The background is a complex, layered composition of earthy tones. It features various hand-drawn or painted elements: a square with a smaller square inside in the upper left; a network of thin lines with circular nodes in the upper right; a large, stylized sun-like symbol with a spiral center and radiating loops in the lower left; and another network of lines with nodes in the lower right. The overall texture is that of aged paper or canvas.

EDUCAÇÃO
DE ALMA
BRASILEIRA

No Brasil, o conceito de uma educação como direito social concernente a todos foi legitimado apenas no século XX, com a Constituição Federal de 1988. Uma conquista ainda muito recente, fruto do trabalho e do ativismo incansável de educadores de todo o território nacional. Ser um educador em meio a crises políticas e econômicas constantes, em condições de elevada desigualdade social e de desvalorização profissional, exige um tipo de força, de resiliência pessoal e coletiva, que termina por compor a essência de uma educação nacional.

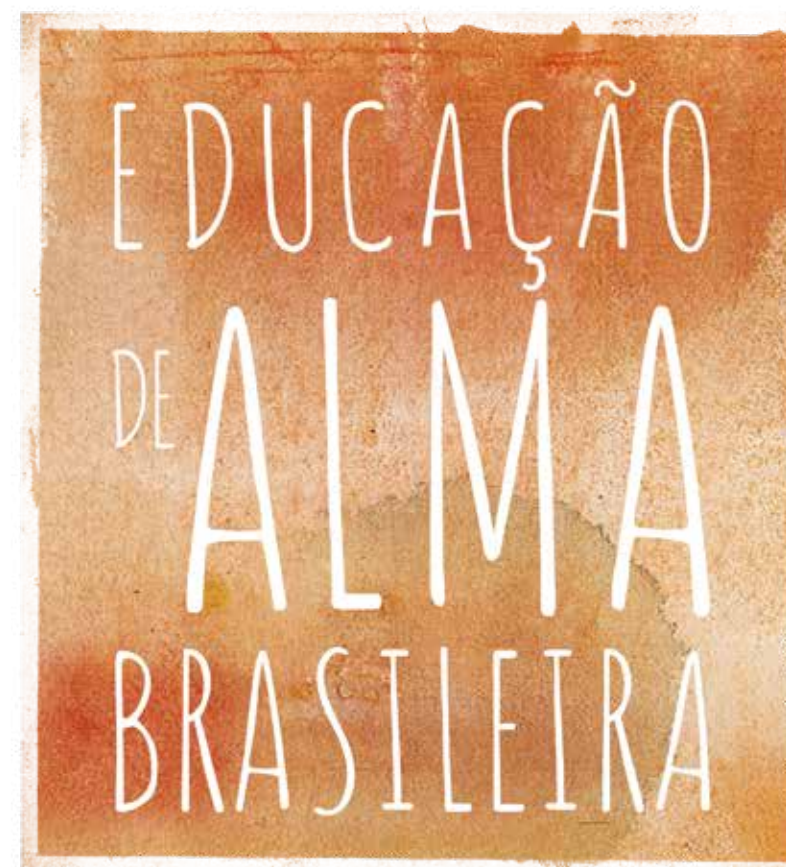
Nossos educadores se reúnem, formam redes que permitem a troca de experiências, o acolhimento e o estímulo para seguir em frente, driblando os diversos obstáculos e enfrentando corajosamente os desafios interpostos na caminhada. Nesse sentido, as relações são de extrema importância, e o afeto, sempre tão presente, imprime uma qualidade para o movimento educativo.

A partir de uma mirada mais ampla para a educação, é possível observar que a união de condições desfavoráveis com a gana de milhares de professores de tornar a educação um direito público de fato estabelece uma personalidade muito própria, que, de alguma forma, distingue a educação brasileira.

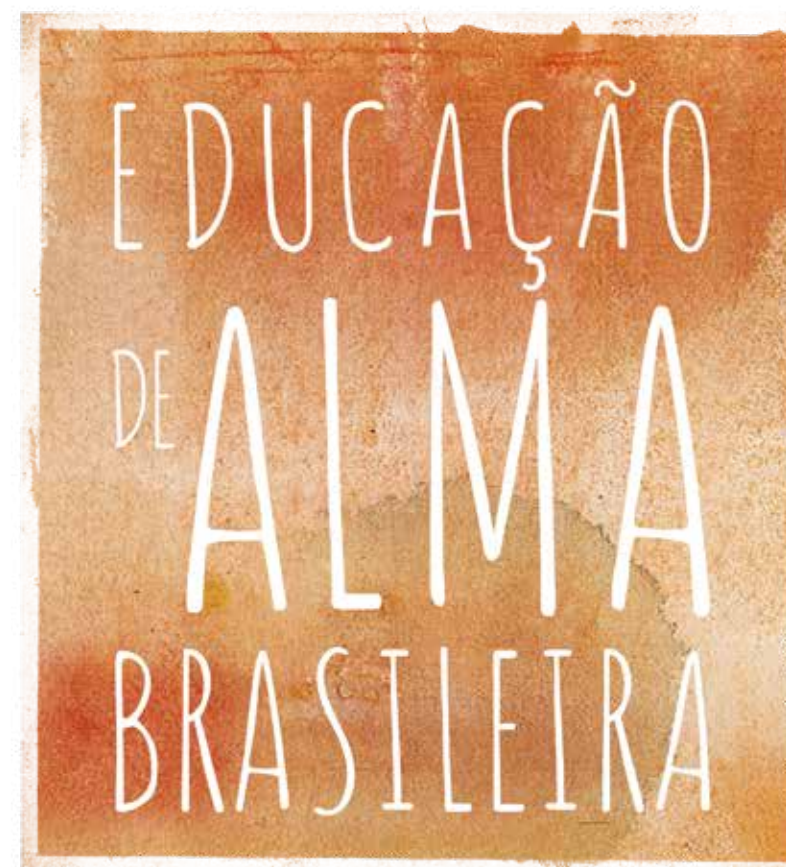
Pilar Lacerda, Diretora da Fundação SM

Sobre a Fundação SM

Criada em 1977, com o intuito de devolver à sociedade os benefícios gerados pela Edições SM, a Fundação SM tem a missão de contribuir para o desenvolvimento integral das pessoas por meio da Educação. Nesse sentido, trabalha para fortalecer a educação pública, de forma colaborativa com os governos municipais, estaduais e federal, organismos internacionais, organizações da sociedade civil, institutos e fundações.



BRUNO BISSOLI | CAIO DIB | MARIANA VILELLA | RENATA FERRAZ | VANESSA PINHEIRO
CLEUZA REPULHO | HELENA SINGER | NATACHA COSTA | RAFAEL PARENTE



APOIO



Instituto C&A



PARCERIA

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

REALIZAÇÃO



COORDENADORES

ANTONIO SAGRADO LOVATO | TATHYANA GOUVÊA

EDIÇÃO DO AUTOR | SÃO PAULO | 2017

EDUCAÇÃO DE ALMA BRASILEIRA

Produção executiva	Vekante Educação e Cultura
Coordenadores	Antonio Sagrado Lovato Tathiana Gouvêa
Pesquisa e autores	Bruno Bissoli Caio Dib Mariana Vilella Renata Ferraz Vanessa Pinheiro
Curadores	Cleuza Repulho Helena Singer Maria do Pilar Lacerda Natacha Costa Rafael Parente
Projeto gráfico, diagramação e capa	Murano Design Dora Murano Marcio Kenny
Ilustrações	Daniel Araújo
Preparação e revisão	Ana Luiza Candido André Saretto Cristina Yamazaki Sabrina Coutinho

PARA VERSÃO DIGITAL GRATUITA DESTA OBRA

www.educacaodealmabrasileira.net

Facebook: @educacaodealmabrasileira

www.vekante.net

AGRADECIMENTOS

*Em memória do educador
de alma brasileira Bruno Bissoli*

ANTONIO SAGRADO LOVATO

Este trabalho só se fez possível devido aos grandes educadores que homenageamos na terceira parte do livro e a quem agradecemos profundamente, em especial a Eurípedes Barsanulfo, mestre e inspirador dos projetos que realizo.

