos. A escola é o principal representante do sistema educacional formal e tem como um dos principais objetivos a formação do cidadão. Já a universidade tem como prioridade a formação de um determinado profissional, que para o nosso caso é o professor. Apesar dessa notável diferença, contudo, já perceberam como se parecem a escola e a universidade? Muitas das nossas universidades podem ser vistas como uma espécie de escola, ou pelo menos como uma minúscula extensão da escola — de onde se segue imediatamente, como uma espécie de corolário, que uma das duas instituições (ou as duas) está equivocada em sua estrutura.

Como já foi visto, as duas estão equivocadas, na verdade. Mas vejam que esse paradoxo, isto é, duas instituições com objetivos diferentes tendo a mesma estrutura, só confirma o que já dissemos: que os professores não pensam adequadamente sobre sua posição no mundo e sobre o seu papel como agente transformador ou perpetuador de determinadas estruturas. Eles passam da escola para a universidade e da universidade para a escola e simplesmente não mudam seu comportamento, sua prática de ensino, seus métodos: não vêem que estão pisando em solos diferentes e que exigem precaução e reflexão próprias no caminhar.

— II —

Malgrado as diferenças, no entanto, algumas identidades fazem-se presentes entre ambas as instituições. As duas, por exemplo, trabalham inegavelmente com concepções ou conceitos de aprendizagem: os professores escolares precisam fazer com que os seus alunos aprendam; os professores universitários das licenciaturas precisam fazer com que seus alunos aprendam a fazer aprender; ou seja, são concepções de

aprendizagem direcionadas para objetivos distintos, mas que em si mesmas são iguais. Além dessa, existem outras poucas identidades entre as duas, que, claro, não podem de maneira alguma justificar a estreita semelhança entre ambas; mas não estou disposto a tratar mais disso aqui. Quero, agora, e depois dessa pequena comparação entre a universidade e a escola, abandonar a primeira e me concentrar na segunda.

— III —

A cultura das notas também deve se transformar nas escolas, e principalmente nelas: emanam dela vários problemas para o desenvolvimento dos alunos, muitos dos quais estão iniciando no sistema formal de ensino, e que por isso partirão para a universidade e para a própria vida carregando muitas das marcas indeléveis que o sistema, devido a suas deficiências, produz — só funcionarão através da ameaça, etc.

Chegou o momento, no entanto e antes de continuarmos, de entendermos melhor qual a razão de ser do sistema de notas. Todo conhecimento ou saber é relativo e depende das necessidades do ser que conhece. O ser humano é um ser orgânico que possui, assim como todos os animais, uma propensão instintiva para a vida: o corpo possui uma grande inteligência e trabalha ininterruptamente para sustentar e possibilitar a nossa vida. Por outro lado, acredito que inexistam uma separação entre corpo e espírito (as próprias pesquisas científicas mais recentes estão chegando a essa conclusão — a tese de Spinoza sobre a inseparabilidade dos dois, isto é, sobre os dois constituírem um mesmo ser está sendo confirmada), ou ainda, entre intelecto e corpo³². Dessa maneira, a nossa capacidade de aprender não pode e não é desvinculada de nossas necessidades enquanto seres vivos que estão buscando a sobrevivência em um mundo competitivo e cheio de obstáculos. Evitar o sofrimento é uma necessidade dos seres vivos; entretanto, a alegria é o que dá sentido à vida e, portanto, é também uma necessidade. Concluimos, então, que um determinado conhecimento só despertará o

³² Psicologicamente, fala-se em *paralelismo*, isto é: as alterações no corpo e no espírito ocorrem ao mesmo tempo.

interesse do aluno se tal saber estiver, de alguma forma, relacionado diretamente com a sobrevivência desse aluno. De onde então veio o nosso atual sistema de notas? Bom, como o ensino não era muito animador, nunca conseguindo (será que tentou?) relacionar aqueles conteúdos chatos com a vida dos alunos, teve-se a necessidade de fazer com que os alunos estudassem à força, por meio do sistema de castigo e recompensa — eis a principal causa, junto com a necessidade de avaliar, do advento das notas.

Mas a situação é outra e não devemos pensar mais em usar tais “recursos”, porquanto eles incutem sofrimento e já temos novas possibilidades. Olhemos para a outra extremidade: como a alegria é também uma necessidade orgânica e espiritual, pode-se apelar para ela: aproximemos os saberes das necessidades positivas dos alunos e preparemos atividades onde seu potencial positivo seja explorado — iluminemos as coisas dessa forma e um interesse crescente por parte dos alunos virá naturalmente. E temos hoje muitas ferramentas que podem nos ajudar a fazermos essa transformação: modelagem, informática, jogos, etc. (encará-los-ei de frente no próximo capítulo). Todavia, que não se pense que se trata de um caminho perfumado, cheio de rosas e com um belo crepúsculo deleitando o nosso olhar enquanto caminhamos: é um caminho pedregoso, que gera suor, e que também possui suas deficiências e contradições³³.

— IV —

Além da necessidade de dar sentido aos conteúdos, que outra necessidade, por estar intrinsecamente ligada a esta e até por buscá-la, logo vemos? É a necessidade de dar sentido à escola enquanto uma instituição social grandiosa. E por que a escola em si mesma, e não apenas os conteúdos ministrados por ela, precisa ter sentido para os alunos? Devo-lhes ser sincero: certamente que não estaria fazendo esta pergunta se porventura não tivesse lido a revista Nova Escola de uns meses atrás. Uma reportagem me chamou a atenção e um pequeno trecho contido nela marcou-me profundamente: vou, por isso e para o

³³ Vejam que, por exemplo, certos assuntos são tão obsoletos, que nem em sonho é possível fazer aquilo ter algum sentido para nossos alunos.

agrado dos escritores tradicionais, contrariando, inclusive, a mim mesmo, transcrevê-lo aqui. Diz assim:

“É comum as escolas reproduzirem os estigmas e as discriminações sofridos pelos alunos fora delas. Pior ainda, ao falhar na função de ensinar, elas afastam as crianças e cometem uma das mais nocivas formas de violência. ‘Trabalhamos com um aluno idealizado e abstrato’, afirma Flávia Schilling, autora de um livro sobre o tema. ‘Na sala de aula, conhecemos seus nomes e rostos, mas não sabemos de onde vieram seus pais, como vivem, com quem se relacionam. O espaço escolar acaba habitado por pessoas que se desconhecem e, portanto, se temem’. Nas regiões com histórico de violência, principalmente, esses julgamentos encontram um campo fértil. ‘É comum tratar todo mundo como um criminoso em potencial’, diz o educador Jailson...

Quando as crianças não dispõem de um ensino eficiente, sentem-se sem valor e não enxergam por que continuar ali. ‘O desgarramento dos que não aprendem começa muito antes do boletim de fim de ano’... ‘São esses alunos que terminam por se evadir. Achar que eles não condizem com o perfil esperado é uma modalidade criminosa de exclusão social’...

Não é por acaso que depredações, arrombamentos e furtos respondem pela maior parte dos atos de violência na escola. Os estudantes não vêem sentido na instituição...”³⁴

Antes de mais nada, quero, primeiro, dizer que os professores, assim como os alunos, não são os vilões dessa história, e isso por motivos diversos; e, segundo, responder a questão levantada: a escola precisa ter algum sentido porque em caso contrário não funciona.

Quanto ao texto citado. O texto, na verdade, como todo escrito de educador, é carregado de falhas e discriminações, e nem mesmo sei se quem o escreveu pisa na escola para ensinar. A sua grande importância, e foi onde ele tocou em mim, reside no “fato” de ter levantado seriamente a questão do sentido da escola. Praticamente nenhum texto

³⁴ Nova Escola, novembro de 2006.

consegue me tocar profundamente, mas quando li este, pensei algo assim: “É verdade: quando eu estudava, antigamente, a escola não fazia sentido para mim... Eu vivia querendo sair dali”; depois eu lembrei, de forma vaga, de todos os problemas que adquiri na escola, as frustrações, decepções, toda a perseguição dos professores e sua falta de proximidade (é por isso que ainda me lembro com carinho de Solange: era um anjo no inferno); lembrei-me também, e isso é para se ver como realmente a escola tem “sentido”, da minha maior motivação para o estudo nos anos colegiais: a auto-estima baixa — tirava notas boas para tentar me elevar.

Sabem, já escutei por aí algumas críticas àquela atitude de algumas crianças de chamarem suas professoras de tias: parece que algumas pessoas defendem que isso desvaloriza a profissão: a profissão de professor, dizem elas, é como qualquer outra, e portanto... Mas permitam-me discordar, senhores³⁵, até porque essa questão tem muito parentesco com o sentido da escola: a profissão de professor não é como qualquer outra simplesmente porque o professor tem o poder de construir ou destruir caminhos, construir ou destruir sonhos, e para aqueles seres onde tal destruição ou tal construção pode ter importância vital: as crianças e os jovens. E sabem qual é a relação disso com o sentido da escola? É esta: acima de conteúdos bem trabalhados, dos “diálogos” entre as disciplinas, da modelagem, da informática, existe, sobretudo, a questão afetiva: é ela quem vai dar sentido à escola — o professor precisa se aproximar mais do seu aluno e olhá-lo, mas não de cima, nem de baixo e nem tampouco de lado, e sim de frente e com o coração nos olhos. A questão, portanto, pelo menos enquanto se refere aos professores (pois o meu negócio é apenas com eles e não com as famílias ou com a cultura), se resume nisso e esse é o único conselho que tenho a dar.

³⁵ Realmente, em certo sentido, isso desvaloriza a profissão: “Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la como prática afetiva de ‘tias e tios’” (Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*). Entretanto, não é disso que discordo e nem é a Paulo Freire que me refiro — a profissão de professor é especial. Quanto ao problema da desvalorização, atente-se ao “(...) entendê-la como prática afetiva...”: é isso que desvaloriza, e não o fato das crianças tratarem de forma menos fria os seus professores.

É necessário, no entanto, muito cuidado e esmero nessa aproximação. A melhor forma de um professor ganhar a confiança dos seus alunos é sendo autêntico e trabalhando digna e responsabilmente: qualquer tentativa de aproximação que não observe esses dois preceitos é propensa ao fracasso — possivelmente o professor perderá o controle da turma, ou melhor, perderá a turma, e o ensino não logrará êxito. Lembro-me bem que os professores mais queridos por nós na época colegial eram aqueles mais honestos e que conversavam conosco como se nós fôssemos adultos, sem enganação, sem falsos sorrisos, sem piadinhas, sem cinismo: a receita era simples, bastava ser verdadeiro e dar aula satisfatoriamente bem e vez ou outra perguntar como estávamos, se estava tudo bem conosco, se estávamos querendo mudar alguma coisa...

E os professores que mais odiávamos e que tiravam o sentido da escola, fazendo-nos querer explodir aquele lugar? Quais suas características mais marcantes? Sempre observei que eles mantinham entre si um ponto em comum: eram falsos. Uns eram visivelmente cínicos, outros faziam daquele lugar perto do quadro um palco para suas encenações dissimuladas; até do “bom dia” deles eu desconfiava. Como resultado, não acreditávamos que aquele professor quisesse nos ajudar, quisesse ser nosso amigo, e então não nos entregávamos a ele, a suas atividades e propostas. O mais interessante, e quero que se note isso, é que aquela falsidade era gerada principalmente pelo jogo comercial: comecei a percebê-la fortemente quando fui para a rede particular de ensino — no estado, como as dificuldades eram maiores e os professores não tinham a “obrigação” de agradar aos alunos, eles eram mais humanos e naturais. Uma outra característica importante deles era a sua repulsa em relação aos alunos; como dizia um professor nosso da universidade, para ser professor “é preciso gostar de gente”, e muitos professores não gostam de alunos, de jovens, não sorriem quando eles sorriem, não querem que eles prosperem, parece não se sentirem bem naquele ambiente³⁶. Com tais professores circulando por aí, a escola só poderá ser vista como um lugar iníquo mesmo, um presídio...

³⁶ Efeito disso: certa vez, na universidade, estava um professor a explicar um determinado assunto; um colega então solicitou que ele explicasse novamente uma

Nas escolas, os alunos também devem ser postos para pensar: é através da exigência da atividade intelectual que virá o desenvolvimento nesse campo. Os nossos alunos de hoje são preguiçosos porque acostumou-se a dar tudo a eles, e daí ficaram mal-acostumados. Até nas provas, em geral, e eis aí um grande problema, as questões dadas aos alunos para resolverem são idênticas àquelas resolvidas em sala de aula pelo professor: basta decorar um modelo de resolução para se tirar uma nota boa na prova; para o caso de outras disciplinas que não a matemática, apela-se muito para a memorização e estudos genuinamente teóricos acerca de assuntos que não encontram sentido no mundo dos jovens e no nosso próprio mundo.

Uma das formas mais eficazes de contornar tais problemas, fazendo com que os alunos pensem e, ao mesmo tempo, passando os conteúdos que fazem-se presentes na grade curricular, é aproximando os conteúdos dos atuais interesses dos alunos. Darei uma ilustração simples: recentemente, os deputados e senadores quiseram aumentar seus próprios salários em quase 91%; houve revolta popular, protestos, os jornais falaram, enfim, foi um assunto muito discutido e que despertou o interesse da massa. Certamente, e infelizmente não estive em escola alguma para observar, que para os jovens e até para as crianças tal assunto se tornou muito interessante, e duvido muito que não tenha sido discutido pelos alunos, apenas entre eles, nas escolas. Pois bem: o professor de matemática, o de história e o de geografia poderiam muito bem ter aproveitado tal situação em benefício próprio e dos alunos — o professor de matemática poderia aproveitar a situação para ensinar, entre outras coisas, porcentagem (e se esses 91% de aumento fosse dado ao salário mínimo? Etc., etc.); o de geografia poderia discutir com os alunos acerca da nossa atual conjuntura política, acerca das conseqüências do aumento se acaso ele viesse, das desigualdades sociais existentes no país, da própria estrutura política, etc., etc.; já o de história poderia invocar outras situações históricas

determinada passagem, pois ele não tinha entendido; mas o professor se recusou a explicar, e automaticamente este pensamento veio até mim: “Não quer explicar por quê? Por que se não a gente tira nota boa na prova? Exato!”.

idênticas, dando ênfase às suas conseqüências, causas, etc., etc., etc. Diga-se ainda que outros professores de outras disciplinas poderiam fazer o mesmo. E como resultado o que teríamos? Certamente um maior interesse e conseqüente participação dos alunos: eles iam pensar, criar, evoluir, usufruir de sua criatividade, exercer papel de cidadão ativo, interagir entre si, enfim, seriam aulas bem mais proveitosas — haveria participação espiritual e prática.

Vê-se, pois, que, para se fazer os alunos pensarem, o mecanicismo, ou ainda, o ensino linear, com conteúdos sem ligação entre si e com o mundo em que pisamos, deve ser atenuado, pois, se continuar dessa forma, não teremos um estímulo ao pensamento, mas um mandado de prisão ao que resta dele.

Observem que o pensamento virá acompanhando o sentido: coloca-se os alunos para pensarem dando sentido a todo aquele amontoado de saberes. Dessa forma, a existência do “pensar” é condicionada à existência do sentido, com aquele aparecendo como uma conseqüência deste.

— VI —

Antes de fechar este capítulo, dirigirei ainda algumas palavras aos professores sobre um determinado tema. Estou escrevendo aqui no final, à parte, muito embora já pudesse ter escrito antes (no ponto IV). Trata-se do seguinte: uma certa professora que tive, uma tal de Ana Catarina, foi para mim um demônio — parecia aquelas bruxas dos desenhos animados: era azeda, dissimulada e perseguia-me. Dizia ela, para toda a turma, ou melhor, para todo o colégio, que queria que eu participasse mais das aulas (fazia-me entre quatro e seis perguntas por aula, e só perguntava aquelas besteiras chatas de gramática, exigindo respostas). Mas o que realmente incomodava era a sua forma impessoal de agir: não se via preocupação ou carinho ali, mas uma espécie de frieza quente, oriunda da infelicidade: via-me como objeto e não queria me ajudar, preocupava-se apenas com o meu suposto potencial, com a minha suposta inteligência.

Enfim, professores! Notem isto: se quiserem ser bons professores ao invés de causadores de infelicidades, observem as coisas que ocorrem na sala de aula, desde as mais pequenas e sutis até as maiores: o brilho ou escuridão no olhar das crianças, o tom de voz, a agressividade ou passividade, a dor ou a alegria, o sorriso ou as lágrimas... Observe e reaja a isso, e se possível com serenidade (ponha-se no lugar deles e lembre-se que você também já foi aluno). Lá na sala de aula, é você, professor, que deve harmonizar as coisas: no lugar de perseguir ou ignorar um aluno, pergunte se ele está precisando de alguma coisa e ponha-se a escutá-lo.

