



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUIS HENRIQUE MIOTO

**NAVEGANDO NO EMARANHADO DO PARADIGMA
PEDAGÓGICO TRADICIONAL:
DESAFIANDO MODELOS EXPLICATIVOS**

Londrina
2010



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



Londrina
2010

LUIS HENRIQUE MIOTO

**NAVEGANDO NO EMARANHADO DO PARADIGMA
PEDAGÓGICO TRADICIONAL:
DESAFIANDO MODELOS EXPLICATIVOS**

Dissertação aprovada no Programa de Mestrado em Educação Escolar, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning

Londrina
2010

Dados Internacionais De Catalogação-Na-Publicação (CIP)

M669n Mioto, Luis Henrique.

Navegando no emaranhado do paradigma pedagógico tradicional :
desafiando modelos explicativos / Luis Henrique Mioto. – Londrina,
2010;.95 f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Paradigmas (Educação) – Teses. 2. Educação – Filosofia – Teses.
3. Educação – Teoria – Teses. I. Henning, Leoni Maria Padilha.
II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação,
Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU 37.01

LUIS HENRIQUE MIOTO

**NAVEGANDO NO EMARANHADO DO PARADIGMA PEDAGÓGICO
TRADICIONAL: DESAFIANDO MODELOS EXPLICATIVOS**

Dissertação aprovada no Programa de Mestrado em Educação Escolar, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Leoni Maria Padilha Henning –
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Rosangela Aparecida Volpato –
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Cláudio Almir Dalbosco – Universidade de
Passo Fundo

Londrina, ____ de _____ de ____.

DEDICATÓRIA

Ao todo e à minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e parabenizo a professora Leoni pelo respeito, dedicação e polidez com todas as pesquisas e pesquisadores.

Ao professor Cláudio e à professora Rosângela, pela atenção e carinho com meus esforços neste trabalho.

Ao Sandro, pela constante impecabilidade no lidar burocrático.

A todos trabalhadores do programa de Mestrado em Educação Escolar da UEL, pela acolhida.

A todos educadores que conheci, que deveria ter conhecido, que conhecerei e que não conhecerei.

Ao Biu e à Di, pelo biudiar.

Aos aliados.

À Ahoramágica.

À Ana Alice.

MIOTO, Luis Henrique. **Navegando no emaranhado do paradigma pedagógico tradicional: desafiando modelos explicativos**. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar da Universidade Estadual de Londrina, 2010. 95 f Professora Orientadora: Leoni Maria Padilha Henning.

RESUMO

Podemos apresentar nossa pesquisa como um diagnóstico das tramas que compõem o paradigma educacional vigente nas escolas brasileiras. Diagnóstico constituído por uma discussão **conceitual** e **genealógica** da relação *complexa* educador / educando / ambiente escolar e de uma análise de uma **vivência de campo**. Percebemos um paradigma entrelaçado com nós rígidos, numa rede de configuração **tradicional**, vinda de múltiplas linhas ao longo de embates e entrelaçamentos históricos no percurso do processo organizativo do paradigma educacional da escola pública brasileira. Nosso objetivo mais importante nessa pesquisa é o de realizar uma discussão sobre as formas como esse *paradigma tradicional* educacional se organizou e ainda se organiza nos embates atuais nas escolas, partindo da metodologia dos professores observadas em sala de aula de dez escolas da cidade de Londrina e ampliando a discussão para as relações do campo escolar. Para tanto, realizamos uma ampla discussão sobre o conceito de “tradicional” na educação e de suas “brechas”. Formulamos um capítulo em que se cria um campo conceitual que nos possibilitou discutir as “brechas” e a “desparadigmação” cautelosa do paradigma tradicional da educação. Para realizarmos a tarefa proposta partimos da leitura de autores vinculados à teoria da complexidade, em particular Edgar Morin. No entanto, percebemos a necessidade de outras leituras e, nesse sentido, ampliamos para as leituras de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Rubem Alves, dentre outros autores que inspiraram uma rediscussão conceitual da temática, assim como historiadores da educação que potencializaram uma composição da perspectiva histórico-genealógica do tema abordado nesse trabalho.

Palavras-chave: Paradigma tradicional. Paradigmas educacionais. Brechas.

MIOTO, Luis Henrique. **Navigating in the mazy of traditional pedagogical paradigm: challenging explanatory models.** Dissertation Master of Arts in Educacion Universidade Estadual de Londrina, 2010. 95 f Teacher Advisor: Leoni Maria Padilha Henning.

ABSTRACT

We can present this research as a diagnostic of the webs that would compose the educational paradigm current in Brazilian schools. This diagnostic is built up from a **conceptual** and **genealogic** analysis of the *complex* relation between educator / learner / school environment and another analysis of the data came from a “field experience”. We note a paradigm interlaced with rigid knots, in a network of **traditional** configuration coming from multiples lines resulted by the conflicts and historical interlacements which were on the way of the organizational process of the educational paradigm in Brazilian public schools. Our most important objective in this research is to develop a discussion about the forms of how this *traditional educational paradigm* has been organized and still organizes itself in front of the currents conflicts in schools. The study starts from teacher’s methodology which were observed in the classrooms of ten schools in the city of Londrina; and according to our understanding, it enlarges to other relations in school environment. To do that, we aimed to develop a broad discussion on the concept of “traditional” in education and also about the “openings” that emerges from it. Also, we formulate a chapter where we create a conceptual field which makes possible to us to discuss the “openings” and the cautious “disparadigmatization” of the traditional education paradigm. In order to perform this task, we started from reading the authors linked to the theory of complexity, particularly, Edgar Morin. However, we perceived the need for other readings and, in this sense, we enlarged the readings towards Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Rubem Alves, among others, who inspired a conceptual re-discussion of the issue. Also, we use the works from educational historians who reinforced a composition of the historical-genealogic perspective of the thematic treated in this work.

Keywords: Traditional paradigm. Educational paradigm. Openings.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 CAMPO CONCEITUAL	17
1.1 PERIODIZAÇÃO: A GRADE E AS TRAMAS	17
1.2 PARADIGMAS EDUCACIONAIS?	20
1.3 PARADIGMA EDUCACIONAL TRADICIONAL?	26
CAPÍTULO 2 AS TRAMAS DO PARADIGMA TRADICIONAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	33
2.1 GENEALOGIA DAS TRAMAS DO PARADIGMA METODOLÓGICO TRADICIONAL	33
2.2 LIGAÇÕES GENEALÓGICAS ENTRE O PARADIGMA EDUCACIONAL E O PARADIGMA DA CIÊNCIA MODERNA	48
CAPÍTULO 3 RELATÓRIO DE VISITAS AOS COLÉGIOS	55
3.1 METODOLOGIA DAS VISITAS	55
3.2 RELATÓRIO FACTUAL	56
3.2.1 Colégio região norte I	56
3.2.2 Colégio região central I	58
3.2.3 Colégio região leste I	60
3.2.4 Colégio região central II	61
3.2.5 Colégio região norte II	61
3.2.6 Colégio região leste II	63
3.2.7 Colégio região oeste I	64
3.2.8 Colégio região sul I	65
3.2.9 Colégio região oeste II	67
3.2.10 Colégio região sul II	70
CAPÍTULO 4 UMA DISCUSSÃO DA PRESENÇA DAS TRAMAS PARTINDO DAS VISITAS	73
CAPÍTULO 5 DESPARADIGMAÇÃO DO TRADICIONAL?	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Podemos apresentar nossa pesquisa, resumidamente, como um diagnóstico das tramas que compõem o paradigma educacional vigente nas escolas públicas da cidade de Londrina. Diagnóstico constituído por uma análise **conceitual** e **genealógica** da relação *complexa* educador / educando / espaço escolar e de uma análise de uma **vivência de campo**.

Percebemos um paradigma entrelaçado com nós rígidos, numa rede de configuração *tradicional*, vinda de múltiplas linhas ao longo de embates e entrelaçamentos históricos no percurso do processo organizativo da escola pública brasileira.

Nosso objetivo mais importante nessa pesquisa é o de realizar uma discussão sobre as formas como esse *paradigma tradicional* educacional se organizou e ainda se organiza nos embates atuais nas escolas, **partindo** da metodologia dos professores observadas em sala de aula de **dez** escolas da cidade de Londrina e **ampliando** a discussão para as *complexas* relações do campo escolar.

Em nossa metodologia, apresentada a seguir, descrevemos como realizamos o referido diagnóstico.

METODOLOGIA DO DIAGNÓSTICO

Em nossas leituras, percebemos a existência dos diversos modelos epistemológicos forjados pelos pensadores da educação em suas buscas de compreensão do fenômeno educacional brasileiro ao longo de sua história. Quadros, periodizações, conceitos, rotulações, formulados para encarar as transformações, as mudanças e permanências das posturas, idéias, objetivos, funções da escola e dos atores que por ali circulam em seu campo de ação. Compreendemos que nenhum destes modelos sustenta uma versão mais ou menos verdadeira, ou mais próxima *objetivamente* do acontecimento que procuram descrever. Nenhum deles pode – em nossa visão – exigir para si um *status* de objetividade superior a outro diferente modelo. Todos são táticas conceituais e, portanto, lingüísticas e filosóficas e nisso há apenas o uso da palavra e do pensamento para caracterizar, amoldar o caminhar

traçado e disperso dos acontecimentos segundo suas concepções e, quando não, segundo a sua ideologia.

Muitos destes modelos são confeccionados apresentando as transformações históricas do fenómeno educacional segundo um sentido *progressivo*, onde haveria um modelo antigo repressor e/ou obsoleto. O sentido, pois, da “evolução” do campo educacional seria a liberação às repressões, sempre indo rumo a uma maior liberdade, rumo ao crescimento da busca pela razão, ou qualquer outro ideal que se queira forjar como exemplo do “avanço” da forma de se conceber a escola.

Entendemos, no entanto, que a visão que se tem da escola do passado e a escola que se tem como ideal é sempre filha de seu tempo. Uma *mudança* da concepção de educação depende de uma mudança que se tem de mundo (de ser humano, sociedade, ética, saber, lógica, etc...). Colocar nosso pensamento em seu tempo e percebê-lo como pertencente a toda uma trama de relações sociais, culturais, pré-lógicas e tantas outras tramas, nos inculcam uma maior humildade no julgamento descritivo das antigas pedagogias ou nas sugestões impositivas de uma nova “melhor” forma de educar.

Outra abertura que nossa forma de abordagem do campo educacional sugere é em relação às abordagens que se focam unilateralmente; abordagens que fixam um ponto a ser analisado e que discorrem sobre as transformações que elencam – de todas as ocorridas no campo educacional – permanecendo imóveis sobre tal ponto, mostrando tal elemento como “responsável” pelos demais. Nossa proposta é abrir múltiplos buracos de observação das transformações. Compreendemos que muitas análises que se agarraram em um ponto acabaram forjando um motor único para explicar as transformações.

Entendemos, juntamente com António Nóvoa que

A tentativa de impor uma explicação *una* dos fenómenos educativos encerra uma normatividade inaceitável nos dias de hoje. [...] caiu-se na tentação de reduzir as dimensões da acção (sic) pedagógica, expurgando-a das dinâmicas difíceis de controlar objectivamente. Como se o acto educativo se inscrevesse necessariamente no prolongamento de um raciocínio científico. Como se fosse possível (e desejável) instaurar uma qualquer razão educativa, limitando ao mínimo os factores aleatórios do quotidiano escolar. A educação não é apenas um projecto científico ou racional, pois a acção pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório tentar controlar *a priori*. A educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; não apenas um acto racional, mas também dramático. (NÓVOA, 2006, p.71)

Kuhlmann Jr. (2005), analisando as transformações institucionais da educação infantil no Brasil, cita:

Há vários motivos para a criação das instituições de educação infantil, que não se restringem simplesmente ao desenvolvimento do emprego industrial e de grandes centros urbanos. É o que ocorre, por exemplo, a partir do final da década de 1930, em Rio do Sul (SC), em que os fatores relacionados à organização da comunidade e às confissões religiosas (católica ou luterana) motivaram as famílias a valorizarem essa experiência educacional (p.189)

Reparemos: outros fatores representaram tramas mais fortes para tecer o tecido da educação infantil em Rio do Sul do que a industrialização e a urbanização, comumente tratadas como um ponto forte na composição de **quadros** explicativos.

A proposta de análise que mais a frente buscaremos formular acolhe as múltiplas **tramas** que se entrelaçam, por vezes, potencializando o campo que compõem, por vezes, enfraquecendo-o, por vezes, multiplicando-o, por vezes, homogeneizando-o, contando ainda que encontraremos imprevistas tramas que se colocarão como forte na composição de um enredamento paradigmático, pois, compreendemos, o fenômeno da educação como complexo¹. como **complexo**¹.

Portanto, nossa suposição é de que a escola pública é organizada tendo por base um **paradigma**, sendo que a sua própria emergência e configuração

¹ *Complexo*, primeiramente, porque o próprio conhecimento e a aprendizagem “[...] são atividades humanas que expressam, de maneira exuberante, processos **não lineares**, além de serem imateriais e dependentes de base material fisiológica [numa mesma rede interligada]. São **não lineares** tanto em seu processo de formação, e reconstrução, quanto em tessitura interna. [...] Em sua tessitura interna, conhecimento e aprendizagem sinalizam fenômenos tipicamente complexos, porque não se exaurem em alinhamentos lógicos, mas implicam processos seletivos tipicamente reconstrutivos, além de políticos.” (DEMO, 2002, p.123, grifo nosso). *Complexo*, porque o ambiente onde ocorre o ato educativo – e aqui estamos pensando numa sala de aula – não se configura como uma estrutura fechada e estabelecida. O ambiente se transforma, influencia transformações, estimula interações que potencializam qualidades que nem existiriam se não houvesse a organização, inibe algumas existentes, reconfigura retroativamente as qualidades que compõem a organização, co-produz os indivíduos enquanto também é produzido. Nem numa proposta pedagógica autoritária – aquela crente numa relação de poder hierarquizada, ordenada, estabelecida numa causalidade direta onde os ditames (ordens, verdades, moralidades...) viriam do topo da relação hierarquizada e recairiam sobre os que não detém o poder, de forma unilateral – escapa às relações complexas das disputas, extremamente multifacetadas, pela operacionalização do poder no ambiente educativo. (MORIN, 2001 e FOUCAULT, 2004). *Complexo*, porque não redutível a uma ordem esvaziada da constante presença dos desvios, da incerteza, do acesso, elementos que compõem a própria organização do ato educativo.. *Complexo*, enfim, porque a própria “[...] realidade antropossocial é multidimensional; ela contém, sempre, uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica” (MORIN, 2007, p.189) que se inter-relacionam. Sendo ainda que “[...] todo ser humano carrega, de modo cerebral, mental, psicológico, afetivo, intelectual e subjetivo, os caracteres fundamentalmente comuns e ao mesmo tempo possui as próprias singularidades cerebrais, mentais, psicológicas, afetivas, intelectuais, subjetivas...” (MORIN, 2001, p.56). Cada indivíduo possui sistematicidades e multiplicidades interiores que formam sua própria complexidade, que em sua própria organização não pode ser afastada de sua relação sócio-cultural. O conceito “complexo” será retomado, quando realizarmos a discussão das “brechas”, em nosso capítulo 5.

retroagem na manutenção e potencialização deste paradigma. Ou seja, compreendemos que a instituição escolar, juntamente com seus atores, pode ser vista como pertencente a uma rede paradigmática, um ponto de entrelaçamento que influencia o paradigma e é por ele influenciado.

Em nosso entendimento, não temos, no entanto, como apontar a configuração deste paradigma, e muito menos denominá-lo, sem antes examinar as tramas, também paradigmáticas, que o compõe. Para dar início a tal empreitada, entendemos que deveríamos buscar uma *genealogia* do paradigma da escola pública brasileira através *das genealogias* das tramas que compõem a **metodologia** escolar e o **modelo didático** vigente neste paradigma.

Num primeiro momento, portanto, vamos focar nos elementos que compõem a **metodologia** educacional dominante, ou seja, tentar compreender *genealógicamente* as tramas que enredam o paradigma **metodológico e didático** adotado e re-atualizado **tradicionalmente** na maioria das escolas públicas brasileiras. Quais são seus discursos, historicamente e teoricamente construídos, e que tipos de embates, com outros discursos, foram travados para que tais tramas deixassem de ser “possibilidades”, tornado-se modelos? Em que ponto um discurso dominado (“saber dominado”) foi desqualificado como não competente?

Esse conceito de “**genealogia**” que estamos citando, influenciados por Foucault, nos é fundamental em nosso texto. Pretendemos uma redescoberta “**genealógica**”, portanto, no sentido que Michel Foucault sugere: “[...] pesquisas genealógicas múltiplas, ao mesmo tempo redescoberta exata das *lutas* e memória bruta dos *combates*. [...] Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados [...]” (FOUCAULT, 2004, p.171, grifo nosso)

Importante salientar nesse ponto que, segundo uma análise **genealógica** é no próprio *embate* que emergem, fortalecem, se fundamentam, os discursos que se estabelecem como **paradigma**, não nascem prontos com todas suas características já fixadas, portanto, é no campo da disputa que os discursos se modelam e até se adéquam, por vezes, às propostas que antes refutavam. “A *emergência* se produz sempre em um determinado estado das forças.” (FOUCAULT, 2004, p.23, grifo nosso) O discurso emerge e se estabelece como resultado momentâneo do embate entre múltiplos agentes que, em disputa, utilizam estratégias: atacam e são contidos, constroem laços, traem, dispersam...

A *emergência* é portanto a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude. [...] esta cena onde eles se distribuem uns frente aos outros, uns acima dos outros; é o espaço que os divide e se abre entre eles, o vazio através do qual eles trocam suas ameaças e suas palavras. [...] Ninguém é portanto responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício” (FOUCAULT, 2004, p. 24, grifo nosso)

Mais do que um ponto fixo (num discurso, numa lei, numa escola), o paradigma que se estabelece surge do próprio campo de disputa, que pode configurar-se em múltiplos planos. Um campo de disputa pode ser composto tanto num autor discursando contra um pensador do século XVIII como num advogado processando determinado professor, ou em outros campos mínimos.

Uma análise **genealógica** revelaria, em nosso entendimento, esses “campos de disputas” além de apontar a genealogia e os embates das tramas em processo de entrelaçamento paradigmático, analisaria o fluxo da emergência das tramas e de como elas se estabeleceram enquanto discurso paradigmático.

As “tramas metodológicas” – e as chamamos assim pelo seu aspecto de entrelaçamento e interdependência umas com as outras, formando um tecido maior – que elencamos, com a ajuda de vários pensadores (FREIRE; ALVES; DEMO; MORIN; PACHECO; SAVIANI; FOUCAULT), como componentes do paradigma educacional dominante na escola pública brasileira de hoje foram assim selecionados²:

... a escola como um dever centralizado no Estado, tendo como conseqüência a centralização da concepção dos conteúdos, da metodologia de ensino e da manutenção de sua estrutura e dos objetivos do ato educacional ...³

... a extrema disciplinarização do conhecimento de forma fragmentada e fechada (hiperespecialização) ...

... a monodocência ...

... a organização seriada ...

... o ensino propedêutico ...

² Outras tramas poderiam ser elencadas como componentes e entrelaçadas no paradigma tradicional, porém neste trabalho abarcamos essa teia de tramas que apresentamos pelos limites próprios da pesquisa. O ponto forte é que tal teia nos favorece uma análise dos movimentos de entrelaçamento do campo educacional em nível paradigmático e complexo, por mais que tal paradigma envolva outras tramas não elencadas e analisadas aqui.

³ O texto se apresenta neste formato para uma melhor visualização e para expressar a característica de continuidade e ligação entre as tramas.

- ... a busca pela uniformização e disciplinarização ...
- ... a manutenção da hierarquia “professor/aluno” ...
- ... a imposição de um currículo acabado ao “aluno” ...
- ... a educação narrativa onde o educando se posiciona como receptivo ...
- ... a linearidade no raciocínio explicativo e no aprendizado ...
- ... o incentivo à laicidade e ao cientificismo ...
- ... a busca pela constante produtividade e eficiência ...
- ... a busca pela neutralidade e não afetividade.

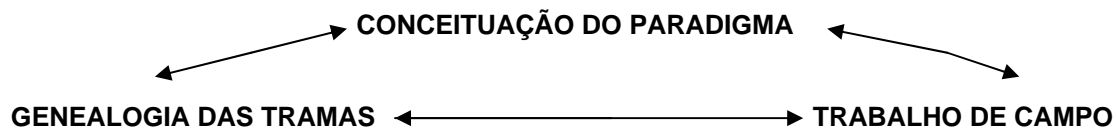
Além da pesquisa e reflexão conceitual, nos propomos ir a campo. Visitamos planejadamente algumas escolas públicas da cidade de Londrina - PR buscando o embate entre o **trabalho conceitual** do diagnóstico da presença do paradigma então presente nas metodologias educacionais e **da vivência** interna do ambiente escolar.

Não poderíamos, em nosso entendimento, nos desvincular desta fase da pesquisa, pois não queremos sobrepor uma rede conceitual de explicações sobre um ambiente forjado, ou ao menos procuramos fazer dialogar minimamente tal rede conceitual com aquele ambiente sobre qual ele discursa – apesar do discurso conceitual aqui apresentado envolver elementos que vão além deste ambiente.

Seria assumir uma fase da pesquisa que comumente é denominada de “observação”, mas preferimos nos desvincular deste termo pela centralização extremada do “visual” que este nos sugere. Nosso trabalho de campo buscou **perceber** as relações que as tramas paradigmáticas tecem, sendo então importante nos servirmos de percepções, intuições e aberturas de entendimento que vão além de uma percepção visual do evento. Trata-se de **sentir** num discurso, numa exigência, num acolhimento sem restrições, ou mesmo nas micro-relações que se tecem, a presença de um paradigma metodológico pulsando ali no ato de ensino. A grade conceitual que então descrevemos serviu, neste momento, para buscarmos centrar nosso sentir, serviu para moldar nossas aberturas frente ao ambiente que vislumbramos, sabendo que o objetivo do trabalho de campo era justamente recriar essa grade conceitual, transformá-la com sua vivência. Procurou-se a presença de um paradigma em campo, mas ele apresentou características que ainda não havíamos concebido. Isto é, percebemos teias de relações em pontos ainda não percebidos até então, revelando novas tramas e novas conceituações.

Nossa pesquisa apresenta uma metodologia constituída, portanto, por três centros que se entrelaçam num círculo ativo: **um** trabalho de conceituação de um paradigma educacional através da confecção de uma grade conceitual formulada a partir da leitura de autores que buscaram criticar as características tradicionais presentes na educação que se realiza nas escolas; **uma** análise genealógica das tramas que compõem o paradigma vigente, então conceituado; e **um** trabalho de campo que diagnosticaria a “concretude” do acontecer do paradigma educacional vigente, ocorrendo no ambiente interno escolar.

Afirmamos que estes três núcleos se interligam por um influenciar - no andar de nossa pesquisa - na composição do outro. A análise genealógica de uma trama paradigmática só foi possível pelo anterior trabalho conceitual das supostas características de um paradigma educacional, mas o trabalho genealógico influenciou na concepção do paradigma educacional, revelando entrelaçamentos impossíveis de serem notados antes do tratamento genealógico das tramas que o compõem. Assim também, o trabalho de campo revelou composições de tramas não pré-concebidas⁴ e moldou outra perspectiva do paradigma educacional que se enreda na escola.