Outro agradecimento especial faço à Pilar Lacerda, apoiadora irrestrita que acreditou e fortaleceu este trabalho desde o princípio.

Agradeço à equipe que aceitou mergulhar neste projeto e abraçar cada detalhe com esmero: Tathiana Gouvêa, coordenadora da pesquisa e coautora dos textos, Bruno Bissoli, Caio Dib, Mariana Vilella, Renata Ferraz e Vanessa Pinheiro, pesquisadores e autores dos textos que compõem este livro. Graças a eles foi possível que algo tão lindo tomasse forma.

Agradecemos aos curadores desta pesquisa: Cleuza Repulho, Helena Singer, Natacha Costa, Pilar Lacerda e Rafael Parente. E também às apoiadoras Julia Dietrich, Madalena Godoy e Mariana Franco. Todos nos acompanharam ao longo desta jornada trazendo grandes contribuições que nos guiaram nesta navegação.

Aos apoiadores que viabilizaram a criação e publicação deste livro: Fundação SM, Instituto C&A e Fundação Itaú Social em parceria com a Associação Cidade Escola Aprendiz.

Agradecemos ainda àqueles que compartilharam suas visões de mundo nos auxiliando na pesquisa para compreensão dos momentos históricos e seleção dos educadores e experiências: Arnaldo Godoy, Beatriz Goulart, Celso Vasconcellos, Circe Bittencourt, Elie Ghanem, Guiomar Namó de Melo, Lucia Helena Alvarez, Macaé Evaristo, Miguel Arroyo e Tião Rocha.

E a todos que colaboraram com este projeto: Dora Murano, Cristina Yamazaki, Daniel Araújo, Maria de Salete Silva, Anna Penido, Laíssa Cortez, Nara Almeida, Augusto Cuginotti, Camila Rigo, Glauco Nepomuceno, Anderson Lima, Sueli Galhardo e Marcia Signorini, bem como às escolas e aos parceiros que trabalharam nas etapas de desenvolvimento e realização deste trabalho.

Por fim aos nossos pais, companheiras e companheiros que conosco compartilharam de todos os desafios deste trabalho e nos fortaleceram para que este sonho se tornasse real.

SUMÁRIO

- 5 AGRADECIMENTOS
- 9 PREFÁCIO
- 13 APRESENTAÇÃO

MOMENTOS DA ALMA BRASILEIRA

- 43 POVOS ORIGINÁRIOS DA AMÉRICA NA FORMAÇÃO DO BRASIL
- 45 PRIMEIROS ENCONTROS
 - 47 O ENSINO JESUÍTICO E A EDUCAÇÃO NA COLÔNIA
 - 48 REFORMAS POMBALINAS
 - 50 DESCENTRALIZAÇÃO, ABERTURA À INICIATIVA PRIVADA E ACIRRAMENTO DAS DESIGUALDADES
 - 53 O ESCRAVISMO E A EDUCAÇÃO
 - 56 A PRIMEIRA REPÚBLICA E NOSSA CIDADANIA CAPENGA
 - 60 VOTO E EDUCAÇÃO DAS MULHERES
 - 63 AS DÉCADAS DE 1920 E 1930 E OS MODERNISMOS DO BRASIL
 - 66 EDUCAÇÃO COMO COMPROMISSO NACIONAL: MANIFESTOS DE 1932 E 1959
 - 69 GETÚLIO VARGAS E NOSSAS EMOÇÕES NA POLÍTICA
 - 72 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE
 - 75 BRASÍLIA, BOSSA NOVA E CINEMA NOVO
 - 78 EDUCAÇÃO POPULAR E EMANCIPAÇÃO
 - 80 DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985) E TROPICALISMO
 - 83 EXPANSÃO, PRECARIZAÇÃO E PEDAGOGIA TECNICISTA NA VIRADA DO SÉCULO
 - 86 DE 1975 A 1988: A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ
 - 88 O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO
 - 90 MÚLTIPLAS HISTÓRIAS E VOZES: IDENTIDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO
 - 93 EDUCAÇÃO INTEGRAL
 - 96 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO
 - 98 VENCER A DESCONTINUIDADE: POR UMA POLÍTICA DE ESTADO PARA A EDUCAÇÃO
 - 100 OS DESAFIOS DA QUALIDADE

MOVIMENTOS DA ALMA BRASILEIRA

- 21 ESPERANÇA E FATALISMO
- 25 INTEGRAÇÃO E EXPLORAÇÃO
- 29 ANTROPOFAGIA E COMPLEXO DE VIRA-LATA
- 33 AMOROSIDADE E VIOLÊNCIA
- 37 EMPREENDEDORISMO E INÉRCIA

103 “POR UMA PEDAGOGIA BOSSA NOVA”

EDUCADORES E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE ALMA BRASILEIRA

- 111 NÍSIA FLORESTA
- 115 ANÁLIA FRANCO
- COLÉGIO ALLAN KARDEC 118
- PARQUES INFANTIS MARIO DE ANDRADE 121
- ESCOLA PARQUE 124
- MARIO DE ANDRADE 129
- ANÍSIO TEIXEIRA 131
- NISE DA SILVEIRA 135
- FLORESTAN FERNANDES 139
- DARCY RIBEIRO 143
- CIEPS 146
- VOCACIONAL 152
- MILTON SANTOS 157
- PAULO FREIRE 161
- MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR (MCP) 164
- ESCOLAS DE LINHA 168
- RUBEM ALVES 173
- MARIA VICTORIA BENEVIDES 177
- EDUCAÇÃO NO CAMPO 180
- EEEP ALAN PINHO TABOSA (EEEP PENTECOSTE) 184
- ANTÔNIO CARLOS GOMES DA COSTA 187
- MARIA AMÉLIA PEREIRA (PEO) 191
- TE-ARTE CRIATIVIDADE INFANTIL 194
- ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN 196
- EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES 198
- EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA 201
- TIÃO ROCHA 205
- INSTITUTO CHAPADA DE EDUCAÇÃO E PESQUISA 209
- CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS (CEUS) 212
- EDUCAÇÃO QUILOMBOLA 217
- EDUCAÇÃO INDÍGENA 221
- DANIEL MUNDURUKU 225
- EDUCAÇÃO INTEGRAL EM BELO HORIZONTE 227
- MACAÉ EVARISTO 231
- 235 “CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE ALMA BRASILEIRA”
- 239 SOBRE OS AUTORES
- 241 NOTAS

PREFÁCIO

HELENA SINGER

O leitor tem em mãos um livro original e necessário. Trata-se de uma obra coletiva, construída a muitas mãos. A equipe responsável – formada por profissionais de cinema, jornalismo, pedagogia, administração, engenharia e direito – já sinaliza múltiplas perspectivas para a temática. A eles uniram-se educadores, gestores e intelectuais que foram entrevistados ou atuaram como curadores da obra. Em paralelo, artistas e uma arquiteta constroem uma exposição que se agregará ao livro. Não poderia ser diferente. A alma brasileira exige multiplicidade. O olhar para a alma da educação brasileira, em uma perspectiva que integra e supera a da história cronológica e a da história do pensamento, oferece uma contribuição *sui generis* para os debates no campo da educação em curso no Brasil.