— CAPÍTULO VII —

A educação na contemporaneidade: os novos recursos

— I —

Os tempos mudaram e tal mudança trouxe uma gama de recursos bastante extensa para serem usados na educação. Os jogos, a Internet, a informática de um modo geral, os livros, as novas metodologias, tudo está aí e muitos educadores têm acesso a esses recursos. No entanto, cabe a pergunta: por que a educação ainda não usufrui intensamente desses recursos? Por que a informática está aí a todo vapor, mas não ultrapassa as fronteiras das escolas?

— II —

Percebe-se, com certa nitidez impertinente, que existe um esforço por parte do governo para inserir e tentar disseminar os computadores e outras tecnologias nas escolas. Portanto, podemos nos preservar e abster-nos de nos metermos em um caminho, um caminho parcialmente errado, que nos leva ao governo e nos diz que ele é o responsável pela falta de utilização das tecnologias nas escolas: tragamos a questão para mais perto.

Observa-se, apenas com uma rápida visita a algumas escolas, que muitas delas têm laboratórios de informática que não são usados. O problema maior, então, reside nos próprios professores e educadores. Que digo? O grande problema que emperra a mudança necessária na educação, nos dias de hoje, é a própria cultura dos educadores, pois as pressões estão existindo, tanto por parte da sociedade quanto por parte das indústrias e empresas, e o governo está tentando agir³⁷. Ademais, se a sociedade quiser, ela pode facilmente sufocar o governo.

³⁷ A situação é mesmo desanimadora em muitos setores da educação e em muitos lugares, mas a situação não é tão precária quanto aparenta ser: em muitos casos, o que falta é tão-somente vontade.

Levando a problemática para o lado da informática, já que é uma área que tenho intimidade, o não desperdício de laboratórios nas escolas e o desenvolvimento de atividades que colocassem o computador como um importante instrumento pedagógico, aliado às pressões do mercado e da globalização de um modo geral, levariam fatalmente o governo a investir bem mais nessa área, estimulando o desenvolvimento de novas pesquisas e atividades, e criando um ciclo salutar para o país. Por que, então, os novos recursos quase estão sem uso nas escolas? Quais os fatores que contribuem com isso?

Os fatores são muitos: vão desde a formação educacional dos professores (cultura tecnicista) até a recusa em mudarem uma prática que já faz parte de suas vidas há anos (medo do novo, do fracasso; não querer reconhecer que sua prática pedagógica não está satisfatória). Limitar-me-ei, no entanto, a discorrer apenas sobre dois: a falta de conhecimento das novas tecnologias e o espírito profissional dos professores.

O conhecimento dos novos recursos permite uma peculiar aproximação, que se dá paulatinamente e que permite a vitória sobre conceitos preestabelecidos e que permeiam a mente de alguns professores, impedindo-os de mudarem suas práticas para uma melhor adequação ao mundo em que vivemos nos dias de hoje. É muito interessante notar que boa parte dos professores de matemática ainda não conhece os *softwares* que estão disponíveis no mercado e que podem auxiliá-lo enormemente em sua prática: não podemos culpá-los de não querer mudar, mas...

Podemos responsabilizá-los por não procurarem a atualização e os novos recursos que estão disponíveis. Neste caso, o problema é cultural e faz parte do espírito profissional dos professores: a maioria deles não cultiva o hábito da leitura, de buscar o novo e a melhora como profissional.

Por outro lado, é verdade, e não esqueci disso, que falta mais apreço, por parte dos governos e da própria sociedade, à profissão de professor: os salários são baixos e falta o apoio mais intenso das famílias aos

professores. Estes, então, primeiro, têm que trabalhar mais para ganhar um salário melhor, faltando-lhes tempo e, segundo, têm que ou deveriam se envolver mais profundamente com os problemas dos seus alunos, estando só em tal função e acabando assim sobrecarregados (onde estão os psicólogos para as escolas? Os orientadores?...). Realmente, às vezes fica-se com a sensação de que as exigências que são impostas à profissão de professor são demasiadas duras e inviáveis, sendo o seu número demasiado grande: os professores precisam dominar o conteúdo que têm que ministrar, precisam saber se comunicar e se relacionar, precisam entender de psicologia, estar em constante atualização, dominar diversas metodologias de ensino e os diversos recursos que se apresentam, resolver os problemas dos alunos, procurar contextualizar sua disciplina com a vida dos alunos e ainda por cima buscar ligá-la a outras áreas do conhecimento; além disso, precisam ser exemplos de caráter, não podem ser preconceituosos, têm que ter a mente sempre aberta para novas idéias, têm que aprender a aprender com os alunos, ficar ouvindo críticas de um monte de paspalhos, os educadores-de-mesa, acerca de sua prática; e tudo isso ganhando um salário miserável. Olhando para tudo isso assim rapidamente, pode-se até afirmar: não é de se espantar que a educação esteja tão ruim no Brasil!

Entretanto, não olhemos as coisas assim tão rapidamente: não serei um niilista na questão educacional, e o pessimismo não é meu forte. Tenho a satisfação de dizer que vejo com muito bons olhos, não a situação da educação neste momento, mas o seu estado no porvir. Acredito seriamente que a educação vai melhorar no Brasil: a pressão faz-se cada vez maior e os professores vão evoluir cada vez mais (já percebo uma melhora em relação à minha época de estudante); os novos recursos passarão a ser usados com mais frequências nas escolas e possivelmente até os salários fiquem mais atrativos. Quero lembrar ainda, aos professores, o seguinte: nenhuma outra profissão, pelo menos das tradicionais, tem tantas férias como a nossa e são poucas as que dão a oportunidade de trabalharmos com os jovens, com a alegria dos jovens. E quanto àquelas características que o bom professor deve ter, aquele tumulto de qualidades, são apenas características do professor ideal, e

não do professor real: o papel deste é tentar se aproximar daquele, mas já sabendo que nunca chegará até ele.

Falemos, agora e no entanto, de alguns dos novos recursos em si mesmos.

— III —

A Internet.

O grande uso da Internet na educação está inerentemente ligado à pesquisa: é o que há de melhor nela, o que explora o seu potencial mais singular. As atividades que envolvem a Internet, no entanto, devem ser preparadas com cuidado, muito cuidado por parte dos professores, pois em caso contrário poderemos ter um efeito negativo, como em geral está ocorrendo nas escolas: passa-se pesquisas para os alunos fazerem na Internet, daí eles usam a Internet, mas não para pesquisar — apenas copiam e colam; sequer lêem o material. Tenho entrado em contato com alunos da rede estadual e da rede particular, isto é, ricos e pobres que estão fazendo o mesmo uso da Internet: não pesquisam, pegam pronto...

O que ocorre é que está existindo uma certa pressão para que os professores se utilizem da Internet como recurso para o ensino, porém a maioria deles não está sabendo como fazer isso, propondo aos alunos atividades estéreis. Nestes casos, quando o professor não domina os recursos da Internet e ainda não sabe elaborar uma atividade que propicie o crescimento dos alunos e o enriquecimento das aulas, o melhor é não usar a Internet e apelar para outros recursos.

Mas mudando um pouco o foco, além das pesquisas, outras atividades muito interessantes podem tornar-se possíveis devido aos imensos recursos da Internet. Algum professor mais ousado pode levar seus alunos, por exemplo, a uma aproximação com outras culturas, ou então levá-los a fazer pesquisas ou buscarem conhecimentos diversos diretamente com outra pessoa; e tudo isso através das comunidades, já que existem hoje no Brasil milhares de comunidades, onde são debatidos todos o tipos de tema e pensamentos, tais como: educação,

ateísmo, teísmo, cristianismo, política, ética, direito, matemática, psicologia, filosofia, etc.

— IV —

A modelagem matemática.

Para aqueles professores que pretendem trabalhar naquela concepção do conhecimento como rede, a modelagem matemática é uma metodologia de extremo poder. Entrei em contato com ela pela primeira vez no segundo ano da licenciatura, mas só vim perceber o seu real alcance depois de um curso que fiz sobre a mesma.

Se bem desenvolvido todo o processo pelo professor, a modelagem matemática pode dar muito sentido a inúmeros conteúdos, permitindo um aprendizado mais eficaz e com a inter-relação de vários saberes, permitindo que o aluno construa o seu conhecimento e se desenvolva intelectualmente; e tudo isso sem ainda contar com outros benefícios que, por exemplo, uma atividade longa e em grupo traz para seus participantes.

É comum os alunos estudarem, no ensino tradicional, certos conteúdos, mas no instante em que precisam usar, de alguma maneira, o que foi estudado para resolverem problemas da vida diária, não conseguem — é a velha distância entre o ensino formal das escolas e a vida dos alunos. Porém, por meio da modelagem isso ocorre diferente: nela, já tem-se um problema de antemão que precisa ser resolvido, ou seja, a busca pela teoria é apenas uma consequência das necessidades de uma determinada situação — temos então um “quase-inverso” do que o que ocorre no tradicionalismo, tornando os conteúdos mais vivos e imprimindo-lhes mais sentido, pois agora eles passam a ter uma função.

Importante lembrar que outros recursos metodológicos podem ser englobados pela modelagem, como a própria Internet, que pode ser usada como ferramenta auxiliadora no projeto; e que na modelagem o “diálogo entre as disciplinas” torna-se importante.

Os jogos.

O uso dos jogos nas escolas é interessante porque mistura divertimento e aprendizado. No caso da modelagem, por exemplo, a necessidade é que é o verdadeiro motor que vai possibilitar o aprendizado: o divertimento aparece depois. Já no caso dos jogos o grande estímulo é o próprio divertimento.

Para o meu caso, para o caso da matemática, existem diversos tipos de jogos, que podem auxiliar o professor no ensino de variados assuntos. Existem, inclusive, livros só com jogos matemáticos (recomendo o do meu ex-professor, Rômulo Marinho, cujo título é *Matematicativa* e que traz um número bastante elevado de jogos, de forma bastante direta e incisiva).

Mas não são apenas os professores de matemática que podem se beneficiar com os jogos, pois, acredito, para todas as disciplinas pode-se elaborar jogos muito interessantes. Cabe agora aos professores quererem mudar um pouco os seus métodos de ensino, priorizando mais os alunos.

Os softwares educacionais.

Minha monografia foi na área da informática — dos softwares educacionais, para precisar melhor. Depois de muito vaguear atrás de um assunto que realmente me agradasse, escolhi tal área pela grande afinidade que tinha com a informática. Já o assunto escolhido para ser trabalhado foi a função quadrática, mais especificamente o estudo do seu gráfico. O software utilizado foi o Winplot, um plotador de gráficos muito eficaz, prático e com grande poder para plotar uma gama enorme de gráficos de diversas funções, podendo também animá-los.

Aplicamos a nova metodologia em um colégio estadual da cidade, durante algumas aulas e numa turma que conseguimos de um professor do colégio. A metodologia consistia em, através da exploração de diversos gráficos da função quadrática, realizarmos o estudo da mesma por meio do Winplot.

Muito embora a nossa proposta tenha sido bem recebida pelos alunos, os resultados finais não foram tão satisfatórios, e por vários motivos. O mais importante certamente foi o fato de que os alunos estão muito acostumados com os métodos de ensino tradicional; dessa forma, como a metodologia proposta carecia de exploração e iniciativa por parte dos alunos para ser proveitosa, tivemos um baixo rendimento. Mas tivemos também um outro fator de relevância que contribuiu e do qual só vim tomar plena consciência depois de concluída a monografia: relaciona-se com o sentido.

A exploração que era feita no laboratório de informática consistia no seguinte: era solicitado aos alunos que plotassem o gráfico de várias funções, muitas das quais já predefinidas por nós; daí os alunos tinham que fazer observações, conjecturas, tirar conclusões, etc. De antemão já tinha percebido que não havia muita contextualização tanto no estudo do gráfico no ensino tradicional como no estudo nessa nova metodologia, e não apenas isso: estava também ciente de que tais métodos de estudos distam consideravelmente o assunto em questão das necessidades dos alunos; para me expressar com clareza: faltava-lhes sentido.

Uma de nossas apostas, e realmente não somos bons de apostas, era a de que a atividade exploratória com o uso do computador traria muito interesse e compreensão, pois tínhamos ali um instrumento de ensino que não era utilizado e que, além disso, era muito atraente e eficiente, dando-nos rapidez, dinamismo, interação, recursos para animações, etc. Porém, tudo isso ainda não é suficiente. Faz-se necessário, principalmente quando se trabalha determinados assuntos, que o uso do computador em sala de aula faça parte de uma metodologia mais ampla e interessante, onde os recursos da informática passem a ser importantes. Portanto, não se trata de usar o computador por ser um

computador, mas sim de elaborar uma metodologia que estimule o aluno e que ao mesmo tempo necessite dos recursos do computador, seja como um mero auxiliar seja como o centro dos instrumentos de ensino para uma determinada metodologia.

Evidentemente, para alguns assuntos isso fica até complicado. No caso do gráfico da função do 2º grau, por exemplo, que é um assunto que, tirando algumas poucas aplicações na física, é descontextualizado por natureza, é difícil fazer um estudo do mesmo com o uso do computador e que tenha significado e sentido para o aluno. Pensei até em modelagem depois, onde se poderia trabalhar alguma coisa que envolvesse o gráfico da função quadrática, todavia não encontrei tal coisa... Enfim, é uma questão ainda para se pensar.

Deixando de lado a minha monografia, gostaria de falar sobre alguns softwares educacionais em si mesmos, aproveitando também para divulgá-los.

Winplot

Foi o programa que usei em minha pesquisa. É *freeware*³⁸ e tem muitos recursos, trabalhando no plano 2D e 3D. Pode ser usado até em um curso de Cálculo, pois aceita funções mais avançadas, possuindo também alguns recursos para se trabalhar com derivadas e integrais.

Linguagem LOGO

Espécie de linguagem de programação para se trabalhar geometria. Baseia-se em comandos que são fornecidos pelo usuário e que fazem com que uma tartaruga desenhada na tela do computador se mova para frente e para trás, se vire, etc., ao mesmo tempo desenhando figuras. Por exemplo, quando você entra no programa, a tartaruga aparece centralizada no meio da área do desenho; então, se você quiser desenhar um triângulo, por exemplo, basta digitar os seguintes comandos na caixa de texto destinada aos mesmos:

³⁸ Gratuito, que pode ser obtido gratuitamente pela Internet e que é de domínio público.

Pf 100
Pd 120
Pf 100
Pd 120
Pf 100

Isto significa o seguinte: inicialmente a tartaruga vai andar cem passos para frente (Pf 100), depois vai virar-se 120 graus para a sua direita (Pd 120), depois andar mais cem passos para frente (Pf 100), virará novamente 120 graus para a direita (Pd 120) e por fim andar novamente cem passos para frente (Pf 100). Como a tartaruga sai riscando a tela quando anda, o resultado final disso vai ser um triângulo equilátero de cem passos de lado.

A linguagem LOGO é mais recomendada para ser usada entre a 1ª e a 4ª séries, mas pode ser usada também entre a 5ª e a 8ª aqui no Brasil, e isso principalmente devido às grandes falhas no ensino de geometria no país.

Cabri-géomètre

Programa muito famoso que trabalha com geometria e que vem sendo, já há algum tempo, o objeto de muitos estudos e pesquisas. Possui uma boa interface gráfica e muitos recursos de criação e manipulação, permitindo assim uma boa assimilação e satisfatório desenvolvimento dos diversos conceitos relacionados à geometria euclidiana. Infelizmente, trata-se de um programa pago e que portanto não pode ser obtido gratuitamente na Internet.

Geogebra

Excelente software para se trabalhar geometria: na minha concepção, é melhor do que o Cabri. Primeiramente, porque, além de trabalhar com geometria euclidiana, trabalha com geometria analítica; segundo, tem um poderio gráfico superior; terceiro, apresenta muitos recursos, possibilitando também que se crie situações exploratórias bem mais complexas do que as criadas pelo Cabri; e quarto, é gratuito. Por outro

lado, e ainda em relação aos dois programas em questão, é sempre importante ter em mente as necessidades antes de optarmos por um ou pelo outro: o Cabri é pago, mas existem mais materiais de ajuda para ele do que para o Geogebra; ademais, como o Geogebra tem mais recursos e mais poder, o seu manuseio é mais complexo do que o do Cabri.

— VII —

Não pensem, no entanto, que os novos recursos para serem usados na educação se resumem apenas a isso: o leque de opções é enorme, inclusive na área da informática. Além disso, malgrado as pressões serem cada vez maiores para que haja a inserção dos computadores na educação, eles ainda são dispensáveis, principalmente quando contemplamos a situação crítica de algumas escolas. Porém, o uso de novas metodologias não é dispensável, e, no que diz respeito a elas, não serve como desculpa lamentar a deplorável situação de algumas escolas, pois certos métodos de ensino exigem poucos custos, não precisando mais de dinheiro do que de vontade para se tornarem reais.