E ainda acrescentamos, citando:

Em todo caso, o retorno não poderá ser um círculo completo, pois isso é impossível, uma vez que, para o homem, qualquer método traz consigo a antiqüíssima experiência da viagem. Esse retorno nos ensina a sabedoria que se depreende dos mitos, das tradições e das religiões, mas sempre retornamos modificados; quem retorna é outro. Essa aprendizagem acarreta uma transfiguração. (MORIN; CIURANA, 2007, p.22)

Com este método o tema de nossa pesquisa tem revelado cada vez mais o caráter complexo do ambiente escolar a cada nova análise, a cada nova definição do que caracteriza o paradigma e suas tramas.

⁴ O ensino por meio de um raciocínio linearizado, a busca pela constante produtividade e eficiência e a busca pela neutralidade e não afetividade são exemplos de tramas apenas concebidas em campo e depois incluídas conceitualmente em nossa caracterização do paradigma tradicional.

Buscamos **sentir** a presença do paradigma educacional tradicional vigente nas escolas públicas da cidade, percebendo como se dão as relações das tramas metodológicas no ambiente “aula”.

Estivemos presentes, ao longo do mês de setembro e outubro de 2009, em salas de aula do ensino fundamental e médio das escolas públicas da cidade. Variando em séries e disciplinas.

Foram visitadas duas escolas por região de Londrina (norte, sul, leste oeste) e duas escolas no centro da cidade. Dez escolas, portanto, escolhidas pelo papel paradigmático e modelar que apresentam às outras escolas da cidade e da região com as quais convivem.

Fazendo uma genealogia das tramas que compõem o paradigma metodológico, utilizando-se de uma abordagem que os vislumbra como resultados de disputas paradigmáticas, podemos revelar características não antes trabalhadas em outras análises. Favorece-nos um olhar não maniqueísta, por buscar a compreensão do contexto do estabelecimento de tais tramas na ocasião das disputas, por ir ao encaço das estratégias usadas pelos defensores de seus fundamentos nos momentos de embate.

Favorece-nos, também, uma visão do estabelecimento daquilo que histórica-teórica-paradigmaticamente foi sendo denominado de “tradicional”. Ou seja, o considerado “tradicional”, em nosso entendimento, é estabelecido pelos resultados desses embates e, portanto, não são modelos e propostas descartáveis por serem “antigas” ou “ruins” em si mesmas.

Por outro lado, esse nosso método de pesquisa pôde servir para revelar que, por vezes, aquilo que foi estabelecido como “tradicional” há tantos anos e é rechaçado nos discursos de muitos professores, pode estar presente em sua forma de lidar no ato educativo. Vislumbramos um fenômeno que pode ser caracterizado como “tradicional atualizado” na própria instituição que se vê como propagadora de um discurso “inovador”. Portanto, o paradigma metodológico educacional tradicional nas escolas públicas brasileiras não será diagnosticado se tivermos como fonte os programas político-pedagógicos, mas se observarmos a metodologia do professor e a postura do aluno em relação a tal no ato educativo – isso revela a fundamental importância de nossa ida a campo. A presença daquilo que os próprios atores chamam de “tradicional” pode estar sendo posto em prática

mais do que eles próprios gostariam, e disso não tiramos um juízo de valor, apenas estamos propondo um diagnóstico crítico.

Detalhando nossa pesquisa, relatamos que em nosso **primeiro capítulo** apresentamos nosso campo conceitual, ou seja, quais conceitos entram em cena e em que epistemologia estamos mesclados para compor nossas discussões. O que estamos, afinal, chamando de “paradigma”? Por que entendemos a escola como um campo “complexo”? O que é tradicional? Essas e outras questões que relatam como se organiza a trama conceitual desta pesquisa.

No **segundo capítulo**, intitulado “O paradigma tradicional das escolas públicas brasileiras”, tratamos de relatar uma possível *genealogia* das tramas metodológicas que se enredam no paradigma tradicional educacional.

No **terceiro capítulo** nos propomos a relatar a respeito do que sentimos em nossas visitas aos colégios públicos. Mas é no **quarto capítulo** que tratamos efetivamente de uma discussão da presença das tramas metodológicas tradicionais, tramando o que foi sentido nas visitas. Para então, num **quinto capítulo**, propomos a pergunta “seria possível uma desparadigmação do sistema educacional?” e apontamos aberturas de continuidade de nossa pesquisa.

Destacamos que, para realizar este estudo, reconhecemos o papel fundamental dos espaços escolares que nos foi colocado a disposição pelos seus diretores e professores, sem os quais não teríamos chegado no presente estágio de nosso estudo. Essa relação entre as pesquisas da academia e as escolas, pensamos, pode contribuir muito para resolver problemáticas de ambas e, ainda, apontar novas brechas e dúvidas, como esperamos que nossa pesquisa aponte.

Citamos, por fim, que essa pesquisa teve o apoio financeiro da Fundação Araucária, através de bolsa concedida ao programa de mestrado em Educação Escolar. Agradecemos a colaboração, então, do Programa e da Fundação.

CAPÍTULO 1

CAMPO CONCEITUAL

1.1 PERIODIZAÇÃO: A GRADE E AS TRAMAS

Nossa posição de vislumbradores dos resquícios do tempo transcorrido buscou construir uma reflexão sobre seu caráter fluido e entrelaçado, diferentemente das propostas que constroem blocos conceituais colocando a história em grades de entendimento, como é o caso demonstrado abaixo:

Em grandes linhas, seriam as seguintes as concepções fundamentais de Filosofia da Educação:

1. Concepção 'humanista' tradicional;
2. Concepção 'humanista' moderna;
3. Concepção analítica;
4. Concepção dialética. (SAVIANI, 1991, p.24)

Sabemos que essas **grades conceituais**, comumente, são forjadas mais para facilitar um discurso sobre o complexo movimento histórico, ou como linhas gerais de orientação conceitual. Mas, entendemos a possibilidade de margem de influência em construções de um pensamento estanque da história quando nos deparamos com descrições em grades como a citada.

Nossa metodologia buscou a valorização da complexidade dos eventos vislumbrados, compreendendo as **tramas** que se emaranham na história se relacionando num jogo de continuidade e descontinuidade. Cada trama se enreda em outras no passar do tempo, algumas efetivando nas disputas uma maior continuidade do que outras que definham – ou mantêm-se obscurecidas. Trata-se da história se entrelaçando através de temporalidades múltiplas, para além dos blocos explicativos forjados sobre seu movimento.

Queremos, então, sublinhar essa busca de desqualificação, em nossa metodologia, das análises históricas embasadas em **grades conceituais e temporais** utilizando-nos do conceito de **trama**, termo que territorializa mais fluidamente os acontecimentos históricos ao longo da história, que diagnostica fluxos

emaranhados em outros e os apresenta num mapa conceitual que procura descrever os trajetos dos movimentos destes fluxos e não catalogá-lo em blocos temporais rígidos e simplificadores.

A periodização em **quadros** é o tipo de compreensão do tempo que encontra quatro estações, estancamente estipuladas, inclusive em datações exatas, em subdivisões numéricas, ao longo do ano. Modelo de quadro explicativo do tempo que tenta adequar os múltiplos fluxos climáticos a uma grade conceitual. O estabelecimento do quadro explicativo como modelo rígido afasta as concepções diversificadas de padrões climáticos – na Amazônia não há variação significativa de temperatura e pluviosidade por todo o ano, o andar do clima e suas transformações podem ser percebidas através de outras conceituações que a do quadro em quatro estações, que é o modelo predominante. Uma periodização em quadros explicativos, segundo nossa conceituação, tentaria ajustar os fluxos diversos e múltiplos em seu modelo estabelecido em grade.⁵

Citamos aqui, como contraposição, a temporalidade em tramas dos índios Ashaninka, que ocupam parte do território do estado do Acre em divisa com o Peru. Sua periodização é composta pelos desenvolvimentos das diversas linhas temporais que se enredam no meio natural que se mesclam. Seu calendário é confeccionado pelo **enredamento** de diversificados ciclos, ciclos de reprodução e crescimento dos animais, dos tempos das árvores, dos tempos de caçada e tempos de pesca, uma mescla de diferentes ritmos temporais: “Quando a cana-brava está soltando pendão, os filhotes de cobra estão nascendo”, “Quando a fruta do jiló está madura, o mutum está gordo”. Entre janeiro e fevereiro é tempo da anta de filhote, do fruto chamado abiu-do-mato e das abelhas com mel... no calendário, quando um ciclo está no fim tem outro que está começando e ainda outro que está saindo do seu apogeu e outro que começou a se mesclar comum que está em decadência, o tempo desenhado numa rede de tramas de múltiplas e diferentes temporalidades e **enredamentos**. (conferir CARELLI; SADEK, 2000) Essa maneira de sentir a

⁵ Saviani (2008), discorrendo sobre sua periodização da história das idéias pedagógicas escreve: “[...] os novos elementos revelados pela pesquisa sugeriram que, nas suas linhas gerais, os seis últimos períodos (1932-1996) deveriam ser reduzidos a dois grandes períodos caracterizados pela predominância da pedagogia nova (1932-1969) e pelo confronto entre as pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano, então dominante (1969-1996). Assim, aqueles momentos que, na periodização proposta, foram denominados de 3º, 4º e 5º períodos passariam a ser fases do novo 3º período. Igualmente o 6º, 7º e 8º períodos se converteriam em fases do novo 4º período.” (p.18-19)
Frisemos, apesar das críticas, nosso respeito pela obra de Saviani, pesquisador fundamental em nossas pesquisas, como poderão notar. Em nossas críticas, nossa preocupação é dialogar com modelos epistemológicos reconhecidos, apontando as aberturas que buscamos neste trabalho.

temporalidade, mais próxima do caminhar e **enredamento** dos fluxos, apresenta uma periodização mais fluida, mais conectada com o desenrolar da vida, menos artificial, menos estanque. Essa periodização em tramas falseia menos o movimento original do tempo em que mesclamo-nos, respeita mais seu andar do que uma periodização em grades. Uma plantação semeada segundo periodizações em grades correm muito mais riscos de se equivocarem no seu momento de plantio e colheita do que um que segue os sinais sutis apresentados pelas diferentes tramas que compõem o meio natural. Uma periodização, nesse caso, em tramas apresenta – para quem é preparado para senti-la – o momento de conter ou estimular o plantio. Essa periodização em tramas apresenta o momento mais frutuoso – e menos prejudicial para o equilíbrio do meio natural – das caçadas e da pesca, porque analisa o tempo em rede composto por múltiplas temporalidades.

O caminhar da natureza pode parecer confuso ou “errôneo” (como quem diz que o inverno chegou atrasado) para quem observa sua temporalidade por meio de quadros e grades.

Grade: centro que interrompe o próprio fluxo recorrentemente criativo de interpretação da história da educação, pois a cada novo ponto levantado deve-se ajustá-lo na organização da grade explicativa estipulada, moldando assim a própria grade; a novidade é conformada para circular no centro gravitacional, para não desqualificá-lo; é a adequação do fluxo histórico interrompendo-o numa composição de quadros. Realizam-se cortes verticais no tempo periodizado, constroem-se datações em blocos que qualificam o tempo-fluxo num limite rígido. Delimitam-se fases e períodos, subdivisões de quadros.

Tramas: evita-se, nesse modelo epistemológico de periodização, realizar análises através de cortes. Procura-se valorizar o fluxo em seu próprio curso, compondo mapas das trajetórias tortuosas do percurso do fluxo buscando contar – conceituando – a história dos enredamentos e embates que o fluxo vive através das tramas que o compõe. A criação conceitual das tramas não surge de um corte vertical na temporalidade, não nos é possível realizar tal corte porque não conceituamos o tempo como linearizável, o tempo é concebido como um enredamento passível de cortes transversais que isolariam, por um momento mais breve possível, elementos do fluxo para analisá-los enquanto tramas, desenredaria alguns ramos do tempo para criar um campo conceitual para pensarmos o próprio fluxo histórico, não esquecendo suas características de movimentação, relação e

enredamento. As tramas quando isoladas serve-nos como conceitos para compor a periodização de nossa pesquisa, uma periodização concebida como um campo onde as tramas fluem, correm, se emaranham em múltiplas relações com durações diferenciadas. A análise procura não recortar, pois interromperia, a duração das relações dos enredamentos. Analisa as tramas indo, as tramas mesclando-se; desenvolvendo e sendo desenvolvida pelos paradigmas.

1.2 PARADIGMAS EDUCACIONAIS?

Para continuar aprofundando nossa suposição – de compreender a instituição escolar organizada, juntamente com seus atores, tendo por base um **paradigma** – teríamos que, primeiramente, anunciar o que estamos chamando de “paradigma”; segundo, teríamos que nos perguntar se seria possível percebermos “paradigmas” no campo da educação.

De início, vemos que até aqui o conceito de “paradigma” se mostrou um conceito fluido, ou seja, a cada nova tentativa de domesticá-lo este aparece com características novas. Percebemos, assim, que a complexidade do conceito aumenta com a percepção da complexidade do tema que se busca conceituar.

Em parte, a dificuldade também pode ser entendida pelo seu abrangente uso. Diversos pensadores o concebem e cada qual à sua maneira (e isso é quase uma regra geral quando lidamos com definições conceituais!). Platão o aplicou em sua filosofia como um modelo, aquele relativo ao mundo das idéias, Thomas Kuhn o resgatou para analisar as mudanças das concepções científicas da natureza e Edgar Morin o trouxe em seu pensamento da **complexidade**.

Em nosso trabalho, sofremos clara e forte influência do pensamento de Edgar Morin, de modo a utilizarmos o conceito “paradigma” de forma muito próxima – mas bastante afastada, também – a que entendemos da leitura que fizemos de seu pensamento. O pensamento de Morin e da epistemologia da **complexidade** nos facilitou uma visão ampla do fenômeno educativo, nos proporcionando uma análise em redes explicativas em vez de um trabalho de aprofundamento pontual de uma temática; proporcionou-nos, ainda, uma análise das

transformações históricas em fluidez, em movimento sem abandonar a possibilidade de uma conceituação ampla, como é o problema de conceituar um “paradigma educacional”.

Divulgamos, também, que o nosso campo conceitual apresenta ressonâncias da leitura de outros dois pensadores franceses: Gilles Deleuze, mais propriamente do livro que escreveu com Félix Guattari: “Mil Platôs” (2007) e, ainda, o conceito de “genealogia” de Michel Foucault (2004). Percebemos aproximações no pensamento de Morin, Deleuze e Foucault, e também diferenciações, que nos ajudaram nas construções conceituais própria de nosso trabalho.

Entendemos o **paradigma** como um centro de aglutinação, de fixidez das linhas que o compõem, um campo onde retroagem determinadas relações expulsando os discursos e existências que não convêm para tal fixidez da organização, mas que, por vezes, também aglutina, inflando-se, discursos e existências que o potencializa. Um paradigma é composto por diversas **tramas** que se emaranham em um nó que cria estratégias ou usa programas⁶ de defesa e ataque, manutenção e potencialização. Cada uma dessas **tramas** apenas se entrelaça ao paradigma por ter ganhado um **embate** ou um **jogo de sedução** contra outras linhas e por ter encontrado, em seu discurso e em sua configuração, chances de conexões com os nós que já compunham o paradigma. Um paradigma, em nosso entendimento, se entrelaça em outro, compondo uma rede de relação retroativa que pode criar um paradigma maior.

Um paradigma não pode ser vislumbrado **em sua totalidade** empiricamente. Podemos percebê-lo por suas manifestações (discursivas, lógicas, concretas), portanto cumprindo um papel “subterrâneo” por incitar a gerar sem se mostrar por completo naquilo que gera, e também por atuar como um princípio de “[...] seleção/rejeição das idéias que serão integradas no discurso ou na teoria ou descartadas.” (MORIN, 2002, p.262). Formula e acolhe **estrategicamente**,

⁶ Convém apresentarmos aqui de onde, em partes, estamos tirando tais conceitos. Isso numa citação que contrapõe “programa” e “estratégia”: “A oposição programa/estratégia salta aos olhos. O programa constitui uma organização predeterminada da ação. A estratégia encontra recursos, faz contornos, realiza investimentos e desvios. O programa efetua a repetição do mesmo no mesmo, ou seja, necessita de condições estáveis para sua execução. A estratégia é aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo. O programa só pode experimentar uma dose fraca e superficial de risco e de obstáculos em seu desenvolvimento. Para alcançar seus fins, a estratégia se desdobra em situações aleatórias, utiliza o risco, o obstáculo, a diversidade. O programa tolera apenas uma dose fraca e superficial de erros em seu funcionamento. A estratégia tira proveito de seus erros. A estratégia não só necessita deles, mas também, a todo o momento, de concorrência, iniciativa, decisão e reflexão.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007, p.29)

sedutoramente, os discursos que considera possuir estatuto de necessidade e verdade, segundo seus critérios.

“O paradigma produz a verdade do sistema legitimando as regras da influência que garantem a demonstração ou a verdade de uma proposição.” (Ibid., p.264). Eis seu programa. “O paradigma dispõe de um princípio de exclusão; exclui não apenas os dados, enunciados e idéias divergentes, mas também os problemas que não reconhece [...]”. (IBID., p.265)

Temos aqui de tomar cuidado em não definir o Paradigma como uma “entidade” esvaziada das posturas humanas ou, ainda, desenredada das idéias e crenças. Um paradigma tem sim sua parcela de autonomia, níveis que fogem ao controle consciente dos seres humanos, no entanto, está intimamente ligado com as ações, os pensamentos e com a vida humana. Um paradigma não funciona soberanamente, ditando as ações e os discursos numa relação unilateral, ele é enredado com diversas facetas da realidade. Para Morin (2002), se trata de um círculo ativo, em que um agente potencializa o outro.

A nossa concepção complexa nos proíbe de hipostasiar o paradigma fazendo dele um demiurgo oculto dispondo de suas criações e criaturas. [...] Precisamos, de preferência, conceber um círculo ativo em que a organização sociocultural alimenta o paradigma que a alimenta. (IBID., p.269)

E ainda

O paradigma está **recursivamente** ligado ao discurso e ao sistema que gera. [...] Sustenta, em suma, o que o sustenta. [...] Deve, sem trégua, atualizar-se em conhecimentos, reconhecimentos, verificação. [...] É o esgotamento da confirmação e a irrupção não reprimida de dados ou argumentos contradizendo as suas leis que criam as condições prévias para uma revolução paradigmática. (MORIN, 2002, p.267, grifo nosso)

É nessa quebra de auto-verificação, nesse desvio da confirmação do círculo ativo por parte da manifestação que gera as “fissuras”, elementos estranhos à rede paradigmática. “Invisível e invulnerável, um paradigma não pode ser atacado, contestado, arruinado diretamente. É preciso que apareçam frestas, **fissuras** [...], que surjam novas teses ou hipóteses não mais obedecendo a esse paradigma e, depois, multiplicação das verificações e confirmação das novas teses onde fracassaram as antigas.” (MORIN, 2002, p.268, grifo nosso)

Estes elementos estranhos aos mecanismos de seleção do paradigma vigente podem confeccionar entre si um novo discurso paradigmático, um novo grupo formado pelos discursos e manifestações desviantes até formarem seu próprio sistema, seu próprio entrelaçamento e aquilo que “contradizia as evidências” – que formavam um discurso “mentiroso”, “falso”, “não aceito” pelo paradigma então vigente – fugirá e formará a própria base para a confecção de uma nova rede paradigmática, quebrará a solidez das bases do paradigma que agora busca escapar, ou simplesmente falecerá desterritorializado das confirmações forjadas pelo paradigma, sem forças para criar relações com outras fissuras – um canal estranho atrofiado.

“Podemos diferenciar os paradigmas conforme esferas de compreensão ou de extensão e os campos onde atuam [...], [podemos pensar] que vários paradigmas podem coexistir (belicosa ou pacificamente) em uma mesma cultura.” (IBID., p.268-9)

Em nosso entendimento, os paradigmas, eles mesmo sendo compostos por tramas entrelaçadas, se entrelaçam compondo um tecido maior, que no entanto mantém uma relação “recursiva” e “hologramática”⁷. Não se trata – apenas – portanto de uma relação de junção das partes formando um todo, muito menos de um todo que influenciaria unilateralmente as partes⁸, mas de uma rede complexa de relações que geram potencialidades em um determinado modo de entrelaçamento e inibições em outro. A mesma trama pode potencializar ou inibir dependendo de como se posiciona no jogo do entrelaçar.

⁷ “**Holograma** é a imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um dos seus pontos incluírem quase toda a informação do conjunto que ele representa. Bom, nós temos esse tipo de organização nos nossos organismos biológicos; [...] Nesse sentido, podemos dizer que não só a parte está no todo, mas o todo está na parte.” (MORIN, 2007, p.181, grifo nosso) E ainda, “[...] Devemos unir o princípio hologramático a um outro princípio de complexidade que é o princípio de **organização recursiva**. [...] Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzí-los enquanto indivíduos humanos [...]” (Ibid., p.182, grifo nosso)

⁸ Comentários que afirmam que a escola é **reflexo** da “estrutura” mais ampla, por exemplo, não levam em conta o seu papel constitutivo do paradigma. Vejamos a citação “[...] a escola dispõe de uma cultura própria, resultado de forças políticas presentes no contexto e que *refletem* valores da cultura mais ampla. Essa cultura reproduzida por hábitos manifesta-se na estrutura e funcionamento do estabelecimento infantil, dirigindo a arquitetura escolar, o espaço físico, os materiais nela existentes e as práticas pedagógicas.” (KISHIMOTO, 2001, p.237, grifo nosso) Acrescentaríamos que a configuração do estabelecimento influencia por sua vez o paradigma que o influencia. Falta nos autores, compreendemos, assumir tal círculo ativo, assumir que a educação está entrelaçada a uma rede paradigmática, compreender tal rede para – se desejar criar inovações – enxergar onde é possível uma fuga.

Ainda mais, entendemos que uma rede paradigmática que controla a arquitetura escolar, por exemplo, pode influenciar a rede paradigmática pedagógica⁹; o paradigma literário pode influenciar o paradigma científico, inclusive o atacando. Queremos dizer que há um entrelaçamento, e não uma separação estancada, entre paradigmas de campos diferentes e que tal entrelaçamento pode compor/ser composto um paradigma maior.

E será que este conceito de paradigma que apresentamos nos ajudaria a pensar o campo escolar?

Veiga-Neto é um autor que afirma que existem sim “paradigmas pedagógicos”, por exemplo:

[...] queiramos ou não, saibamos ou não – sempre nos localizamos num paradigma, a partir do qual constituímos nossas representações. No caso da Pedagogia, por exemplo, quando falamos em currículo e em didática, quando falamos sobre as funções da escola e os papéis dos professores e professoras, e assim por diante, não estamos falando sobre ‘coisas’ que já estavam simplesmente aí, à espera daquilo que temos a dizer sobre elas. O que estamos fazendo é entrando numa rede discursiva precedente que, antes, já as havia colocado no mundo na medida em que havia atribuído determinados sentidos a elas. (VEIGA-NETO, 2002, p.42-3)

Essa rede discursiva é paradigmática e compõe amarras defensivas, programas de proteção da forma em que está configurada. Vejamos uma descrição:

As escolas de educação justificam, portanto, sua resistência à mudança baseadas no argumento que seria um desserviço aos seus alunos prepará-los de maneira diferente, apesar do fato de que poucos professores de educação sentem total confiança nos métodos de preparação para professores por eles empregados. Mas não são somente as escolas de educação que fazem essa alegação; as próprias escolas distritais justificam-se com base no argumento de que os editores de textos e livros didáticos não lhes propiciam **alternativas viáveis**, e os editores, por sua vez, afirmam que estão limitados pelos departamentos de educação do Estado e apoiados pela pesquisa que emerge das escolas de educação nestes mesmos Estados. E, portanto, cada fator vê a si mesmo como preso à sua posição e impotente em relação à mudança. (LIPMAN, 1995, p.20, grifo nosso)

⁹ “Isto [a disciplinarização] era aprendido no silêncio das salas de aula, nos pátios de recreio repartindo meninas e meninos. Muros que iriam levantando também demarcações invisíveis da divisão dos lugares sociais femininos e masculinos na sociedade; [...] Era um **discurso material** que se interiorizava todos os dias, não verbalizado, mas vivido cotidianamente.” (STAMATTO, 2005, p.80)

Aqui há uma descrição de uma amarra entre os membros que constitui, em sua institucionalidade, um paradigma vigente. Há a percepção da necessidade de transformação deste paradigma. Porém as quebras paradigmáticas comumente, quando vingam, se fortalecem lentamente, dependem dos afrouxamentos dos laços antes firmemente compostos, até o desenlace (a ruptura) em um ponto. A busca por “alternativas viáveis” é a forma de buscar fugir do modelo vigente - já não competente.