Fala-se muito sobre a qualidade, que levanta mais perguntas do que respostas. Isso porque gira-se em torno de uma espécie de vazio, o da própria definição de qualidade. Desse modo, considera-se que têm qualidade as instituições e redes de ensino que apresentam bons resultados nos indicadores que levam o nome de “qualidade da educação”. Esses indicadores se baseiam em instrumentos que possam ser aplicados em todos os estudantes do mesmo ano, em todas as escolas do país, e que permitam a comparação com indicadores internacionais. Aí é que residem os problemas. A homogeneidade e o nivelamento deixam de fora a diversidade e a originalidade brasileiras.

Em sentido contrário, este livro foi buscar exatamente o que faz da educação brasileira algo próprio e bom, capaz de oferecer uma contribuição importante para o mundo. Ao fazer isso, supera-se a cisão que marca a educação no país: de um lado, os que entendem que, para atingir a almejada qualidade, devem-se adaptar e aplicar aqui os modelos que deram certo em países desenvolvidos; de outro, os que propõem a realização plena de um projeto sempre prometido e jamais realizado por aqui, o da escola pública estatal como prioridade das políticas e dos orçamentos governamentais. Nenhuma das duas propostas parece hoje ser capaz de, como dizem os autores, garantir uma educação de qualidade para todos, “generosa, amorosa e inclusiva, que dê conta de superar nossas marcas de exclusão e violência”. A alternativa está na opção antropofágica: “deglutir boas tendências

e criar algo novo¹. A **antropofagia**, como um movimento da alma brasileira, compreende que o selvagem, alegre, afetivo e musical não deve ser substituído pelos valores da civilização moderna. “Se esses valores ainda nos faltam, se a cidadania é capenga e a desigualdade gritante, o que precisamos é incorporar [a alma que entra no corpo], a nosso modo, as vantagens da civilização, sem perder nossa essência². É esse mesmo movimento que os autores trazem para o campo da educação, propondo a soma do que “há de mais brasileiro na educação” a direitos sociais, igualdade de acesso, distribuição justa de recursos e tecnologias. A antropofagia recusa o complexo de vira-lata, aquele descrito por Nelson Rodrigues como “a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo³, e propõe que a educação brasileira se assuma como jabuticaba, ou seja, algo próprio e único do Brasil.

Mas a antropofagia não é o único movimento da alma brasileira. Há outros, como a **esperança radical**, que, como diz Paulo Freire, não é ingênua nem inconsciente da realidade, mas sim crítica e mobilizadora em favor de uma transformação necessária e possível. É a esperança que recusa o fatalismo que sempre adia nosso futuro.

A **integração**, outro movimento da alma brasileira, afirma a identidade resistindo a toda forma de objetificação do ser humano, do trabalho e da natureza, e de exploração, que desintegra, descontextualiza. Trata-se de um caminho de afirmação da identidade que vem do território, da valorização da sua beleza, da busca pelo equilíbrio e pela cooperação.

Já o movimento da **amorosidade** é o que resiste à violência. É a afetividade que se manifesta na hospitalidade, na generosidade, na proximidade e no toque. Essa mesma afetividade que, como muito bem descreveu Sérgio Buarque de Holanda, obscurece a distinção entre os domínios do público e do privado, entre a família e as instituições democráticas. A amorosidade como movimento da Educação de Alma Brasileira se manifesta em práticas que, sem desvalorizar o público e o institucional, reconhecem o contexto violento de onde vêm muitas de nossas crianças e jovens para oferecer-lhes acolhimento e afeto, apostando em seu potencial de realização como sujeitos plenos.

Por fim, há o movimento que os autores nomearam de **empreendedorismo**. Trata-se da força, sabedoria e criatividade que os brasileiros têm para, mais do que so-

breviver, viver com alegria celebrando a vida. A história da educação brasileira está repleta de bons exemplos que manifestam esse movimento de alma. Experiências que valorizam a sabedoria popular na construção da participação cidadã ativa, criativa e transformadora, e que desafiam a inércia para reinventar espaços públicos e privados, influenciar políticas públicas e transformar realidades.

A forma encontrada pelos autores para apresentar esses movimentos da Educação de Alma Brasileira foi a história. Não a história dos vencedores, mas a dos momentos de encontro, luta e resistência. Momentos que são narrados a partir de sua atualidade.

As práticas educadoras dos povos originários – baseadas na valorização do conhecimento dos mais velhos, na força do exemplo do educador e na identidade entre os objetivos educacionais e os interesses comuns – são atuais porque iluminam caminhos para propostas que buscam o desenvolvimento sustentável integral que não dissocia os sujeitos de seu contexto. O encontro dessas práticas com a europeia gerou um ato antropofágico. Para evangelizar, os jesuítas se integraram às culturas indígenas produzindo uma verdadeira mestiçagem litúrgica. O resultado, como bem narrou Oswald de Andrade, é que “nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval. O índio vestido de senador do Império⁴”.

Desse encontro inicial, saltamos para a segunda metade do século XVIII, quando as reformas pombalinas colocaram fim a dois séculos de domínio dos jesuítas sobre a educação na Colônia. Orientadas no sentido da secularização e estatização da instrução pública, as pombalinas inauguraram a persistente cultura de reformas formuladas de forma centralizada para o país todo, sem planejamento, recursos nem estrutura adequados.

Mais um salto e chegamos ao século XIX, quando se fortaleceram os movimentos de resistência à escravidão, com os quilombos, as revoltas e as propostas abolicionistas. O fim da escravidão foi conquistado, mas não a cidadania plena de negros e negras, a valorização de seus saberes, a garantia de seus direitos fundamentais. Essa é uma luta que ainda marca muitas práticas de resistência da Educação de Alma Brasileira.

A República chegou sem dar fim à exclusão social e à violência, mas com grandes expectativas e promessas em relação à capacidade da educação pública para construir uma nação. Data desse período a constituição do formato

da escola como a conhecemos ainda hoje: os estudantes divididos em séries e a organização do espaço em uma perspectiva higienista.

Nas décadas seguintes, a alma brasileira se manifestou nas revoltas, nas práticas de resistência e na profícua produção artística, que tem seu auge na Semana de Arte Moderna de 1922. Mas os autores deste livro ressaltam mesmo o nascimento do samba carioca, que unia artistas brancos, mulatos ou negros, pobres e filhos da burguesia, garantindo uma mistura viva de ritmos afro-brasileiros e europeus. Daí surge a indagação: se fizemos nossa música assim, por pura antropofagia, por que não fazer isso com nossa educação?

Depois dos negros, foi a vez das mulheres conquistarem alguns direitos, como em 1946, quando se consolidou o direito de voto a todas. No entanto, em se tratando de educação, vale notar que até hoje, embora as mulheres constituam a maioria absoluta dos profissionais dedicados ao campo, ainda são minoria nos cargos de decisão, como reitorias, secretarias de governo, ministérios e conselhos. Também são raras nos compêndios sobre a história da educação brasileira. Mas não neste livro. Aqui podemos conhecer mulheres que desafiaram seu tempo não só para exercer o direito de trabalhar, dedicar-se a projetos de seu interesse e se realizarem profissionalmente, mas que o fizeram desafiando também o *status quo*, os poderes político, econômico e científico, para criar propostas e práticas revolucionárias.