— CAPÍTULO VIII —

O tribunal

— I —

Fui criado numa família, como direi?, católica. Fiz logo cedo a tal da primeira comunhão, estudando dois anos para isso. Nestes dois anos, além de pregações morais rasteiras, estudávamos incansavelmente certas partes da Bíblia. A história de Adão e Eva, para mim, era algo sem sentido e com sentido ao mesmo tempo: em certos instantes, via ali uma espécie de mito, uma história como a de Chapeuzinho Vermelho ou algo do tipo; já em outros momentos, aquela historinha bíblica perdia o sentido e simplesmente esquecia daquilo — mas de uma coisa lembro-me bem distintamente: eu não julgava conscientemente se aquilo era ou não verdadeiro: fui posto naquela situação e não me ensinaram a pensar (se ensina a pensar? Com a necessidade, aprende-se...).

Mais na frente, no Ensino Médio, quando, em Biologia, estudávamos os dinossauros, foi que pensei seriamente sobre o criacionismo: se acreditava, deixei de acreditar na Bíblia. Atualmente, vários anos depois, olho sempre para os cristãos e vejo pequenas crianças, que ainda não aprenderam a se livrar da grande influência dos pais e da sociedade, que ainda não desenvolveram autonomia e identidade própria, que ainda, em três palavras, não sabem pensar. Por outro lado, e observem que não estou a criticar diretamente a religião, olho para aqueles aficcionados pela ciência e por seus métodos e teorias e também vejo as mesmas crianças: põem-se a repetir o que os outros dizem, sustentam que certas teorias são apoiadas em supostas “provas” irrefutáveis, etc., etc.

Em certo dia, estava eu a conversar com uma psicóloga. Repentinamente, com visível orgulho e satisfação, ela me disse que discordava da teoria de Freud sobre a angústia — naquele momento, captei no ar o efeito da cultura, daquela cultura da aceitação: os psicólogos, em geral, também não pensam: eles aceitam as teorias dos

outros; por conseguinte, quando um discorda de alguma dessas teorias, passa a ter motivos para se orgulhar. Preste-se atenção também que os psicólogos sempre vão com a massa: se, de um modo geral, a crítica não aceita alguma teoria de um grande psicólogo, todos os psicólogos preferem acreditar na crítica, justamente porque eles não têm capacidade de análise, de autoconhecimento: eles então partem para o mais provável, e, nesta situação, o mais provável é o que foi dito pela maioria, pela crítica. Porém, os críticos podem estar errados...

Vê-se, portanto, que falta insatisfação interna, conflitos internos, informação, poder crítico, independência intelectual: o indivíduo é facilmente controlado. Imaginem só: se com a Psicologia, que é uma pseudo-ciência e aberta a várias interpretações, acontece isso, com o resto deve ser pior.

Em vista disso, é chegada a hora de olharmos com mais ousadia para certos aspectos da educação: pô-los-ei no tribunal para julgamento e análise.

— II —

Primeira análise: a liberdade.

§ 1 §

Que tipo de homem pretende criar o nosso sistema educativo? Certamente que não é o homem livre e autônomo. O homem livre, que se faz livre, é indesejado tanto pelo governo quanto pela própria sociedade, e existem obstáculos dos mais diversos possíveis que pretendem impedir um tal homem de caminhar passo a passo para frente, de progredir: o progresso neste caso é muito perigoso, pois a liberdade não respeita a cultura e as leis dominantes: homens livres e cultos costumemente se opõem ao estado e muitas vezes à própria sociedade, aos seus vícios e desvirtudes.

§ 2 §

Todo o sistema de ensino, todos os discursos que são proferidos, todos os objetivos que se almeja conseguir com a educação são firmados em cima de interesses senão particulares mas de uma sociedade degenerada, que perdeu a noção de posição e a visão, ou melhor, que nunca os teve. Todas as leis e regras que regem o sistema não advém apenas dos poderosos (mídia, globalização, o próprio governo), como é evidente, contudo tiram deles sua própria raiz, sua essência: o povo tem culpa, aqui, por se deixar persuadir e convencer de que o que estão fazendo é o melhor para todos.

§ 3 §

Sempre me indigna a visão que se tem dos nossos alunos: são vistos sempre como objetos, algo que deve ser talhado e transformado nisso ou naquilo, dependendo dos interesses maiores. O indivíduo enquanto indivíduo só aparece depois, lá no final, bem no finalzinho de tudo, e mesmo assim só aparece por uma questão de pudor e de ética, como aquele homem que discursa para uma platéia que odeia e que mesmo assim tem que dar bom dia e agradecer a todos por terem ido. E o pior de tudo é que muitos acreditam que é a felicidade dos indivíduos que está em jogo, que se está discutindo e que se tem em vista quando se faz esta ou aquela alteração no sistema — muitos educadores-de-mesa que me perdoem, mas defender isso ou falar em “felicidadania” nas nossas atuais condições é uma tremenda brincadeira de mau gosto: felicidade? Vida coletiva e em rebanho, sem autonomia individual e com exuberantes e pérfidos preconceitos contra todos aqueles que não se encaixam no sistema? Tudo isso tem uma ligação? Mesmo que esses idealizadores, esses cujas cabeças estão “além-do-Brasil” tivessem todos os desejos realizados, ainda assim não haveria ligação direta alguma. É dez mil vezes mais salutar, ao invés de falar em “felicidadania”, falar sobre o romantismo de Rubem Alves ou sobre a “pedagogia da revolta” de Paulo Freire.

§ 4 §

A liberdade é algo individual; ser livre não é seguir com determinação as leis que regem a vida em grupo de um determinado lugar: o

indivíduo livre é aquele que é o que é, que segue as leis de sua própria natureza. Assim, quando se fala em cidadania, em moral, em ética, em produtividade social, etc., não se fala de modo algum em liberdade, e se se fala em felicidade, pode-se dizer, de modo forçoso, que estão a falar da felicidade do grupo, e não do indivíduo — ora: mas a felicidade, a verdadeira felicidade, se é que isso existe, é também algo individual, portanto...

§ 5 §

O sistema de ensino, qualquer sistema de ensino é altamente punitivo, e esse “qualquer” é sobremodo importante. As relações de poder e de valores estão sempre presentes na escola, entre todos aqueles que a formam, machucando uns e promovendo sua decadência individual e social, enquanto que outros ascendem e se elevam no fracasso alheio. Já perceberam como a auto-estima dos alunos é baixa? Isso ocorre porque a escola machuca e violenta os seus valores, suas crenças, sua dignidade, o seu “eu”. Os professores, por exemplo, deixam transparecer nitidamente suas preferências e gostos, “ensinando” apenas àqueles que sentam na frente e estudam mais; os alunos, por sua vez, já formam ali uma pequena sociedade e como tal já promovem discriminações e humilhações, sendo muitas vezes influenciados pela sociedade maior neste ponto; em outros momentos, no entanto, tudo parte da própria natureza das crianças (o homem é naturalmente um animal discriminador e competitivo). Muitos então se sentem “por baixo” ou mesmo “por fora” daquele mundo, um mundo que fechado em si já é um lugar de grande competição, e que cresce mais ainda com as influências externas.

§ 6 §

A liberdade, portanto, não só não existe como é repisada... Na escola, no terceiro ano, começou a surgir umas brechas: em certos horários e por certos lugares dava para nós sairmos dali antes do término das aulas; agíamos como detetives: observávamos todo o movimento, os lugares, fazíamos nossos cálculos e concluíamos nossos planos; depois, agíamos como fugitivos: sem levantar suspeitas e com muito cuidado e

silêncio no caminhar, ludibriávamos o porteiro e saíamos daquele lugar. Lá fora, já na rua, pensávamos: “Pronto! Estamos livres!”.

— III —

Segunda análise: o preconceito e a discriminação.

§ 1 §

Em um sistema qualquer, em uma comunidade, o preconceito e a discriminação não podem conviver inteiramente com a liberdade: são praticamente antagônicos e enfraquecem um ao outro.

§ 2 §

Entendo por *preconceito* uma determinada opinião, crença ou idéia que uma determinada pessoa toma para si sem as devidas considerações e análises adequadas. O preconceito, portanto, não é caracterizado como uma distorção das coisas, do que é real, enfim, dos fatos, mas é tão-só um ponto de vista, algo variável e que ganha novas formas dependendo da perspectiva adotada. Existem preconceitos que podem causar danos a outrem ou a quem o possui e existem os preconceitos sadios: as ações que derivam dos primeiros são denominadas por mim de ações ou atitudes preconceituosas.

Feitas estas devidas considerações de cunho mais geral, penso já ter ficado claro que o preconceito com que estou mexendo não é o mesmo preconceito da grande massa, que para mim não passa de um outro preconceito, principalmente porque só ganhou conotação negativa, deixando de lado o outro lado, e também porque parte do princípio de que existem conceitos puros, de que sempre se pode ter um conhecimento adequado e verdadeiro sobre as coisas. Por exemplo, quando uma pessoa qualquer ajuda uma outra porque pensa que assim será, digamos, ajudada por Deus, para mim, se esta pessoa não ponderou seriamente sobre esta questão, sobre a questão “Deus”, esta atitude é originada de um preconceito (o conceito de Deus que ela tem é um preconceito): essa ação, que é uma “boa ação”, tem sua razão de ser

em um preconceito — trata-se, ampliando um pouco o campo de visão, de uma atitude preconceituosa. No entanto, se uma outra pessoa tem pensamentos idênticos a esta outra, isto é, acredita que Deus ajuda mesmo, então uma para outra não é preconceituosa. Por outro lado, se elas ponderaram seriamente sobre suas crenças, então nenhuma das duas é preconceituosa e sua ação altruísta também não o é. Ademais, ninguém pode refletir maduramente sobre todas as suas crenças e idéias (seria preciso uma eternidade para isso), ou seja, todos nós somos preconceituosos, inclusive eu. Logo, o preconceito é apenas um ponto de vista, algo sutil e maleável, que varia com o ângulo de visão: em certo sentido, chega a ser mesmo um conceito vazio, pois os conceitos puramente verdadeiros não existem para os homens.

Quanto à discriminação: a toda atitude que se baseia em conceitos ou preconceitos de diferenciações e que traz dano para o sujeito que discrimina ou para outrem chamo de ação discriminatória ou simplesmente discriminação.

Por fim e para finalizar estas considerações preliminares, quero que se note três coisas: ambos os conceitos aqui tratados, em certo sentido, são absolutamente vazios e sem significação alguma se fizermos uma análise detalhada e profunda da coisa; assumo um tal relativismo por uma questão de honestidade intelectual: não poderia jamais escrever pensamentos alheios, mesmo que fosse para o bem da compreensão, se estes não fossem os meus também — penso diferente, escrevo diferente; por último, denominações do tipo que fiz logo acima (“as ações que derivam dos primeiros são denominadas por mim de ações ou atitudes preconceituosas”, etc.) poderiam ter sido feitas com maior precisão e amplidão (por exemplo: atitudes preconceituosas são todas aquelas que emanam de preconceitos, e não apenas dos preconceitos negativos): mas não o fiz para facilitar a comunicação, já que assim passo a fazer uso da linguagem corrente.

§ 3 §

De tudo o que ficou entendido e que decorre do que foi supradito, temos:

Tese: onde existem pessoas existem também preconceitos e discriminações. Conseqüência: em nenhum ambiente social o homem é plenamente livre, ou ainda, a liberdade plena não existe, pois o homem sozinho também não é livre.

Quanto a esta afirmação, já está mais que fundamentada, excetuando-se a sua última parte. O homem sozinho não é livre, ou pelo menos plenamente livre, porque os seus instintos mais primitivos envolvem quase sempre o outro: sozinho, ele nunca conseguirá seguir a sua própria natureza.

§ 4 §

Com essa tese, quero despertar muitos do seu agradável sonho e desmistificar certas ideologias: aquelas que pregam, por exemplo, que o mundo de hoje é menos preconceituoso do que em épocas passadas... Mas, com isso em mente, olhem para as escolas novamente.

A cultura escolar discrimina aqueles que são diferentes, incomuns: sejam crianças muito especiais e superiores aos outros ou sejam crianças com problemas físicos ou mentais — não importa: ser diferente da grande maioria quase sempre implica discriminação. Já presenciei, inclusive na universidade, alunos sendo discriminados por serem bons alunos, acima dos outros; o caso inverso também é muito (mais) comum e mais danoso: alguns alunos que são vistos como inferiores recebem um tratamento injusto e pífido: são amarrados, postos na lama e pisoteados.

Esses tipos de discriminações, pelo que percebo, sofreram poucas alterações no decorrer do tempo: intensificadas ou atenuadas? Mudanças sutis se deram. E a minha explicação para elas é a seguinte: os bons alunos são discriminados, evidentemente, por causa da inveja. Os outros alunos, os deficientes, etc., são discriminados devido primordialmente ao sentimento de segurança e poder dos seus “colegas” e “amigos”: segurança oriunda do sentimento de se perceber idêntico aos outros, de se perceber nos outros, de pertencer à grande massa e por isso mesmo saber que estará mais protegido, mais acolhido do que se

fosse uma criança especial; e poder porque, através desse tipo de atitude discriminatória, as crianças, de um modo geral, podem exercer seu poder com mais plenitude, pois estão lidando com alguém suscetível e enfraquecido (isolado): sua autoconfiança e sua auto-estima aumentam; o vazio que sentem passa a ter um preenchimento mais considerável³⁹. Logo, temos aí explicado outrossim o porquê das poucas mudanças ocorridas no campo da discriminação.

§ 5 §

As atitudes preconceituosas, por outro lado, não estão tão intrinsecamente ligadas à natureza humana quanto a discriminação, ao menos em certo sentido: o que as causa mesmo é a falta de poder reflexivo e a conseqüente ou concomitante falta de autonomia e domínio próprio — estou a falar das atitudes preconceituosas rasteiras, aquelas visivelmente causadas pela ignorância, isto é, não pela falta de informação e sim de percepção e poder sobre si. Que digo?

Exploremos a seguinte situação: uma pessoa age preconceituosamente em relação a um negro; pergunto: ela age assim porque imagina ser o negro um ser inferior a ela por ser negro ou porque está sendo influenciada por fatores externos? A atitude preconceituosa só muito raramente surge no interior do indivíduo: ela vem de fora e se instala nele⁴⁰ — em relação aos negros, a maior parte dos preconceituosos o são e não sabem a razão. E dessa forma caminhei até as crianças...

As crianças agem de forma preconceituosa mais por influência dos adultos do que propriamente por concepções conscientes delas mesmas: a atitude preconceituosa é ensinada, ou melhor, imitada. “Faço isso porque vi papai e mamãe fazendo, porque eles ‘insinuaram’ que fizesse”; “Faço isso porque eles são inferiores — e por que eles são

³⁹ Já perceberam que pessoas que dão demasiada importância ao poder encontram-se em um estado de insatisfação com a vida? É que, como as coisas da vida não lhes traz mais alegria e preenchimento, pois muitas vezes são pessoas egocêntricas, melancólicas e que se odeiam, elas transferem suas expectativas e seus desejos para a dominação — dessa forma, também, elas podem se vingar por não serem felizes.

⁴⁰ Vem de dentro precisamente quando o preconceito é a expressão de um sentimento, de um sentimento de ódio por exemplo.

inferiores? Hum... Hum...” — duas respostas dadas por preconceituosos, uma criança e um adolescente ou adulto; e no que as respostas diferem? Na idade...

§ 6 §

Mostrarei agora, a partir da mudança de perspectiva, como as ações preconceituosas e a discriminação estão manifestos mesmo nos ambientes mais “esclarecidos”, mesmo nas escolas onde trabalham os “melhores” educadores e psicólogos. Ver-se-á, também, como alguns discursos são contraditórios e chegam até a serem absurdos, tendo uma determinada intenção na superfície, mas escondendo outra em seu âmago, que é contrária a esta primeira.

Tomemos inicialmente uma declaração que comumente é proferida pelos educadores e por quase todos do meio: “O ambiente escolar deve procurar enfraquecer a até acabar com a discriminação e com o preconceito”. Agora, imaginemos que numa determinada escola exista um esforço bastante elevado por parte de pessoas esclarecidas e dos alunos para que a discriminação e o preconceito realmente sejam suprimidos. Contemplando essa escola com tais características, notaremos que certas atitudes serão condenadas, principalmente aquelas que destoam da ideologia dominante: as ações preconceituosas e discriminatórias serão reprovadas, e mesmo que muito sutilmente, porém serão reprovadas. Disso decorre, necessariamente, que o preconceituoso e aquele que discrimina sofrerão discriminação e até preconceito⁴¹. Fica-nos claro também que uma declaração tal como essa que iniciei este parágrafo incita indiretamente o preconceito e a discriminação, pois sempre ocorre isto: ou se interpreta equivocadamente tais afirmações ou elas encerram em si mesmas contradições — consideremos este imperativo: “A discriminação tem que acabar!”, ele em si não é contraditório, no entanto, no mais das vezes, passa a ser interpretado incorretamente: ações oriundas do esforço para satisfazê-lo estimulam e criam uma cultura, mesmo que fechada em um determinado ambiente, que condena aquele que

⁴¹ Foi nesse sentido que afirmei, no capítulo VI, que aquele texto que citei da revista Nova Escola era carregado de discriminações.

discrimina; detenhamos nossa vista agora nesta afirmação: “Um dos objetivos da educação é possibilitar a todos aqueles que dela participam o desenvolvimento do altruísmo e o fim de todo e qualquer tipo de discriminação”, esta frase se contradiz a si mesma, visto que, quando se indica um caminho a ser seguido, por exemplo, desenvolver o altruísmo, já se está discriminando. Em todos esses casos, vê-se também a presença do preconceito e das atitudes preconceituosas: o preconceituoso, por exemplo, será discriminado por aqueles que querem “acabar” com o preconceito — será ferido, portanto, por atitudes oriundas de preconceitos.