Podemos ainda afirmar que no campo educacional o discurso paradigmático claramente se apresenta na tendência a se organizar segundo “modelos”, exemplos que influenciam contundentemente a organização de toda uma rede de escolas, como nos demonstra a busca pela equiparação de todo o ensino ginasial (no começo do século XX) aos colégios federais, como na construção de escolas modelos no nascimento da república e como, presente nos dias que correm, nas propostas pedagógicas que se transformam em modismos e são seguidas na academia e nas metodologias aplicadas em sala de aula sem o devido apreço crítico.

Aqui já podemos perceber que estamos pensando o paradigma como uma rede que captura as transformações, favorecendo um inflacionamento do estabelecido. Os paradigmas criariam mecanismos de manutenção e potencialização do mesmo e isso inibiria a potencialização da criação, da experimentação e do novo.

Mas, poderíamos nos questionar sobre o intuito da defesa constante do “novo”. Por vezes não seria mais interessante para o campo educacional a manutenção do “tradicional”?

Para pensarmos sobre a questão que nos colocamos, devemos observar o que estamos entendendo como sendo “tradicional”, visto que tal termo já foi empregado de diversas formas no campo das teorias pedagógicas para atacar um determinado modelo de educação e propagar um “novo” que conteria os benefícios não concebidos no “método tradicional”.

1.3 PARADIGMA EDUCACIONAL TRADICIONAL?

A denominação do que seja “educação tradicional” quase sempre detém uma postura inteiramente tendenciosa, utilizando de um recurso lingüístico-teórico para envolver um grande número de características que fazem parte do sistema educacional que não concorda em um invólucro conceitual digno de abandono, de superação, de revisão. Nomear uma proposta educacional que se critica com o termo “tradicional” é uma tática político-conceitual que acaba por identificá-la como algo antigo, atrasado, anacrônico, fora de seu tempo, que precisa progredir. Usando desta estratégia fica fácil apontar aquilo que se defende como uma proposta que está à frente, reveladora de avanços e corretora de falhas.

Queremos esclarecer com isso que é perigoso cair nesses jogos políticos dos discursos paradigmáticos. Nenhum paradigma é mais “verdadeiro” do que outro, todos eles possuem sua carga de discursividade e seus critérios de inclusão/exclusão; nenhum deles é “superior” em seu valor em relação ao outro, crescem dentro de si mesmo acumulando agregados a seus critérios de “verdade” e “necessidade” se contrapondo a outros critérios – o julgamento já se faz de dentro de uma rede paradigmática¹⁰.

O que foi se estabelecendo como “tradicional” em diferentes momentos da história – um conceito é sempre processual, fluido, diríamos – e, portanto, digno de abandono, foi sempre selecionado enquanto tal como resultado

¹⁰ “Em termos epistemológicos contemporâneos, cai-se sempre numa falácia ao tentar hierarquizar os outros discursos a partir de um suposto lugar (que seria) superior e estável. Como veremos mais adiante, o máximo que se consegue é colocar um paradigma *contra* os outros, em embates diretos. **Isso não significa certamente que, na prática, a todos se atribua valor igual.** Ao contrário, em termos práticos uns valem mais do que outros; afinal, uns carregam um maior conteúdo de verdade do que outros. Mas não porque esse conteúdo seja intrínseco a eles, senão porque os enunciados sobre os quais eles se assentam articulam-se segundo uma ordem que os instituem como mais verdadeiros, que os faz parecerem mais verdadeiros.” (VEIGA-NETO, 2002, p.36, grifo nosso) Não buscamos, aqui, uma posição extremamente relativista, não queremos afirmar que nenhum discurso é Verdadeiro, estamos concordando com uma posição de desdogmatização da pretensão de “verdade”. A “verdade” aqui entendida aparece como ponto fundamental de uma rede discursiva, as explicações “verdadeiras” surgem, portanto, entrelaçada em um campo de relações, campo que justifica o caráter de “verdadeiro” da “verdade” que se estabelece, ou seja, cada paradigma cria seus sistemas de verdades criando também, assim, seus sistemas de inibição e contenção de argumentos que não correspondem ao jogo destes sistemas de verdades. Queremos questionar a pretensão de “verdade” das teorias que enxergam as “verdades” estabelecidas por outras redes de relações como “mentiras” ou “menos verdadeiras”. Que desqualificam a riqueza que emana dos entrelaçamentos discursivos que compõem “verdades” em outros entrelaçamentos. Acrescentamos sobre o assunto que acreditamos que existem estas “verdades” que surgem das redes explicativas das teorias, mas que nenhuma **teoria** será capaz de descrever, prever, descobrir ou capturar a Verdade.

de **disputas** discursivas. No entanto, encontraremos, muitas vezes, o termo “pedagogia tradicional” referindo-se a um modelo de pedagogia que em um tempo-espço foi hegemônico e que no momento em que é assim anunciado já não contempla mais os critérios de verdade e necessidade daquele discurso que o anuncia enquanto “tradicional”. Em muitas vezes na história, o anúncio – utilizando-se de tal rotulação – é uma tática de ataque, uma estratégia de um discurso que busca se estabelecer, seduzir, como o novo discurso dominante-paradigmático.

Vejamos, como exemplo, o "tradicional" para Anísio Teixeira:

1. [...] a educação se fazia no lar e na vida da comunidade, cabendo-lhe, tão somente, **suplementá-la**, dando oportunidade para a aquisição dos instrumentos fundamentais da cultura [...].
 2. A escola pressupôs uma ordem estática para o mundo, cabendo-lhe preparar a criança para cumprir, quando adulta, o seu papel, que, substancialmente, seria o mesmo de seus pais.
 3. [...] deveria manter, pelo dogmatismo intransigente de seu ensino, as aprovadas atitudes sociais, ou morais, ou religiosas. [...]
 4. [...] não tinha mais que **ensinar** às crianças certas técnicas e certos fatos e certos modos de proceder, que os preparassem para o período de adulto, futuro que se supunha perfeitamente conhecido. [...] decorando as **lições** que os professores **tomavam**, e que lhes forneciam elementos de informação e saber, que só mais tarde deveriam utilizar.
- O aluno bom era o mais **dócil** a essa disciplina, aquele que melhor se adaptava a esse processo livresco de se preparar para o futuro. (2000, p.37, 8, 9)

Percebemos o objetivo de rotulação negativa de uma forma de se conceber a educação para, logo em seguida, contrapor o ideal que Anísio vislumbra:

Aprender é um processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar reações apropriadas e fixá-las depois no organismo. Não se aprende por simples absorção. [...] se a escola quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados. [...] transformar a escola em um centro onde se vive e não em um centro onde se prepara para viver. (TEIXEIRA, 2000, p.45-6)

A "pedagogia tradicional" no texto de Anísio, portanto, é conceituada numa perspectiva dicotômica, diríamos quase maniqueísta. Não há uma preocupação em entendê-la em suas bases paradigmáticas, compreendê-la enraizada em uma visão de mundo – que podemos denominar de **essencialista**,

como mais a frente discutiremos – que Anísio nega, influenciado por um outro paradigma: um de base **racional técnico-cientificista**.

Vejamos numa outra citação como Anísio se demonstra pertencente a tal paradigma, primeiramente numa negação do não-racionalizado, do não-controlado:

[...] os homens formados nessa escola provaram, em sua plenitude, o prazer de conquistar, passo a passo, o caminho de sua **emancipação**. Emancipação do desordenado, do incerto, do não planejado, da ignorância, da prisão dos seus desejos e de suas paixões, para a liberdade da disciplina de si mesmo. E para a força e o poder de execução e realização que lhes deu o hábito de **controlar** o meio externo, subordinando aos seus fins e aos seus lúcidos e voluntários. (TEIXEIRA, 2000, p.21)

E mais:

O homem conseguiu instrumentos para lutar contra a distância, contra o tempo e **contra a natureza**. A ciência experimental na sua aplicação às coisas humanas permitiu que uma série de problemas fossem resolvidos, e crescessem essas enormes cidades que são a flor e o triunfo maior da civilização. (IBID., p.27)

E nos perguntamos: se Anísio Teixeira se percebesse como uma trama pertencente a um paradigma e que aquilo que ele aponta como digno de abandono também é pertencente a um outro entrelaçar paradigmático, teria sido ele tão incisivo em suas negações e postulados novos?

Trata-se, portanto, de uma **tática de ataque paradigmático**, utilizando-se de uma estratégia conceitual para o embate com elementos que o pensador desmerece no campo pedagógico. Trata-se, portanto, de mais do que um ataque discursivo ou simplesmente teórico, mas sim de um posicionamento paradigmático.

Dermeval Saviani utiliza-se da mesma tática de ataque para com as propostas e objetivos e da Escola Nova, da qual, como entendemos, Anísio foi o principal expoente no Brasil. Rotula elementos a serem dispensados, de uma pedagogia que considera digna de ser ultrapassável (todas as anteriores à tendência dialética, pois aquelas trariam como base uma visão *liberal*), para depois contrapor uma proposta que apresenta, dentro de sua narrativa, como sendo superior em emancipação (a tendência dialética). Trata-se de uma estratégia – teórico-

paradigmática – que fortalece um paradigma que busca se sobrepôr a outro paradigma¹¹ Notemos:

A ‘escola nova’ surge, pois como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a ‘qualidade do ensino’, a ‘escola nova’ desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade sem seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. (SAVIANI, 1991, p.31-2)

Parece-nos perceptível a rotulação estratégica de Saviani, pois poderíamos dizer em favor do escolanovismo que seus teóricos sempre enfatizaram a presença da **democracia** vivida, experienciada em aula, uma política sendo realizada já dentro da sala de aula e não uma preparação para apenas depois de formado realizar a vivência política, tendo assim como um dos pontos centrais o “âmbito político” que Saviani descreve não ter. Mas, acontece que Saviani propõe um novo discurso, baseado num paradigma político que apresenta outra trama conceitual-paradigmática em contraposição a que digladiava:

[...] Cumpre superar tais insuficiências, abrindo caminho através da **tendência dialética**, isto é, captando o modo específico de articulação da educação com conjunto das relações sociais. Compreender-se-á, então, que o espaço próprio da educação é o espaço da apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e que esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência mesma do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho. (1991, p.39-40)

Outra tática de ataque paradigmático, comumente usada em definições enredadas num paradigma cientificista, é a utilização do conceito de “tradicional” como denominação de pedagogias de fundo *essencialista*. O “essencialismo” aqui é compreendido como Suchodolski (2000) entende por tal termo em “A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas”.

¹¹ A **estratégia** compõe – pertence, co-forma – o paradigma. Assim como seu arcabouço lógico e teórico, assim como as paredes das escolas, assim como as atitudes dos professores em aula, assim como os livros didáticos... ou seja, pertence a uma trama de relações que tecem o paradigma.

Bogdan Suchodolski diagnostica duas “tendências” fundamentais na história pedagógica: uma baseada na *essência*, outra na *existência* do homem. A primeira, uma pedagogia de fundo essencialista e herdeira das filosofias antigas que se pautavam nas verdades essenciais e *a priori* possíveis de serem apreendidas pelo homem. Suchodolski (2000) elenca como influenciadores básicos desta tendência pedagógica a filosofia platônica com sua concepção do mundo imutável da *Idea*; a filosofia religiosa-cristã de Tomás de Aquino com as regras essenciais definidas nas Santas Escrituras e a filosofia renascentista, que buscava definir a “natureza humana” para potencializar o que lhe é próprio e combater o que se lhe opõe. Esse fundo filosófico se enredou na maneira de se compreender o sentido da formação do homem. A educação se confeccionou como uma encaminhadora do desenvolvimento pleno da verdadeira essência humana.

Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica. (SUCHODOLSKI, 2000, p.16)

Desenvolveu-se, a partir dessa forma de conceber a educação, uma pedagogia de métodos rígidos para o fazer educacional, uma pedagogia centrada na autoridade de um professor que encaminharia o processo educativo na busca pela essência, com um currículo pré-estabelecido que deveria ser seguido e que conteria os saberes fundamentais, “essenciais”, para a compreensão da verdade. Trata-se dos saberes “perenes”, nos termos usados por Kneller: “[...] os perenealistas exigem a obediência a princípios absolutos. Apesar de importantes convulsões sociais, a permanência é mais real do que a mudança, dizem eles.” (KNELLER, 1981, p. 54)

O ensino é concebido como uma transmissão da “verdade”, uma herança que o professor acumula e deve ensinar os alunos a entesourá-la. Entendem que “a mensagem do passado nunca se desatualiza. Examinando-a, o estudante aprende verdades mais importantes do que qualquer coisa que possa descobrir explorando seus interesses pessoais [...]” (IBID., p.57). Um conhecimento acumulado que trata das questões, como compreende os perenealistas (ou essencialistas), eternas ao homem.

Se existe uma sabedoria filosófica, assim como um conhecimento científico; se a primeira consiste em profundos vislumbres e idéias que mudam pouco com o decorrer do tempo, e mesmo que o segundo tenha muitos conceitos duradouros e um método relativamente constante; se as grandes obras de literatura e de filosofia abordam os problemas morais **permanentes** [grifo nosso] das humanidades e exprimem as convicções universais dos homens, envolvidos em conflitos de ordem moral – se tudo isso assim é, então os grandes livros da Antiguidade e da época medieval, tanto quanto os modernos, são um repositório de conhecimentos e sabedoria, uma tradição de cultura em que cada nova geração deve ser iniciada. A leitura desses livros não é para fins de erudição fria e pesada; o interesse não é arqueológico nem filosófico... Pelo contrário, esses livros devem ser lidos porque são hoje atuais quanto o foram na época em que foram escritos, e porque os *problemas neles tratados e as idéias neles apresentadas não estão sujeitos à lei do progresso perpétuo e interminável*. (KNELLER, 1981, p.58)

Por outro lado Suchodolski (2000) aponta uma outra tendência, de fundo “existencialista” – fundamentando-se nas filosofias de Rousseau, Kiekegaard e Nietzsche, entre outros – Suchodolski a explica como aquela que compreende o homem em realização, a se construir ao longo de sua existência dispensando a procura da essência fundamental, a qual ditaria os rumos de busca na compreensão de si mesmo. Nesse fundo filosófico se enredou uma forma de se compreender a educação voltada para as características do indivíduo que realiza a sua própria existência, além de desvalorizar uma grade curricular pré-estabelecida como “essencial” para a formação do sujeito que cria suas problemáticas peculiares ao longo de seu percurso de vida.

Esta pedagogia, como vimos, salienta a identidade da educação e do desenvolvimento individual, além de criticar os sistemas educativos baseados no princípio da essência; procura provar que o desenvolvimento da vida contém em si mesmo forças que formam o seu futuro. De acordo com este ponto de vista, os nossos planos e o nosso ideal não são mais que uma projeção do nosso presente sobre o futuro e não uma força condutora que forme o presente em função dos objetivos futuros. (SUCHODOLSKI, 2000, p.97)

A escola-nova, por exemplo, de fundo **existencialista** e entrelaçada num paradigma cientificista, é uma das correntes pedagógicas que elenca as características da pedagogia essencialista como formas “tradicionais” de se compreender a educação, tratando muitas características do essencialismo como “dispensáveis” e “atrasadas”.

Porém, a partir de Suchodolski, poderíamos ler os fundamentos da escola-nova – e de todas as pedagogias que exigem um estatuto com fundo existencialista – como fazendo parte de uma enraizada **tradição**, assim como as pedagogias de fundo essencialista. Ou seja, “tradicional” para Suchodolski são essas **duas** formas de partida para se conceber a escolarização humana: a proposta existencialista e a proposta essencialista.

A contradição entre as tendências da educação que têm por objetivos satisfazer as necessidades do indivíduo e as correntes pedagógicas baseadas no princípio da essência permanente surge com especial nitidez na pedagogia moderna. [...] Unir educação e vida de modo que não seja necessário um ideal – ou definir um ideal tal que a vida real não seja necessária –, eis os dois extremos do pensamento pedagógico da nossa época. (SUCHODOLSKI, 2000, p.97-98)

Portanto, o termo “tradicional” aparece no campo historiográfico e teórico da educação fluidamente. Usado de formas múltiplas, muitas das vezes com ressonâncias negativas, como uma estratégia paradigmática para desprezar certas propostas pedagógicas que o rotulante discorda. Outras vezes como uma rotulação das pedagogias de fundo existencialista para atacar as pedagogias de fundo essencialista. E outras formas menos pejorativas, como faz Suchodolki apontando os dois “extremos tradicionais” – diríamos – do pensamento pedagógico.

Neste trabalho, o conceito de **tradicional** ganha uma definição singular. Conceitualmente, poderíamos supor as características daquilo que seria o **tradicional** nas escolas brasileiras, a partir do histórico de sua organização. Perceberíamos então os “nós” que compõem a “trama paradigmática” tradicional, ou seja, os pontos de entrelaçamentos rígidos que formam as características da forma hegemônica de se educar em nossas escolas públicas.

O **tradicional** fica aqui, então, compreendido como essas amarras que enrijecem o paradigma reforçando-lhe inclusive seu caráter de difícil irrefutabilidade. Utiliza “programas” e desqualifica as “estratégias”. Amarraduras, quase enraizadas, localizadas em pontos da trama paradigmática. Pontos que estagnam as transformações, *mas que não podem ser encarados como dispensáveis apenas por se comportarem como nós enrijecidos.*

Aqui analisaremos as características desses nós que fixam a **tradição** da forma de se educar nas escolas públicas brasileiras.

CAPÍTULO 2

AS TRAMAS DO PARADIGMA TRADICIONAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

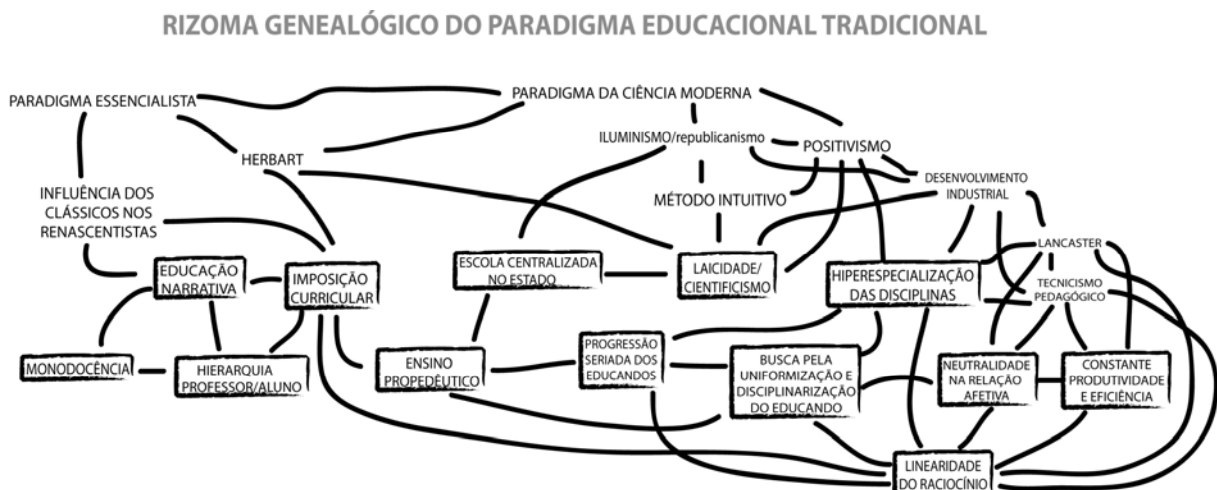
Em nossa discussão conceitual supomos que o *paradigma tradicional* que compõe e é composto pela educação pública brasileira detém tramas pertencentes à tradição essencialista e à tradição cientificista¹².

Neste capítulo, analisaremos tais tramas em seu momento genealógico, de quando de seus enredamentos iniciais e brigas discursivas para seus estabelecimentos.

A presente análise apresenta nossa discussão metodológica e epistemológica de compreensão da escola como uma trama complexa.

“A genealogia é cinza”, afirma Michel Foucault, “e complexa”, acrescentaríamos.

2.1 GENEALOGIA DAS TRAMAS DO PARADIGMA METODOLÓGICO TRADICIONAL



¹² No início, quando de seu nascimento, a ciência surge como um discurso com bases ainda essencialista, como veremos a seguir. Porém, a ciência no século XIX tenta se desvincular, inclusive buscando expurgá-las, das suas características que poderíamos denominar de “metafísicas”; surgindo deste ponto essa tradição que estamos chamando de “cientificismo” e que se emaranha na organização do paradigma educacional tradicional das escolas brasileiras. Muito através da filosofia *positivista* e do *deweyanismo escolanovista*, sendo que no primeiro caso pela extrema valorização dos **saberes científicos** estabelecidos e no segundo caso pela valorização do **método de pesquisa** científico como método de conhecimento mais eficiente no desenvolvimento educativo nas escolas.

Em algum ponto da história do pensamento a busca pela verdade se desdobra não apenas na busca espiritual, mas também através de uma racionalidade científica, porém mantendo um foco no essencialismo. Essa perspectiva é caracterizada por buscar o **essencial** no homem por meio dos **métodos científicos**. Uma “vertente leiga”, nos termo de Saviani (1991, p.25), da procura pela essência da “natureza humana”.

Um discurso de Rabelais (1494-1553), médico e professor, nos parece um elemento fundamental para ilustrarmos as características genealógicas do período, uma mescla, um entrelaçamento científico-essencialista (humanista-cientísta-metafísico-religioso):

Proponho e quero que aprenda com perfeição as línguas: primeiro a grega, como estabelece Quintiliano; em seguida, a latina; e depois a hebraica, para as Sagradas Escrituras; assim como a caldéia e a árabe; que formes teu estilo, quanto à grega, sobre Platão, quanto à latina, sobre Cícero. Que não haja história que, com auxílio da cosmografia, tu não consigas ter sempre em mente. [...] Quanto aos fatos naturais, dedica-te com toda a diligência ao seu conhecimento: não exista mar, rio ou fonte dos quais tu não conheças os peixes; e nada escape ao teu conhecimento: todos os pássaros do ar, todas as árvores das florestas com seus arbustos e frutos, todas as ervas da terra, todos os metais sepultados no fundo dos abismos, e as pedras preciosas de todo o Oriente e dos países do Sul [...] Depois, também jogavam cartas, não por jogar, mas para aprender uma centena de divertidas brincadeiras e novas descobertas, através de aplicação de regras aritméticas. Dessa forma é que começou a gostar da ciência dos números. (RABELAIS *apud* HILSDORF, 2006, p. 115)

Outro exemplo que podemos citar (HILSDORF, 2006, p. 129) é o famoso educador Comenius (1592-1670), que também mesclava uma linha religiosa-humanista com a influência científica, na linha das ciências naturais, onde o homem deveria se preparar por meio do domínio do saber (um saber universal, nos moldes científicos) para a próxima volta de Cristo à terra. Assim, “[...] Comenius elaborou um método capaz de recolher e expor de forma ordenada e classificada, todos os conhecimentos já acumulados pela humanidade, de modo a torná-los disponíveis e compartilhados entre todos os homens, enquanto caminho de salvação eterna”. (IBID., p.131)

Surgem discursos defensores de métodos educacionais sobre tais bases essencialista-científicas, inclusive, ao longo do século XVIII, aparecem os sistemas públicos de ensino tendo como base tal paradigma, primeiramente na

Europa e depois influenciando a construção do sistema educacional brasileiro. A **centralidade no professor, a monodocência, o posicionamento do aluno como receptivo e a imposição curricular** são tramas do paradigma metodológico presentes nas escolas públicas brasileiras que herdaram esses discursos de bases essencialistas-científicas.