Ainda na primeira metade do século XX, várias dessas mulheres uniram-se ao movimento que ficou conhecido como Escola Nova, originado na Europa e nos Estados Unidos com base, principalmente, nos avanços da psicologia. Com a Escola Nova, o trabalho educativo deixou de ter como foco a memorização de conteúdos e passou a se concentrar na capacidade de aprender; em decorrência disso, as formas de ensinar passaram a ser muito valorizadas. A contribuição do Brasil para a Escola Nova foi a afirmação da escola pública, gratuita, laica e universal como locus privilegiado para a realização dessa nova educação. Lutava-se, assim, por uma educação capaz de formar não só pessoas melhores, mas também uma nação mais justa e democrática.

Esse mesmo espírito animou o movimento da educação popular, a partir do início dos anos 1960. A educação popular afirmava a necessidade do diálogo horizontal entre educador e educando em favor de um compromisso

político com a emancipação dos sujeitos. Movimento forte na América Latina, que tinha o brasileiro Paulo Freire como maior expoente, a educação popular se realizou, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos, mas seus princípios e práticas inspiraram e inspiram muitas experiências de educação emancipatória para os diversos públicos.

Assim como a ditadura Vargas perseguiu a Escola Nova, a ditadura militar oprimiu com violência as experiências de educação popular e todas as outras vocacionadas para a emancipação. Nesse período a alma antropofágica do Brasil se manifestou no movimento tropicalista, que deglutiu a cultura brasileira e as melhores invenções estrangeiras para criar, a partir disso, como dizem os autores, “algo inédito, maravilhoso, crítico e transformador”. A Tropicália na educação pode ser encontrada nas “escolas alternativas”, que começaram a nascer na década de 1970, valorizando a cultura popular nacional e de origem africana, com tudo o que ela traz de lúdico e corporal, e fazendo-a dialogar com as teorias educacionais estrangeiras mais avançadas.

A abertura política e o período de consolidação democrática possibilitaram a conquista de uma legislação compatível com os avanços das pesquisas no campo educacional, bem como com a afirmação da escola pública, laica e universal. Data desse período a universalização do processo de escolarização, especificamente no nível do Ensino Fundamental, trazendo novos atores para os bancos escolares e obrigando a instituição a se repensar. Ganhou força, então, a perspectiva da educação integral, que retomava aspectos da Escola Nova e da educação popular para afirmar a indissociabilidade entre os desenvolvimentos intelectual, social, cultural, físico e espiritual. Corpo e alma. Daí o reconhecimento de que escola não é sinônimo de educação, de que para educar é preciso toda a aldeia, ou todos os agentes do território, da cidade.

Esse é o panorama histórico que localiza os momentos e movimentos da educação de alma brasileira. Em seguida, o livro nos traz os atores desse enredo: educadores e educadoras que têm formulado propostas, políticas e práticas que afirmam nossa alma e criam algo original, que pode contribuir definitivamente para a busca mundial pela educação de qualidade.

(Abril de 2016.)

APRESENTAÇÃO

De muitos povos criamos o Brasil, um país miscigenado, pulsante, com sabores, cores e perfumes variados. A miríade de influências torna este um país rico em detalhes. Somos um povo complexo habitando um território exuberante. Nosso gingado não está só no carnaval: a capoeira, que é dança, se fez da luta.

Nossa trajetória nos mostra que em diferentes momentos – sentidos e vivenciados de modos tão diversos – tecemos nossa identidade coletiva. Identidade essa que não é natural, tampouco definitiva, mas que transparece aos olhos daqueles que se dedicarem a observar. A tarefa porém não é tão fácil para aqueles que quiserem olhar os próprios olhos, as próprias mãos e pés. Refletir-se. Olhar-se no espelho da própria alma. Contemplar-se, ampliar-se, contestar-se.

Apesar do esforço louvável – empreendido por alguns poucos – de pensar o Brasil a partir dos brasileiros, questões sobre nossa identidade ainda causam perplexidade quase dois séculos depois de nossa independência. Na busca por respostas, olhar para fora e seguir modismos ou receitas internacionais pode gerar contradições e ambiguidades, reforçar uma cidadania capenga e estabelecer a dualidade em discursos que deveriam ser múltiplos e democráticos. Olhar para dentro, porém, traz seus próprios enfrentamentos: quem somos e o que queremos ser?

Reviver o Brasil que dança, cria, resiste e reza há mais de 500 anos nos permite esboçar alguns traços dessa alma. Dos primeiros encontros que se deram por estes lados, aos processos antropofágicos e até mesmo ditatoriais que pontuaram nossa cultura, todos esses momentos colaboraram para a construção da identidade nacional. Tal qual Macunaíma, saltando e escorregando pelos tempos e espaços de nossa terra, é possível visualizar o amálgama multicolorido de dores e afetos que precisamos encarar: se o brasileiro é cordial e gentil como os antropólogos nos apresentam, também é racista e sexista; o brasileiro é amoroso, mas também sabe ser violento; é empreendedor, mas transfere diversas responsabilidades; é esperançoso e também fatalista; vincula-se a suas raízes e é construtor de sua própria identidade nas brechas de um complexo de vira-lata.

Como seria a Educação Brasileira se fosse pensada a partir de nosso povo, nossa cultura e nossa história? Qual é a Educação de Alma Brasileira? Essa foi a questão inicial que trouxe à tona o desejo de investigar e criar este projeto. A busca pela possibilidade de desenhar uma realidade em educação que dialogasse mais com o que somos.

Foi diante dessas questões que nós nos propusemos a refletir sobre a alma brasileira, usando a educação como lente de aproximação. Primeiro, porque este é um *locus* de tensão por natureza, onde o velho encontra o novo e o controle encontra a espontaneidade, mas principalmente porque é pela educação que possibilitamos que nossos desejos de país criem bases para se efetivar.

Se Antonio Carlos Gomes da Costa gostaria que um dia inventássemos uma pedagogia bossa nova, entendemos que é na Alma Brasileira que vamos encontrar o caminho. Investigar uma Educação de Alma Brasileira, uma educação que revele nossos traços regionais, que expresse nossa identidade e que inspire uma relação de aprendizagem que passa pelo reconhecimento do território, da multiplicidade cultural, das raízes e dos sonhos brasileiros. Este trabalho é resultado desse esforço de pesquisa.

EDUCAÇÃO DE ALMA BRASILEIRA: UM PROJETO COM MUITAS INTERFACES.

O desejo de investigar a Educação de Alma Brasileira surgiu com a vontade de materializar uma instalação interativa. Uma miríade de elementos que formassem uma exposição, permitindo ao público mergulhar nos elementos e encontrar sua própria construção narrativa de respostas a essa e a outras novas questões.

Desde o primeiro momento o projeto contou com o apoio de Pilar Lacerda e da Fundação SM. A partir da ideia e de algumas discussões estruturou-se o grupo de trabalho que, junto com a equipe do Centro de Referências em Educação Integral e a Fundação SM, especialmente Julia Dietrich, Madalena Godoy, Mariana Franco e Natacha Costa, elaborou o que viria a ser a metodologia de pesquisa do trabalho. Posteriormente a proposta foi validada e ampliada por um grupo mais amplo que chamamos de Curadores da Pesquisa e que acompanhou o grupo ao longo de todo o processo: Pilar Lacerda, Helena Singer, Natacha Costa, Rafael Parente e Cleuza Repulho.