Consideremos agora outra situação onde o discurso ou a proposta se contradiz a si mesma. O sistema educativo tem como uma das metas formar o cidadão, o homem com senso crítico e participativo, que ajuda aos outros e que sabe respeitar as diferenças éticas, de opiniões, etc. Existe uma contradição forte aqui nos seguintes pontos: “cidadão com senso crítico” e “cidadão que ajuda aos outros”; “cidadão com senso crítico” e “cidadão que sabe respeitar as diferenças éticas, etc.” — a percepção e inteligência apurados, ou seja, o senso crítico não é irmão de atitudes comportamentais preestabelecidas: ele não leva até elas, inexistente uma linha que una os dois, e, em muitos casos, um enfraquece o outro. O simples fato de se querer que alguém aja dessa ou daquela forma já tira mais da metade da existência de uma suposta autonomia individual que tem como um dos alicerces um senso crítico que deveria ser desenvolvido ou estar presente nesse alguém: neste caso, o senso crítico é suprimido e sufocado em favor de algumas normas. Em síntese: o florescimento do senso crítico e da autonomia só pode ser possível através da liberdade, que de modo algum está presente em um sistema que pretende talhar seres humanos, transformando-os em determinados equipamentos ou objetos. Sendo isso assim, doravante, quem for discursar superficialmente como muitos o fazem, tem que tomar alguns cuidados para não cair em contradições: tem que definir de antemão o que entendem por liberdade (agir assim e assado, em acordância com que o sistema quer), o que entendem por senso crítico (capacidade de analisar apenas certas coisas e apenas dentro de certos limites e seguindo certos parâmetros), o que entendem por autonomia (dentre outras coisas, aprender a melhorar o próprio comportamento e a

própria cognição dentro de um limite de variância estreito e antecipadamente definido por terceiros; ou ainda: capacidade de se aperfeiçoar mais ainda naquilo que foi obrigado a fazer).

§ 7 §

O que atualmente se prega na educação em referência às ações preconceituosas e à discriminação, no meu entendimento, tem pouco efeito. Além disso, tenho percebido que, em muitos casos, o que realmente ocorre é que, quando se consegue “vencer” um preconceito ou uma ação discriminatória, no rastro da vitória surge um outro preconceito ou uma outra discriminação: vejam, por exemplo, os gays, que vêm ganhando um espaço razoavelmente satisfatório, principalmente em certas mídias; como resultado, os próprios gays se tornam preconceituosos e discriminam aqueles que não partilham de suas “idéias” ou simplesmente não concordam com o seu jeito de ser; o mesmo ocorre com aqueles que, mesmo não sendo gays, estão com eles — os gays, portanto, não são muito diferentes daqueles que os discriminam. Para este caso, especificamente, vale a máxima: “O ódio só poderá ser vencido pelo amor” — enquanto se combater o preconceito com o preconceito e a discriminação com a discriminação, ou seja, enquanto não se mudar as armas, a questão nunca será melhorada: apenas os dominantes e os dominados mudarão de lugar.

O que se prega no meio educativo também, a meu ver, pouco êxito tem logrado: querem acabar com a discriminação e com o preconceito utilizando-se apenas de certos discursos informativos e vazios, muitos dos quais contraditórios e que não levam em consideração as condições específicas de cada aluno, de cada local e cultura; e não apenas isso: deixam de considerar a própria natureza psíquica dos alunos e professores — querem acabar através do estímulo-resposta.

Em vista da natureza do preconceito e da discriminação, alguns caminhos mais eficazes, embora talvez mais difíceis, podem ser seguidos. Eis alguns deles:

I — Ao invés de discursos vazios e melodramáticos ou de simples afirmações do tipo “todos são iguais”⁴², boas atitudes por parte dos professores em sala de aula podem ser de uma eficácia tremendamente superior, pois é da natureza das crianças se espelharem nos adultos;

II — A convivência com a diferença desde cedo, isto é, os alunos especiais, a não ser nos casos mais graves, têm que estudar normalmente em qualquer escola, possibilitando assim uma alteração nos conceitos de diferenças dos alunos e a sobrelevação de certos sentimentos que podem ser causadores de discriminações e preconceitos;

III — Em certas situações, os professores têm que ter a sensibilidade para perceber que, não obstante uma grande discriminação em certo local, nem todos que discriminam são realmente preconceituosos e discriminadores: boa parte, talvez a maioria, são influenciados pelo grupo, muitas vezes por um pequeno grupo (quando estamos em grupo, geralmente “esquecemos” de nossos próprios preceitos e concepções e passamos a adotar os do grupo). O grupo, neste caso, é que é a causa: o professor deve dispensar maior atenção a ele;

IV — As discussões em grupo sobre o tema ajudarão bastante, pois, se bem realizados pelo professor, possibilitarão a exteriorização de determinados sentimentos que, se reprimidos, poderão causar ódio, ressentimento ou mesmo medo nos alunos, acentuando dessa forma as atitudes preconceituosas e as discriminações. As discussões servem também para promover a reflexão, que é de essencial importância na resolução do problema.

V — Trabalhos constantes em grupo e com constantes alterações nos grupos, possibilitando a interação entre todos os alunos, podem colocar um ponto final em certas rixas de sala de aula. São muito bons também para acabarem com aquelas discriminações que sofrem os alunos muito bons ou os alunos muito ruins;

⁴² A igualdade na natureza, na verdade, não existe.

VI — O professor tem que sutilmente tentar melhorar a auto-estima dos alunos, ou seja, uma das principais causas da discriminação. Para tanto, muitas coisas podem ser feitas, dentre as quais: evitar reprimendas públicas aos alunos, não humilhar, ter a capacidade de enxergar as qualidades dos alunos e falar-lhes delas, variar atividades para que o talento de todos possa aparecer razoavelmente, conversar com seus alunos acerca dos problemas deles, dar “bom dia” e dizer “tchau” aos alunos e sorrir para eles vez ou outra (muitos professores não fazem isso!).

— IV —

Terceira análise: O caminho para a verdade — a verdade dos fatos: os fatos não existem.

§ 1 §

Em alguns colegas de universidade, e até em professores de lá, percebi uma certa “matematização” do mundo: alguns pensavam que os objetos matemáticos existiam no mundo real, e não só aqueles mais simples, porém até fractais diziam existir na natureza. Eu mesmo nunca tinha refletido seriamente sobre isso até que estava lendo um livro no qual o autor dizia que não existem linhas retas na natureza: foi o bastante para desencadear em mim um conjunto de reflexões sobre tal tema e sobre as coisas abarcadas por ele. Realmente, as linhas retas não existem, bem como os cubos, as esferas, os ângulos retos, o quadrado, o círculo, o plano, etc.; disso decorre também que qualquer cálculo de área é inexato: para se calcular a área de um retângulo, por exemplo, multiplica-se o comprimento da base pelo comprimento da altura; o problema é que tal fórmula, para ser aplicável, pressupõe uma superfície inteiramente lisa, quatro ângulos retos, lados formados por linhas retas, etc., o que simplesmente não existe na natureza.

Para se chegar a tais conclusões, não é preciso muito esforço: imaginem, por exemplo, uma suposta linha reta na natureza; com o pensamento, ampliem tal linha indefinidamente; ver-se-á que a linha reta não passa de uma aproximação: a idéia de linha reta na matemática

surgiu da prática diária, da própria experiência; porém, tal idéia capturou a realidade de uma forma, como direi?, mais perfeita, extraindo dela algo que ela mesmo não tinha. Assim, temos um conceito do que seja linha reta (apenas um conceito, pois não se define reta: é um elemento primitivo) e na natureza temos aproximações desse conceito, linhas “quase retas”, se me permitem. Disso tudo concluímos que os objetos matemáticos existem apenas na mente humana, que o mundo matemático se mantém próximo da natureza, do mundo “real”, e por mais próximo que ele se mantenha, mesmo que ele pudesse estar infinitamente próximo, eles nunca se tocariam.

Na matemática, uma esfera de raio 1 e uma esfera de raio 1 são a mesma coisa: trata-se de um mesmo objeto; já na natureza, este “mesmo” não tem sentido — eis aqui um derivado importante das considerações precedentes. Que digo? Estou a dizer apenas que no mundo físico não existem coisas iguais, nem em termos de matéria, nem em termos de temperatura, nem em termos de área ou volume, nem em termos de comprimento, nem em qualquer outro “em termos”.

Com efeito, foi aproximadamente assim que raciocinei e que concluí tais coisas. No entanto, na época em que comecei a pensar cuidadosamente assim, outras questões me atormentavam. Uma delas era a seguinte: por que as pessoas têm opiniões ou concepções distintas acerca de um mesmo assunto no qual o contraste é tão pouco aceitável? Nessa época também estava promovendo uma verdadeira guerra para tentar me explicar certas coisas, principalmente algumas atinentes às relações do corpo com o espírito. De todos os conflitos e raciocínios advindos dessa última questão, passei a admitir o seguinte, em grosso modo: o corpo e o espírito constituem um único ser, isto é, estão completamente interligados, ou ainda, são a mesma coisa. Como consequência disso o estado espiritual é um reflexo do estado fisiológico e vice-versa. Daí, encontrei a resposta para o primeiro questionamento: como o pensamento e o corpo mantêm, de alguma forma, uma relação de identidade e não existem corpos iguais na natureza, então também não existirão pensamentos iguais na natureza: cada opinião, cada idéia, cada certeza são únicos. Por conseguinte, como a percepção humana é um atributo do espírito e do corpo, ou seja,

como a percepção humana tem uma existência própria e única em cada indivíduo, não existindo percepções iguais sobre o que quer que seja, então na verdade tudo o que existe são apenas interpretações — morrem aqui os fatos e a própria realidade.

§ 2 §

Agora, já estou suficientemente armado para minha empreitada. E qual a primeira ilustre que se me aparece no alvo implorando para ser atingida? A verdade.

Todos aqueles que constituem o sistema de ensino têm que agir com cautela quando o assunto em questão é a “verdade”. Voltando a um tema que tratamos anteriormente, por exemplo, as chamadas teorias do conhecimento, muitos defendem essa ou aquela como se fossem a última palavra, a batida do martelo, e se esquecem ou simplesmente não percebem que tais teorias ainda sofrerão muitas alterações, que nunca chegarão a um fim, que dependem em muito das necessidades da época, que nenhuma delas representa a verdade ou as coisas como elas são — não são coisas definitivas, estando, assim como toda a realidade, em constante transformação.

§ 3 §

Um outro tema não menos importante diz respeito à ligação entre religião e ensino formal. Recentemente, inclusive, houve uma grande polêmica em torno disso quando o MEC manifestou o desejo de discutir qual o conteúdo que deveria ser ensinado em Religião na escola — pensava-se que o MEC iria escolher uma religião para ser ensinada nas escolas, o que seria um grande absurdo, pois nem todos partilham da mesma crença. Quanto a isso, a primeira coisa que os educadores devem considerar é que nenhuma religião é a expressão da verdade, e que portanto nenhuma pode ser ensinada como tal, pelo menos não nas escolas e de maneira formal (por outro lado, não vejo problema algum em os professores dialogarem de forma aberta com os alunos acerca de tais questões e de outras semelhantes, como o sentido da vida, etc.); e a segunda é a seguinte: é muito importante os alunos conhecerem a

história dos povos e de suas culturas, a história das diferentes religiões, dos diferentes costumes e cultos, etc. Logo, uma disciplina ou parte de uma que trate das religiões é de essencial importância, e em muitos aspectos; ademais, questões religiosas estão muito presentes em nossa sociedade: devem, portanto, ser debatidas.

§ 4 §

E o que dizer da nossa tão aclamada ciência? Ela é mais verdadeira do que tudo mais? Não: como tudo o que existe, não passa de uma interpretação das coisas, de uma explicação superficial, e aqueles que acreditam que nossa época é mais guiada pela verdade do que épocas passadas, não estão tão distantes assim dos tolos.

O método científico, por exemplo, o método experimental, pode ser posto em xeque. “O método empírico é o melhor!”, eis aí uma afirmação que se baseia em pressupostos filosóficos e que não pode ser comprovada cientificamente (e a ciência que despreza tanto a filosofia!). Mas ora, se o principal alicerce da ciência pode balançar frente ao nosso olhar inquiridor, que dizer do resto? Poderá cair a qualquer momento, assim como todo prédio ou monumento que atualmente existem cairão um dia.

O cientificismo não passa de uma idéia infantil; aliás, qualquer um que queira encontrar todo um tesouro diverso em um só lugar perderá sua vida inteira procurando: nem a ciência resolverá todos os nossos problemas, nem a religião resolverá e nem tampouco a filosofia o fará — na verdade, nem todas essas “criações” juntas conseguirão. E como se ainda não fosse suficiente, muitos homens de “ciência” vêm até nós dizendo que o sistema de ensino deve dar alta prioridade aos métodos científicos, passando para as nossas crianças que a ciência é o que há de mais verdadeiro, ou melhor, que conduz à própria verdade (como se tivesse sentido falar em “atingir a verdade”).

Para finalizar este pequeno trecho dedicado à ciência, gostaria de deixar claro, antes que algum “cientista” com sua visão “nítida” venha me acusar de ser contra a ciência, que o que estou a criticar são as formas

de absolutismo, seja religioso, filosófico, ético, científico, etc. A ciência não pode ser vista senão como uma criação humana, uma ferramenta que tenciona melhorar as nossas vidas em alguns aspectos, como realmente tem melhorado. E quem sabe? Quem sabe se uma visão dessas não é muito mais salutar para ela do que o endeusamento que alguns fazem dela? Sem contar que tal endeusamento torna a ciência uma seita, uma religião — Como? A religião se baseia em opiniões e a ciência em fatos? Mas os fatos não existem...

§ 5 §

“Devemos ajudar o próximo!”, “Não devemos mentir!”, “Devemos ser honestos!”, “Devemos respeitar isso e aquilo!”, “Devemos ser tolerantes!”, “Não podemos ser preconceituosos!”, “Não podemos discriminar!”, “Devemos respeitar o outro!”, “Temos que saber perdoar!” — eis aí um conjunto de ordens que os nossos alunos devem seguir, ou melhor, que temos que fazer com que eles sigam. Não obstante, é válida a pergunta: para quê? Por que devemos ajudar as outras pessoas, etc.? A pergunta é válida pelo simples motivo de que já está mais do que demonstrado que nenhum desses imperativos podem ser considerados como “verdades”, mas são apenas acordos tácitos surgidos ao longo dos tempos.

Serei mais ousado: por que não devemos matar? Será que os educadores já se fizeram esta pergunta seriamente? E eles não deveriam descer até esse ponto, até a raiz, se quisessem realmente formar cidadãos pensantes, autônomos, profundos, que não se deixassem persuadir por palavreados vazios, fúteis e sem sentido, capazes de resolverem problemas dos mais diversos possíveis, sejam no campo profissional, pessoal, ético e outros? E então? Por que não matar? Porque Deus não quer? Porque não haveria sociedade se o homicídio fosse permitido? Porque um dano que é infligido a outro volta contra aquele que o infligiu? E se um aluno disser ao professor que acha correto matar, que argumentos este professor poderia usar para dissuadir este aluno (não vale usar, claro, aquelas afirmações que aprendemos na infância, do tipo: “é porque papai do céu não quer...”)?

Mas a pergunta que realmente deve estar pairando no ar agora é esta: onde quero chegar com isso? Pois bem, além da necessidade de se formar um homem mais profundo e dos próprios professores se tornarem mais profundos e críticos, além, também, da necessidade de se mostrar o quanto de preconceito está impregnado o ambiente escolar e a própria sociedade e o quanto certos discursos não têm base sólida, tenho em mente outra questão: estive pensando nesses dias na violência que se alastra pelo nosso país: crimes extremamente hediondos e assustadoramente violentos são relatados todos os dias na mídia; até aqui, nesta cidade não muito grande em que vivo, os assassinatos são cada vez mais comuns e o requinte de crueldade dos crimes vai sempre crescendo. O sistema educativo não pode de maneira alguma tratar com indiferença tais questões: elas precisam ser seriamente debatidas nas escolas com profundidade, e, para tanto, os professores devem estar preparados para isso. Dessa forma, como foi nesta parte do livro que mostrei que, na realidade, tudo é subjetivo e questionável, resolvi abrir um pequeno espaço para tratarmos da questão da ética.