Grande influência nesse momento teve, também, Johann Friedrich Herbart (1776-1841). O alemão desenvolve uma psicologia profundamente fundamentada numa visão racionalista de mente, uma mente organizadora das “apresentações” trazidas pelas percepções, tendo o conceito de “percepção” um sentido próximo ao empirismo de Bacon. Na sua teoria, o processo educativo dependeria “[...] da capacidade de a consciência chamar de volta as experiências anteriores e de formar elos entre estas e novas experiências” (GILES, 1987, p.196) e de “[...] tornar as idéias da criança distinta e claras, de tal maneira que possam organizar-se na massa perceptiva. Mais ainda, trata-se de organizar o programa de estudos de forma tal, que o *currículum* desça até os fatos elementares.” (Ibid., p. 197) Ainda, “Herbart também aceita a visão matemática newtoniana para entender o mundo ‘objetivo’ e utiliza diagramas matemáticos e equações algébricas para explicar os referidos conceitos.” (Ibidem). Portanto, desenvolve e propõe uma pedagogia de bases científicas.

Porém os objetivos dessa pedagogia entrelaçam-se numa perspectiva essencialista. Citemos:

Para Herbart, a mente constrói-se e desenvolve uma aspiração inexplicável em direção à perfeição moral, ou seja, às cinco idéias morais: liberdade interior, perfeição, boa vontade, justiça e equidade. A liberdade interior descreve a ação intuitiva em direção ao bem; a perfeição é a condição de saúde física e mental, que existe dentro de uma cultura racional altamente desenvolvida e que age como força de aglutinação; a boa vontade, ou a benevolência, descreve a interação benéfica com outras pessoas; a justiça nos capacita para evitar o conflito social; a equidade garante que a justiça distributiva se observe. [...] O processo educativo é o processo através do qual a sociedade moral se constrói. (GILES, 1987, p.196)

Uma pedagogia que prepararia a criança para desenvolver, portanto, valores morais considerados fundamentais.

O objetivo é formar o homem que sabe o que deve fazer e que tem vontade de orientar sua conduta de acordo; o homem cujo conhecimento moral enraíza-se no equilíbrio harmonioso entre as diversas tendências da vontade: o homem cujos ideais estão em consonância com os ideais da benevolência e justiça perfeitas. Estas manifestam-se nas atitudes que assume com respeito aos outros. Formar, enfim, o homem cuja postura moral fundamenta-se na idéia da retribuição e da compensação, em termos de ações más ou boas, sejam ações próprias ou de outros. (IBID., p. 198)

Maria Elisabeth Blanck Miguel, discursando sobre o início da Escola Normal no Paraná, por exemplo, cita que

O curso especial compreendia principalmente as metodologias. Estas seguiam a pedagogia de Herbart, e eram ministradas de acordo com os passos formais dessa pedagogia. A leitura de Herbart foi aplicada segundo a compreensão que dela tiveram dois pedagogos argentinos: Petrascoiu e Pablo Pizzurno, os quais Lysímaco [Ferreira da Costa, redator das Bases Educativas da Escola Normas de Curitiba] conheceu em uma viagem à Argentina para comercializar erva-mate. (BLANCK MIGUEL, 2008, p.155)

As bases metodológicas herbartianas demonstram a genealogia de aspecto essencialista (desta “vertente leiga”) presentes na escola pública paranaense.

Outra trama fortemente marcante no processo inaugural do paradigma metodológico tradicional brasileiro foi a introdução do “método intuitivo” (ou lições de coisas) – de influência na ciência empiricista – no final do Império.

Como um saber pedagógico em circulação, o método intuitivo desembarcou na realidade brasileira na bagagem de nossos **intelectuais ilustrados**: homens públicos, reformadores, juristas, proprietários de escolas, diretores e professores, e se constituiu num dos principais elementos da renovação educacional por eles propostos nos projetos de reforma, pareceres, conferências pedagógicas e experiências educacionais de vanguarda, vinculadas a iniciativas governamentais ou de particulares, as quais acreditavam poder modificar o cenário da nação, modificando-o através da educação. (SCHELBAUER, 2005, p.136, grifo nosso)

As “lições de coisas” se espalharam, primeiramente pelos intelectuais paulistas divulgando pela imprensa de caráter republicano¹³ e tomando

¹³ Principalmente pelo jornal “A província de São Paulo”, maior jornal paulista da época. (SCHELBAUER, 2009)

a frente em campos discursivos que estabeleceram a infiltração do método intuitivo. Como nos mostra Schelbauer:

Exercendo lideranças nas associações literárias e científicas; proferindo conferências, palestras, cursos noturnos de primeiras letras; fundando e apoiando a criação de escolas de caráter inovador no ensino privado, de origem leiga ou protestante; propondo projetos de reformas ora na Assembléia Legislativa, ora no Conselho Superior de Instrução Pública; atuando como professores ou colaboradores na Escola Normal e nos concursos públicos para as cadeiras de primeiras letras, essa elite 'ilustrada' configurou a capital paulista como a 'capital espiritual do Brasil', tornando-a um terreno fértil a corrente das novas idéias educacionais. (2009, p.3579-3580)

O método intuitivo contém uma herança dos modelos norte-americanos e de alguns países europeus, como a França, que emaranhavam seus sistemas educacionais a modelos **empiricistas** e **positivistas**, ou seja, num **paradigma da ciência moderna**. Charles Robin, um dos principais formuladores do método intuitivo francês era discípulo de Augusto Comte (IBID., p.3581), Norman A. Calkins, professor de metodologia do ensino e diretor do ensino primário da cidade de Nova York e que foi um dos mais influentes renovadores dos métodos de ensino da segunda metade do século XIX, escrevendo sobre os fundamentos do método intuitivo, apresenta um método organizado

[...] segundo a importância atribuída a cada um dos sentidos na aquisição do conhecimento, ou seja, iniciando por aqueles que têm na visão seu suporte cognitivo e finalizando com as percepções provenientes do tato. [...] além disso, nas situações de aprendizagem, a visão estará dedicada à percepção da **forma, cor, tamanho e qualidade** de objetos industrializados, que possibilitará também o ensino dos valores culturais e econômicos dos quais esses objetos são a representação. (VALDEMARIN, 2001, p.161, grifo nosso)

Tendo a percepção visual como principal meio de conhecimento da natureza, a partir da compreensão da "forma, cor, tamanho e qualidade", ou seja, daquilo que faria parte dos aspectos primários da natureza (fundamentais) em detrimento de características que ficariam num segundo plano de importância (como o cheiro do objeto estudado, por exemplo) na compreensão científica da natureza, defendendo essa metodologia de entendimento defende-se um paradigma científico vindo da tradição cartesiana-newtoniana. Segundo os pensadores da história da

ciência Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (PRIGOGINE; STENGERS, 1991), uma das características **do paradigma científico moderno** seria a busca de leis universais na natureza isolando no fenômeno estudado suas “qualidades primárias”, toda característica restante do fenômeno seria “dispensável”, não “objetiva”, “secundária”, formulada pela negligente sensibilidade humana *sobre efeito das qualidades primárias*. As qualidades secundárias não afetariam na trajetória do sistema porque seriam “subjetivas” e, portanto, não estaria dentro do campo da lei universal. Busca-se uma “depuração” do acontecimento real até o ponto de uma “situação ideal”, onde o essencial do funcionamento da natureza se tornaria visível, inteligível. Este método interroga a natureza à maneira de um juiz, em nome de princípios postulados. A resposta da natureza é registrada pela precisão matemática, mas sua pertinência é avaliada pela idealização que guia a experiência, o *diálogo experimental* entre ciência e mundo transforma-se num *monólogo*. (PRIGOGINE; STENGERS, 1991, p.30). “[...] quanto mais rebaixada for a natureza, mais *glorificado* fica o que dela escapa.” (IBID., p.37)

Podemos vislumbrar, então, que o paradigma cientificista na metodologia de ensino nas escolas brasileiras possui tramas genealógicas ligadas ao método intuitivo e sua aplicação, além do método herbartiano e do modelo positivista de conhecimento que transitava entre os intelectuais e figuras de cargos estatais (como Benjamin Constant e Júlio de Castilhos) da época.

“Inquestionavelmente, foi na área da educação que o positivismo, no Brasil, obteve maior penetração. [...] foi nos estabelecimentos de ensino que, com maior sucesso, os ideais positivistas encontraram ressonância.” (TAMBARA, 2005, p.170)

Além dos vários adeptos da filosofia positivista na segunda metade do século XIX, fundando no Brasil diversos estabelecimentos de ensino (principalmente escolas politécnicas), a influência paradigmática que vemos como fundamental do positivismo foi na colaboração do estabelecimento da **seriação das disciplinas**

[...] hauridas na classificação das ciências de Augusto Comte, mesmo porque, na observação de Bergson, ‘a idéia simples e genial de estabelecer entre as ciências uma ordem hierárquica, que vai da matemática à sociologia, impõe-se ao nosso espírito, desde que Comte a formulou [...]’ (TAMBARA, 2005, p. 173)

Compreendemos, porém, que o comtismo não deveria levar todo o mérito no estabelecimento de tal trama, ela vem entrelaçada com outras linhas, como nos explica David Hamilton (2001). O comtismo viria, então, reforçar uma tendência de disciplinarização e seriação, agregar volume a estes nós paradigmáticos.

Hamilton, analisando os “primórdios da escolarização moderna” cita que o fenômeno de retorno aos “clássicos” (principalmente aos filósofos gregos e romanos) no período renascentista buscava recuperar **saberes essenciais** à formação humana. Para este fim, além das traduções destes clássicos, foram construídos edições e compêndios paralelos para uso em sala de aula por tradutores que também trabalhavam como professores. Esses sumários dos saberes clássicos para fins didáticos se tornaram cada vez mais populares ao longo do século XVI, tendo correspondido

[...] a uma redefinição do termo *cursus* (curso) o qual, sugere ele, foi ‘utilizado nesse sentido, pela primeira vez, no final do século XVI’ [...]. Não é, portanto, acidental que a palavra *cursus* tenha tomado tal forma simultaneamente à entrada da palavra “currículo” no léxico educacional [...] (HAMILTON, 2001, p.53)

O curso (“*cursus*”) tendo como currículo (“*curriculum*”) tais saberes clássicos e essenciais, portanto.

A partir desta sistematização destes saberes num currículo é construída uma didática de método disciplinador e instrucionista:

A reorganização dos textos, para fins quer pedagógicos quer didáticos, significou que o aprendizado e/ou o ensino tornaram-se ‘metodizados’[...]. A metodização proporcionou um atalho ao aprendizado, assim como, seguir uma seqüência metodizada era seguir um *cursus* ou currículo. Desse modo, o traço definidor de um *cursus* ou currículo quinhentista não era seu conteúdo (derivado dos textos) mas seu caráter metódico – a composição e a ordenação que faziam parte de sua remodelação. Por esse motivo, houve uma íntima associação entre metodização e disciplina. **Originária de uma raiz latina** preocupada em “fazer com que” o aprendizado “entrasse” na criança, a disciplina denotava [...] o ‘duplo processo’ de apresentar um determinado conhecimento ao aprendiz, e [...] o de manter o aprendiz diante de tal conhecimento. (HAMILTON, 2001, p.56, grifo nosso)

Notamos aqui que Hamilton apresenta uma leitura genealógica que enreda **instrucionismo, seriação das disciplinas e imposição curricular**, citando ainda que o método narrativo/verbalista possui uma linha genealógica vinda de uma longínqua “raiz latina”, ou seja, da tradição da “pregação” e da “oratória”¹⁴.

Um “discurso” levado ao estado de “conhecimento clássico”, compreendido pelo grupo influenciado por este discurso como “saberes essenciais”, transformado em “disciplina” (corpo de conhecimentos) que, através de uma didática “disciplinadora” (modalidade de coibição mental/corporal), instrui o educando. “A racionalização curricular, por sua vez, ofereceu as condições necessárias para que a classificação dos alunos por nível de adiantamento e o ensino seriado e simultâneo funcionassem devidamente.” (SOUZA, 2006, p.116) E o modelo de seriação das disciplinas propostas por Comte veio reforçando a separação do ensino em disciplinas que, nas escolas atuais, se encontram estancadas e hiperespecializadas, quase sem comunicação.

Porém, na Europa, desde o século XVI já havia esse modelo de **progressão seriada**. Nos colégios humanistas-jesuíticos de Inácio de Loyola, durante a segunda e terceira década do século XVI europeu, dividiam-se os alunos de latim e grego em grupos ou classes, segundo o nível de instrução e idade. As turmas eram avaliadas anuais e conjuntamente por meio de exames que levavam a uma mudança de classe, numa busca de regulação da progressão dos alunos.

No início, embora os conteúdos fossem graduados e repartidos, cada aluno avançava segundo seu próprio ritmo, de maneira que a progressão era individual. Foi apenas em algum momento dos meados do século XVI que o trabalho do mestre com a classe passou a ser apoiado na prática de progressão coletiva, com avaliações anuais comuns, possibilitando também o controle de todas as etapas de formação para o conjunto dos alunos. (HILSDORF, 2006, p. 79)

¹⁴ “[...] o *Institutio oratorio* de Quintiliano (c35-c100 d.C.) recebeu atenção detalhada nos séculos XV e XVI. O *Institutio* de Quintiliano era uma elaboração dos ideais educacionais e dos modelos práticos defendidos por Cícero (106-43 a.C.). Seu pressuposto essencial era o de que a criação de oradores deveria se dar ao redor de uma educação metodizada e disciplinada em argumento e eloquência. [...] Inspirados pelos preceitos ciceronianos, acadêmicos e estudantes abandonavam a atividade medieval da disputa e, em seu lugar, elaboravam, ensaiavam e apresentavam declamações. E a compilação de tais declamações era o centro de sua educação, baseada no método e na ordenação.” (HAMILTON, 2001, p. 59-60) Citamos ainda Hilsdorf, que escreve que já o método humanista da Companhia de Jesus (desenvolvida em meados do século XVI) dava ênfase nas artes da palavra falada, nos procedimentos retóricos modelados por Cícero e Quintiliano, que transmitiram seu ideal de “governo das almas” através do domínio da palavra e, ainda, o mestre jesuíta possui como ato pedagógico “[...] a preleção, a explicação dos autores, e o do seu aluno, ser um ouvinte atento, a fim de ‘compreender as palavras do mestre e, pela sua mediação, as de um texto’.” (HILSDORF, 2006, p. 70)

No Brasil, a **seriação** e **disciplinarização** se entrelaçam, pelo menos, desde o surgimento dos grupos escolares no início da república, demonstrando uma íntima ligação entre a disciplina do comportamento e da forma de aprender. Rosa Fátima de Souza, refletindo sobre os primeiros grupos escolares brasileiros escreve:

A escola graduada pressupôs a organização metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido na escola primária. O estabelecimento de um programa uniforme e de exames padronizados converteu as primeiras aprendizagens e outros saberes em **matérias de ensino**, e a **lógica dos conteúdos passou a presidir a organização da escola**. Consentâneo com essas exigências resultou a ordenação minuciosa do emprego do tempo. A **série** tornou-se a matriz estrutural da graduação escolar, a unidade cíclica a partir da qual passou a ser realizada a distribuição dos conteúdos e a classificação dos alunos, e os horários ratificaram a seqüência e freqüência das rotinas diárias, a fragmentação das matérias e sua conversão em lições, pontos, aulas, exercícios. [...] Dos alunos era exigida uma rígida **disciplina**, observada no bom comportamento verificado pela assiduidade, freqüência, pontualidade, asseio, ordem, obediência, cumprimento dos deveres. A cadência do tempo escolar passou a ser regrada pelo calendário, estabelecendo-se o ano letivo e o horário escolar. (SOUZA, 2006, p.116-117, grifo nosso)

E juntamente com a disciplinarização do tempo e do conhecimento veio se enredando nas tramas que compunham a escola graduada um processo de **homogeneização** dos educandos.

Divididas as classes segundo um mesmo nível de conhecimentos e de idade dos alunos, eram entregues a uma professora, às vezes acompanhada de uma assistente, que deveria propor tarefas coletivas. Cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.25)

Matérias disciplinares e disciplina do tempo, fragmentação do conhecimento e controle do trabalho dos professores e homogeneização dos educandos são nós **entrelaçados** componentes do paradigma tradicional metodológico da educação brasileira que foram se firmando ao longo do século XX mesmo contra os argumentos e comportamentos que não se adequavam ao

discurso disciplinador, ou seja, outros discursos foram atrofiados em favor do discurso que forjou este nó enrijecido no paradigma educacional que temos hoje.¹⁵

O ensino **propedêutico** se emaranha na trama paradigmática como elemento de verificação da captação do saber pelo educando que foi instruído a entesourar. Sua genealogia é enredada, portanto, juntamente com a trama da **imposição curricular** da educação (vinda de uma raiz essencialista) e também do **ensino seriado**, notando que a preparação (portanto, a propedêutica do ensino) visava as provas que apontavam a qualificação para se passar para uma próxima etapa da educação. Percebemos, na citação que colamos logo abaixo, a presença desta amarra paradigmática no método de ensino público já no período provincial do Paraná.

[...] O exame consistia de leitura no quadro-negro, ao término do qual o encarregado dava seu parecer sobre o aluno e sua aptidão, podendo o aluno ir ou não para a classe seguinte. [...] Cabia ao professor enviar uma lista ao inspetor do distrito ou ao subinspetor, que designaria alguém para realizar os exames nas salas de aula. (GUARNIERI; CASTANHA, 2006, p. 61)

O caráter **propedêutico** do ensino no Paraná, assim como em quase todo o Brasil, se fortalece com a criação dos “exames de madureza”, no início do período republicano, que eram exames obrigatórios para todos os interessados em ingressar nos cursos superiores, e trouxe “medidas fiscalizadoras e uniformizadoras” (RANZI; SILVA, 2006) que buscavam a **homogeneização** dos saberes¹⁶ aprendidos pelo educando que, demonstrando sua competência nos exames certificadores de seu entesouramento, estaria apto para os “estudos superiores”.

Entendemos, ainda, que a busca pela **homogeneização** do ensino **propedêutico** está genealogicamente entrelaçada com o aspecto **centralizador** que o Estado republicano efetivou na organização do sistema educacional, percebendo que o ideal republicano apresentava “[...] a valorização da educação como ‘dever’

¹⁵ “[...] não foi fácil para as diretoras, para as professoras, para as famílias e para as crianças a adoção do novo horário. As razões alegadas eram as mais diversas.” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.26) Entre tantas, as dificuldades financeiras dos alunos e as mudanças de hábitos foram apontadas como contra-discurso (perdedor) ao paradigma que se instalava.

¹⁶ Saberes obrigatórios definidos, nesse período, pelo currículo igualado ao do “colégio federal”. Os reformadores do ensino do início do período republicano mantinham a preocupação de uma “equiparação” da estrutura e organização dos Ginásios de todo o território ao Ginásio Nacional, que se fazia modelo paradigmático. (RANZI; SILVA, 2006)

essencial das sociedades modernas e com o ‘direito’ de cada cidadão [...]” (STAMATTO, 2005, p.77) buscando a construção de uma **laicidade racionalista-cientificista** na organização da sociedade.

Podemos citar como exemplo de **discursos** que visavam a efetivação deste modelo educacional republicano as críticas ao anterior modelo Imperial, a criação de legislações espalhadas pelo país e o forte incentivo de construções monumentais de prédios escolares nos centros urbanos de grande impacto ideológico e que “[...] punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das **escolas seriadas**.” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.25).

A **centralização do ensino**, a **homogeneização** de seu modelo educacional, seu caráter **propedêutico** e **seriado**, se entrelaçam, portanto, num nó paradigmático **cientificista** que a cultura iluminista republicana enredou-se e fortaleceu. Notamos o entrelaço nas palavras de Faria Filho e Vidal:

[...] o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam¹⁷ incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, **valorizando** uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República. (2000, p.25)

Mas, a disputa discursiva foi intensa no estabelecimento da **centralização do ensino no Estado**, havendo contra-discursos tanto do lado dos intelectuais positivistas que afirmavam os postulados comtianos da não intromissão do Governo Central na esfera educacional uma vez que para Comte educação não era de responsabilidade do Estado, um dos pontos centrais na visão de “liberdade” e “laicidade” da filosofia positivista (TAMBARA, 2005, p.176-177), quanto do lado da igreja que defendia um outro modelo de conhecimento. Notamos aqui como tramas discursivas, normalmente descontínuas (positivismo e catolicismo), podem se entrelaçar como técnica combativa contra outra trama que se fortalece, e para, depois que o espaço de embate estiver desfeito, voltarem a atuar uma contra a

¹⁷ Notemos aqui como a arquitetura se constitui, também, como trama paradigmática, que compõe e é composta, reforça e é criada pelo paradigma então presente. Não há uma relação de hierarquia na rede paradigmática, não foram as “luzes da República” que criaram a “arquitetura monumental”, ambas se entrelaçam em um nó que reforça uma e outra trama que, por sua vez reforça o nó, num círculo ativo, **complexo**.

outra. No caso, o espaço de embate (tendo como atores a burocracia estatal *versus* intelectuais positivistas/igreja) se desfez – ou, ainda melhor, se **enfraqueceu** quase a ponto de desaparecer – devido à força que o discurso escolarizador composto pelo paradigma que o estado republicano se enredava estabeleceu.

A reforma da instrução pública que os republicanos promoveram iniciou-se com o estabelecimento de uma Escola-Modelo em São Paulo, servindo como centro paradigmático para a criação de grupos escolares por todos os Estados do país ao longo do início do século XX.

A prática de se aprender pelo exemplo encontrava-se pressuposta na pedagogia moderna materializada na Escola-Modelo, onde a educação do professor na arte de ensinar decorria da observação e imitação de modelos [...]. De fato, a prática de se aprender pelo exemplo passou a constituir um dispositivo pedagógico de amplo alcance, atingindo não apenas as práticas de formação inicial dos professores, mas o *modus operandi* do sistema educacional como um todo e sua relação com a sociedade. (SOUZA, 2006, p.118)

Continuemos nossa genealogia das tramas citando que em nossas visitas (da qual discorreremos nos próximos capítulos) notamos que, na maioria dos casos, exigia-se uma **extremada produtividade** do educando, tanto que sentimos que no paradigma tradicional reatualizado nas salas de aula visitadas apresentava muito mais reforçada a trama diagnosticada desta exigência do que da trama de um ensino verbalista. Essa extrema exigência de produtividade do educando se posiciona, de início, como uma estratégia disciplinadora e um meio de descanso da condição do professor em seu papel coercitivo, um relaxamento do *stress* diário e constante, uma forma de se desprender da exaustiva função por alguns minutos, enquanto os educandos produzem. Mas, ainda, apontamos um respaldo, um fundo genealógico nessa estratégia.