A partir de então o grupo de sete pesquisadores foi reunido para trabalhar ao longo de 2015 e 2016 na pesquisa e redação. Durante todo esse período o projeto contou com o financiamento da Fundação SM, Instituto C&A e Fundação Itaú Social, que assinam o patrocínio dessa etapa.

O termo “alma” foi bastante debatido entre o grupo. Não há intenção religiosa em seu emprego, tampouco vontade de renegar nossa corporeidade ou nossas relações mais mundanas e territoriais. O termo foi empregado em sentido poético referindo-se a algo de nossos costumes, do nosso jeito de fazer e nosso modo de ser, da nossa expressão como povo. Poderia ser substituído por frases como “educação com base na cultura brasileira” ou “educação de matriz brasileira”. Nesse sentido, assim como a cultura, não nos referimos a “alma brasileira” como algo estático, natural ou determinado. Pelo contrário, as opções metodológicas revelam o processo de construção dessa identidade que segue sendo moldada pelo dia a dia de cada brasileiro em processos de manu-

tenção e ruptura com nossas práticas e crenças. Desse debate surgiu uma definição de Educação de Alma Brasileira que usamos para nos orientar ao longo de toda obra:

“a Educação de Alma Brasileira está em constante construção nas práticas espontâneas, criativas e até mesmo de resistência dos educadores que persistem na busca pelo respeito e valorização da diversidade de culturas e territórios em um país marcado por conflitos e contradições.”

Caminhamos, portanto, entre as luzes e sombras da alma brasileira. Neste registro estão detalhadas mais de vinte experiências de escolas e políticas públicas, históricas e atuais, além de diversos educadores que contribuíram para uma Educação de Alma Brasileira, retratando o lado luminoso de um país contraditório.

Ainda que pudéssemos falar de muitas expressões desta Alma, o recorte desta pesquisa foi sua manifestação na Educação, com especial atenção à educação escolar. Do mesmo modo o leitor pode se perguntar se tais características apontadas como expressões de nossa brasilidade não seriam próprias de todo ser humano, independentemente de sua nacionalidade. Não poderia ser diferente, compreendemos que as fronteiras explicam apenas pequena parte das ações humanas. Com certeza há mais em comum nos seres humanos do que nossas tradições culturais podem diferenciar. A proposta foi, portanto, entender dentre tantas possíveis características aquelas que de alguma maneira se manifestam com maior frequência ou intensidade em solo nacional em função da história e geografia que partilhamos.

Apoiamos nossa pesquisa também em algumas entrevistas com especialistas que deram suporte a este trabalho, e esses registros serão posteriormente disponibilizadas como produção audiovisual que integrará o projeto em seu todo. Nossos entrevistados – profissionais de diversas áreas – sugeriram abordagens metodológicas, educadores e experiências para integrarem nosso livro e principalmente nos auxiliaram na compreensão teórica conceitual do processo educativo no Brasil. São eles: Arnaldo Godoy, Bia Goulart, Celso Vasconcellos, Circe Bittencourt, Elie Ghanem, Guiomar Namó de Mello, Lucinha Alvarez, Macaé Evaristo, Miguel Arroyo e Tião Rocha.

Da ousadia de Nise da Silveira à esperança de Rubem Alves, das atuais experiências indígenas e quilombolas aos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e Centros de Integração de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), dos casos concretos às leis federais, todas diferentes, todas faces desse povo que não cansa de se reinventar para sobreviver. Resgatando a tradição indígena de contar histórias, conta-se no livro mais uma versão, com olhos atentos ao que é consagrado, mas também ao que é pouco conhecido, ao que foi calado, mas que seguiu gritando no peito. São belas histórias que merecem ser contadas. Por uma educação que olhe com valor para si, por uma Educação de Alma Brasileira.

EDUCAÇÃO DE ALMA BRASILEIRA: O LIVRO

Este livro é composto de três partes:

- Movimentos da alma brasileira
- Momentos da educação brasileira
- Educadores e experiências educacionais de alma brasileira

A primeira delas visa apresentar ao leitor os cinco movimentos da alma brasileira a que os pesquisadores chegaram a partir das leituras de referência, das entrevistas e especialmente da pesquisa de opinião realizada por todo o território nacional.

Esta pesquisa buscou identificar as principais características que o povo brasileiro reconhece como sendo suas e como elas se manifestam em nossa educação. Tratou-se de pesquisa com respostas de múltipla escolha e perguntas abertas, respeitando a proporcionalidade de homens e mulheres, meio rural e urbano, bem como a distribuição populacional pelas cinco regiões do país.

As dualidades de nossa “alma” surgiram da sistematização dessas respostas, que sempre oscilavam entre manifestações positivas e negativas de uma mesma categoria. A ideia de “movimento” veio desse processo, ilustrando o caráter dinâmico e complexo dos traços culturais que buscamos sistematizar neste primeiro capítulo do livro.

Na segunda parte fizemos a seleção de diversos momentos históricos que foram relevantes para entender as características da atual educação brasileira. Para isso a obra *Brasil: uma biografia*, de Lilia Schwarcz e Heloisa Starling, e *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani, foram essenciais para a contextualização dos diversos tempos históricos, bem como as entrevistas realizadas com os especialistas que nos auxiliaram na seleção desses momentos.

Não se buscou falar de toda a história da educação brasileira, nem construir um texto propriamente histórico, mas sim contextualizar o leitor e explicar as possíveis origens e manifestações das características apresentadas na primeira parte do livro, já observando especificamente a Educação. Optamos por não falar em períodos, pois o Brasil é um país extenso e absolutamente diverso, onde convivem muitos tempos num só tempo. Assim, em 2016, há comunidades brasileiras que se comunicam exclusivamente pela oralidade e adolescentes trocando mensagens de texto. Falar em períodos poderia levar a crer numa uniformidade geográfica e linearidade temporal. Os momentos sobre os quais falamos, diferentemente, nos ajudam a narrar irrupções de novas ideias e experiências que não aconteceram em todo o território nacional de maneira homogênea nem se esgotaram de maneira definitiva. Ao contrário, optamos por falar daquilo que ainda reverbera pelo território nacional, marcando e movimentando nossa alma e, é claro, nossa forma de educar as próximas gerações.

É relevante considerarmos também que se trata de uma seleção histórica a partir de recortes do presente, de questões que todavia seguem representativas para

explicar nossas características educacionais e culturais. O texto de cada momento, ainda que explore determinados acontecimentos históricos, traz reflexões contemporâneas sobre o assunto, desconfigurando a lógica cronológica desta narrativa de cunho histórico.