Nenhuma imposição de cunho ético, nenhuma sentença ética é coerentemente aplicável em quaisquer situações: aquelas sentenças com as quais iniciei, por exemplo, não são completamente sustentáveis, e esse é o primeiro ponto importante que se deve notar antes de iniciarmos uma discussão ética com os nossos alunos. Ponham-se no lugar daquele professor cujo aluno disse que achava correto matar: este aluno pode estar querendo conversar a respeito disso, pode estar se sentindo oprimido ou mesmo excluído da sociedade, pode estar sendo violentado em casa por seus pais, enfim, existem muitos “podes” nessa situação; o que você diria a ele? “Matar é errado, meu querido, o que dizes é absurdo!”, “Matar é crime, dá cadeia: você quer ser preso?”, vejam aí alguns exemplos de respostas que não terão efeito positivo algum; e a pior delas é esta: o silêncio. Antes de mais nada, para enfrentar uma situação dessas, o professor deve analisar dentro de si mesmo alguns dos principais fundamentos éticos, porém, não pensando exclusivamente em si mesmo, mas sobretudo e principalmente nos alunos. Tal análise deverá ser alicerçada na sentença: não existem verdades éticas. Procedendo assim, o professor já vai ter ampla vantagem sobre o professor comum, pois, primeiro, terá maior

possibilidade de ser mais tolerante, segundo, terá uma mente mais aberta para novas possibilidades, terceiro, evitará de dar aquelas respostas aprendidas na infância e que não surtem efeito algum, quarto, compreenderá melhor o aluno e perceberá outros pontos importantes que estão diretamente ligados a tal problemática ou ao problema do próprio aluno.

Portanto, o que estou a propor, e este é um dos caminhos que indico para se enfrentar a violência e para formar um cidadão mais consciente, é o seguinte: baseado na tese de que tudo o que é reprimido causa dano, e partindo do pressuposto de que não podemos falar ou mesmo exteriorizar nossos sentimentos e opiniões acerca de algo se não consideramos esse algo como uma coisa questionável, passível de discussão, e, ainda, reconhecendo a importância da escola na sociedade e não admitindo que ela possa estar ausente do mundo que nos rodeia, primeiro coloco em xeque a validade dos discursos éticos mais tradicionais para que, com isso, entre outras coisas, os educadores possam ficar mais abertos, menos austeros, e depois afirmo que os assuntos éticos e todo o problema da violência devem ser debatidos na escola com mais profundidade — trata-se de abrir as portas para o diálogo, no qual os seus participantes devem estar abertos para trocas ao invés de estarem ávidos para imporem seu modo de ver aos outros.

— V —

O impasse. Últimas considerações.

§ 1 §

Já tinha lançado tal problemática no capítulo III, mas é hora de tentar dar uma solução para a mesma: como o sistema de ensino pode formar cidadãos conscientes e críticos se trabalha com propostas e discursos tão frívolos e fúteis? Ele, devido a interesses sociais e outros ainda, toma como verdade ou ponto de partida algo que, primeiro, não poderia ser tomado como verdade e, segundo, é tão superficial que não poderia ser tomado como ponto de partida.

§ 2 §

Já mostrei suficientemente bem que o nosso atual sistema de ensino não vai formar, e está longe disso, o cidadão livre, pensante, crítico, que cria, questiona, transforma, participa inteligentemente das decisões sociais, que sabe do seu valor, reto, honesto, que sabe meditar sobre as questões fundamentais da vida. O próprio estado e os cidadãos desse tipo entram em contradição, são coisas antagônicas: o fortalecimento de um implica o enfraquecimento do outro; como esperar, então, que o governo queira realmente formar um cidadão desses? — Amigos, o povo deve tomar o destino em suas mãos se quiser melhoras; aliás, os maiores culpados pela situação, muitas vezes caótica, pela qual passamos somos nós mesmos, e não o governo. É a gente que tem que fazer alguma coisa.

§ 3 §

Para essa nossa situação específica, para a resolução do nosso impasse, acredito que devemos partir de duas perguntas básicas: é possível formar um cidadão consciente? Em sendo possível, é desejável fazê-lo? Analisemos a primeira questão.

Pode-se dizer que um cidadão consciente, sem exigir ou sonhar demais, é aquele que, em boa parte das situações, sabe ver, pensar e agir de forma apenas satisfatória: é com a formação deste cidadão que o sistema de ensino deve se preocupar, e não com aquele outro, o cidadão ideal, aquele que sabe ler, escrever, pensar, criticar, propor, analisar, participar, resolver todo tipo de problema, ser altruísta, etc. — quem de nós é assim? Perto de um “ideal” desses, eu não sou nada...

Com algumas alterações no sistema, com a inserção de novas disciplinas, com a mudança nos métodos de ensino, com a exposição dos alunos à diversidade, à textos críticos, à professores críticos e mais profundos, é possível formar um cidadão consciente! Para tanto, no entanto, algumas bases sólidas, que muitas vezes sustentam a própria sociedade, terão que tremer, e é daí justamente que surge o segundo questionamento: é desejável a formação de um tal cidadão?

§ 4 §

Talvez eu não esteja sendo tão claro, todavia, tentarei sê-lo agora. O aumento da consciência nas pessoas implica o aumento da força do seu eu individual: é perfeitamente possível medir o quanto de consciência tem uma pessoa pela observação do quanto ela segue as concepções e os comportamentos alheios. Assim, o homem consciente poderá agir em desacordo com a sociedade ou mesmo contra ela, pois “sociedade”, aqui especificamente, quer dizer “vontade geral”. Ora, o sistema de ensino é uma criação social, que visa atender aos anseios sociais e melhorar as condições para a sociedade; seria então aconselhável criar um cidadão que fosse predisposto à subversão? Pela ótica da própria sociedade e do governo, portanto, tal cidadão é indesejado.

Logo, já temos as respostas para os questionamentos: é possível, com muito esforço e mudanças, formar o cidadão consciente de si mesmo e do mundo; no entanto, sua formação não é desejada, pois as escolas devem preparar o homem para a vivência em sociedade, ou melhor, para ser servo da sociedade, e não para a vivência no mundo.

§ 5 §

A grande questão que surge agora, devido a essas respostas, é justamente o problema que temos que resolver: a nossa atual conjuntura exige a formação de pessoas que pensem com maior profundidade, que não sejam completamente guiadas pela mídia, pelos governos e pelos outros; mas como fazer isso preservando os preceitos básicos da nossa atual sociedade, isto é, continuando com os discursos e propostas fúteis, frívolos e pouco verdadeiros cuja principal utilidade é a perpetuação de uma determinada situação?

Infelizmente, ou talvez felizmente, existe uma grande incompatibilidade nisso tudo: o ser humano verdadeiramente autônomo, que sabe ver, pensar e agir, não pode ser conciliado com todas as normas preexistentes que são necessárias para a manutenção da nossa atual sociedade. Por conseguinte, só temos duas saídas: ou se tenta formar o cidadão profundo e isso em detrimento da nossa atual sociedade e a

favor do surgimento de uma outra, ou se tenta formar um cidadão apenas um pouco mais consciente e inserido dentro de um contexto limitado, que participa, critica, vê, enfim, age e propõe mudanças em acordância com certas possibilidades ou parâmetros, não podendo os criar ou promover revoluções. Eu fico com o primeiro caminho, até porque a nossa situação como país subdesenvolvido e como sociedade decadente e inculta é bastante precária, dessa forma o segundo caminho não nos levando muito longe. Porém, já aviso que ambos têm muitas vantagens e desvantagens, e que o caminho escolhido pela esmagadora maioria é o segundo. Isso, no entanto, não tratarei aqui: já seria um assunto para um outro livro.

— CAPÍTULO IX —

Sentenciador Extemporâneo ou Discursos Inoportunos

§1. — *Falta de investimentos na educação* — “Estamos investindo em segurança pública!”, “Mas, senhor, não seria melhor atacar as causas?”.

§2. — *Deixem evoluir* — Faz parte da essência do ser humano a natural evolução em si mesmo: professores, não sejam um obstáculo para as crianças, deixem-nas passar.

§3. — *Perguntas inquietantes* — Os alunos são o centro do sistema de ensino — Por que os professores agem em desacordo com isso? Por que os professores só conversam sobre as crianças quando elas fazem suas traquinagens?

§4. — *Inteligência e percepção naturais* — Teatralismo na frente dos alunos? Descortinamento iminente.

§5. — *O Pink Floyd e a educação* — Em certa aula na universidade, quando o professor deu um verdadeiro coice em um colega, lembrei-me do clipe do Pink Floyd, Another Brick In The Wall, onde é mostrado os maltratos sofridos pelos alunos na escola: com uma música de fundo que é um dos maiores clássicos do rock e uma crítica pesada à pedagogia, no fim do clipe, depois de todas as agressões sofridas pelos alunos, eles destroem e queimam a escola — cuidem, professores, para que, ao contrário de mim, seus alunos não tenham esse tipo de “lembrança” em suas aulas.

§6. — *Os objetivos da educação e a reprovação* — Sempre que realizamos uma pesquisa, um projeto, etc., um dos primeiros passos que damos se direciona para os objetivos da nossa pesquisa ou projeto. Seria isso diferente na educação? Não deveríamos ter claramente em mente quais os objetivos, os verdadeiros objetivos da educação antes de nos decidirmos por uma eventual crítica ou possíveis expressões positivas em relação à reprovação? Avancemos, então, inicialmente, rumo aos objetivos da educação. Para início de conversa, é bom que se diga que

não existe uma opinião comum ou um consenso geral acerca dos objetivos da educação; mais: é impossível que exista, e basicamente por dois grandes motivos: o dinamismo da realidade e a individualidade de cada pessoa. O dinamismo da realidade, uma característica inerente à própria natureza, arrasa qualquer idéia de verdade extrínseca, isto é, adequação do pensamento ao objeto, enquanto considerada no tempo. Dessa forma, os objetivos da educação devem estar em constante mudança, ou melhor, devem se adequar a determinadas necessidades e esperanças de uma época. Por outro lado, a individualidade de cada pessoa, o mundo próprio de cada uma considerado em si mesmo, não permite o consenso acerca dos objetivos, sendo esta uma questão relativizada pela natureza de cada um. Chegamos agora à seguinte questão: a opinião comum atinente aos objetivos não existe simplesmente porque os objetivos não existem com bases próprias, sendo estas lhes dadas temporariamente; assim, o que deve nos guiar? Devemos seguir os objetivos, mesmo eles se nos apresentando como algo temporário e incerto? Sim, pois objetivos verdadeiros não existem e não há sequer opinião comum atinente a eles. Por exemplo, Bertrand Russell afirmou que o maior objetivo da educação deve ser “encorajar os jovens a duvidarem de tudo aquilo que se considera estabelecido”; já o psicólogo das inteligências, Howard Gardner, diz que o maior dos objetivos é o desenvolvimento da inteligência nos alunos: ambos os pontos de vista estão e não estão corretos e ambos excluem de suas considerações aspectos importantes da educação e que devem ser relevados. No nosso contexto, os objetivos guiadores devem destoar de afirmações concisas e precisas e de pouco alcance, sendo antes consideradas como parâmetros guiadores, os quais devem deixar margens para interpretações e refinamentos diversos. Mas, sendo isso assim, e já no tocante à questão da reprovação, seria justo e correto o sistema reprovar? Haveria resposta para tão simples e complexa pergunta? A partir da análise do contexto, sim, há uma resposta. O sistema educativo nunca está completamente desligado — nunca está desligado das necessidades de um país, de uma nação, e mesmo que tal ligação — o que não ocorre — não seja induzida pelo sistema político vigente. Nessa perspectiva, a reprovação não só é útil como até bem-vinda numa sociedade ou país que necessite formar pessoas adestradas para determinados fins, onde o costume e o “aprender” com punições e

recompensas não sejam irrelevantes. Então, veja-se: a reprovação em si mesma e também um pouco além de seus próprios limites não é boa ou má. Agora, desmistificado este sofisma sentimental⁴³, perguntemos: no nosso atual contexto, existe espaço para a reprovação? Ou ainda melhor: existe lugar para a não-reprovação?⁴⁴ Os discursos dos “educadores-de-mesa” vêm afirmando que não existe espaço mais para a reprovação na nossa atual conjuntura; os “educadores-de-sala” ou não dispensaram suficiente atenção e pensamentos para tal questão ou não afirmam o mesmo do que aqueles outros, excetuando-se algumas muito poucas exceções. Os argumentos de ambos⁴⁵ são até conhecidos em muitos meios e poupo-me de pormenorizá-los aqui; tampouco tomarei partido por qualquer das duas posições antagônicas. Não obstante, examinarei os dois caminhos para vermos qual nos leva a melhores horizontes. Deixando de lado outros tempos, falemos do presente. Se adotarmos a não-reprovação como caminho, onde podemos chegar? Inicialmente, podemos dizer que os alunos passarão a estudar menos, a qualidade da escola cairá, a rebeldia nas escolas aumentará. Por outro lado, se continuarmos com o sistema de reprovação, a situação basicamente não se alterará muito: os alunos não terão muita criatividade, serão passivos, em certo sentido adestrados e de naturezas que pouco contribuem com a sociedade. Ambos os caminhos, são, portanto, ruins? Evidentemente que não. Antes, por exemplo, de se tomar a decisão de se acabar com a reprovação nas escolas, uma larga mudança deve ser feita no sistema educativo. A reprovação em si não pode ser ruim, mas um sistema que se utiliza dela pode ser considerado não muito bom. A mudança deve ocorrer no sistema. Antes mesmo de se pensar em reprovação ou não, deve-se pensar no que fazer para que os alunos não mais sejam reprovados⁴⁶. Chegamos, então, ao seguinte: para a situação se manter basicamente como está, deixa-se a reprovação na ativa — pois no nosso atual contexto ou muda-se o sistema

⁴³ O de que a reprovação é um ato criminoso.

⁴⁴ Porquanto a “ideologia reprovativa” é algo dominante.

⁴⁵ Vejam que estou sendo gentil: muitos defendem o construtivismo e não sabem por que o fazem.

⁴⁶ Nessa perspectiva, a reprovação pode ser considerada indiretamente cruel, a partir do momento em que ela está servindo um sistema inadequado. Porém, o grande problema reside no sistema e não na reprovação, ou seja, apenas “aparentemente” ela é inumana.

educativo e excluí-se a reprovação ou não se muda nada. Por outro lado, se se quiser mudar o sistema avaliativo, o sistema educativo tem que mudar, isto é, não podemos colher e saber se um fruto é bom antes de plantarmos sua árvore.

§7. — *A pouca mudança ocorrida na educação; o niilismo na educação*
— Nas últimas décadas, o mundo não foi privado de grandes mudanças e transformações que, acentuadamente, implicaram o surgimento de novos comportamentos, lugares, maneiras de ser. E a educação, mudou? Mudou, sim, mas insatisfatoriamente. O chamado ensino tradicional ainda dá o ar de sua graça em boa parte dos estabelecimentos de ensino. “Devemos destruir o ensino tradicional e implantar um novo, mais eficaz, no qual nossos alunos aprenderão de verdade”; “O ensino tradicional é completamente inerte e ultrapassado”; eis duas visões conceituais pobres e superficiais. Não devemos pensar no sistema educativo como se ele fosse um prédio velho e acabado que necessita da demolição, e devemos também manter o senso crítico atinente ao contexto histórico de certos acontecimentos. O ensino tradicional teve suas razões de ser e sua utilidade outrora; atualmente, as necessidades são outras e o ensino precisa a elas se adequar: nem por isso, no entanto, podemos afirmar que o ensino tradicional é ultrapassado, até porque muitas coisas caminham circularmente. No Brasil, existe um certo pessimismo em relação ao futuro da educação, e muitos mesmo dizem que não há muito o que fazer por ela. Estão enganados. O futuro da educação, e mais precisamente da educação matemática, ainda está por conhecermos, e o niilismo de alguns só nos mostram que já muitos desistiram de buscar algo um pouco melhor para seus filhos. Como todo sistema imensamente complexo, o sistema educativo do país precisa de um largo tempo para mudar, e, apesar disso, já estão existindo muitas mudanças conceituais e práticas. É preciso seguir em frente.

§8. — *Uma aproximação: os nossos alunos mudaram* — As nossas crianças, as crianças de hoje estão mais familiarizadas com os novos recursos oriundos do avanço tecnológico: o mundo é outro a cada dia que passa, imaginem então a cada década... A informática, os jogos eletrônicos, os celulares, tudo isso já está bem acessível para uma considerável parte de pessoas. Nesse contexto, a educação deve

começar, cada vez mais, a utilizar tais recursos como instrumentos pedagógicos: trata-se de uma aproximação; precisamos aproximar da vida dos alunos os conteúdos teóricos que são ensinados nas escolas.