Desenhemos uma trama que exige esta postura produtiva que tem emaranhamentos nas pedagogias surgidas em períodos de desenvolvimento industrial, onde se mudou o foco da educação para uma base no trabalho, educando-se para uma postura produtiva numa sociedade que exige indivíduos preparados para a ordem industrial. Essas pedagogias favoreceram um ensino com foco na produtividade, na disciplinarização e na linearidade educativa – três tramas que apontamos entrelaçadas num mesmo fundo genealógico.

O método monitorial de Joseph Lancaster, desenvolvido inicialmente numa Inglaterra industrializada, do século XIX, potencializaria a trama do ensino como um conhecimento a ser passado linearmente. Isso se percebe com os monitores assumindo o papel de superior inclusive em seu discurso, numa cadeia organizacional linear de homogeneização do ensino. Uma linearidade discursiva hierarquicamente verticalizada, onde um professor estipula um monitor por classes, responsável pelo repasse das funções e da ordem/disciplina. (conferir GILES, 1987, p.224-6)

Acompanhemos essa descrição, então, para ajudarmo-nos:

Os alunos estão divididos em várias classes, seis em geral, todos com o nível de conhecimento semelhante, ou seja, nenhum aluno sabe nem mais nem menos que o outro. O aluno é integrado a uma classe, depois de averiguado seu conhecimento. A classe tem um ritmo determinado de estudo e um programa a desenvolver de leitura, escrita e aritmética. Por exemplo, a leitura, para os menores da primeira classe, consiste em aprender o alfabeto e traçar as letras sobre a areia; na segunda classe, os alunos são iniciados nas sílabas de duas letras, que escrevem sobre a ardósia; na terceira, fazem a combinação com três letras; na quarta, trabalham as palavras com várias sílabas; na quinta, começam a ler; somente na sexta classe lêem corretamente. [...] O *telégrafo* assegura a comunicação entre o professor, o monitor geral e os demais monitores. Por exemplo, quando um exercício termina, o monitor, por meio de um cartão, indica a nova tarefa, que todos deverão fazer ao mesmo tempo. (BASTOS, 2005, p.36-38)

É também percebida uma linearidade didática rígida, numa pré-estipulada seqüência de estudos que impossibilita desvios de entendimento e interpretação ou brechas de aprendizado. Uma hierarquia didática, quase sem relacionamentos afetivos.

O entusiasmo pelo método reside na facilidade de manter a disciplina. Uma hierarquia de recompensas estimula o trabalho dos alunos. A satisfação pessoal é estimulada pelo progresso rápido, de classe em classe, ou pela possibilidade de tornar-se monitor, ou pela distribuição de prêmios – jogos, livros – ou de dinheiro, isto é, os monitores recebem um pequeno pagamento. (IBID., p.39)

A **linearidade** do método de Lancaster se vincula claramente com a **produtividade constante** e a **disciplinarização**, num ensino que busca a eficiência e os resultados com o maior número de escolarizados num ritmo de aprendizagem

que segue um modelo de produção e divisão do trabalho individual. O espaço escolar rigidamente disciplinarizado, quadriculado, demarcado. A hierarquia fortemente estipulada entre os professores, os monitores e os alunos.

A vigilância se estende aos mínimos detalhes e no cuidado na aplicação correta dos procedimentos do método mútuo. O papel do professor na classe se reduz a *inspeção*. A vigilância também se exerce sobre os *monitores*, que ele encoraja e anima, ou suspende se eles cometem uma injustiça; quanto aos alunos, observa atentamente cada classe. Assim, o papel do professor, durante os exercícios, é ajudar uma classe ou outra, de escutar e julgar, de aprovar ou ratificar. Ele somente sai do seu lugar quando ocorre uma mudança de trabalhos. A atividade de administração é a vigilância escrita e numérica, ou seja, o professor deve registrar todas as ocorrências escolares *em um grande livro da escola: a inscrição, a frequência, contabilidade*. (BASTOS, 2005, p.44)

Esse modelo assumiria força paradigmática no início do século XIX, recebendo apoios e incentivos da coroa inglesa, promovendo sistemas educacionais inspirados em Lancaster, tornando-se “[...] o principal instrumento para a escolarização das massas operárias” (GILES, 1987, p.227). O modelo se espalhou pelo continente, chega aos EUA, sendo Lancaster convidado até para implantar o sistema no México e na Bolívia. No Brasil, durante a primeira metade do século XIX, o Estado implantará gradativamente o método de forma oficial, os “[...] militares foram considerados mais adequados para atuarem como lentes nas escolas/aulas de primeiras letras pelo método lancasteriano. Esse fato evidencia uma aproximação entre disciplina e a ordem exigida e adotada pelo método [...]” (BASTOS, 2005, p.41). Este permaneceu durante todo o período monárquico, porém na segunda metade do século XIX o sucesso do ensino mútuo já decaía devido as dificuldade de implantação (falta de incentivo e desorganização do Estado que desmotivava o funcionamento da escola pública no período), deixando algumas de suas tramas ainda percorrendo o campo educacional.

O método didático com fundo nas pedagogias “tecnicistas” que ganhou corpo e assumiu o campo institucional do sistema de ensino brasileiro durante a década de 60, e durante todo o período do regime da ditadura militar, nos pareceu um dos núcleos centrais de fortalecimento da trama paradigmática da busca da constante produtividade presente nas salas de aula atuais, reatualizando –

seguindo nossa argumentação – as tramas trançadas inicialmente com o ensino múltuo.

De início, este modelo tecnicista se vinculou ao ensino superior, atrelando “[...] mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.” (SAVIANI, 2008, p.374), ajustando-se autoritariamente a organização do ensino universitário aos desígnios do regime militar. Em 1971 foi a vez da reforma nas diretrizes e bases do primeiro e segundo grau.

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com as especializações de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. [...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia de eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2008, p.382)

A procura por uma racionalização do sistema pedagógico era baseada, então, na busca do controle comportamental, da maior eficiência em atividades programadas, favorecendo não apenas uma proposta pedagógica que estimula as ações educativas buscando a máxima **produtividade** em menor tempo possível, como também uma **linearidade** educativa e um **ensino não-afetivo**.

O sistema operacional instituído no modelo pedagógico tecnicista deve funcionar no princípio ideal da “não duplicidade de meios para o mesmo fim” (SAVIANI, 2008, p.379-380), ou seja, uma pedagogia onde os desvios na apresentação dos temas tratados em aula causados pelos múltiplos fluxos de compreensão e interpretação dos educandos são entendidos como um problema no funcionamento do sistema, assim como a subjetividade e a relação afetiva entre educador e educando. A proposta tecnicista se enreda genealogicamente como uma

potencializadora das tramas que compõem um paradigma que tem como fundo a exigência de constante produtividade e que busca ensinar numa relação **linear** e **não-afetiva**, um paradigma que se encontra hegemônico nas escolas brasileiras.

2.2 LIGAÇÕES GENEALÓGICAS ENTRE O PARADIGMA EDUCACIONAL E PARADIGMA DA CIÊNCIA MODERNA

O paradigma metodológico tradicional está – como o entendemos – fortemente interligado ao paradigma da ciência moderna (ou “ciência clássica” nos termos de Edgar Morin), com profundas tramas científicistas e racionalistas.

A “verdade” científica se assume dentro do currículo escolar como saber inquestionável, ou ainda, como a forma e método de “conhecer” mais próxima da busca pela verdade, negando outras possibilidades de explicação e formas de pesquisa, como a mística, a poética, a artística e a do senso-comum.

O modelo de ciência que se mescla às escolas influencia o modelo educacional. Vimos como a ciência empirista influenciou a formulação do método intuitivo e como o positivismo enredou-se no processo de estruturação dos grupos escolares seriados e disciplinarizados. Racionalismo, empirismo e positivismo são linhas pertencentes às amarras que compõem o paradigma científico moderno. E esse paradigma científico dominou os campos teóricos e de atuação nos saberes produzidos nas universidades, e nestas instituições são potencializados e recorrentes, reatualizando como saber competente, espalhando seu modelo na formação dos professores que irão para as escolas embasados pelo discurso entrelaçado neste paradigma.

Por mais que o campo da teoria da ciência tenha engendrado críticas ao modelo científico moderno (através de pensadores como Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend) o modelo de ciência dominante nos sistemas educacionais atuais (incluindo as Universidades) e na própria aplicação da ciência na sociedade é o modelo da “ciência clássica”.

Edgar Morin descreve o paradigma da “ciência clássica” tendo como pilares o princípio da **ordem**, o princípio de **separação**, o princípio de **redução** e o caráter absoluto da **lógica dedutivo-identitária**. Esses pilares possuem como base o método analítico “cartesiano” e o modelo de ciência gerido pelos pensamentos e

descobertas de Galileu, Kepler, Bacon, Locke e – principalmente - pela física newtoniana, sustentados e mesclados pela lógica aristotélica. (MORIN, 2000; 2002)

O pilar da '**ordem**' postula que o Universo é regido pelas leis imperativas. [...] uma concepção determinista e mecânica do mundo. Toda desordem, todo acaso aparente são considerados como uma carência de nosso conhecimento ou um efeito da nossa ignorância provisória. Atrás dessa desordem aparente existe uma ordem escondida das leis da natureza que a conduz às grandiosas descobertas da ciência física, de Newton a Einstein. [...] O segundo pilar, o do princípio da **separabilidade**, é constituído pelo princípio segundo o qual para resolver um problema é preciso decompô-lo em elementos simples. [...] O princípio da separabilidade se impôs no domínio científico pela especialização, depois ele se degradou em hiperespecialização e compartimentação disciplinar em que os conjuntos complexos como a natureza ou o ser humano foram fragmentados em partes não comunicantes. [...] O terceiro pilar, o do princípio de **redução**, fundamentado na idéia de conhecimento dos elementos de base do mundo físico e biológico é fundamental, enquanto o conhecimento dos seus conjuntos, mudanças e diversos é secundário. [...] os fenômenos só devem ser descritos com a ajuda de quantidades mensuráveis. [...] se esforça para reduzir a essência da realidade em um conceito mestre e o conjunto da realidade em um sistema mestre. [...] O quarto pilar é o da **lógica indutivo-dedutivo-identitária** identificada com a Razão. [...] A dedução é o procedimento que tira as conseqüências ou as conclusões necessárias das premissas ou proposições preliminares. A indução, que, ao inverso da dedução, parte de fatos particulares para chegar a princípios gerais. [...] Restringindo-se unicamente à dedução e à indução, a lógica põe fora da lógica aquilo que opera a invenção e a criação. [...] essa lógica armou a concepção de um mundo coerente, inteiramente acessível ao pensamento, e tudo aquilo que excedia essa coerência se tornava não somente fora da lógica, mas também fora do mundo e fora da realidade. (MORIN, 2000, p.95-98, grifo nosso)

Segue-se a tal definição da composição do paradigma clássico da ciência a descrição de suas conseqüências para a cultura e pensamento do homem:

Atirando o complexo nas latas de lixo, sustentando o quantificável e o algoritmável, isolando seus objetos e comprometendo as experimentações, ela permitiu e desenvolveu a manipulação de inúmeras vitórias técnicas, ignorando contudo os efeitos perversos que elas podem engendrar. A simplificação se torna, desse modo, estritamente correlacionada à manipulação, ela própria correlacionada à idéia, ou melhor ainda, ao mito da conquista da natureza e do domínio do homem sobre o Universo. (MORIN, 2000, p.101)

E ainda:

Acrescentou-se a isso um paradigma interno de disjunção que isolou as ciências umas das outras e, dentro delas [...], as disciplinas umas das outras, recortando, de maneira abstrata e arbitrária, o objeto de cada uma na malha solidária do real.” (MORIN, 2002, p. 276)

Esse modelo de ciência mesclou-se aos poucos ao sistema institucional educacional europeu. Apenas em meados do século XVIII é que firma seus nós no paradigma educacional.

Até meados do século XVI todos os ramos de estudo permaneciam atrelados à teologia cristã. Os cientistas do século XV e XVI eram figuras que confeccionavam saberes não aderidos socialmente, sua própria maneira de viver era insegura. Desprotegidos institucionalmente, enfrentavam, em casos extremados, perseguições torturas e deslocamentos constantes de onde ficavam moradia. (HILSDORF, 2006, p.113) Frágeis eram suas influências nos saberes institucionais-escolares.

A partir do texto de Hilsdorf (2006) desenhamos uma genealogia do entrelaçamento do paradigma moderno às escolas, entrelaçamento presente, fundamentalmente, no paradigma educacional tradicional das escolas brasileiras atuais.

No final do século dezessete, relata a autora, surge na França um grupo religioso que propõe uma escolarização com influências cartesianas:

Contrariamente aos jesuítas, que continuavam aristotélico-tomistas, os oratorianos [congregação de religiosos católicos criada na França que se reuniam sem a mediação dos padres, de linha antijesuítica em 1690, os oratorianos tinham, somente na França, 34 colégios] adotaram as concepções de Descartes (1596-1650), trazendo para a programação dos seus colégios a filosofia racionalista, as línguas vivas, e a física e a matemática – ciências cartesianas por excelência -, e, simultaneamente, a metodologia de estudos baseada nas regras expostas por esse autor no seu *Discurso do método*, de 1637. Assim, as etapas de dividir em partes o problema a ser analisado, passar do conhecimento para o desconhecido, fazer sínteses de tempos em tempos, proceder sempre com ordem e garantir raciocínios corretos e conceitos claros e distintos eram considerados pelos oratorianos como critérios de organização dos grupos de alunos e da estruturação metódica dos conteúdos. (HILSDORF, 2006, p.85)

Paradigmática, também, é a influência do pensamento de Francis Bacon (1561-1626) nas transformações das instituições de ensino da Inglaterra, onde pensadores de meados do século XVII começaram a escrever sobre a necessidade das escolas enfatizarem as “[...] experiências concretas, começando a

ensinar pelos sentidos e não pelos textos, e produziram eles próprios livros escolares que ofereciam 'lições de coisas reais' [...]. [...] esses ingleses, defensores da educação científica e prática no século XVII, eram também humanistas, no sentido de que viam a experiência sensível implicando o domínio das palavras eruditas, e propunham, simultaneamente ao estudo da natureza, o da língua materna seguida do latim e do grego." (HILSDORF, 2006, p. 128)

Comenius (1592-1670) formulou uma didática que se caracterizava pelo ordenamento científico, ilustrada assim por Hilsdorf:

Mesmo se desautoriza os modelos escolásticos (medievais) e retóricos (humanísticos), sua escola pansófica ou enciclopédica é aquela que tem, como as demais do seu tempo, procedimentos articulados e progressivamente ordenados, com um único professor para cada grupo de alunos, um único livro para cada ciência, um único tipo de atividade para cada classe [...] não é apenas uma alternativa aos colégios tradicionais de humanidades, mas uma nova proposição que **introduz abertamente as ciências** como saber e como método para atingir a Unidade. (2006, p.134, grifo nosso)

Em 1640, Andreas Reyher e Evenius reformaram as escolas do principado de Saxe-Gotha (onde hoje se localiza a Alemanha) com as seguintes marcas:

[...] freqüência obrigatória e controlada; extensão do período letivo para o ano todo, exceto no período de colheita; supervisão das atividades escolares pelo Estado; disciplina branda, sem castigos violentos; divisão dos alunos em duas classes graduadas; e o estudo de 'ciências úteis e coisas da natureza'. [...] Prescreveu-se também que toda escola tivesse 'uma régua, um círculo, uma pena, dois ou mais novelos de barbante, um compasso, e seis pesos', para as práticas intuitivas de iniciação científica. (HILSDORF, 2006, p.137)

E, seguindo a genealogia, caímos no século XVIII:

A circularidade espaço-temporal dessa corrente se alarga para abranger, em pleno século XVIII, a figura de J.J. Hecker [...] que criou na Prússia, desde 1747, as *Realschulen* (escolas realistas). Nesses estabelecimentos, como o nome indica, desenvolvia-se uma abertura ainda maior da cultura escolar para o conhecimento da natureza mediante as novas ciências e suas implicações práticas. [...] incluía oito classes que praticamente invertiam o programa de estudos dos colégios de humanidades: línguas vivas; aritmética e geometria; física, mecânica e ciências naturais; arquitetura e desenho; geografia; manufaturas; comércio; e economia; além de 'curiosidades', que eram ensinadas extra-classes. Somos autorizados a supor que estes últimos conteúdos faziam referência, justamente, aos tradicionais saberes escolares humanísticos, deslocados, agora, para fora do novo tempo-espaço escolar! (IBID., p. 139)

Segue-se, então, que o saber científico moderno ganha corpo paradigmático e, de uma posição de afastamento das instituições educacionais em meados do século XVI e XVII, assume cada vez mais predominantemente os entrelaçamentos escolares a partir da metade do século XVIII. Nesse sentido, ainda, os intelectuais iluministas reforçaram a posição das ciências e das técnicas na educação.

Conseqüentemente, compreendemos – seguindo, agora, a interpretação da epistemologia complexa – que em grande parte o modelo científico do paradigma moderno reforçou a compartimentação das disciplinas em blocos não comunicantes.

Conhecimento científico, quando alcançado, tem características absolutas e absolutizantes. Torna a Educação esquizofrenizada em partes, sendo disciplinas que se isolam, nas quais o Conhecimento, de características racionais e objetivas, dá conta da ordem, mas não dá conta da desordem. (RAMOS, 2008, p.80)

Ramos (2008) cita um “conhecimento científico”, que não consegue lidar com a “desordem”, se referindo ao modelo científico moderno, que atualmente encontra-se em crise pelos próprios limites que as pesquisas científicas, que não levam em conta a recorrência do imprevisto, caótico, singular e desordenados em meio a campos disciplinares que apresentam suas leis e bases assentadas sobre uma visão ordenada e matematizada dos fenômenos. “Em crise”, porém ainda muito presentes no modelo educacional brasileiro.

Marilda Aparecida Behrens apresenta um caminho de manutenção do paradigma da ciência moderna no sistema educacional.

Alicerçadas nos pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano a ciência contaminou a Educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista. [...] Com essa visão fragmentada, no século XIX, a universidade se reorganiza e, com uma forte influência positivista, passa a credenciar como legítimo o conhecimento científico comprovável, racional e objetivo. As universidades assumem e aceitam o paradigma mecanicista e ocupam um papel fundamental na reprodução da atividade científica. (BEHRENS, 1999, p.18-21)

Esperamos que nossa descrição conceitual genealógica tenha sido capaz, até o momento de nosso texto, de apresentar uma rede complexa como

imagem do processo de organização do paradigma tradicional educacional, um entrelaçamento de linhas que se emaranham, por vezes conflitando e por vezes interagindo. Buscamos um diagnóstico que valorize os nós que impedem a fluidez das tramas e que forjam a rigidez deste paradigma – sem deixar de levar em conta que as tramas continuam em muitos aspectos fluidas e aptas a se relacionarem estrategicamente entre si.

Não procuramos em nossa pesquisa, construir um novo bloco explicativo fechado ou propor uma nova periodização para a História da Educação brasileira. Longe disso, buscamos uma análise complexa que apresenta um paradigma organizado (e que organiza) por tramas singulares que por vezes se mesclam e que podem (como no caso desse **enredamento rígido** que estamos denominando de “paradigma tradicional da educação”) se fundir tão organicamente que acabam formando nós complicados de serem desatados.

Nossa epistemologia de perfil complexo – assim entendemos – não nos permite construir blocos discursivos explicativos do fenômeno do sistema educacional brasileiro para, assim, apontar uma saída solucionadora deste bloco que, de tal modo, estrategicamente foi concebido. Não partimos de uma visão pré-estipulada de como deveria ser a educação para, partindo deste ponto, montar um **quadro** histórico-explicativo da organização das escolas.

Supomos **nós rígidos**, posicionados nas tramas. E buscamos diagnosticá-los ainda presente na vivência que realizamos nas escolas, que relataremos no próximo capítulo. Poderíamos, talvez mais a frente, discursar sobre possíveis afrouxamentos destes nós. É isso que sentimos como concebível, seguindo nossa epistemologia.

Essa genealogia aqui desenhada é a parte mais inacabada de nosso trabalho. Pretendemos, apenas, traçar um mapa possível do caminhar das tramas que se ligam ao campo educacional. Isso para dar fôlego a nossa proposta de abertura epistemológica, para apresentar uma, entre tantas possíveis, forma de compreensão da temporalidade que se afasta da concepção em quadros e grades. Um mapa do corte no fluxo temporal que realizamos, um indicador da complexidade e das brechas de interpretação que podemos seguir continuar desenhando, um mapa com múltiplas entradas e saídas, cheio de enredamentos, que procura mostrar a impossibilidade de encontrar e desatar apenas uma linha sem que venha junto todo o emaranhado. Nosso corte para periodizar se chama “tramas” e elas nos

mostram genealogias muito mais enredadas do que fomos capaz de desenvolver nesse nosso espaço, nessa nossa proposta.

CAPÍTULO 3

RELATÓRIO DE VISITAS AOS COLÉGIOS

3.1 METODOLOGIA DAS VISITAS

Sentimos as escolas que visitamos armados do filtro delineado: a conceituação das tramas que diagnosticamos. E essa conceituação é formulada em meio a leituras de alguns importantes autores que comporiam o paradigma tradicional presente nas escolas. Esse sentir, por sua vez, como já frisamos, retroagiu na formulação da conceituação das tramas.

Visitamos dez escolas estaduais (duas por região) de ensino médio e fundamental, variando entre o período da manhã e tarde. Um roteiro que compreendemos como mínimo para um sentir que procurava a globalidade da situação escolar de Londrina. Infelizmente, não podemos ampliar nosso campo nem realizar uma revisitação às escolas sentidas pelos limites temporais que precisávamos estipular enquanto responsáveis pela pesquisa.

Ao longo do mês de setembro e outubro de 2009, entramos nos espaços das escolas visitadas apresentando aos pedagogos responsáveis o nosso modelo de visitas, explicando nossa busca pelo mínimo de interferência durante a aula sentida e prometendo-lhes um retorno dos resultados de nossos estudos.

Percorremos sempre um período em cada colégio. Na maioria das nossas visitas houve uma prévia programação do roteiro de salas a sentir, porém, em grande parte, quando a equipe pedagógica do colégio nos proporcionava uma abertura maior, buscamos deixar que o acaso escolhesse quais séries visitar. Mas, procurando, no entanto, visitar os mais variados campos de disciplinas que fossem possíveis no período, tal critério teve importância por revelar os diferentes modelos de entrelaçamento do paradigma tradicional nos diversos campos disciplinares do conhecimento.

Como já frisamos, as tramas que diagnosticamos estão entrelaçadas, e se configuram como sendo de difícil desemaranhamento. Nas visitas, percebemos tal entrelaçamento e buscamos analisá-lo valorizando-o.

Nossa suposição teórica, ou seja, o diagnóstico conceitual, nos pareceu muito preciso quando estávamos em campo, porém, afirmamos que a visitação foi de extrema importância por revelar tramas e entrelaçamentos ainda não diagnosticados de quando apenas nos servíamos do trabalho conceitual.

Neste ponto de nossa pesquisa sentimos que podemos afirmar que existe sim um paradigma tradicional vigente e homogêneo pulsando recursivamente no espaço das escolas públicas de Londrina e repetimos aqui suas tramas entrelaçadas: a escola como um dever centralizado no Estado, tendo como consequência a centralização da concepção dos conteúdos, da metodologia de ensino e da manutenção de sua estrutura e dos objetivos do ato educacional; a extrema disciplinarização do conhecimento de forma fragmentada e fechada; a monodocência; a organização seriada; o ensino propedêutico; a busca pela uniformização e disciplinarização; a manutenção da hierarquia professor-educando; a imposição de um currículo acabado ao educando; a educação narrativa na qual o educando se posiciona como receptivo; a linearidade no raciocínio explicativo e no aprendizado; o incentivo a laicidade e ao cientificismo; a busca pela constante produtividade e eficiência; a busca pela neutralidade e não afetividade.