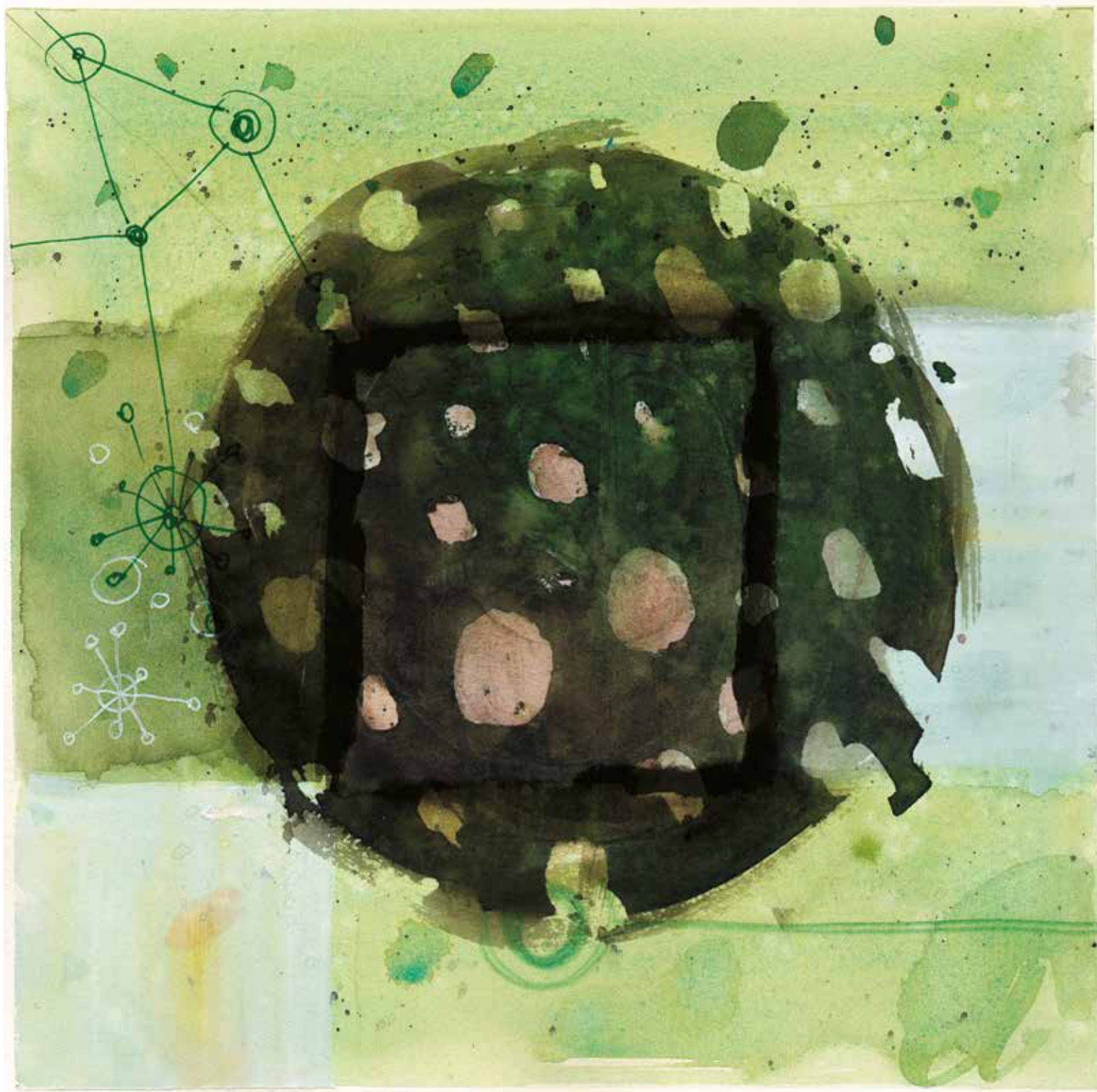
Para esta parte do trabalho, contamos com a revisão e contribuição da historiadora e curadora deste trabalho, Pilar Lacerda, bem como da coordenadora do programa de Educação da UNICEF no Brasil, Maria de Salette Silva.

A terceira e última parte desta obra traz as várias experiências educacionais e biografias de educadores que selecionamos para ilustrarem o que seriam manifestações luminosas de uma Educação de Alma Brasileira. Nenhum deles está isento de erros ou problemas, não se trata da validação de experiências bem-sucedidas, mas da seleção de projetos e pessoas que buscam manifestar ou manifestaram as características que identificamos aqui como sendo de Alma Brasileira. Essa sessão é aberta com um texto de autoria do Rafael Parente e Cleuza Repulho, gestores de projetos educacionais, que trazem suas experiências e reforçam a necessidade de pensarmos o Brasil a partir dos brasileiros, especialmente na educação.

O prefácio foi escrito por Helena Singer, pesquisadora em educação que liderou o mapeamento de inovação e criatividade na educação no Ministério da Educação (MEC). Já o fechamento foi escrito pela diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz, Natacha Costa, que traz provocações sobre como podemos levar essas questões para nossa prática cotidiana.

Os textos sem autoria identificada foram escritos pela equipe de pesquisa, que levantou fontes, realizou entrevistas, reuniu-se semanalmente para estudar, debater e criar este material com o objetivo de dar suporte não apenas à futura exposição, mas especialmente às reflexões sobre a Educação que queremos ter para o Brasil.

MOVIMENTOS DA ALMA BRASILEIRA



ESPERANÇA E FATALISMO

Das dinâmicas que constituem a alma e a cara brasileiras, a fé se destaca como um elemento cultural marcante. Temos nosso modo de viver e de praticar a fé como marcas do Brasil, não apenas em sua faceta de religiosidade e espiritualidade, mas também de esperança na vida.

São muitas as nações quando pensamos na fé do povo brasileiro. Toda essa diversidade é, também, o que nos permite pensar em traços comuns: o sincretismo, a adaptabilidade e a criatividade para conviver com a diferença.

Nossa fé é profundamente ligada à intuição, por isso afasta-se da rigidez da doutrina e da técnica. Não há código religioso que sobreviva ao quê de empirismo, criatividade e mistura que aqui se imprime aos caminhos que cada um trilha na fé.

O brasileiro vive a diversidade e consegue transitar por religiões e suas práticas de acordo com o pressentimento. Frequenta a missa católica, a sessão espírita, medita em meio à natureza e acende uma vela para o seu orixá... Essa abertura ao sincretismo e essa prática pela intuição vêm, sobretudo, de nossas raízes indígenas e africanas⁵.

Os tupis-guaranis, por exemplo, que formam a principal matriz racial, cultural e linguística do Brasil de origem indígena, têm uma relação íntima e vivencial com seus mitos e crenças: “O índio é mais um teósofo do que um teólogo. Isso porque sua concepção de divindade é fruto de uma introspecção em que a fé deve nascer da intuição e não da doutrinação de outrem”⁶.

O antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro, em obra sobre o povo tupinambá, identifica como característica dos ameríndios a abertura para o outro, a disposição à incorporação⁷. A alma selvagem que herdamos dos povos originários é aberta à assimilação de novas práticas e ao mesmo tempo livre para abandoná-las e – especialmente – reinventá-las. “Nunca fomos catequizados”⁸, afinal.

No Brasil, também os africanos e seus descendentes mantinham com o sagrado uma relação marcada por visões da vida, da natureza e da ancestralidade muito diferentes da matriz cristã, mas que a ela se misturaram produzindo rituais próprios. Essa junção de práticas é característica da identidade da fé brasileira e exprime nossa diversidade religiosa e racial.

Isso não significa que não haja intolerância religiosa no Brasil. Pelo contrário. Se foi com base nas matrizes indígena e africana que floresceu a plu-

ralidade e o sincretismo da fé brasileira, é também porque a história dessas culturas é, sobretudo, uma história de resistência à violência, à doutrinação e à intolerância.