§9. — *O papel educativo da matemática* — A matemática é uma disciplina indispensável no currículo. Tem como papel principal auxiliar na formação educacional global das pessoas⁴⁷ em geral, e não formar matemáticos, como uns pretendem. Ela deve sempre manter uma ligação com a vida do aluno e com as outras disciplinas, pois o sistema educativo deve ser um só. Os alunos, por sua vez, devem ter o “privilégio” de conhecer a matemática em quase toda sua amplitude: desde os principais aspectos históricos que possibilitaram o desenvolvimento dessa ciência e o próprio desenvolvimento, até as atuais aplicações dela nas diversas áreas do conhecimento. Se isso for bem feito, é com naturalidade que os alunos reconhecerão a importância da matemática e sua utilidade para si mesmos.

§10. — *Uma crítica aos conteúdos matemáticos* — Muitos conteúdos matemáticos que são ensinados nas escolas são dispensáveis. Alguns poderiam até defendê-los alegando que, conquanto nunca utilizemos os mesmos nas nossas vidas, eles servem para desenvolver o pensamento abstrato ou a criatividade. São argumentos frágeis. A criatividade e o pensamento abstrato podem ser desenvolvidos a partir de uma exploração mais profunda de certos conteúdos que não são irrelevantes na matemática: gastar-se-ia um tempo maior com esses conteúdos; diminuir-se-ia o tempo ou acabar-se-ia com o tempo dispensado com alguns outros conteúdos.

§11. — *Um caminho para os conteúdos* — Alguns conteúdos matemáticos deveriam mesmo ser optativos: não podemos excluí-los, já que a superficialidade poderia ganhar demasiado espaço. Entretanto, quem gostasse de matemática e tivesse a pretensão de seguir uma carreira onde ela fosse importante, deveria ter o direito de se aprofundar um pouco mais nos estudos; da mesma forma, àqueles que não gostassem e que não fossem precisar muito da matemática seria dado o

⁴⁷ Uso o termo ‘pessoas’ ao invés de ‘cidadãos’ porque este último é limitante: qualquer ser humano transcende em muito o cidadão.

direito de não estudarem certos conteúdos mínimos. Todavia, como isso não vai acontecer, cabe a nós professores ensinar todos os conteúdos da grade curricular, mas priorizando alguns e dando-lhes a devida importância: por aqueles mais desnecessários, podemos passar mais ligeiramente.

§12. — *Uma crítica aos utilitaristas* — Alguns conteúdos são irrelevantes porque podem muito bem ser substituídos por outros, com uma pequena mudança na prática pedagógica, sem prejuízo para os alunos — na verdade, poderia existir muito ganho e benefício. Não se trata, todavia, de uma visão utilitarista. Ao olharmos os conteúdos matemáticos com os olhos de um utilitarista rasteiro, não veremos praticamente nada: uma aplicação “prática”⁴⁸ não existe para boa parte dos conteúdos, e não apenas para os matemáticos. Nada disso. O correto é mudarmos a nossa concepção de “útil”: uma coisa é boa quando nos é útil, e é útil quando nos ajuda de alguma forma. Assim, por exemplo, um poema pode ser útil a uma pessoa; isto é, mesmo que fôssemos utilitaristas profundos, nunca poderíamos privar dos alunos o conhecimento dos poemas; o mesmo pode-se dizer de muitos conteúdos matemáticos: eles não precisam ter uma aplicação prática na casa dos alunos ou na escola para que sejam ensinados, mas eles podem ser úteis de muitas outras formas para os alunos⁴⁹.

§13. — *O esquecimento* — Alguns professores, infelizmente, esqueceram de seus desejos, sonhos, receios, frustrações, alegrias que lhes acompanhavam quando na infância — esqueceram o que é ser criança, o que é ser aluno: se pudessem lembrar, mesmo que vagamente, seria ótimo para sua prática docente.

§14. — *A música* — Música nas escolas? Fazendo parte do currículo? Maravilhoso! Ótima idéia! — A música é um dos grandes bens que a humanidade possui: por meio dela, aceleramos os eclipses da alma, quando a tristeza nos aflige, e intensificamos o prazer, quando a alegria nos deleita.

⁴⁸ No sentido popular.

⁴⁹ O que é bom para mim pode não ser bom para vocês e vice-versa. É preciso ter cuidado nos julgamentos: o útil é relativo.

§15. — *O potencial de cada um* — “Todas as pessoas têm a mesma capacidade de aprender, embora não aprendam no mesmo ritmo”, parece-me que isso foi dito por uma doutora em educação em algum lugar. Interpretando isso em termos da física, teremos: “As pessoas não têm a mesma energia cinética, muito embora tenham a mesma energia potencial”. Mas... Espere: falando de ideais, pode-se até admitir que duas coisas tenham a mesma energia potencial, mas noutro caso, em qualquer outro caso, tal admissão é absurda: os alunos não podem ter a mesma energia potencial, logo...

§16. — *O livro didático* — O livro didático de matemática pode ter os mais diversos e produtivos usos, dependendo dele em si mesmo e do seu manuseio. Digo dele em si mesmo justamente porque um livro não muito bom pode dificultar ou mesmo prejudicar todo um processo que deve desenvolver-se com um mínimo de harmonia; e digo que depende do seu manuseio porque o fator determinante para que um instrumento ganhe estimulantes e enaltecendores adjetivos é o uso que se faz dele: assim como um badame considerado não muito bom pode ser de maravilhosa utilidade nas mãos de um grande escultor, assim também um livro não muito bom pode ser muito frutífero nas mãos de educadores competentes; por outro lado, o uso inadequado de um bom livro pode tirar esta qualidade dele, e o uso inadequado de um mau livro pode ser desastroso. O livro didático, nas nossas numerosas salas de aula, faz-se um instrumento quase que indispensável para o sistema educativo brasileiro, porquanto permite, além de uma grande economia de tempo e de uma organização programática que em muito auxilia o professor, a nutrição de uma certa autonomia nos alunos, pois o livro serve-lhes como fonte de consulta e como instrumento para o desenvolvimento de estudos, em grupo ou individualmente, possibilitando o desenvolvimento intelectual dos alunos e do seu ser cidadão, com o primeiro sendo possibilitado pelos objetos cognoscíveis apresentados pelo livro e pelos respectivos caminhos, trilhados ou não, que o livro traz para o aluno visando fazer com que ele atinja tais conhecimentos, e o segundo, com informações úteis trazidas pelo livro e com o estudo em grupo que o mesmo pode suscitar com o auxílio do professor.

§17. — *O esporte nas escolas* — O esporte precisa estar mais presente nas escolas: mente e corpo são a mesma coisa: a saúde de um é a saúde do outro.

§18. — *A afetividade na escola: o homem como animal racional* — “O homem: o animal racional! O homem, o único animal guiado pela razão!”; sinceramente, não vejo muito sentido em tais afirmações, e principalmente e simplesmente porque pressupõem, em nós, uma entidade livre, espontânea, que seria causa de si mesma, e que seria, sobretudo, “causa”. Os nossos instintos, nossos sentimentos, nossas paixões, medos e frustrações, tudo isso está em contato direto com o intelecto, com a inteligência, com a capacidade de apreender e aprender, e não apenas como algo limitante, que reprime certas expressões, que impossibilita o desenvolvimento pleno de certas capacidades, mas também e primordialmente como coisa que determina, que carrega a responsabilidade pelos avanços e que em verdade são o próprio avanço — o intelecto ou “razão” não é livre, não determina: é determinado, é um reflexo, é o próprio sentimento. O aluno deve ser visto como um todo, como um organismo complexo onde todas as partes constituintes estão se relacionando a todo o momento: não só o corpo deve ser trabalhado nas escolas, mas o sentimento, as paixões, os medos, etc. Em virtude disso, o cuidado com o ambiente escolar, a afetividade e harmonia na escola, o relacionamento dos educadores entre si e com os alunos e destes com estes mesmos, ganham importância capital na educação. Os professores precisam conversar mais com seus alunos sobre o que estão sentindo, sobre seus problemas e temores; os instintos também não podem de forma alguma ser irrelevantes. O sistema de ensino deve se organizar de tal forma que contemple cada aluno em sua totalidade.

§19. — *O professor consciente (um caso real)* — “Por que o senhor acha que se deve ensinar isso no Ensino Médio?”, “Porque tem na grade curricular”, respondeu o professor.

§20. — *A motivação, parte I* — Certa vez, chagamos na sala de aula para discutirmos um texto que havíamos lido na véspera, na qual também houve um debate presidencial; como ninguém demonstrasse o

menor interesse para a discussão sobre o texto, o nosso professor mencionou o debate e perguntou o que tínhamos achado; a partir daí a discussão começou.

§21. — *A motivação, parte 2* — Enquanto a meta a ser atingida pelos alunos for a boa nota, eles não terão motivação para aprender, e sim para tirar boas notas: para tanto, poderão, inclusive, fazer uso dos meios mais ilícitos, como a cola, a dissimulação, enganação.

§22. — *A motivação, parte 3* — Os jovens vivem muito no presente; as metas a serem atingidas, por isso, têm que estar também no presente.

§23. — *A motivação, parte 4* — O instinto de competição deve ser explorado de forma sadia: o altruísmo, a ajuda ao próximo, o “tentar erguer o outro”, são também formas de competição.

§24. — *A motivação, parte 5* — A atividade, o ato de caminhar, de se mover, enfim, a ação física é um grande estimulante mental — corpo motivado, mente motivada.

§25. — *A motivação, parte 6* — Algumas crianças não têm motivação alguma porque são doentes, embora possam não parecer; neste caso, o professor tem obrigação de pelo menos tentar ajudar.

§26. — *A motivação, parte 7* — O medo de uma nota baixa, por exemplo, pode fazer com que certos alunos não se dediquem o suficiente e o que podem nos estudos, pois assim terão uma desculpa para um possível “fracasso”; neste caso, o professor precisa fazer com que tais alunos ganhem mais confiança e aprendam a dar importância a outras coisas, aumentando assim a sua motivação.

§27. — *A motivação, parte 8* — Só podemos abraçar verdadeiramente uma pessoa se ela abrir os braços.

§28. — *A nossa atual escola: a prisão com muros* — A escola pode aprisionar o pensamento dos alunos ou fazê-lo saltar, criar, rodopiar —

no entanto, atualmente, quando ela consegue realizar este último feito, é sempre “sem querer”.

§29. — *O campo onde os pássaros voaram* — As escolas não podem ser limitadas pelos seus muros, pois os alunos também precisam estudar ao ar livre, na cidade, no campo, no rio; eles precisam ver o mundo e deixar que ele penetre em seus pensamentos e doces corações.

§30. — *Duros diálogos* — Devem ser debatidos nas escolas todo tipo de assunto, incluindo drogas, violência, sexualidade... Mas é preciso que haja seriedade e abertura nas discussões, com os alunos não sendo tratados apenas como coisas delicadas, porém como seres humanos que, como nós, vivem neste mundo.

§31. — *As cotas nas universidades* — Ter uma facilidade maior de entrar numa universidade ou mesmo ganhar o direito de entrar nela apenas porque se é negro ou se estudou em escolas públicas, é mesmo muito perigoso. Ora, se tais alunos precisam ser ajudados dessa maneira para fazer uma faculdade, é óbvio que a maioria deles tomará o lugar de outros mais bem preparados; com isso, teoricamente também sairão de lá como profissionais pouco preparados. Não obstante, para aqueles que podem usufruir das cotas, a situação se apresenta com o seguinte teor: o sistema público de ensino é ruim; os negros são discriminados; como resultado, a competição no vestibular é completamente injusta, este servindo apenas como conservador das desigualdades. Com isso, o que se nos apresenta é o seguinte: a sociedade como um todo, incluindo o governo, tem dívidas profundas com tais pessoas; no entanto, o pagamento desta dívida traz prejuízo para o país e também mais discriminações, ou seja, resolve-se um problema e cria-se outros. Portanto, vejo apenas duas soluções para o problema: 1) acabar com as cotas e no mesmo instante investir-se pesado no sistema público de ensino e contra o preconceito; 2) manter as cotas, investir no ensino público e contra o preconceito, encontrar um modo para que os alunos que entrarem despreparados nas universidades não saiam de lá mais vazios do que entraram, e ainda cuidar para que haja sempre um equilíbrio no sistema, impedindo, entre outras coisas, que aqueles mais preparados não percam suas vagas para os menos preparados — a

primeira solução é mais simples e possivelmente surtirá efeitos mais positivos a longo prazo, porém é injusta; a segunda, até por sua complexidade, terá uma chance maior de fracassar e de não resolver problema algum: que cada um faça sua escolha.

§32. — *A fiscalização dos professores* — Os professores têm e sempre tiveram uma liberdade muito extensa para trabalhar, e isso só é bom para os próprios professores que não precisam se aperfeiçoar e não trabalham sob pressão. A melhora do ensino também está ligada à fiscalização dos professores, que também precisam ser avaliados e continuamente aperfeiçoados.

§33. — *Skinner e os robôs humanos* — A teoria de Skinner é bem fundamentada, mas me causa um certo mal-estar, uma antipatia delicada e indiferente. Olhar para o ser humano como uma máquina que pode ser programada não é em absoluto um absurdo: a grande incoerência está em imaginar que essa programação pode ser realmente efetivada: é presunção demais imaginar que algo assim, mesmo existindo a possibilidade teórica, possa ser realizado algum dia. Algo parecido ocorre, por exemplo, com aquele que admite que qualquer pensamento é acompanhado de uma alteração física no corpo e daí conclui que futuramente, através de equipamentos moderníssimos, será possível saber exatamente o que uma pessoa está pensando por meio das análises do seu estado físico — neste caso, partindo das crenças em questão, isso seria até possível, porém com a possibilidade de realização aproximando-se infinitamente do impossível. E qual a grande identidade disso com o comportamento humano? É que, assim como no estado orgânico de um homem temos incontáveis ou até infinitos estados possíveis, o seu comportamento é determinado por um número infindável de variáveis originando um conjunto infinito de reações possíveis, dependendo da ocasião, do horário, do clima, da idade da pessoa, de suas características genéticas, ... A teoria de Skinner, portanto, só poderia ser aplicável satisfatoriamente se o homem fosse um animal supersimples, mais simples até do que o mais simples inseto.

§34. — *Rogers e o deixa acontecer* — Se a teoria de Skinner é rígida demais, desumanizadora demais, a de Rogers, falando especificamente

no campo educacional, dá liberdade demais, é romântica e irrealista demais. Deixar que os alunos escolham o que devem estudar? Como devem? E se devem? Posso até estar exagerando e distorcendo as idéias dele, levando-as às últimas conseqüências, mas mesmo que tentemos encontrar um meio-termo para tais idéias, ou melhor, mesmo que as aproximemos um pouco mais da nossa realidade, ainda assim poderiam levar um sistema público de ensino à falência. É inegável a inexistência de uma liberdade maior e mais satisfatória para os alunos nas nossas escolas e universidades, bem como a existência de uma forte imposição e desrespeito aos interesses dos alunos, mas colocar toda a decisão, todo o destino dos alunos em suas próprias mãos é o mesmo que dar uma arma para que eles se destruam. Em certo sentido, o sistema de ensino tem que impor e não dar tanta liberdade: isso só não pode ser exagerado, o que (in)justamente ocorre.

§35. — *As crianças e suas responsabilidades* — Antigamente, em muitos momentos, meu pai me chamava para ajudá-lo com alguma coisa; todavia, ele sempre me dava um papel secundário na situação: minha função era sempre ser seu ajudante. Eu não gostava daquilo e em mim não era despertado muito interesse pela coisa mesma — por exemplo, se fosse o conserto de algo, não me importava se aquele algo era ou não consertado; e por que não gostava e tampouco tinha interesse? É porque eu não participava diretamente, eu não tinha responsabilidade ali, e se houvesse algum tipo de solução para o problema ou alguma construção, eu sabia que nenhum mérito ia ser creditado a mim. Entenderam, professores e diretores e educadores?

§36. — *Apenas à distância* — Existem muitos educadores com idéias extraordinárias por aí, mas que estão muito afastados da escola.

§37. — *O ensino técnico nas escolas* — O ensino técnico nas escolas deve estar absolutamente separado do sistema educativo, deve estar por fora, como um projeto onde a escola é apenas o local de sua realização. “Ensinar” uma profissão, como se faz no Brasil, não é de forma alguma educar para a vida: no máximo, é apenas preparar superficialmente o homem para ser servo, possibilitando que ele ganhe o seu salário

“mínimo” — trata-se, portanto, essencialmente do combate ao desemprego, e não de educação.