3.2 RELATÓRIO FACTUAL

3.2.1 Colégio região norte I visita realizada no dia 24/09/2009

6ª série - Professor de Matemática

A chamada confere, no início da aula, a presença dos educandos. A aula apenas se inicia depois que todos estão enfileirados. O professor cita um “mapa da sala”, um quadro organizador da turma e indicativo de onde o educando deve sempre se sentar.

O assunto tratado em sala de aula é pressuposto em sua importância, estabelecido sem a participação dos educandos.

O professor descreve o processo de raciocínio a ser seguido na resolução dos exercícios que sugere. Sugestionando, inclusive, os questionamentos.

As regras matemáticas já estabelecidas pela academia – uma vez que em sua formação o professor já as recebe como saber científico instituído – são repassadas sem uma explicação do porquê de suas características; talvez pelo caráter complexo da explicação do porquê desta regra. Ao aluno soa como “é assim porque é” ou “sempre foi assim, não interessa perguntar o porquê”.

5ª série – Professor de História

O professor entra em sala, a turma não se aquieta. A ameaça com o “livro de ocorrência” (assim o denomina o professor) para buscar a disciplina inicial. Ajeitam-se as carteiras em fileira. A imposição de um comportamento disciplinar, gritos do professor e ameaças de entrar em contato com a autoridade dos pais.

Na maior parte da aula o professor escreve no quadro, para que se siga a cópia dos educandos, um texto que está no livro didático.

O professor se assume como “a autoridade aqui sou eu”, e ameaça com as ocorrências. A resistência de dois educandos à disciplina esperada é punida com a requisição da presença da inspetora, autoridade coercitiva superior hierarquicamente.

Os educandos se enfileiram para o visto, um prêmio pelo esforço da cópia.

5ª série – Professora de Ciências

A professora passa conceitos científicos no quadro negro, sobre a organização atmosférica, para os educandos copiarem.

A inspetora interrompe a aula, para falar sobre reposições de aula, um horário fixado pela burocracia escolar, indiscutível.

Um educando está com um objeto cortante na sala. Dispensa pela janela quando a professora avisa que chamará a inspetora novamente. A inspetora interrompe a aula, ameaçando chamar o policiamento e avisar para a autoridade dos pais, coagindo todos os comportamentos que consideram indisciplinados. O educando tenta responder autoritariamente, mas logo se aquieta percebendo suas limitações hierárquicas.

A professora apresenta a importância do conhecimento que impõe, quase sempre impositivamente e explicando os conceitos linearmente, como é notado na exigência discursiva da professora quando espera o complemento das palavras: “atmos...” “FÉRICA!” – em coro a turma fala. “Máxima e...” “MÍNIMA!”.

5ª – Professora de Português

A professora recomenda arrumar a sala de aula, frisando o modo como considera correto: enfileirando os educandos.

A professora diz que “está no comando”, o linguajar policial é constantemente reforçado.

A professora passa uma tarefa que será recompensada com um “chocolate”. A turma então se esforça por toda a aula, aflitos.

3.2.2 Colégio região central I Visita realizada dia 25/09/2009

6ª – Professora de História

A professora faz a chamada por números. Ameaça a coação em nome da autoridade maior da escola. Volta a chamar os números.

Relembra a última atividade, para continuar o processo de conhecimento. Abre à participação dos educandos para que possam lembrar em qual parte estão na matéria.

A professora relembra conceitos já explicados, estabelecidos no livro didático.

Dita o significado de “absolutismo”. O educando não desempenha, em nenhum momento, um papel ativo. A professora segue apresentando conceitos, seguindo uma linearidade própria da explicação.

A aula aqui não passa de um repasse de informações. A professora apresenta uma linha discursiva e espera um complemento nas frases lineares.

5ª - Professora de Matemática

A professora trabalha a matemática convocando o raciocínio participativo dos educandos em exercícios sugeridos

Por toda a aula a professora recorre às explicações diferenciadas dos educandos, os quais assumem seus discursos. A professora incentiva o raciocínio participativo, sugerindo que estes resolvam as questões no quadro explicando como resolveu a questão.

8ª – Professora de Inglês

O ensino de outra língua, aqui, é sempre trabalhado com “complete a frase”, seguida da explicação do porquê deste complemento.

Há extrema participação dos educandos e curiosidade.

A professora exige o soletrar do que está escrito na lousa.

Há explicações não críticas de como se organiza as regras gramaticais, ou seja, sem a colocação dos porquês das regras.

A professora trabalha com a coação da retirada de nota dos educandos que se indisciplinarem.

Percebe-se bastante o desespero dos educandos para que os minutos passem, demonstrando que possuem absoluto conhecimento do tempo que rege a aula, acompanhando minuto a minuto.

8ª – Professora de Geografia

A aula se inicia com um seminário, uma *performance* patética de quatro educandos lendo, em tom contido, as informações retiradas de uma fonte pouco confiável, com dados sem criticidade. A professora não exige uma explicação daquilo que o educando acabou de ler.

Outro grupo de educandos apresenta um vídeo. A professora não demonstra nenhum interesse devido a desconfiança de que o vídeo não fora feito pelos educandos, a professora não aproveita qualquer ensejo para questionar o educando sobre aquilo que está apresentando.

Os educandos que assistem a apresentação dos colegas mantêm-se respeitosos com a atividade, apesar de não compreenderem – ao que parece – o que está sendo discutido.

A professora interrompe um comentário do educando, não permitindo “opinião de nenhum tipo”.

A professora faz um papel de administradora dos temas, assuntos que devem ser passados e tidos como dados, com a justificativa de que o exercício tinha sido sugerido pelo professor anterior.

Sua técnica de coação é a “retirada de nota”.

A professora exige que a sala de aula esteja de acordo com o mapeamento.

Cita que a turma está “atrasada”. Atrasada em relação ao conteúdo já estabelecido. “A matéria”, avisa, “será trabalhada para uma prova do final do bimestre”.

A chamada por número é feita.

3.2.3 Colégio região leste I visita realizada dia 29/09/2009

7ª – Professora Inglês

A professora corrige a tarefa de casa. Depois, passa nas fileiras dando vistos nos cadernos, ao mesmo tempo em que confere se o “mapeamento” da sala está sendo seguido.

Aqui a turma é menor, sala de vinte e seis educandos, vivencia-se mais respeito entre eles do que nos colégios anteriores.

Os educandos fazem o exercício da cópia da tarefa.

Explica-se a tarefa utilizando exemplos com assuntos do cotidiano dos educandos. O assunto interessa a alguns educandos, mas há pouca participação ativa. Os educandos sempre participam respondendo o que a professora sugere linearmente.

7ª – Professora de Ciências

A professora entrega uma prova e analisa as questões uma a uma. Corrigindo, ou melhor, ditando a resposta correta. Os educandos exigem a resposta ditada, mesmo que a professora tente apresentar uma resposta mais complexa, eles pedem que a professora fale mais devagar para copiar o que ela está dizendo.

A professora cita um assunto que envolve complexidade: o alcoolismo. A turma mantém a desatenção, a professora mantém uma tonalidade não sedutora aos educandos. Os educandos apenas mantêm o questionamento linear “qual a resposta da dois?”.

A professora faz a chamada por número.

5ª – Professor Matemática

Aqui a turma é maior, quase quarenta, quase incontrolláveis.

O professor exige que resolvam um exercício, os educandos não se mantêm organizados, o professor então ameaça anotar o nome dos que estão conversando.

Faz a chamada, por nome.

Deixa alguns exercícios de frações no quadro enquanto passa conferindo e colaborando.

Ameaça um educando que se levanta com a supervisão. O sinal soa.

3.2.4 Colégio região central ii visita realizada dia 01/10/2009

6ª série – Professora de Matemática

Na aula, os educandos parecem respeitar a professora que se demonstra preocupada com a saúde de alguns educandos ausentes.

Apresenta um problema a ser resolvido – uma típica questão de vestibulares.

Corrige o exercício esperando os educandos apresentarem suas linhas de raciocínio diferenciadas. Acata algumas delas conforme as possibilidades de resolução.

6ª série – Professora de História

Os educandos recebem uma avaliação para fazerem revisão. A avaliação continha figuras (desenhos) para a compreensão da História.

Algumas questões são de “assinale a alternativa correta” e “complete a frase”, exigindo informações antes memorizadas.

Os educandos se vangloriam das notas que tiraram, comparando o número que conseguiram conquistar.

A professora passa distribuindo álcool em gel nas mãos dos educandos.

3.2.5 Olégio região norte II visita realizada dia 05/10/2009

6ª série – Professora de História

O colégio usa um sinal com música para as trocas de aula.

A professora efetua uma recuperação de um trabalho sobre os “bandeirantes”, buscando reconstruir passo a passo o trabalho que não foi utilizado, como a professora esperava.

A professora aplica uma aula metódica, organizada, sobre como produzir um texto estruturado, nos moldes científicos de escrita.

Trabalha com leitura e com a participação dos educandos na construção do texto.

O tema tratado é apresentado como informações. Apresenta a História analisando temas não ortodoxos e analisando uma pintura. Os educandos colaboram intensamente nas análises imagéticas.

Os educandos apresentam uma abertura imensa de observação. A professora apresenta, então, uma questão crítica e, a partir dessa pergunta, sugere a produção de um texto que contenha as novas “informações” apreendidas.

A professora passa colaborando e vigiando a produção correta dos educandos.

Agora analisa as armas dos bandeirantes. Segue a produção do texto, agora buscando formular um parágrafo contendo as novas informações sobre as armas.

6ª série – Professora de Português

A aula começa com uma organização do “mapa da sala”, interrompendo uma tentativa de ruptura realizada por um educando.

É entregue a última avaliação, e exigida a assinatura dos pais, para que eles – enquanto autoridade – observem o número que seu filho conseguiu, ao ser avaliada a sua capacidade de captação de informações.

A professora estipula uma agenda de atividades a serem exercidas fora do espaço da escola.

O objetivo dos educandos, dizem alguns, é atingir uma “nota azul”.

Um educando é punido com a expulsão da sala por falar uma frase que faz parte do vocabulário não permitido pela moralidade exercida pela professora.

Os educandos perguntam se o exercício de revisão da avaliação “vai valer ponto”.

5ª série – Professora de Artes

A professora passa no quadro uma explicação de um quadro de Salvador Dali. Logo em seguida, começa a desenhar o quadro na lousa para a cópia dos educandos.

Um educando é punido com “advertência” por agredir um companheiro.

A professora mantém-se bem humorada durante quase toda aula, desenhando no quadro até tocar a música do sinal.

3.2.6 Colégio região leste II visita realizada dia 06/10/2009

5ª série – Professora de Ciências

A professora inicia a aula ditando questões sobre o meio-ambiente. Não consegue desenvolver nenhuma atividade que envolva o tema da aula, pois precisa policiar o comportamento dos educandos (que são muitos e estão muito eufóricos), não conseguindo cumprir o policiamento, não parece, no entanto, ter a capacidade coercitiva comum nos professores-disciplinadores.

A supervisora entra, então, na sala e consegue o silêncio, através de um sermão coercitivo que envolve a ameaça de levar o comportamento aos pais.

A professora aproveita a sala mais silenciada e passa mais exercícios na lousa, estipulando o número de linhas para as respostas.

Um garoto se vangloria de possuir as respostas das perguntas que estão sendo passadas, parecendo possuir um “livro do professor” e, então, copia a resposta certa.

A resposta das questões é uma palavra – como uma peça correta que se encaixa – os educandos vão até a lousa e a escrevem e os outros copiam.

A professora ameaça com a perda de nota os que insistem na euforia.

A aula permanece na colocação das respostas na lousa.

6ª Professor de História

A chamada é feita por número.

O professor passa, então, um exercício de cruzadinha, porém, na ludicidade, os educandos têm de responder a perguntas não criticamente formuladas, sobre a História oficial. Exige-se nomes e datas, suas memorizações. A avaliação é constituída por exercício de “complete a frase”. O educando não pode parar de trabalhar no exercício, senão é punido.

5ª série – Professora de Matemática

A professora passa o exercício e pronto. Espera em sua mesa a resolução dos educandos, administrando a constante produção, e punindo cada interrupção com termos autoritários.

A aula acaba com alguns vistos da professora e uns gritos que ela emite.

3.2.7 Colégio Região Oeste I Visita realizada dia 07/10/2009

7ª série - Professor de Geografia

A sala é comprida, alongada, com quarenta educandos enfileirados em quatro filas.

O professor inicia a aula tentando conter a “guerra de papel”, comum na turma, pelo que dizem os educandos entre si.

O professor se posiciona como um detentor de verdades. Cobra que os educandos relembrem conceitos e siglas.

Tudo o que o professor pede para lembrarem eles não se lembram. Percebemos que isso ocorre primeiro por medo de falar a palavra errada (a peça que não se encaixa) e ser vítima de humilhações e chacotas que não perdoam um raciocínio que não acompanha a linearidade do raciocínio vindo do professor; o segundo motivo é porque o assunto tratado parece não realmente interessar ou ter seduzido os educandos.

A aula se dá com mais leveza nas coações do que o sentido em outros colégios.

O professor relembra os conceitos que havia trabalhado na aula anterior, narrando seus significados, muita das vezes sem quase educando algum manter-se atento às suas palavras.

6ª série – Professora de Português

A professora parece que sempre trabalha com jogos em vez de aulas discursivas ou de imposição de constante produção de exercícios.

Diz que trabalha com filmes, também.

Na aula, ela dividiu a turma em equipes – cada fileira é uma equipe. Uma imagem que está no livro didático é alvo de análise de cada equipe. A equipe perde ou ganha pontos de acordo com a capacidade argumentativa nas respostas às perguntas que a professora encaminha.

A participação é muito positiva. A professora estipula e acorda bem as regras e os educandos, pelo valor da ludicidade, as respeitam.

O jogo procura incentivar o educando a justificar as suas idéias, mas a timidez e a coação já incrustada no corpo não permitem. Estão travados. Percebe-

se que até compreendem e tem capacidade para construir o argumento, mas o incentivo à submissão sempre parece os cercar.

5ª série - Professora de História

A professora inicia a aula explicando como foi o processo de pesquisa para a preparação da aula. Parecendo apresentar sempre, detalhadamente, os porquês de seus métodos pedagógicos.

Apresenta um vídeo sobre o hinduísmo.

Os educandos não se concentram... A professora pede silêncio, após o que alguns prestam atenção.

A aula parece dar conta da importância do assunto, mas alguns não parecem perceber ou valorizar a aula.

Há um desrespeito por parte de três educandos que parecem não respeitar minimamente a condição da professora na sala e os pedidos desta para prestarem atenção. A professora parece não querer ou não conseguir coagir autoritariamente.

A aula encanta alguns educandos que, curiosos, fazem algumas breves colocações, a professora as aproveita e tenta ampliar o assunto.

O sinal soa.

3.2.8 Colégio região sul I visita realizada dia 14/10/2009

7ª série - Professora de Ciências

A abertura e acolhimento inicial demonstra se dar de modo muito tranquilo. O colégio possui uma organização não convencional dos prédios das salas, sugerindo um espalhamento maior que o comum.

Porém, a organização da sala internamente não se diferencia em nada do que até o momento de nossa pesquisa vem se demonstrando hegemônico e homogêneo: os educandos enfileirados e a carteira da professora posicionada na frente – uma carteira maior. Num canto, erguida, está a TV laranja.

A sala é mais escura que o comum, mas logo os participantes se acostumam.

A professora recolhe um trabalho que pediu para fazerem ao longo da aula anterior e início desta. Algo como copiar palavras corretas no caderno.

Logo, indica as novas ordens, o novo trabalho, o novo padrão de comportamento exigido.

Os exercícios sugeridos pela professora são perguntas e ela estipula o número de linhas que se deve usar para respondê-las, demonstrando que a professora já pressupõe qual será a resposta correta. Normalmente, pressupõe-se inclusive onde – qual página – o educando deverá buscar a “verdade”.

7ª série – Professora de Inglês

A professora inicia a aula fazendo chamada nome a nome. Faz uma explanação sobre aspectos da cultura muçulmana. Os educandos se interessam – por um leve momento.

Depois coloca no quadro questões escritas em inglês sobre a cultura muçulmana. Os educandos não se aquietam, interessados em tantos outros focos, menos naquele que a professora sugere.

A relação parece ser a de disciplinarização, pois a professora – como quase todos os outros professores que visitamos – parece constrangido quando se aproxima, levemente, da afetividade dos educandos.

A sala continua escura, úmida e quente.

Há um exercício: copiar o texto que a professora passou na lousa.

Agora ela lê, traduzindo.

Um educando pergunta se “é para escrever” a tradução.

Toda ação dos educandos é realizada buscando realizar as ordens do professor e não busca o desenvolvimento próprio.

A professora puxa outro tema: sobre a importância da moda. Um diálogo disperso ocorre, não sedutor.

5ª série – Professora de Matemática

A professora sugere exercícios do livro didático para os educandos fazerem.

Um educando diz não “querer” realizar os exercícios e a professora logo, em tom autoritário e gritante, afirma que ele não tem – nesse espaço – direito de escolher fazer ou não, é sua obrigação produzir, realizar algo que não lhe atingiu o desejo.

A professora espera a feitura dos exercícios exigidos ao longo de todo o horário da aula, para dar o visto.

Parece agradar-lhe gritar ordens e, em nenhum momento, parece consultar o desejo ou interesse do educando: “Venha limpar o quadro!”, “Põe cinco aí... isso!”, “O João vai fazer o dois. Vem João!”, “Ela faz a letra A e a outra faz a B. OK!?”.

A professora se posiciona policialmente no processo de produção dos exercícios, coagindo com gritos e ameaças de avisar a autoridade dos pais do comportamento dos educandos.

Os educandos, agora, escrevem na lousa o exercício resolvido “corretamente”. Quem “errou”, diz a professora, tem de apagar o que fez, deve excluir a sua lógica de raciocínio.

5ª série – Professora de Artes

A professora faz a chamada, e entrega um desenho que os educandos ainda têm de terminar.

Os educandos retomam seus retoques no desenho (um vaso egípcio) enquanto a professora conversa com a supervisora assuntos ao léu, encostada na porta da sala.

Alguns educandos terminam o desenho e correm atrás do visto.

O sinal soa. Os educandos se ajeitam o mais rápido possível, afobados, finalmente realmente felizes, saem correndo.

3.2.9 Colégio Região Oeste II Visita realizada dia 15/10/2009

3º colegial – Professora de Filosofia

O dia é chuvoso e ainda terá conselho de classe. Classe com pouco educandos: seis.

A professora inicia a aula sugerindo que sentem em roda. As educandas atendem à sugestão, se demonstram interessadas. Dois educandos se mantêm afastados, deslocados por uma postura diferenciada de posicionamento da sala.

A professora abre discursando sobre um curso que concluiu sobre questões de gênero e diversidade na escola. A chuva é barulhenta.

A condição da obrigada nova configuração parece revelar uma forçada relação mais intimista entre o professor e os educandos. O professor parece estar desacostumado à afetividade, os educandos ainda mais e fogem da relação. Um educando dorme e outro mantém o afastamento e a desatenção como uma missão, como uma postura a ser sustentada, parecendo temer ser seduzido pela discussão da sala.

A professora discursa sobre a importância da diversidade religiosa pelo próprio valor do mistério do sagrado. Cita que o ensino religioso, como currículo sugerido pelo Estado, teria um caráter laico e incentivador do respeito pela diversidade

As educandas continuam a participação ativa, agora discutindo sobre a importância dos campos disciplinares ensinados.

A professora faz uma crítica a um ensino propedêutico em defesa de um aprendizado formador do humano. Faz uma crítica à disciplinarização do conhecimento. Um dos educandos questiona, então, sobre a importância do aprendizado de um conhecimento que ele não irá usar depois.

A professora defende a importância da Filosofia. Diz que a religião não se questiona, a religião é “dada” e não entra na esfera da escola. A professora exige que a discussão seja realizada sem a citação da Bíblia, quando uma educanda discursa sobre os fundamentos do livro “Gênesis”. Em defesa da cientificidade a professora estabelece que o educando afaste algumas visões de mundo que possui parte estruturada na religiosidade.

Agora, a professora deixa os educandos exporem suas falas ativas abertamente. Os educandos se mantêm afastados após a chegada de um terceiro educando. Sua organização comum do cotidiano escolar parece ganhar fôlego com a chegada deste. A presença deste potencializa a não afetividade com a professora e com os interessados no assunto da aula.

A aula é aberta e crítica, mas estes educandos já estão acostumados à neutralidade das relações e estranham, sentem-se deslocados.

3º colegial – Professor de Matemática

Agora os educandos sentam-se enfileirados, duas fileiras retas e patéticas pois formadas por dois educandos em cada.

O professor passa exercícios para os educandos resolverem. Questões no modelo exigido nos vestibulares.

Senta-se e aguarda o rendimento dos educandos.

Um educando puxa um assunto destoado da proposta da aula. O professor acolhe a afetividade, a potencializa, mas logo se arrepende e volta a exigir a postura de trabalho dos educandos.

Corrige os exercícios, explicando. Passa mais exercícios. O professor afirma que quer “respostas” e não “perguntas”.

A educanda pergunta se vai valer nota, o professor responde que “se responder” ganhará alguns pontos.

Os educandos insistem na afetividade, o professor mantém as brechas, mas perde o foco da aula.

O professor não exige a constante produção, como comumente sentimos nas outras visitas, pelo contrário, desestimula o trabalho dos três educandos que não se interessam na resolução dos exercícios, vindo dialogar sobre assuntos múltiplos com eles.

Não colabora nas dúvidas finais das educandas que se esforçaram a aula inteira e mantém o diálogo com os educandos que não se esforçaram. Manda elas “fecharem o caderno”, pois já está perto de soar o sinal.

6ª série – Professora de Português

A professora inicia a aula discursando sobre a explosão emocional ocorrida no dia anterior de um educando da inclusão escolar. Este educando, portador da Síndrome de Down, não estava hoje presente, tinha se irritado profundamente com as provocações e desrespeitos dos companheiros da turma. Cobra, então, o respeito e a cooperação entre os educandos.

Entrega os livros didáticos e pede para os educandos lerem uma estória presente no livro, uma fábula sobre uma raposa que provoca uma cegonha, tendo no final a moral: “trate o outro como gostaria de ser tratado”, o que provoca uma discussão sobre a exclusão social e o preconceito. Os educandos participam ativamente das discussões.

A professora traz a discussão ética sobre a comunidade da sala e para a questão da explosão emocional do educando da inclusão.

Passa, então, perguntas – na lousa – sobre a fábula e suas discussões éticas.

A professora, então, aguarda e resolução dos exercícios.

5ª série – Professora de Ciências

A professora está trabalhando com a turma dos exercícios: um desenho e uma cruzadinha.

Mantém uma relação bem humorada com a turma, levando as situações de indisciplina com mais leveza, pedindo para os educandos explicarem seus desenhos, pacientemente.

A professora mantém um educando na sala – após dispensar todos os outros que terminaram – para terminar de fazer os exercícios, pois até o momento o educando não havia desenvolvido nenhuma das propostas da aula.

Um silêncio percorre a sala, enquanto o educando trabalha.

3.2.10 Colégio região sul II visita realizada dia 16/10/2009

1º colegial – Professor de Matemática

O professor está passando um exercício (típico preparatório para vestibulares). “Copia aí!” – ele sugere em tom contido.

Quase todos os educandos estão entretidos com outra coisa, gizes voam pela sala, enquanto o professor, de costas, continua na lousa.

Quando um dos educandos se exalta nos risos, o professor se vira exigindo silêncio, ameaçando – contido – a retirar “pontos”.