No caso das religiões com origem na África Subsaariana, que chegaram com os povos sequestrados e escravizados, o sincretismo está ligado à resistência diante da proibição de suas práticas no Brasil – o catolicismo era imposto como única prática aceitável. Alguns grupos de africanos escravizados driblaram essa limitação criando uma identificação dos orixás com os santos católicos⁹. Diante das perseguições, o sincretismo foi, assim, uma forma de continuar o culto às divindades. Dos diferentes graus de assimilação que isso gerou ao longo do tempo, tem-se a grande diversidade que existe mesmo entre as religiões de matriz africana no Brasil.

Não é um resultado apenas da tolerância, mas também da violência. Trata-se, afinal, de uma história ainda em curso – estamos longe de superar as manifestações de preconceito e intolerância religiosa. No entanto, ainda que persistam muitas tensões, o sincretismo nos mostra, em suas diferentes origens históricas e culturais, que há uma leitura popular da fé que não reflete os cânones religiosos.

Também por herança dos indígenas e africanos, a espiritualidade brasileira tem manifestações muito concretas: “O espírito recusa-se a conceber o espírito sem o corpo”¹⁰. O antropomorfismo da matriz indígena foi relatado por padre Manuel da Nóbrega aos jesuítas: “São mui apegados às coisas sensuais. Muitas vezes me perguntam se Deus tem cabeça, e corpo, e mulher, e se come, e de que se veste e outras coisas semelhantes”¹¹. Na matriz africana também se destacam a proximidade e a devoção à natureza. Os deuses africanos são concretos, presentes. Têm desejos, belezas, prazeres, têm luzes e sombras¹².

Nas práticas indígenas e africanas – e nas que foram criadas e recriadas a partir delas – também figura o gosto pelo transe. O estado de transe – fruto da entrega, da presença – está nas religiões, mas também está na arte, na música, no esporte, na festa. É a catarse coletiva, que nos afasta do racional.

Definitivamente, a fé do brasileiro não se manifesta apenas no campo da religiosidade. Viver com fé é mais do que praticar uma religião. É ter esperança na vida. Não dizemos que o brasileiro não desiste nunca? A arte de viver da fé é um traço da alma brasileira que imprime um modo de ser peculiar.

Um modo de ser que desafia a realidade que nos cerca. Apesar do destaque nos *rankings* de violência mundiais, o Brasil é também reconhecido pela alegria de seus habitantes. Um país com desvantagens e injustiças históricas às quais os brasileiros decidiram não se subordinar¹³.

Esse modo de acreditar na vida foi destacado por Mário de Andrade em carta para Carlos Drummond de Andrade. Quem vive intensamente, como num ritual religioso, é que sabe sentir e aproveitar os dias: “Tudo está em gostar da vida e saber vivê-la. Só há um jeito feliz de viver a vida: é ter espírito religioso”¹⁴. Espírito que parece não faltar por aqui, inclusive revelando o que tem de problemático: é marca do Brasil esperar pelo milagre do dia¹⁵. No trabalho, na

política, no futebol, a espera do milagre se coloca como costume nacional de aguardar pela salvação.

Sérgio Buarque de Holanda deu a essa característica de esperar a sorte, o ouro ou o milagre, o nome de bovarismo¹⁶ – o desencanto com o real, que é substituído pela imaginação e pela espera de dias melhores, de outra realidade, de outro país.

Lilia Schwarcz e Heloisa Starling, na obra *Brasil: uma biografia*, nos lembram que talvez seja por isso que o futebol faça tanto sucesso entre nós. Porque o futebol é o esporte em que o inesperado pode, de uma hora pra outra, reverter o jogo e o campeonato, salvar o ano, desmentir os prognósticos:

*No futebol, espécie de metáfora maior da nacionalidade brasileira, aguardamos sempre que “algo aconteça” e resolva a partida. A vontade é de torcer para que algum elemento mágico e imprevisto caia dos céus (suspendendo o mal-estar e solucionando problemas), em vez de planejar mudanças substantivas e duradouras*¹⁷.

Afinal, há muito de fatalismo na esperança. E foi também no futebol que vivemos, em 2014, um momento de fatalismo definitivo: o fatídico 7 a 1, imposto pela seleção da Alemanha em uma Copa do Mundo no Brasil, não permitiu a evasão coletiva da realidade. O placar nem sequer possibilitava esperar pelo milagre ou pelo imprevisto. A Copa escancarou a falta de planejamento, de serviços públicos, de prioridades. Dessa vez, a magia do futebol não salvou a pátria; pelo contrário, um certo espírito pessimista se intensificou. Parece que tudo ficou mais difícil, mais real e desnudado.

A metáfora do futebol pode exemplificar, assim, outro lado desse movimento da alma brasileira: a dificuldade de realizar planejamentos factíveis de longo prazo, especialmente para as políticas públicas. A esperança de que no fim tudo se ajeita dificulta ações voltadas às mudanças significativas e estruturais de que tanto precisamos.

Se há fé e esperança, há também algo de “aqui nada dá certo”, “tinha que ser no Brasil”, “o país que não vai pra frente”. É como resistência a esse fatalismo que se posicionam os educadores e as experiências que serão apresentados neste livro. São relatos de quem se negou a aceitar que não há um caminho próspero para o Brasil e para a educação brasileira. São práticas que se fundam na esperança radical e transformadora diante da realidade em que se encontram. Isso significa “reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo”¹⁸. A esperança que se revela nessas práticas, como disse Paulo Freire, não é ingênua nem inconsciente da realidade, mas sim crítica e mobilizadora.



INTEGRAÇÃO E EXPLORAÇÃO

A alma de um país não está só nos seres humanos, mas também nos territórios. A imensidão das terras brasileiras, sua fertilidade e biodiversidade são elementos de nossa alma, marcados pela dialética da integração e da exploração do território e no território.

A exuberância da natureza é parte de nossa identidade. Aqui está a maior reserva de biodiversidade do mundo, distribuída nos biomas da Amazônia, Cerrado, Mata Atlântica, Caatinga, Pampa e Pantanal. Somos um país verde, com a maior floresta equatorial do planeta.

A abundância de águas no Brasil também chama a atenção. Aqui temos rios como o Amazonas, o São Francisco, o Araguaia e o Paraná, e reservas subterrâneas importantes como o aquífero Guarani, que são apenas parte do retrato da nossa hidrografia, que representa cerca de 12% da água doce do planeta.

As dimensões da natureza brasileira impactam nossa identidade, nosso modo de vida e, portanto, o que consideramos como a Educação de Alma Brasileira. A relação do brasileiro com suas diferentes paisagens naturais, em todas as regiões, se dá por meio do lazer, do esporte, da saúde, do trabalho e das diversas práticas educativas integradas aos territórios.

O Brasil foi um país predominantemente rural até os anos 1930 e a relação com a terra ainda é econômica e socialmente estrutural. Mesmo com a urbanização e o desmatamento crescentes, boa parte de nosso território é coberta por vegetação e grande parte de nossa biodiversidade permanece desconhecida.

Na economia, o peso dos recursos naturais continua imenso. Tanto a agricultura como os extrativismos mineral, vegetal e animal são responsáveis por uma enorme fatia de nossa base econômica e colocam o Brasil em destaque nos mercados que movimenta.

Mas o desenvolvimento econômico adquirido com a exploração da natureza implica questões ambientais, sociais, políticas e econômicas sérias que se arrastam no Brasil desde 1500. A questão da terra foi e é central na história do Brasil. Se essa é a terra em que tudo dá, cinco séculos depois uma das perguntas mais importantes que devemos fazer é: dá a quem?