§38. — *A imposição mascarada* — No curso de Filosofia, o professor chegou para o seu primeiro dia de aula; apresentou-se e começou a interagir com a turma fazendo-lhe perguntas; alguns alunos então responderam: “Eu acho que...”, “É porque eu gosto...”. O professor, que acabara de dizer que o principal objetivo do curso era fazer com que eles, os alunos, aprendessem a pensar, se irritou e pediu argumentos aos alunos: “Vocês precisam argumentar; ‘eu acho’, ‘eu gosto’, vocês precisam desaprender isso!”. Há imposição nisso? Sim, e uma forma de imposição que infringe alguns dos direitos básicos que cada um tem de pensar livremente, inclusive desrespeitando possíveis posturas filosóficas: um dos alunos, por exemplo, poderia muito bem acreditar que os argumentos conscientes não são confiáveis, ou ainda, são ilusões, apenas formas de justificação de uma idéia ou desejo muito mais profundo.

§39. — *Paulo Freire* — Os livros de Paulo Freire deveriam circular com maior intensidade nos nossos cursos de licenciatura e nas escolas, pois trata-se de um grande educador: nos seus textos encontramos, a despeito de uma certa repetitividade de idéias, muita inteligência e perspicácia, o que em alguns momentos faltam nos discursos de muitos educadores.

§40. — *A aula expositiva* — O que mais me chateia numa aula expositiva é o desprezo que ela manifesta pelo aluno: tudo se volta para quem expõe, incluindo aí o próprio expositor. Às vezes, quando acompanho uma aula essencialmente expositiva, daquelas que o professor chega, não dá sequer um “bom dia” ou uma “boa noite” e despeja um monte de palavras decoradas nos alunos, penso: “Esse professor pode muito bem, e com ganho para nós, ser substituído por um livro”.

§41. — *O campo onde meus pais morreram* — A nossa sociedade é excessivamente hedonista e devemos tomar cuidado, por isso mesmo, para que nossas crianças não sejam estragadas com cuidados e proteção

exagerados. Realmente, as pessoas não gostam de conversar sobre a dor, sobre o sofrimento e sobre a morte, e, quando podem ou precisam, muitas tentam afastar as crianças de tais realidades, o que é absolutamente prejudicial para elas. O sistema educativo deve estar atento a isso.

§42. — *A rebelião* — O professor não deve incitar uma rebelião coletiva, porém tem que tentar se portar de uma maneira tal que, se acaso uma revolução for necessária, haja condições internas para a efetivação e posterior sucesso da mesma — aqui, faz-se importante o desenvolvimento da visão crítica dos alunos e do seu senso de responsabilidade para com o todo.

§43. — *Para uma maior tolerância dos professores* — Certos pensamentos que parecem-nos corretos e até lógicos podem não o ser para boa parte das pessoas, já que elas, nos seus julgamentos, utilizam-se de outros critérios e de outras estruturas que são distintas das nossas; ou ainda, cada ser humano tem uma interpretação única para cada idéia e conseqüentemente os efeitos dessa idéia ou até mesmo a interpretação que se é feito dela podem não ter a forma que nós desejávamos.

§44. — *A cultura da nota e suas expressões, parte 1* — Eu estava dando aula e passei uma lista de problemas para os alunos resolverem em casa; no momento em que entregava, um aluno me perguntou: “Professor, isso vale o quê?”, e eu respondi: “Vale o seu aprendizado!”. Não satisfeito, ele olhou uma ou duas vezes para o lado e perguntou novamente: “Não, professor, sem brincadeira: isso vale o quê?”

§45. — *A cultura da nota e suas expressões, parte 2* — Depois do fim de uma aula, fiquei conversando com uns sete alunos de uma turma; em um determinado momento, perguntei-lhes: “E se não existissem as provas, vocês estudariam mais?”; “A gente sequer viria para a escola, professor”, responderam-me.

§46. — *Pequenas coisas que semeiam o livre pensar* — Ao invés de meros resumos, solicitar aos alunos que façam um resumo crítico e com reflexões posteriores para serem debatidas em sala; ao invés de “Onde

foi que paramos na aula anterior?”, propiciar aos alunos o conhecimento de uma reflexão qualquer; ao invés de “Eu não sei a resposta para essa pergunta; vou pesquisar”, dizer: “Eu não sei: vamos pesquisar?”; e, ao invés de falar tanto como se fosse uma velha fofqueira, calar-se vez ou outra para que os alunos possam pensar em paz.

— CAPÍTULO X —

A visão do horizonte: como pretendo trilhar o novo caminho e o que espero dele

— I —

Não existem professores em minha família: meu pai é comerciante e minha mãe é dona de casa; meus irmãos, um também é comerciante e o outro é metido com informática — que opulência de exemplos, ironizarme-ão! Não obstante, minha mãe já tinha sido professora amadora, em sua mocidade, no sítio em que vivia; e eu, antes de entrar na universidade, já havia dado aulas de informática na escola de meu irmão, onde ele também ensinava⁵⁰. Evidentemente, são coisas até irrisórias quando contemplo alguns outros colegas de faculdade, que, mesmo quando lá entraram, já davam aulas e tinham vastos exemplos dentro de suas próprias casas, como a mãe ou o pai ensinando desde antes deles nascerem. Portanto, enfim, de certa forma sou como um boi que se perdeu da boiada, ou quase isso.

Contudo, esse “desgarrar” também tem muitos aspectos positivos: faltando um exemplo a seguir (imitar), tenho a possibilidade de ser bem mais original, criando e trilhando o meu próprio caminho e fazendo com que boa parte de minhas atitudes como professor não sejam apenas meros reflexos, resultando daí que posso ter mais consciência de mim mesmo no contexto em que estou inserido, pois ainda preciso encontrar um caminho, preciso, sobretudo, encontrar-me e decidir que tipo de professor eu pretendo ser.

E quanto às possibilidades existentes no referente a isso, temos uma variedade bastante considerável: ao professor, em sala de aula, é dada uma liberdade única, como não se vê em praticamente nenhuma outra profissão, e essa liberdade pode vir a trazer vastos benefícios ao professor e aos alunos, como também, infelizmente, pode trazer danos para os alunos sem o mesmo suceder com o professor. E é dessa grande

⁵⁰ Suspeito, inclusive, que essa curta época de aprendizagem e ensino tenha influenciado, posteriormente, a escolha que fiz do curso no momento do vestibular.

liberdade, em grande parte, que surgem os diferentes tipos de professores, que vão desde o “Bom dia! Como vão vocês?” até o “Sentem-se e caleem-se!” — que cada um faça a sua escolha e que decida como vai querer ser lembrado pelos alunos.

— II —

Que tipo de professor eu pretendo ser.

§ 1 §

No que a isso concerne, a primeira consideração que faço é a seguinte: de forma alguma pretendo ser um professor essencialmente tradicional. O “professor orador”, para mim, é uma coisa que já causa desgosto, é algo que debilita a força e o brilho dos meus olhos: atualmente não consigo assistir a uma aula de um professor desses sem dar uns dez bocejos e sem deixar de dirigir o meu pensamento para outra coisa que não seja aquilo de que trata a fala do nosso orador. As aulas profundamente tradicionais se tornaram coisas chatas para boa parte dos alunos, os mais autônomos e que não baixam a cabeça facilmente, porquanto trata-se sempre de uma aula impositiva e na qual sempre prevalece um único ponto de vista que deve ser engolido pelos alunos, ou que pelo menos deveria ser: nesse sentido, só aqueles alunos que não mais acreditam em si mesmos (ou que nunca acreditaram), que vêem o professor como um “mestre” que tudo sabe e que tudo detém, que não desenvolveram ainda a capacidade crítica e o pensamento próprio, enfim, só o nosso aluno atual, infelizmente, consegue perceber ainda sentido no professor tradicional.

Pelo contrário, pretendo ser um professor que estimula o pensamento do aluno, que não apenas fala para ser ouvido, mas que ouve para ensinar a falar⁵¹. Esta é mesmo uma questão que prezo muito e não duvidem que não é à-toa que escrevo isso: quando estou em sala de aula, encaro os

⁵¹ E a tendência de nossa época, o futuro mesmo dirá que é esse o tipo de professor que deve prevalecer, com o professor tradicional adoecendo e morrendo, e isso começando pelas escolas para só depois, muito tempo depois, atingir os muitas vezes arrogantes e despreparados professores universitários.

alunos de frente e não só sei que eles têm muito a me dar como recebo os seus presentes com alegria e satisfação — na verdade, eis aqui uma questão interessante: às vezes, o simples fato de interagir com os alunos me arranca da taciturnidade e incute em mim uma grande satisfação em estar vivo, e isso, em mim, não ocorreria se não houvesse troca e compartilhamento e ainda ausência de desprezo, este último sendo tão manifesto nas atitudes de muitos tradicionalista, que entram na sala desanimados e saem com raiva.

§ 2 §

No meu estágio, percebi que o nível dos alunos não está de forma alguma satisfatório, o que foi mostrado, inclusive, pela Prova Brasil o ano passado, com os alunos do nosso Nordeste tendo um péssimo rendimento. Nem por isso, todavia, devemos deixar de ser exigentes: com efeito, esta é uma das características que vou querer nutrir e manter em minha prática docente. No entanto, faz-se necessário um profundo cuidado ao falarmos em exigência: não pretendo, por exemplo, ser um carrasco para os alunos, colocando provas e testes difíceis e bem acima do seu nível cognitivo ou simplesmente reprovar 70% da turma; não, a exigência da qual falo é coisa bem distinta dessa: ela significa acompanhar mais de perto os alunos e cobrar deles o seu desenvolvimento. Essa exigência, portanto, é uma espécie de responsabilidade: ensinar com responsabilidade e, por conseguinte, ter o direito de cobrar que os alunos sejam responsáveis, propiciando assim tanto o meu desenvolvimento quanto o deles.

§ 3 §

As provas, pretendo utilizá-las apenas como um instrumento, senão secundário, mas sem uma importância demasiada grande para a avaliação, que por sua vez, em minha concepção, é um dos pontos centrais na metodologia de um determinado professor, sendo responsável, muitas vezes de forma direta, pelo sucesso ou insucesso de um determinado sistema de ensino. Quero dar valiosa prioridade à avaliação contínua, feita no dia-a-dia, com o auxílio da observação direta e indireta e fazendo discreto uso das palavras dos alunos e de seus

diferentes modos de expressão, bem como do seu comportamento e assiduidade, engajamento nos trabalhos em grupo, dedicação nas atividades individuais e, no fim, valendo-me também da evolução dos alunos em determinados aspectos. A avaliação, portanto, e farei questão de deixar isso claro para os alunos, será constante e realizada todos os dias de aula, dessa forma fazendo-se necessário um constante esforço por parte dos alunos para que possam ter um bom desempenho.

§ 4 §

O desenvolvimento dos trabalhos em grupo em sala de aula é também uma de minhas metas.

As atividades individuais, indubitavelmente, têm uma importância capital para o desenvolvimento dos alunos em vários aspectos, e propiciam aos alunos, em muitos momentos de uma forma sobremaneira eficaz, uma segura e larga escada para sua elevação, principalmente no âmbito intelectual. Ainda assim, contudo, a consideração das atividades individuais como sendo algo absolutamente salutar é um equívoco, um grande equívoco, diga-se: elas não dão o tratamento adequado a uma montanha de outros aspectos sumamente importantes e que estão inseridos nos objetivos do sistema educativo, como por exemplo a capacidade de aceitar as diferenças, a tolerância, o companheirismo, a solidariedade, o respeito por si mesmo e pelos outros, a própria capacidade de aprender com os outros, o diálogo, etc. Já a atividade em grupo, por outro lado, além de trabalhar tudo isso, seja de forma negativa ou positiva (e o professor que cuide para que seja positiva de um modo geral), invade também e engloba a questão puramente intelectual, pois um aluno ajuda o outro, o outro ajuda o um, e assim o aprendizado tende a ser bem maior.

Ademais, aquela competição desumana e nociva que muitas vezes ocorre em sala de aula é atenuada com a atividade em grupo, isso fazendo com que não apenas um ou dois alunos evoluam mas sim que o próprio grupo cresça. Aqui, pois, vou de encontro contra o sistema capitalista ou pelo menos contra parte do que é pregado em seu nome e contra a própria cultura que foi imposta às pessoas, que por sua vez

aceitaram, por aqueles que dominam, aqueles que querem a competição para que melhores operários sejam formados para que eles lucrem mais: a educação não deve se submeter aos ideais dessa gentinha medíocre e espiritualmente pobre e miserável — ela deve procurar ser abrangente como o mar e como o sol.

§ 5 §

Foi-se o tempo em que as aulas eram dadas de forma satisfatória apenas com o uso do giz, da voz e do quadro negro: ao menos uma pequena parte da vasta gama de novos recursos que surgiram para o ensino deve figurar na metodologia de qualquer professor que tenha a pretensão de fazer um bom trabalho. A questão é bastante simples: os alunos precisam estudar mais e com maior independência, e tal estudo de forma alguma deve deixar de ser proveitoso, ou seja, ele deve ser eficaz e trazer bons frutos para os alunos; para tanto, ou o professor se utiliza de métodos coercitivos e obriga os alunos a estudarem, como ocorre na maioria das escolas com o uso das provas e com alguns discursos, ou o professor organiza um método de ensino que possa despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para a sua disciplina, fazendo assim com que eles estudem mais e de uma forma mais espontânea e por conseguinte mais sadia.

É claro que, quando inserimos nesse quadro a atual cultura da nossa sociedade e dos próprios alunos, essa questão singela adquire outros contornos e algumas dificuldades e até impedimentos surgem: como trabalhar certas atividades, por exemplo, que carecem da ação dos alunos para que o êxito seja alcançado, se a inatividade é tão presente nos nossos alunos? Uma resposta razoavelmente boa para tal pergunta seria aquela dada por muitos educadores e cujo teor é algo do tipo: a solução para isso é desenvolver atividades interessantes que automaticamente os alunos se estimularão e agirão. Contudo, estas “atividades interessantes” precisam de um esclarecimento mais digno por parte desses educadores que falam sempre muito por cima e, quando o fazem de forma mais detalhada, em geral trata-se de uma atividade especial, uma pesquisa ou um trabalho para doutoramento, ou

seja, algo que foge da verdadeira realidade das escolas, principalmente daquelas escolas que estão mais à margem⁵².

A solução que enxergo para isso, e é inclusive o que tentarei, é a invasão dos novos recursos no ensino, mas uma invasão gradativa e planejada, que dê tempo aos alunos e que vá mudando a cultura escolar aos poucos. Não acredito, de forma alguma, que uma metodologia completamente nova, que utiliza bastantes jogos, a informática, brincadeiras diversas, vídeo, etc., não acredite que a implantação de um método de ensino que se utilize de tais recursos possa lograr êxito: na verdade, penso que ela já estaria fadada ao fracasso antes mesmo de ser completamente efetivada, pois os alunos, principalmente aqueles das séries mais avançadas, não “combinam” com tais coisas, ou ainda, os professores, com sua mania de apenas expor e de fazer tudo para os alunos, incutiram neles a preguiça e a indisposição para o estudo⁵³, desenvolvendo assim, ao longo dos tempos, uma cultura escolar que não aceita a mudança repentina de uma metodologia para outra muito diferente da primeira, de um método de ensino arcaico para outro mais ousado e que exige atitude dos alunos — a mudança, portanto, deve ocorrer aos poucos, muito embora tenha ocorrido até agora de uma forma demasiado lenta.

Dessa forma, quando eu começar a ensinar, seja no estado ou em outro lugar, sei que não terá sucesso a tentativa de desenvolver um trabalho metodológico completamente novo, que se utiliza dos mais diferentes jogos, do computador e dos melhores softwares educacionais, das atividades em grupo e da modelagem, de um sistema avaliativo que dispense por completo as provas: a implantação dos jogos matemáticos, por exemplo, deve ser iniciada aos poucos e não em todas as turmas; o uso do computador, se na escola houver a disponibilidade de um

⁵² Veja-se, por exemplo, que muitas pesquisas para dissertações ou teses são feitas em turmas boas de boas escolas, o que muitas vezes produz um trabalho final ilusório e cambiante quando nos utilizamos de parâmetros mais consistentes e reais para analisá-lo.

⁵³ Noutro dia, estava conversando com a filha de minha prima; ela faz a quinta série e, no momento no qual conversávamos, tentava fazer uma atividade; não conseguindo, olhou para mim e disse: “Ah, eu não vou nem tentar novamente: a professora corrige no quadro mesmo!”.

laboratório de informática, também deve ser feito com cautela e com muito e cuidadoso planejamento. No decorrer do tempo, com a experiência advinda dos fracassos e êxitos iniciais, acompanhados de uma pequena mudança na mentalidade dos alunos e dos próprios professores, aí sim é que se pode pensar numa mudança mais drástica: até lá, temos que ir aprendendo a mudar.

§ 6 §

Em minha época de estudante, só vim usufruir verdadeiramente do livro didático lá pelo primeiro ano do Ensino Médio. Atualmente, pelo que vejo nas escolas, os livros estão mais presentes, com, inclusive, os alunos do Ensino Médio, em algumas escolas, recebendo livros de algumas disciplinas, principalmente de Português e Matemática, sendo isso muito importante para quem ensina.