Duas educandas tentam explicar o motivo de seu grupo ter de sair (por motivo de algum trabalho outro), o professor não ouve e pede para sentarem-se, empurrando-as levemente. Uma educanda insiste em ser escutada, o professor ríspido diz para “falarem logo!” e as dispensa.

O professor senta e faz a chamada por número.

O professor inicia a explicação, tendo apenas um educando que olha na direção da lousa. A sua explicação é maçante, veloz e desinteressada, nada estimulante. Alguns educandos dizem que não estão “entendendo nada”, “que nunca entendem a explicação do professor”. O professor não ouve.

Volta a passar matéria no quadro. A desatenção do professor é problemática, absolutamente passivo e fechado em si mesmo. Não possui nenhuma

estratégia de sedução. Resolve os exercícios sozinho, falando muito baixo, fingindo que está ensinando. Os educandos copiam a resposta depois.

Uma educanda pede para tirar uma foto com o professor, com claro gracejo, e o professor responde mal-humorado que “não” e, rapidamente, se entrincheira nas resoluções dos exercícios passados.

O professor mantém uma não convencida pose de autoridade sem nenhum valor didático, apenas como fuga para encarar a turma.

Apaga parte da lousa e, exigindo todos sentados, passa mais exercícios na lousa, sempre em tom impositivo.

Rapidamente o professor começa a resolver os exercícios, alguns educandos reclamam da pressa, mas outros pedem para o professor resolvê-los para buscar compreender algo. O professor não dá ouvido, parece trancado dentro de si, só notando a indisciplina.

Soa o sinal.

1º colegial – Professora de Filosofia

A professora inicia a aula deixando os educandos terminarem de copiar o texto passado pela outra professora que estava na sala anteriormente.

A professora pergunta a uma educanda o que é Ética e Moral, vendo que esta não consegue articular direito as frases, a professora então tenta explanar os conceitos.

Os educandos tentam, então, participar ativamente, mas a professora não consegue lidar tranquilamente com a não linearidade que aparece com a participação ativa dos educandos e tenta manter a sua linearidade explicativa.

A professora puxa um debate mínimo sobre o tema. Alguns educandos participam ativamente, então ela puxa o assunto para os textos do livro didático e sugere na lousa algumas questões reflexivas. O sinal.

1º colegial – Professor de Geografia

O professor inicia a aula passando um texto na lousa, para a cópia.

Duas educandas entram na sala brincando com o professor que responde que “está anotando”, mantendo a seriedade sisuda.

Os educandos terminam a cópia, lentamente.

O professor, agora, mantém um clima de brincadeira. Faz a chamada por número, lentamente, como se recitasse peças de bingo.

Agora o professor pede para os educandos abrirem o livro didático. Eles acabaram de copiar conceitos passados na lousa que muito provavelmente está escrito no livro.

Lentamente ele se prepara para a explicação. Agora grita que tem de “passar atividade ainda” e talvez não dê tempo. Em tom autoritário, exige silêncio. Não consegue o silêncio, fica bravo e autoritariamente vai até o fundo da sala e recolhe cartas de baralho de duas educandas, chamando as cartas de “porcaria”. Houve um suspense das conversas nesse momento, um momento de susto com a reação do professor.

Em tom calmo, agora, começa a explicar os “movimentos epirogênicos”, e quase ninguém presta atenção.

Uma educanda, também cansada da constante conversa, colabora com o professor no pedido de silêncio e auxilia na explicação do professor.

O professor se exausta, sugere que um grupo que não pára de conversar que saia da sala se quiser.

O professor consegue explicar alguns conceitos, avisando que vai cair na prova, para prestarem atenção nos jorros de informações.

Desiste do repasse e apaga o quadro, passando agora a atividades, esperando que assim quiete a turma. As questões são em termos impositivos (“responda, “pergunte”).

1º colegial – Professora de Sociologia

A professora inicia a aula passando questões e sugerindo quais páginas do livro consultar para respondê-las.

A busca pela constante produtividade aqui se mescla com o ensino linearizado.

A professora fica então colaborando e percorrendo a turma. Um educando pergunta se no livro poderá encontrar a resposta.

A turma aqui parece respeitar a professora, realizando os exercícios em grande maioria, permanecendo bastante concentrados.

A professora cita que existem outras fontes de conhecimento além do livro didático.

O sinal soa e não deu mais tempo para a resolução de todas as questões.

CAPÍTULO 4

UMA DISCUSSÃO DA PRESENÇA DAS TRAMAS PARTINDO DAS VISITAS

Todos os colégios visitados estão sobre a **tutela do Estado** e mantêm e sustentam a imposição curricular cobrada. A forma de o Estado controlar e avaliar a atuação do currículo que instituiu como obrigatório (**imposição curricular**) é feita pela aplicação de provões como a Prova Brasil, que avalia os educandos do ensino fundamental e o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), que avalia os educandos que estão próximos de prestar os vestibulares.

Todos os colégios visitados mantêm a **estrutura fragmentada, hiperespecializada, das disciplinas**, apresentando a ausência de interligação entre uma aula e outra ou sobre um tema tratado numa aula e o tema tratado em outra. A cada sinal de fim de aula se inicia outra e o educando tem de mudar o foco de raciocínio que mantinha para outro foco, sem nenhuma preparação intermediária além do sinal.

Todas as aulas sentidas foram regidas por um professor apenas, ou seja, em regime de **monodocência**, em que o professor sempre se posicionou como autoridade hierárquica superior, com maior poder de coação e decidindo sobre todo o comportamento dos educandos.

E ainda, a posição, a imagem sustentada, do professor como “aquele que sabe”, que detém o conhecimento, favorece uma atitude autoritária de um agente educativo que, comumente, não pode admitir a sua ignorância em relação a algum assunto, tendo de desviar a atenção do educando quando este – sem perceber – exige uma informação que ele não possui.

O estabelecimento da posição superior na **hierarquia de poder** do professor frente ao educando faz com que ele não possa nunca admitir uma ignorância.

Os colégios todos organizam os educandos em **séries progressivas**, tendo o educando que atingir determinado número de pontos para passar para a próxima fase, sugerindo uma evolução **linear** de crescimento

intelectual. A retirada de pontos, podendo causar a impossibilidade de passar para a fase considerada superior, acaba sendo um dos programas coercitivos mais utilizado pelos professores. Exige-se um padrão de comportamento e certo número de captação do currículo instituído pelo Estado para a transposição. O aprendizado acaba se tornando uma busca, propedêutica, desta transposição, que sempre é coroada após o educando atingir um desempenho regular ou acima da média nas avaliações que cobram os saberes curriculares instituídos.

Estamos chamando “**propedêutico**” o ensino que é entendido como preparatório para uma outra etapa, que coloca o ensino com metas e fins que se afastam da busca do conhecimento produzidas pela curiosidade do educando, um ensino que passa um saber estipulado como necessário para atingir um estágio. A propedêutica nas tarefas desvencilha o educando da busca do conhecimento pelo valor daquilo que o conhecimento pode trazer ou pelo valor do aprendizado, buscase o conhecimento pelo prêmio (que, inclusive, não tem ligação nenhuma com aquilo que foi aprendido). Não se busca incentivar a autonomia da procura por um saber “necessário” ou ainda “desejado”. Sempre se impõe a tarefa, inclusive se impondo a meta da tarefa e o prêmio. Além deste foco no prêmio, temos mesclado nessa visão propedêutica um ensino que tem como meta maior a resolução de questões de provas e vestibulares.

Sentimos, além da propedêutica notada na exigência avaliativa para a transposição da série, propedêutica na própria didática da imensa maioria dos professores visitados. Por exemplo, quando os professores sugerem que o educando copie um texto ou resolva um exercício para depois ganhar um visto, pontos ou, ainda, um chocolate.

O ensino nos colégios visitados quase sempre se parece com um bingo, onde quem coloca primeiro as peças bate!

Em conversa com uma professora na sala dos professores, ela afirma que é importante ao menos o ensino do “básico” aos educandos, chamando de “básico” a formação para a capacitação para o vestibular. O vestibular nos pareceu ser o maior incentivador da estruturação do ensino propedêutico, prepara toda a educação do ensino médio – quando não o ensino fundamental – para tal fim. Nas salas dos colegiais visitadas praticamente em todas as aulas eram cobrados exercícios nos modelos das questões cobradas em vestibulares.

Sentimos a busca pela **linearidade** didática. Apesar de entendermos que não é possível o educando se desvencilhar de uma vivência **não linear**, ou até, um aprendizado **não linear**. Afirmamos isso porque enquanto o educando recebe a transmissão que busca ser linear ele sofre múltiplas outras afetações. O professor, mesmo sem se dar conta, não ensina apenas a matéria que se propõe a ensinar, ensina também uma forma de dizer e explicar um saber, um modo de tratar um gracejo, enquanto o educando aprende a escrever uma palavra, ou descobre uma palavra com que se identifica etc. O aprendizado é sempre **não linear**, apesar da presença de um paradigma que insiste na busca de uma didática linear¹⁸.

Quase todas as aulas tinham como didática e objetivo um repasse de informações esperando uma captação linear do educando, sem interferência, modificação ou complementação naquilo que quer ser transmitido. Inclusive numa linha de raciocínio rígida e linearizada previamente, sem a participação ativa do educando, até mesmo, por vezes, sugestionando retoricamente os questionamentos.

A perda em algum ponto do processo de raciocínio delineado pelo professor – por uma desatenção que seja - retira qualquer possibilidade de entendimento do restante da explicação, porque o raciocínio é linear e não assimila as linhas de raciocínio diferenciadas que poderiam surgir dos educandos.

A linearidade do raciocínio esperada é notada na exigência discursiva da professora quando espera o complemento das frases: “atmos...” “FÉRICA!” – em coro a turma fala. “Máxima e...” “MÍNIMA!”.

Muitas das avaliações ou exercícios que notamos tinham como ferramenta o “complete a frase”, reproduzindo informações tidas como a verdade.

Numa outra aula, todos os educandos buscavam as respostas dos exercícios, e eram incentivados a buscar, no mesmo local, na mesma página. As questões, assim, se disfarçam de crítica. A pré-definição do local homogêneo de

¹⁸ “A tendência meramente **transmissiva** do conhecimento nutre-se, por vezes, da idéia errônea do fenômeno físico da comunicação, que ocorre visivelmente na digitalização: são séries seqüenciais de zeros e uns que são eletrônica e linearmente transmitidos de um equipamento a outro; parte de um jeito e chega do mesmo jeito. Por certo, para haver transmissão eletrônica é mister reduzir a mensagem a código **linear**, base decisiva para o sucesso da operação, mas, para captar, entender, interpretar a mensagem, é mister o mundo **não linear** da semântica. O código precisa ser reconstruído, e nisso vai a dinâmica ambivalente das interpretações, expectativas e fundos culturais. [...] A reconstrução como tal ocorre em sua dimensão **não linear**, quando, de uma base dada, é possível ir muito além dela, agregando contribuição própria. O lado propriamente reconstrutivo está na contribuição própria, na inovação como tal.” (DEMO, 2002, p.136, grifo nosso)

onde se buscar as respostas é mais uma característica da trama da linearidade na educação pública.

Notamos mais linearidades. Do que adianta o professor sugerir um exercício lúdico se o objetivo com a ludicidade é o repasse linear das informações oficiais instituídas? Como num caso sentido em que o professor sugeriu um exercício de cruzadinhas, cobrando a memorização de datas e nomes oficiais da História. Ludibria-se a resistência do educando em receber informações que não lhe interessa em obter fazendo com que ele reproduza brincando. A indisciplina recrudesce e o raciocínio linear se potencializa. Esta técnica pedagógica é mais perigosa que um modelo narrativo não lúdico, pois funciona, sendo eficaz pela uso da dissimulação.

A linearidade nos pareceu, ainda, ser uma forma de lidar com a pressão do cumprimento do currículo. Uma das professoras, se fixando na explicação narrativa pré-configurada e não abrindo para as brechas das falas dos educandos, nos demonstrou a necessidade de cumprir um currículo em um tempo determinado. As tramas da **linearidade explicativa** se entrelaçam, assim, à trama da **imposição curricular**, que se entrelaça, por sua vez, com a **uniformização** das formas de raciocínio.

Notamos uma forte interligação entre a linearidade didática e a uniformização e disciplinarização do educando. **A linearidade tem como intuito a disciplinarização da forma de pensar enquanto que a coação busca a disciplinarização dos corpos.**

Quanto à **disciplinarização**, muito foi sentido. A imensa maioria das aulas, a nosso sentir, serviu muito mais como coação dos desvios comportamentais e de raciocínio do educando do que para alguma construção de conhecimento ou afetividade. O ambiente escolar, quase em todas as visitas, assemelhava-se a um ambiente prisional, ou ao menos apresentava fortes características de tal ambiente. Frisamos que esta trama foi fortemente sentida pelo nosso trabalho de visitação, ou seja, tiramos nossos apontamentos da rigidez disciplinadora devido ao que foi sentido em campo mais do que por influência teórica do pensamento de autores que apontam correlações do ambiente escolar com o ambiente prisional, apesar de respeitarmos as teorizações destes pensadores (como é o caso do pensamento de Michel Foucault).

Num dos colégios visitados, por exemplo, nas salas dos professores, havia um quadro com as fotos dos educandos, todos identificados pelo poder hierarquizado. Questionado, um professor explica que o quadro serve para quando precisar brigar com algum educando.

O processo de ensino que sentimos, em imensa maioria, se tratava de uma re-significação autoritária dos educandos. Não havia muitas possibilidades de expressão capazes de fuga da linearidade exigida, **o resultado ou era a apatia e a timidez ou a re-significação linear ou a insurreição** (que é rapidamente reprimida com a máquina coercitiva da escola, ou até com a máquina coercitiva do Estado).

A escola serve como disciplinadora dos tempos dos adolescentes inclusive fora do espaço escolar, ilustrado quando um professor sugeriu impositivamente o que os educandos iam fazer quando chegar em casa, algo como “vão almoçar e estudar para a prova de amanhã!”. Espera-se um comportamento, um modelo uniformizado de ser humano.

Cada professor parece apresentar a sua técnica de coação própria: retirar pontos, gritos, cadernos de ocorrências, ameaça de convocar os pais ou a entidade coercitiva hierarquicamente superior, ou ainda contatar a patrulha policial. Ao educando resta as respostas autoritárias, porém sem muita eficiência visto que sua autoridade é extremamente limitada. Ao confrontar-se com uma autoridade hierarquicamente superior, a subordinação se torna obrigatória, e o educando subordinado ou apresenta características de apatia e timidez ou se realinha nos moldes disciplinares impostos, ou ainda a mescla destas duas características.

Sentimos que aos que se sujeitam à proposta da organização escolar não resta muito que fazer. A partir no momento em que finaliza os exercícios sugeridos pelo professor e não efetua aquilo que foi intuído como indisciplina, só resta a apatia, o silêncio olhando para “o nada”, já que não é incentivado nenhum comportamento para realizar. O educando da apatia assemelha-se a uma máquina que, terminada a tarefa que foi programada a realizar, se desliga automaticamente. Enquanto isso, o professor fica policiando o comportamento dos que não compreendem ou não aceitam a importância de se disciplinarem.

E, entendemos, que essa não compreensão ou não aceitação da imposição de um modelo de disciplina ocorre devido à própria confusão apresentada pela escola, enquanto entidade disciplinar, com suas metas. Numa aula visitada,

características como “concentração”, “educação”, “silenciosidade”, “disciplina”, “respeito”, tornam-se termos que a professora coloca como características comportamentais exemplares, mas essa colocação confunde estrategicamente tais características, exigindo na realidade “coação” do educando, “silenciamento” e “domesticação” corporal e do pensamento. Essa tática discursiva confunde o educando sobre a importância para si próprio e para a convivência em comunidade da concentração, do valor do silêncio, da autodisciplina e do respeito por alguém que tem algo para ensinar. O aprendizado se desvia para a busca pelo gracejo com a autoridade, a dissimulação, a dispersão em múltiplos focos, desrespeito com o sugerido pelo professor ou/e apatia.



Em todas as turmas, a busca central da maioria dos educandos em sala de aula era romper as regras estipuladas, não importam quais fossem. A fuga da disciplina é desejada e tratada como meta pela maioria. Era importante para a comunidade em que o educando realmente convive (o ambiente cotidiano afetivo da sala de aula) o rompimento com o poder disciplinador e com a imposição linear da relação, rompimento considerado nas escolas como “indisciplina”.

Uma das tramas que acrescentamos em nosso diagnóstico devido às visitas a campo foi o que percebemos como uma **busca de neutralidade entre os atores do campo escolar**.

O educando chama o professor de “professor” e o professor chama o educando de um número. Transpassa uma busca de impessoalidade. O professor deve cumprir seu papel institucional de repasse do conteúdo, e o educando deve atingir a nota azul e a disciplinarização de seu corpo, fora disso há pouco

emaranhamento relacional. O campo da sala de aula acaba sendo um campo pré-moldado, onde o professor e os educandos se posicionam como peças que se encaixam, quase homoganeamente. Parece uma herança do ensino tecnicista, da busca da neutralidade dos papéis escolares. Poucos professores romperam, e esses poucos em poucos momentos, a não afetividade e a rispidez nas relações ao longo da aula.

Parece, ainda, que existe um cotidiano da turma em que as relações afetivas se desenrolam sem a presença efetiva dos professores, onde apenas os educandos interagem uns aos outros, um afastamento condicionado da presença do professor. Uma relação que se trama, inclusive, contra o professor e o que ele representa enquanto disciplinador. A afetividade que tramaram os educandos não envolve a busca por potencializar as atividades que o professor sugere. Por exemplo, essa trama fechada entre os educandos se manteve apenas no nível de defesa contra a disciplinarização. Não houve, por exemplo, seguindo nossas visitas, uma relação quando se exigiu um trabalho em grupo: ou os educandos aguardavam um do membro produzir e copiavam aquilo que ele produziu, sem a troca construtiva, ou, como no caso do seminário apresentado, cada educando trouxe a sua contribuição sem uma ligação entre uma fala e outra, cada um trouxe a sua contribuição compartimentada e individual, sem troca.

Essa busca de neutralidade afetiva nos pareceu ainda dificultar o diagnóstico dos desejos, interesses e dificuldades dos educandos. O que, inclusive, dificulta a sedução de suas atenções.

Outra trama diagnosticada que também colocamos como tendo relação genealógica com o tecnicismo é a **cobrança de constante eficiência e produtividade dos educandos**.

Foram alguns professores que falaram que um “não está fazendo nada”, “que tem que trabalhar”. O educando tem que produzir, constantemente, cada um em seu quadrado instituído. O importante parece ser a constante produção, o cumprimento de exercícios que até o momento nunca havia sido do desejo do educando realizá-lo. É obrigação do educando produzir, realizar algo que não lhe atingiu o desejo, ou que, ao menos, a professora o tivesse convencido da importância daquilo que está realizando para ele ou para a sociedade.

Esse diagnóstico nos surpreendeu por começarmos às visitas com um diagnóstico conceitual que apontava que as aulas se davam por ensino

“verbalista”, “narrativo” por parte do professor, enquanto o educando se posicionaria como passivo. Esse modelo parece mesmo hegemônico nas aulas no ensino superior, porém, nas visitas diagnosticamos que é uma constante as aulas se darem por meio da resolução de exercícios – enquanto a professora disciplina a turma -, mais do que com aulas narrativas. A ostensiva exigência de produção, resolução de exercícios impositivos para manter a turma em trabalho.

Isso não quer dizer que não haja um ensino condicionador, a imposição curricular e a exigência de acolhimento linear do conteúdo pré-estipulado se dá, como diagnosticamos nas escolas visitadas, mais pela exigência de uma constante produção e realização de exercícios do que pelo ensino extremamente narrativo.

CAPÍTULO 5

DESPARADIGMAÇÃO DO TRADICIONAL?

"De minha parte, prefiro utilizar os escritores que aprecio. O único tributo válido a um pensamento como o de Nietzsche consiste exatamente em usá-lo, deformá-lo, fazê-lo gemer e protestar. E se algum crítico disser que não sou fiel a Nietzsche, isso absolutamente não importa." (Michel Foucault)

Um paradigma rígido possui programas de **contenção e inibição** de fluxos novos, além de programas de **sedução** para aglutinar as tentativas de fuga. Estes programas não favorecem nem incentivam caminhos e propostas que diferem de seu sistema de organização, de seu modo de pensar, de sua estabelecida lógica interna.

[...] o nível paradigmático é do princípio de seleção/rejeição das idéias que serão integradas no discurso ou na teoria ou descartada. [...] O paradigma dispõe de um princípio de exclusão; exclui não apenas os dados, enunciados e idéias divergentes, mas também os problemas que não reconhece. [...] O paradigma cega, pois o que exclui passa a não existir. (MORIN, 2002, p.262-264)

Aquilo que desestabilizaria esta lógica, que apresentaria alternativas ao sistema estabelecido é atacado pelos mecanismos de defesa do programa, sendo visto como uma ameaça à legitimidade das bases que sustentam o paradigma.

As doutrinas suscitadas por um paradigma são os cães de guarda que atacam com fúria tudo o que ameaça o seu dono. Uma doutrina mortalmente ferida pode ser substituída por outra doutrina capaz de salvar o paradigma ameaçado. [...] Podemos trocar facilmente as variáveis, o que não afeta em nada os parâmetros (isto é, os termos definidores do sistema) de um determinado sistema, mas só muito dificilmente os parâmetros, e ainda mais dificilmente o princípio que determina os parâmetros. (IBID., p.285)

Daí seus mecanismos buscarem inibir tais tentativas de brechas, ou ainda, buscarem aglutiná-las, descaracterizando-as de suas características de

potência criativa e inovadora e fazendo-a circular no campo paradigmático, enredando-se no nó rígido do paradigma fazendo-o inflar em sua repetição.

O paradigma se enreda no campo educacional que é um campo **complexo**, com diversos territórios de nós rígidos, onde cada nó se mescla em outros dificultando uma saída única, uma resposta pontual e unilateral. Ao tentarmos desemaranhar uma trama específica, vamos de encontro a outras tramas enrijecidas e que estão em relação, justamente devido ao caráter **complexo** do campo educacional. No entanto, as possibilidades de aberturas e fugas das tramas enrijecidas é um dos elementos que compõem a própria condição de um paradigma, por mais enredado que ele esteja, ou seja, o caráter **complexo** do paradigma educacional pressupõe, intrinsecamente, desvios e brechas.

Porém, parece-nos muito difícil uma brecha manter sua postura de inovação e abertura, visto os mecanismos de ataque e de sedução que os nós rígidos forjam para conter e aglutinar tal fuga. Um homem-pai, de madrugada, querendo fugir da família-paradigma, tromba com um retrato da família – aqui, caracterizando um mecanismo de contenção da fuga – na estante quando vai recolher as chaves da porta de saída, ele volta e coloca o pijama para voltar a dormir junto à esposa. Um “retrato de família” se posicionou como um mecanismo paradigmático concreto que acionou outras linhas paradigmáticas que o homem-pai estava enredado e conteve, atrofiou, a estratégia de fuga.

Em outro nível, uma proposta didática que foge do paradigma tradicional e consegue aplicar uma brecha sente-se, comumente, solitária e sem apoio, desterritorializada. E sem as bases e nós recursivos que apontavam o campo de ação, o caminho a seguir está aberto e, assombrosamente, sem certezas e ditames.