O livro didático, além de trazer muitas informações e de ser uma não pouco irrelevante fonte de pesquisa e de atividades para os alunos e para os próprios professores, se bem usado, pode ser de grande serventia, em alguns aspectos, para os professores, como por exemplo na organização dos conteúdos e na economia de tempo que lhe propicia. Todavia, em relação ao modo como o professor encara e utiliza o livro didático, a cautela é necessária: a supervalorização do mesmo pode trazer uma grande ineficácia para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que limita bastante o campo de estudo não permitindo o divagar solto e livre pelo mundo, além de tornar as aulas muito afastadas do cotidiano dos alunos e do seu próprio mundo, e além ainda, neste caso quando o professor se utiliza apenas de um único livro, transformando a abordagem dos assuntos em algo monótono, sem muitas perspectivas, isto é, apresentando apenas um único ponto de vista.

Eu, por meu lado, pretendo utilizar, inicialmente, uns três livros diferentes em minhas aulas e na preparação delas, usando parcialmente os livros dos alunos, se estes os tiverem, para a realização de atividades, principalmente pesquisas e resolução de problemas em casa, com estas últimas tendo muito valor, já que permitem, de certa forma, a

exploração independente por parte dos alunos, desenvolvendo ou contribuindo ligeiramente para o desenvolvimento de sua autonomia.

§ 7 §

Ainda em referência à autonomia dos alunos, não está em meu querer ser um professor que trabalhe no lugar dos alunos, desenvolvendo o que eles devem desenvolver: pretendo ser um professor mediador, e não me importo em ter um papel um pouco secundário no processo.

O professor que acaricia demais os alunos está prejudicando-os, aparentemente sendo bom, mas estorvando os alunos e travando e tolhendo o seu caminhar, o livre caminhar no qual os obstáculos, isto é, aquilo que promove o descontado dos pés com o chão e que portanto alça, devem fazer-se sempre presentes. Os problemas e os exercícios, por exemplo, não devem de modo algum ser inteiramente resolvidos pelo professor, que deve, aqui, ter uma participação parcial, estimulando os alunos a resolverem os problemas propostos e deixando claro que vai resolver apenas alguns poucos problemas. E quanto às atividades para os alunos levarem para casa, mesmo sendo difícil fazer com que eles resolvam-nas ou mesmo tentem resolver, no entanto é possível fazer com que eles estudem com mais afinco na própria escola — logo, o professor que não diminua a possibilidade de efetivação dessa necessidade resolvendo os problemas que são para os alunos resolverem⁵⁴.

Portanto, esse é um dos primeiros passos que tentarei dar para despojar os alunos de sua incômoda e danosa preguiça, que por sua vez só poderá ser enfraquecida depois de muito tempo e com o auxílio de boa parte dos professores: é da atitude e imposição desses que poderá surgir o desfalecimento daquela.

§ 8 §

⁵⁴ Porque muitos professores fazem isso: viram seus professores fazendo, não resistem à tentação de resolverem os problemas na frente dos alunos, eles imaginam que é mais prático e que perdem menos tempo assim.

Não ser tradicional em demasia, ser exigente, avaliar continuamente, fazer uso dos trabalhos em grupo, utilizar os novos recursos para o ensino, fazer bom uso do livro didático, ser um professor mediador — será que estou exigindo demais de mim mesmo? Ou será pouco? Primeiramente, vejam que deixei de lado algumas exigências que são impostas aos professores na nossa atualidade, como por exemplo a interdisciplinaridade ou a “conversa” entre as disciplinas, que não é algo que tentarei logo de início, pelo menos não movido por um querer inteiramente meu: farei se os professores da escola em que vou trabalhar quiserem desenvolver um projeto nesse sentido; em caso contrário, tentar convencer, persuadir e dissuadir os outros nesse sentido seria uma perda de tempo quase certa, salvo algum milagre ou a presença de uma força de vontade e de uma capacidade dialética e oratória estonteante, que aumentariam significativamente a possibilidade de sucesso do intento. E depois, esse esboço que fiz do professor que pretendo ser é algo a ser atingido, aliás, é algo do qual tentarei me aproximar o máximo possível: eu não sou um professor assim, pois não sou um professor ainda — logo, é uma meta, capacidades que vou procurar desenvolver em mim mesmo ao longo dos anos, podendo fracassar ou não, podendo ir muito além disso e inclusive desenvolvendo novas capacidades das quais não falei, ou simplesmente ficar bem aquém, transformando-me em um professor medíocre... Se o que propus para mim mesmo está além ou aquém de minhas capacidades, se atende ou não o perfil do professor que o mundo quer, eu ainda não estou apto para dar uma resposta que seja adequada.

— III —

Minhas deficiências.

§ 1 §

Para conseguir atingir minhas metas enquanto profissional, algumas competências fazem-se necessárias. Inteligência satisfatória, desejo de evoluir, propensão à pesquisa, bom domínio da escrita, intimidade com alguns dos novos recursos para o ensino — estas são algumas das coisas

que estão presentes em mim. No entanto, e é evidente que deixei outras coisas de fora, isso só não basta.

Passarei a escrever agora, de forma sucinta, sobre algumas de minhas deficiências, sobre aquelas que, acredito, devem ser sobrepujadas ou melhoradas para que eu possa me tornar um professor senão ótimo mas pelo menos razoável.

§ 2 §

O bom professor tem que saber se expressar.

Este é, com efeito, o meu maior desafio enquanto professor que precisa evoluir e se aprimorar em sua profissão: tenho que aprender a me expressar melhor.

Minha dicção não é boa e por vezes, quando estou falando publicamente, algumas pessoas não compreendem certas passagens de minha fala: geralmente reclamam que minha voz é muito baixa e tímida; além disso, muitas vezes a forma como concateno as palavras é digna de um posterior pedido de desculpas: aqui, ocorre um problema com os meus pensamentos que, de forma intranquila, surgem impetuosos e querendo, vários ao mesmo tempo, serem expressos oralmente. Dessa forma, embora exista um sentido concreto e completo em muitas de minhas seqüências de palavras, como elas tentam expressar várias idéias ao mesmo tempo, a incompreensão se instala naquele que me escuta, principalmente quando pulo de um pensamento para outro de forma abrupta.

§ 3 §

O bom professor tem que saber se fazer entender.

Não bastasse a dificuldade para os meus ouvintes me entenderem oriunda de minha expressão enquanto expressão, às vezes, quando estou explicando algo, afasto-me e posiciono minha linguagem um pouco distante da linguagem que deve ser utilizada para uma melhor aceção

dos alunos. Não se trata, porém, de falar em um nível alto demais ou baixo demais, mas de aplicar um sentido às palavras que foge um pouco da realidade dos alunos e do próprio conteúdo que estou ministrando. Poderia dizer que preciso dar um significado às palavras que as torne facilmente acessíveis para os alunos, que entrem em suas mentes e não sejam rejeitadas pelo seu mundo particular, fazendo com que, por exemplo, um determinado exemplo ou ilustração que lhes dou se torne claro e assim atinja o objetivo que se pretendia com o seu uso — em suma, eu não sei explicar muito bem.

§ 4 §

O bom professor tem que ter uma boa noção a respeito do processo pelo qual os alunos apreendem os conteúdos que estão sendo ministrados.

A questão, na verdade, é basicamente esta: é preciso saber identificar os bloqueios epistemológicos que fazem com que os alunos não aprendam ou tenham dificuldades em aprender um determinado assunto — eis algo que preciso melhorar bastante e com o qual o curso de licenciatura não me ajudou em praticamente nada.

Noutro dia, por exemplo, estava dando uma aula de reforço para um menino; uma das dificuldades dele era colocar um número em forma de fração. Em uma dada questão, tinha-se que colocar o número 1,2 na forma de fração, e a resposta dele era sempre $1/2$; daí, expliquei a ele a forma correta de fazer e etc. Na outra aula, cerca de uma semana depois, em outra questão parecida, ele fez a mesma coisa: perguntei-lhe a razão de ele ter feito aquilo (disse-me que é porque era o certo), se alguém o havia ensinado daquela forma (negou); no fim, não consegui entender o porquê daquela resposta. A despeito disso, e aqui é que reside essencialmente o problema no nosso caso, havia uma razão para ele fazer aquilo e seria importante que fosse descoberta, pois poderia possibilitar não só a solução correta para o problema e um aprendizado mais consistente como também poderia ajudar a corrigir outras falhas no modo de pensar do aluno, outros derivados de uma falha em sua rede psíquica ou mesmo outra falha na mesma.

Evidentemente, se olharmos com outros olhos, poderíamos até pensar que isso não é tão importante assim, já que um professor quando está em sala de aula não tem como dispensar uma atenção demorada aos alunos individualmente, e em geral cada aluno tem seus próprios bloqueios. Além disso, esse tipo de conhecimento, de faro e percepção, o professor só o adquire com a experiência (ou seja, um curso de licenciatura não por obrigação “ensinar” isso). Daí, além de isso não ter tanta importância para o professor que vai trabalhar com “alunos”, é absolutamente natural que um recém-formado esteja despreparado nesse aspecto. Todavia, em relação ao que temos hoje, para o futuro contemplo algo diferente, que deve ser e é necessariamente diferente: a abordagem dos conteúdos terá cada vez mais como parâmetro os próprios alunos — em muitos lugares já está sendo assim: é que nós estamos muito atrasados. Quanto ao fato do recém-formado não ter a obrigação de dominar a capacidade de identificar os bloqueios, pois esta só vem com a experiência, o bom professor tem que tê-la e, portanto, considero-me deficiente neste ponto.

§ 5 §

O bom professor, na nossa atual conjuntura, tem que acreditar na mudança.

Se a esperança na mudança e no progresso é natural ou não no ser humano, eis uma questão que é para ser tratada em outro escrito. Aqui, é bastante que eu diga que vejo uma grande estática em todas as coisas, desde as mais simples às mais complexas (simples aqui é diferente de particular). Em outras palavras, eu acredito no equilíbrio universal, isto é, não admito a existência do progresso ou da evolução (salvo em casos estritamente subjetivos e sempre com um bom relativismo como plano de fundo). Em vista disso, temos então o conflito: como mudar sem acreditar que isso seja possível? Como incitar a mudança sem acreditar nela? Ou melhor, por que mudar? Por que incitar? Tal conflito, que já está presente em mim faz alguns anos, tem ameaçado a minha esperança de ainda ser um bom professor. Por outro lado, este é um conflito que, em relação à sua totalidade, dista sensivelmente da sala de aula, pois a crença no equilíbrio universal é uma crença metafísica e que

quer abranger o todo, muito embora tenha suas conseqüências na contemplação do particular.

Sei, por exemplo, que, enquanto existirem seres humanos e natureza, as guerras nunca se extirparão, pois a guerra faz parte da vida; sei também que a igualdade nunca existirá entre os homens, pois, além do conflito de forças sempre se fazer presente nos seres, nada de igual existe na natureza; além do mais, sei que a infelicidade sempre estará vagando pelo mundo, pois é algo necessário. Entretanto, não pensem que tenho uma visão tão desanimada e descolorida das coisas: a pobreza e a miséria material, por exemplo, pelo menos naquilo que é mais essencial, ou seja, em uma palavra, a fome, acredito que ela possa ser extinta. E mesmo tendo tais pensamentos, eu posso muito bem ir para a sala de aula e cumprir satisfatoriamente o meu papel como professor que precisa ajudar um determinado grupo de pessoas a encontrarem o seu próprio caminho, a evoluírem no seu contexto particular — só não me perguntem se eu acredito em paz eterna e na “igualdade de direitos”... Ou ainda, podem perguntar, e é até bom que o façam, que terão a minha resposta! A minha resposta!

O conflito, contudo, permanece: um professor que realmente acredita nessas coisas pode lutar com mais vivacidade, não por elas, não pela utopia e sim por outras coisas pelas quais um professor um pouquinho mais “desanimado” como eu não lutaria com tanta energia. Eu, portanto, terei que me elevar em outros aspectos, pois não sou idealista, não acredito no “céu” e por isso mesmo vivo mais parado, no chão, de forma mais fixa, com menos energia para a mudança e com pouca esperança.

— IV —

É chegado o momento

§ 1 §

Depois de um longo intervalo de tempo sem escrever, chegou o momento de encerrar este livro. Tinha dito a mim mesmo que só ia

encerrá-lo na véspera de iniciar o novo caminho: começo amanhã a ensinar.

Infelizmente, houve uma demora muito grande, pois, muito embora tenha feito o concurso em 2005, em dezembro de 2005, só fui ser chamado agora para tomar posse no dia 03 de janeiro de 2008 — uma demora lamentável do governo do nosso querido estado da Paraíba. Mas, enfim, fui chamado, escolhi a escola e começo amanhã.

§ 2 §

Que espero do novo caminho? Esta é a questão que ainda não respondi; é a única que falta.

A minha escola situa-se quase na zona rural e, conquanto tenha uma estrutura razoavelmente boa em termos de conservação, é bastante pequena. Não tem computadores em lugar algum. A maioria dos alunos mora nas redondezas (talvez todos). Alguns professores ensinam duas disciplinas; outros são contratados, isto é, o concurso que o estado fez não teve o número de vagas suficientes. Não houve planejamento na escola (estava marcado para os dias 07 e 08 deste mês, porém não houve — e não sei ao certo a razão disso). Não recebi os livros que devem ser entregues aos professores, ou seja, vou começar a dar aulas numa escola sem saber que livros serão utilizados pelos alunos (o diretor disse que não recebeu os livros dos professores; fui à editora quatro vezes e não consegui nada). E para completar, o diretor me disse que está esperando uma tal de reforma, isto é, possivelmente, em algum mês daqui para frente, terá início um período sem aulas que poderá durar várias e várias semanas, talvez meses. É um cenário atrativo, não? Talvez não seja dos melhores, mas tentarei fazer o melhor que posso (desde pequeno, este sempre foi um dos meus lemas: se for fazer algo, faça bem feito; se não for fazer bem feito, não faça). No final das contas, eu sempre procurei fazer as coisas da forma mais bem feita possível, fosse nos estudos, no trabalho, etc.; se não consegui fazer, foi por limitações impostas pela minha natureza e pela própria natureza.

§ 3 §

Eu não espero que o novo caminho seja um caminho maravilhoso, cheio de árvores bonitas, rosas, um ar agradável, o som do rio acariciando os ouvidos, e, ao fundo, um pôr-do-sol fantástico servindo de pano de fundo para aquele cenário⁵⁵. Nada disso. Mas também, por outro lado, espero muitas boas coisas, sim. Por exemplo, trabalhar com adolescentes ou crianças sempre serviu-me como terapia⁵⁶. Ademais, ultimamente tenho percebido algo que até então tinha passado despercebido: tenho as características de um professor, tenho um professor muito forte dentro de mim: vim perceber isso na forma como venho ensinando as pessoas pela Internet (venho ensinando Informática, principalmente programas gráficos, em várias comunidades do Orkut), na forma como me interesso pelas questões, na forma como pesquiso e como estudo para passar da melhor maneira possível (eu estudo pensando no outro, em como adquirir um determinado saber e transformá-lo de tal forma que o outro possa compreendê-lo da melhor maneira possível, de tal forma que aquele saber possa interessar ao outro: isso é típico do professor, e percebi que estava fazendo isso naturalmente, sem nem mesmo ter consciência).

§ 4 §

Um dos maiores problemas que vejo é realmente o salário. Acredito, inclusive, que boa parte do stress tão presente nos professores é oriundo de muitas horas de trabalho (praticamente a única forma dos professores ganharem um salário mais digno). Certamente, se os salários fossem melhores e os professores não precisassem trabalhar tanto, o clima seria bem mais agradável, os professores seriam mais felizes e estariam mais satisfeitos com a própria vida: a profissão de professor é muito bonita, há muitas satisfações no trabalho, muitas recompensas; é muito bom participar da história de vida de alguém, ajudar alguém a crescer, a ganhar força para lutar por uma vida melhor. A Matemática, a História, a Filosofia, enfim, o conhecimento, as ciências, o avanço do saber, tudo

⁵⁵ E se assim fosse, que graça teria? Eu morreria de tédio em um mundo desgraçado pela maravilha.

⁵⁶ A tal ponto que a própria depressão ia embora.

resplandece quando bem utilizado, quando plantamos a semente da forma correta, respeitando a terra, respeitando a semente.

§ 5 §

Epílogo.

Eu espero poder ser mais feliz em minha nova profissão: vou tentar trabalhar direito, fazer a minha parte. As dificuldades serão contornadas. Tenho muito a evoluir, e vou evoluir. Ficarei sempre estudando: quero fazer mestrado e doutorado mais na frente. Espero que a educação melhore, que os professores sejam mais felizes, que o povo do Brasil seja menos corrupto, que os políticos sejam presos. Espero, enfim, que tudo dê certo, que este livro caótico e fragmentado possa ter alguma utilidade algum dia.

Por enquanto, nada mais tenho a dizer: que venha a vida, e que nós a vivamos!