Os pioneiros têm de enfrentar, não somente censuras e interdições, mas o ódio. Primeiro desviante e rejeitada, a idéia nova precisa construir-se um primeiro nicho, antes de poder fortalecer-se, tornar-se uma tendência reconhecida e, finalmente, triunfar como ortodoxia intocável. (MORIN, 2002, p.286)

Uma brecha tem de trançar seu novo campo de ação. Ao menos nos parece, ainda, que manter uma brecha desterritorializada continuamente, no campo educacional, não favorece uma ruptura paradigmática. A brecha se fortalece quando cria sua diferente teia de relações com outras brechas ou quando faz inovadoras

conexões com tramas que estão dentro do sistema paradigmático de que está emergindo. Um território recente, com singulares entrelaçamentos, enredando brechas e desatando elementos componentes dos nós paradigmáticos.

Várias destas brechas com novos entrelaçamentos, em diversos cantos do paradigma criam rupturas em diferentes níveis, enfraquecendo a rigidez dos nós que embasam e compõem o paradigma. Os “nós” interrompem a transformação paradigmática, existem como estratégias de defesa do paradigma tradicional, as brechas desestabilizam estes nós. Fazem isso trazendo novos fluxos externos à composição dos nós, conectando-os nos enredamentos das tramas e desestabilizando a rigidez, ou, ainda, desmontando a configuração do enredamento rígido fazendo singulares e inovadoras conexões com as tramas internas ao paradigma.

É nesse ponto que entraria uma conexão com o conceito de “rizoma” de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Mesmo que, ao formularem este conceito, os autores não tenham o campo educacional como cerne de suas discussões, o modelo de rizoma oxigenou nossa discussão sobre as aberturas dos nós paradigmáticos.

Na filosofia destes autores, o rizoma aparece como um modelo de “multiplicidade”.

Deleuze e Guattari provavelmente incorporam o termo rizoma das ciências biológicas, mais especificamente das agrícolas e botânicas. Esse termo designa uma planta que tem um sistema radicular complexo, com tantas conexões que não se sabe em que lugar começa e em que lugar termina o sistema radicular. As plantas rizomáticas têm raízes e caules tanto subterrâneos (escondidos, obscuros) quanto aéreos (que aparecem ao olhar). Tudo (caules aéreos e subterrâneos, raízes aéreas e subterrâneas) está conectado com tudo, formando, assim, um emaranhado de caminhos, de sentidos. (PELLOSO; FERRAZ, 2005, p.119-120)

O modelo do rizoma faz *contraponto* ao modelo de “raiz” de uma árvore, que escolhe um ponto central para – através de um padrão de repetição – se desenvolver ordenadamente, formando um sistema arborescente.¹⁹

¹⁹ Usamos o termo “contraponto” por um motivo específico, ao invés de usarmos o termo “se opõe”. “Contraponto” num sentido próximo da partitura musical, onde as melodias se sobrepõem em suas linhas de contraponto formando um jogo de relações (que poderia incluir, também, a “oposição” enquanto parte do jogo). A relação rizoma-raiz tece um jogo que não se resume à dualidades, ou antíteses, ou maniqueísmos. Tece uma melodia onde seus contrapontos podem fazer surgir “[...] nós de arborescência nos rizomas, empuxo rizomáticos nas raízes.” (DELEUZE; GUATTARI, 2007a, p.31) Porém, aqui em nosso trabalho, no conceito de “rizoma” valorizamos sua fisionomia de ataque, seus modelos estratégicos de fuga frente a um sistema arborescente, como logo perceberão.

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas. [...] Os canais de transmissão são preestabelecidos: a arborescência preexiste ao indivíduo que nela se integra num lugar preciso. (DELEUZE; GUATTARI, 2007a, p.26-27)

Se um sistema arborescente organiza, estrutura um rizoma estabilizando-o, neutraliza as suas multiplicidades, e a estruturação reproduz constantemente ela mesma. Sendo, portanto, um sistema fechado, que valoriza os impasses, os bloqueios e os pontos de estruturação, e não as capacidades de fuga e de brechas, inerentes ao rizoma.

Por isto é tão importante tentar a outra operação, inversa mas não simétrica. [...], relacionar as raízes ou as árvores a um rizoma. [...] Seria necessário sempre ressituar os impasses sobre o mapa e por aí abri-los sobre linhas de fuga possíveis. (DELEUZE; GUATTARI, 2007a, p.24)

A estratégia sugerida de potencialização das brechas, seria favorecer a relação entre linhas rizomáticas, alongá-la para que se trombem em outras, buscar a desterritorialização para que se enredem em outras desterritorializações.

Seguir sempre o rizoma por ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e a mais tortuosa, com n dimensões, com direções rompidas. Conjuguar os fluxos desterritorializados. (DELEUZE; GUATTARI, 2007a, p.20)

E ainda:

[...] de um galho de uma árvore ou uma divisão de raízes podem recomeçar a brotar em rizoma. [...] No coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho, um novo rizoma pode se formar. Ou então é um elemento microscópico da árvore raiz, uma radícula, que incita a produção de um rizoma. A contabilidade e a burocracia procedem por decalques [repetições, imitações]: elas podem, no entanto, começar a brotar, a lançar hastes de rizoma, como num romance de Kafka. (IBID., p.24)

A concepção de rizoma abrindo brechas frente a um sistema arborescente parece nos ajudar muito, apesar de Deleuze e Guattari tratarem de outros níveis de conexão em seu texto, diverso do nosso. No entanto, resolvemos pensar que o papel do rizoma de confeccionar e manter a multiplicidade num sistema pode nos fazer conceber um modelo de afrouxamento dos nós rígidos das tramas do paradigma tradicional no campo educacional.

Talvez não seja o caso de apenas criar “linhas de fuga” dos nós rígidos, dando fluidez ao paradigma e desterritorializando-o completamente, mas de criar níveis de brechas a partir do regime interno do paradigma rígido. A brecha e as possibilidades de fluidez só são possíveis se estivermos previamente dentro de um sistema paradigmático. Não se trata, portanto, de buscar negar todo o paradigma que se está instalado, mas de usar os meios estabelecidos paradigmaticamente para arriscar um salto rumo à fuga, à fluidez, e não para continuarmos restabelecendo, recursivamente, os nós nas tramas paradigmáticas; um salto para a fuga, mas um salto contido, revestido de elementos do paradigma. Não uma desparadigmação imediata e apressada, mas cautelosa.

Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato [em nosso caso “instalar-se sobre um nó rígido”], experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fugas possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pedaço de uma nova terra. (DELEUZE; GUATTARI, 2007b, p.24)

Afrouxar os nós rígidos das tramas que compõem o paradigma estimulando as “linhas de fuga” e conjugando-as, fazendo novas conexões, novas brechas com múltiplas saídas. Encaminhando os novos fluxos para desestabilizar os nós, para desatar as tramas, desafogar a aglutinação. Favorecendo o diferente, abarcando o múltiplo e o novo. Mas isso partindo de um sistema paradigmático tradicionalmente estabelecido, ou se relacionando com ele.

O paradigma cria suas travas mais pela maneira como as tramas se **enredam** do que pela configuração de sua trama individualmente, são suas maneiras de **conexão** rígida que criam o tradicional. As estratégias que as brechas desenvolvem criam aberturas desentrelaçando estas conexões, tanto interligando

tramas externas ao paradigma como fazendo com que elementos que compõem as tramas joguem e se enredem de formas inusitadas e inovadoras.

Ou seja, a sugestão é que as desatações dos nós ocorreriam **em relação** ao sistema paradigmático e não em completa oposição a ele. Desestabilizando as conexões rígidas das tramas, mas cautelosamente. Pois:

[...] todos os empreendimentos de desestratificação (por exemplo, extravasar o organismo, lançar-se num devir) devem primeiro observar regras concretas de uma prudência extrema: qualquer desestratificação demasiado brutal corre o risco de ser suicida, ou cancerosa, isto é, ora se abre para o caos, o vazio e a destruição, ora torna a fechar sobre nós os estratos, que se endurecem ainda mais e perdem até seus graus de diversidade, de diferenciação e de mobilidade. (DELEUZE; GUATTARI, 2007c, p.218)

Não pretendemos, aqui, sugerir um novo paradigma educacional, ou assinalar indícios de sua possível emergência. Gostaríamos apenas de apontar uma característica valiosa para o sistema educacional que as “brechas”, enquanto tais, apresentam.

As brechas, ao emergirem, sinalizam estratégias de desvios dos nós enrijecidos, cada uma com sua peculiaridade própria. Mas porque, afinal, quereríamos desatar este nós? Ou seja, porque a composição rígida do paradigma tradicional reatualizado nas escolas precisaria ser afrouxada em seus nós?

Não saberíamos (nem buscamos) definir um novo modelo educacional substituto a este paradigma, mas, em nosso limitado ponto de vista, entendemos que este possui preocupantes problemáticas – potencializa o pensamento único e o comportamento padrão, despotencializa a criatividade, busca a uniformização, incentiva a construção de um padrão único de sanidade, exclui as linhas singulares de interpretação do mundo, não abre para possibilidades educacionais diversificadas, entre outros. Mas esse é apenas um modo de perceber os fatos, entre tantos possíveis. Porém, ainda surge-nos uma curiosidade: o que seria possível emergir do enfraquecimento da rigidez destes nós paradigmáticos tradicionais? Quantas multiplicidades poderiam criar inusitados e inovadores entrelaçamentos, sem a interrupção do tradicional?

As “brechas” nos ensinariam meios de fuga, desde que se esteja disposto a estudar suas estratégias para aplicar numa ação desatadora do tradicional. Talvez a questão seja: como uma postura pedagógica que surgiu e se

mantém, em muito de suas novas tramas, afastada dos nós que compõem o paradigma tradicional instalou-se sobre uma trama enrijecida e desatou-a?

Analisar suas estratégias de entrelaçamento com outras brechas e suas estratégias de desatação do nó enrijecido em que estava enredada poderia apresentar modelos de diferenciação e multiplicidade frente à hegemonia e recorrência do paradigma tradicional presente nas escolas públicas.

Tal empreitada não nos cabe na proposta deste limitado texto que apresentamos. Abrindo, assim, novas frentes e possibilidades de pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RETOMANDO OS CAMINHOS, AS NÃO CONCLUSÕES E AS PROPOSTAS DE ABERTURAS

Lá no início das nossas pesquisas, quando líamos diversos autores que discorreram – criticando teoricamente – concepções educacionais denominando-as de “tradicionais”, percebemos a problemática que tal conceito poderia apresentar. O “tradicional” da educação aparecia como “defasado” em relação a uma “nova” proposta pedagógica e essas “novas propostas” sempre eram diferentes e elencavam diversificados elementos didáticos e teóricos, cada crítico à sua maneira. Impossibilitou-nos, assim, fechar um conceito de “tradicional” partindo das múltiplas conceituações desses críticos.

Partimos, então, para outra estratégia. A partir de minhas experiências como educando, que se mesclou por muitos anos ao modelo educacional presente nas escolas públicas e, também, a partir das leituras destes críticos, tentamos formular uma rede de características do modelo educacional tradicional e vigente.

No processo de desenho deste mapa fomos percebendo como os elementos que compunham o modelo tradicional se enredavam, numa simbiose, tecendo “tramas” que atingiram níveis para além da realidade “concreta” e cotidiana das escolas. As “tramas” tinham vínculos de entrelaçamento num nível “paradigmático”, ou seja, estavam interligadas não apenas na relação cotidiana professor-aluno, mas se mesclavam à concepção de “ser humano”, de “aprendizado”, ao mundo do trabalho; estavam interligados, inclusive, num nível pré-lógico, longe da percepção consciente dos atores do campo escolar, sem um sistema coerente ou previamente formulado teoricamente. O “paradigma tradicional educacional” se re-atualizava nas escolas sem a consciência do fundo “complexo” a que se entrelaça rigidamente. A análise em “tramas” do campo educacional favoreceu-nos a percepção desta rigidez entrelaçada, pois percebemos a descentralização das forças que influenciam a manutenção e reatualização do paradigma tradicional, tendo influências em rede, ou seja, dependentes das conexões em múltiplos níveis do campo educacional.

Trazemos, então, inicialmente, a epistemologia “complexa” – principalmente através do pensamento de Edgar Morin – para analisarmos a

configuração do modelo tradicional da educação como um “paradigma”, entrelaçado a outros tantos paradigmas. Porém, não nos limitamos à utilização da “complexidade” como epistemologia para realizar essa pesquisa, como citaremos mais a frente.

O que fizemos, a partir de então, foi buscar analisar como as “tramas educacionais” complexas se enredavam, para isso as teorizamos num nível histórico. Ou seja, realizamos uma “genealogia” dos enredamentos das tramas, utilizando para tal fim o conceito de “genealogia” de Michel Foucault. Discorreremos, assim, sobre os embates travados, ao longo da história das tramas, para se firmarem em nível paradigmático.

Mas, ao partirmos para a pesquisa das análises históricas dos pesquisadores da educação, deparamo-nos com um modelo de periodização que não favorecia nossa confecção do mapa genealógico das tramas que compunham o paradigma tradicional da educação. A periodização utilizada pela maioria destes pesquisadores apresentava “quadros” temporais que discursava sobre a história da educação a partir de blocos temporais. Nossa concepção de temporalidade tinha de ser mais fluida, pois valorizava o histórico de cada trama com seus níveis de temporalidade, entrelaçamento e embate com outras tramas que pertenciam ao mapa genealógico desenhado do paradigma tradicional.

Foi quando os múltiplos leques conceituais de Deleuze e Guattari nos desafogou. Passamos a ler os trabalhos dos pesquisadores da História da Educação imbuídos de novos conceitos – como “trama”, “enredamento”, “nós rígidos” – inspirados pela força do texto *Mil platôs*, facilitando nossa discussão sobre os entrelaçamentos genealógicos das tramas paradigmáticas tradicionais.

Neste ponto de nossa pesquisa já nos sentíamos capazes de elencar mais firmemente quais eram as tramas que compunham o paradigma tradicional e do que se tratava, conceitualmente, o “tradicional” em nosso trabalho. O “tradicional” era como uma “amarra” que enrijecia os fluxos do campo educacional; “nós rígidos”, quase enraizados, em algum ponto da trama paradigmática que fazia circular as outras tramas ao seu redor, travando-as, fazendo recorrer o mesmo modelo educacional, dificultando as propostas de abertura.

Fomos, então, para as escolas da cidade de Londrina, levando conosco esse campo conceitual. Queríamos vislumbrar de perto como esse paradigma tradicional conceituado estava se enredando nas posturas dos atores das

escolas públicas de Londrina e, até, correr o risco de não encontrar as tramas por ali. Foram visitados dez colégios estaduais e em todas as salas de aula que entramos sentimos o paradigma tradicional pulsando em diversos níveis. Com essas vivências, acabamos, ainda, ampliando o mapa das tramas paradigmáticas e sua discussão genealógica e conceitual, como apresentamos em nossas análises das visitas.

Depois, ainda escrevemos um último capítulo. Realizamos, então, uma discussão – fazendo jogar todo o campo conceitual que confeccionamos ao longo do trabalho – no sentido de uma abertura, de um “afrouxamento” dos “nós rígidos” do paradigma tradicional recorrente na educação. Porém, demos ênfase na cautela necessária durante os processos de abertura, visto que uma “desparadigmação” imediata e apressada poderia causar uma reestruturação dos nós que se pretendia afrouxar, correndo o risco de desenvolver um efeito inverso, ou seja, de ampliar a potência da rigidez paradigmática e inibir a movimentação das propostas de fuga.

Um retrato mais definido do conceito de “tradicional” se revelou com nossas pesquisas. Uma “amarra”, um “nó rígido” que faz recorrer os fluxos das ações educacionais, porém com diversos níveis invisíveis à percepção dos atores do campo educacional.

O “tradicional” nas escolas visitadas, surpreendentemente, é esvaziado de uma fundamentação conceitual forte e homogênea entre os atores que colaboram na sua recursividade. As teorias e concepções que genealógicamente, se enredam na fundação deste paradigma tradicional presente nas escolas públicas atuais se entrelaçam de forma quase sempre sem o professor e o educando se darem conta, assim nos pareceu²⁰. Segundo nosso ponto de vista, tal esvaziamento ganharia um fundo se os profissionais de educação entrassem seriamente em contato crítico com os conceitos e com as tramas que fundaram e revivem, cotidianamente, o paradigma tradicional no campo escolar. E ainda mais “fundo” ganhariam estes profissionais se, além de vislumbrarem estes nós em níveis

²⁰ Parece-nos que a organização paradigmática das escolas é esvaziada de uma proposta teórica coerente ou, ainda, há uma miríade de tentativas pedagógicas mal acabadas em sua concepção teórica, uma mais diversa que a outra. O que parece favorecer a reatualização da proposta guiada pelo paradigma tradicional, visto que as críticas às tramas deste paradigma ou as propostas que se posicionam como diferentes não se aprofundam teoricamente, nem se enredam entre si para ganhar potência, nem ganham consciência com que níveis de forças (paradigmáticas) estão se embatendo.

paradigmáticos, entrassem em contato crítico com as propostas educacionais que efetuam brechas atuais neste paradigma e, ainda, aquelas propostas que buscaram criar estratégias de fuga mas que ou foram aglutinadas ou se tornaram uma linha solitária e atrofiada no processo histórico.

Mas, neste ponto, parece-nos que muito poucos professores universitários das áreas pedagógicas possuem um conhecimento das ações e estratégias destas brechas e, muito menos aplicam tais estratégias ou as incluem na grade curricular que aplicam. Como exigir aberturas, daqui da academia, aos atores das escolas de ensino fundamental e médio, se não as efetuamos ou ainda não as pesquisamos profundamente? Não queremos afirmar que elas trazem as soluções e as novas verdades, mas que conduzem “estratégias”, que poderão ser muito úteis.

Temos forte papel, enquanto tramas recursivas do paradigma tradicional da educação, no enrijecimento do nó paradigmático.

Pensamos que a abertura conceitual em diversos níveis do campo histórico e filosófico educacional, desenvolvida neste trabalho, pôde nos favorecer num vislumbrar das possibilidades de caminhos de aprofundamento das pesquisas, como a ampliação no estudo dos entrelaçamentos e embates genealógicos das “tramas” tradicionais, a possibilidade de conectar à pesquisa novas tramas não elencada por nós, a ampliação do modelo de periodização formulado aqui para outros campos de pesquisa, inclusive de outros pesquisadores.

Ainda, as não conclusões de nosso texto apontam um campo de análise que, em nosso entendimento, nos pareceu fundamental: a possibilidade de pesquisa das propostas educacionais capazes de afrouxar, ao menos levemente, os nós rígidos do paradigma tradicional. Propostas que apontam “brechas” e com elas as suas estratégias de ação frente ao paradigma. Nossa pesquisa nos deu o chão, por assim dizer, para caminharmos para essa direção de pesquisa daqui para frente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 13 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

BASTOS, Maria Helena Camara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). **In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, M. Helena Câmara (org.). Histórias e memórias no Brasil - século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005, v.2, p.34-51.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Champagnat, 1999.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. **In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). Histórias e memórias da educação no Brasil – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, v.3, pp. 68-181.

_____. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar em revista, Curitiba*, v.1, n 18, p. 103-142, 2001.

BLANCK MIGUEL, Maria Elisabeth. **A Escola Normal no Paraná**: Instituição formadora de professores e educadora do povo. **In: José Carlos Souza Araujo; Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas; Antônio de Pádua Carvalho Lopes. (Org.). As Escolas Normais do Império à República**. Campinas: Alínea Editora, 2008, p. 145-162.

CARELLI, Vicent; SADEK, José R. **Índios no Brasil**: parte 8: filhos da terra. [Série em vídeo]. Produção da TV Escola e da ONG Vídeo nas aldeias. Reportagem de Ailton Krenak. Brasília, 2000. 1 dvd, 18 min. color. son.

CUNHA, Marcus Vinícius. A escola contra a família. **In: Luciano Mendes de Faria Filho; Eliane M. Teixeira Lopes; Cynthia G. Veiga. (Org.). 500 Anos de Educação no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, v., p. 447-468.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto; COSTA, Celia Pinto. São Paulo: Editora 34, 2007a.

_____. **Mil platôs**. Trad. A. Guerra Neto; Ana L. de Oliveira; Lúcia C. Leão; S. Rolnik. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2007b.

_____. **Mil platôs**. Vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart; Janice Calafa. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2007c.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIANA, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, v.3, pp. 165-181.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 19 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2004.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU (Editora pedagógica e universitária), 1987.

GUARNIERI, Marta Camilo da Silva; CASTANHA, André Paulo. A organização da educação no Paraná provincial – 1853-1889. *Revista de educação – Educere et Educare*, v. 1, n 2, jul./dez., 2006, p.57-71.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação – SHBE*, n 1, jan./jun. 2001. Campinas: Autores Associados, p. 45-75.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma História ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. In: VIDAL, Diana G. & HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: EDUSP, 2001. pp. 225-240.

KNELLER, George F. **Introdução à filosofia da educação**. 6 ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1997.

KUHLMANN JR., Moysés. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, M. Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias no Brasil – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, v.3. p.182-194.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Trad. Ann Mary F. Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, M. Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias no Brasil – século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005, v.2, p. 91-103.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. J. Sawaya & C. E. F. da Silva. 3 ed. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2001.

_____. **O método – IV: as idéias.** 3 ed. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Ciência com consciência.** Trad. Maria D. Alexandre; Maria A. S. Dória. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade.** 3 ed. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária.** 2 ed. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez; Distrito Federal: UNESCO, 2007.

NÓVOA, António. As Ciências da Educação e os processos de mudança. In PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 71-106.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Organização escolar no início do século XX: o caso do Paraná. *Educar em revista*, Curitiba, v.1, n 18, p. 143-156, 2001.

PACHECO, José. Crônicas. **Revista A Página da Educação.** [on-line] Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&user=Jos%C3%A9%20Pacheco&mid=2>. Acesso em 15 de maio de 2010.

PELLOSO, Rodrigo Gelamo; FERRAZ, Maria da Graça Chamma e. Ética e moral como modos de produção de subjetividade. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília - SP, v. 2, n 8, p. 117-128, 2005.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: a metamorfose da ciência.** Trad. Miguel Faria; Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: Ed. Univesidade de Brasília, 1991.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. **Histórias e memórias da Educação no Brasil – século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005, v.3. pp.229-242.

RAMOS, Roberto. A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa. **Revista Educar Em Revista – Dossiê Educação e complexidade**, n 32, Curitiba, 2008.

RANZI Serlei Maria Fischer; SILVA, Maclovia Corrêa da. Questões de legitimidade na primeira República: o ensino secundário regular a equiparação do Ginásio Paranaense ao congênere federal. **Revista Educação**, on-line, Universidade Federal de Santa Maria, v. 31, n 1, 2006. [on line] Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/2006/01/a9.htm>. Acesso em 9 de jul 2009.

ROIZ, Diogo da Silva; FONSECA, André Dioneu. As propostas de Herbart, Dewey e Freire para a educação. **Revista da Educação – EDUCERE**, v.8, n 1, p.67-88, jan./jun., 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____ Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (org.). **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Escola e democracia**. 5 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – séc. XIX**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2005, v. 2, p. 132-149.

_____. **Método intuitivo e lições de coisas**: uma idéia em circulação no jornal 'A província de São Paulo'. [on line] Disponível: <http://www.faced.ufu.br>. Acesso em 28 ago 2009.

_____. **Método intuitivo e lições de coisas**: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. [on line] Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_011.html. Acesso em 9 de set 2009b.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In SAVIANI, D (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A escola da ordem e do progresso (Brasil: 1889-1930). Revista FAEEBA, Salvador, v. 14, p. 75-85, 2005.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. Trad. SOEIRO, Liliana Rombert. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TAMBARA, Elomar. Educação e positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, M. Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil – século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 2, p. 166-178.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, D. (et. al.). **O legado educacional do século XIX**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 35-47.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. Educar em revista, Curitiba, v.1, n 18, p.53-74, 2001.