Na condição de Colônia, o Brasil era um importante fornecedor de recursos naturais a outras nações. A estrutura econômica colonial se baseava no sistema de *plantation* – monocultura, latifúndio e mão de obra escrava – e destinava-se

basicamente à exportação. Isso configurava uma colônia de exploração, o oposto das colônias de povoamento, que visavam mais ao desenvolvimento da sociedade local do que ao fornecimento de bens ao exterior.

A grande exploração, como explica o historiador Caio Prado Jr., foi o que deu sentido à obra de colonização do Brasil:

*nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamante; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileira*¹⁹.

A adoção do trabalho escravo como sustentáculo desse modelo teve como impacto a naturalização da exploração. A desumanização do ser humano vem aliada à desumanização do trabalho, visto como tarefa mecânica dos explorados.

Assim, para entender o significado da exploração no presente, é fundamental observar que, por muitos séculos, os colonizadores fizeram do Brasil não uma nova sociedade, mas uma empresa comercial fundada na exploração – da terra e do homem. Nas palavras de Darcy Ribeiro,

*[...] o Brasil sempre foi, ainda é, um moinho de gastar gentes. Construímos-nos queimando milhões de índios. Depois, queimamos milhões de negros. Atualmente, estamos queimando, desgastando milhões de mestiços brasileiros, na produção não do que eles consomem, mas do que dá lucro às classes empresariais*²⁰.

Mudamos o cenário? A fala de Darcy faz a ponte com o presente. Na ausência de uma reforma agrária efetiva no Brasil, a grande propriedade segue prevalecendo. Latifúndio, monocultura e produção para o exterior ainda são, tantos séculos depois, a base das estruturas econômicas ligadas aos recursos naturais.

Os grãos produzidos pelo agronegócio – grãos, aliás, de grande quantidade, mas pequena variedade – ainda são cultivados com muito agrotóxico, fazendo do Brasil um recordista na utilização de veneno nas plantações. Tampouco a exploração do homem foi superada nesse

cenário. Trabalhadores vivendo em condições análogas à escravidão ainda são uma realidade constante, especialmente no campo.

A pujança econômica do agronegócio e do extrativismo ainda é causa de muitas violações de direitos humanos, que passam não apenas pelas condições precárias de trabalho e pela concentração de terras, mas também por desmatamento, erosão dos solos, poluição e esgotamento de recursos hídricos, conflitos fundiários, ataques a terras indígenas, expulsão de populações ribeirinhas.

Nosso modelo de desenvolvimento e de relação com a terra ainda é, predominantemente, a combinação das explorações da natureza e do homem mais pobre. As consequências sociais e ambientais desse modelo se mostram todos os dias: “o projeto extrativista é o único projeto sólido de país. É o que unifica Estado e empresas como um só setor. É o projeto que está abaixo e acima da Constituição e das ideias mínimas do que política, sociedade e justiça social representa”²¹. O sonhado crescimento ou desenvolvimento, que traria melhores condições de vida à população, foi buscado por meio da exploração da natureza e não da realização de reformas estruturais com foco em melhorias na educação e na distribuição de renda e de terra.

Se por um lado temos uma natureza abundante, por outro não há terra para todos, menos ainda para os povos originários. A situação social que os indígenas enfrentam no Brasil hoje talvez seja a maior representação da exploração como uma das faces da alma brasileira. Os indígenas – que desafiam nosso modelo de desenvolvimento, de relação com a terra e com o outro – estão perdendo seu direito de existirem como tal e sendo empurrados para as camadas mais pobres da sociedade:

*Os indígenas só podem existir no Brasil como gravura. Apreciados como ilustração de um passado superado, os primeiros habitantes dessa terra, com sua nudez e seus cocares, uma coisa bonita para se pendurar em algumas paredes ou estampar aqueles livros que decoram mesas de centro. Os indígenas têm lugar se estiverem empalhados, ainda que em quadros. No presente, sua persistência em existir é considerada inconveniente, de mau gosto. Há vários projetos tramitando no Congresso para escancarar suas terras para a exploração e o “progresso”*²².

Mas, se a terra no Brasil é cenário de embates políticos e econômicos marcados por privilégios e violência, ela também é cenário de resistências. Do movimento agrário, de ambientalistas, de ribeirinhos, indígenas e quilombolas. Resistência que sustenta o que há de integração com a natureza na alma brasileira e que nos mostra não um retrato do passado, mas de um futuro possível na relação com a terra.

Se houve tempos em que o Brasil se gabava do clima agradável e da ausência de desastres naturais, hoje já não pode mais fazê-lo. Por conta das mudanças climáticas, a natureza – também aqui como no resto do mundo – vem reagindo aos embates que travamos. Precisamos nos reaproximar da natureza, e os povos indígenas podem nos mostrar como:

*[...] os índios podem nos ensinar a repensar a relação com o mundo material, uma relação que seja menos fortemente mediada por um sistema econômico baseado na obsolescência planejada e, portanto, na acumulação de lixo como principal produto. Eles podem nos ensinar a voltar à terra como lugar do qual depende toda a autonomia política, econômica e existencial. Em outras palavras: os índios podem nos ensinar a viver melhor em um mundo pior*²³.

Se a alma brasileira transita entre a integração e a exploração da natureza, é preciso olhar para nossas raízes, não as coloniais, mas sim as ameríndias. Assim podemos encontrar um caminho que potencialize nossa integração com a terra. Os povos originários que ocupam o território que hoje chamamos de Brasil sempre foram capazes de lidar com essa natureza de forma integrada. Enquanto para a sociedade dita ocidental a terra é um objeto inerte, que pode nos pertencer, para os indígenas a visão é oposta: nós pertencemos à terra. Os rios, as árvores, os animais, as pessoas compõem um sistema único, inseparável. Dessa forma, a poluição de um rio, por exemplo, é uma agressão direta ao todo e, também, a cada membro da aldeia.

Por falar em aldeia, também em nossas raízes africanas encontramos inspiração para a integração, não apenas com a terra, mas entre os indivíduos. “Ubuntu” é um termo da língua zulu que representa a filosofia que sustenta a vida

espiritual das sociedades africanas. Seu conceito é de que uma pessoa é uma pessoa por meio de outras, isto é, ser um indivíduo é ser-com-outros. “Eu sou porque somos”. Na filosofia ubuntu está presente a cultura do diálogo, a capacidade de buscar o consenso e a reconciliação, colaborar, trabalhar em equipe, ou seja, constituir uma comunidade baseada na integração. No conceito de ubuntu temos a base para o que se entende como educação integral: é necessária toda uma aldeia para educar uma criança.

Por fim, também os imigrantes são componentes dessa alma integradora, que recebeu muitos povos diferentes que aqui constituíram sua própria relação com os territórios que ocuparam.

A educação integral, que parte da relação do sujeito com seu território, tem campo fértil no Brasil se o que buscamos é uma Educação de Alma Brasileira. Porque os sujeitos brasileiros, em suas mais variadas caras – indígena, quilombola, sertanejo, caipira, imigrante –, existem como cultura por estarem vinculados à natureza e às diversas formas como a ocupam – que são muitas e diversas. O Brasil se forma pela integração quase improvável de todas elas.

Tal como descreveu Darcy Ribeiro, “o ‘natural’ não ocorreu. Ocorreu o extraordinário, nos fizemos um povo-nação, englobando todas aquelas províncias ecológicas numa só identidade cívica e política”²⁴. Natural seria a fragmentação do território em vários países, dada a imensidão e a diversidade humana que o ocupa.

Pensar que a educação possa se desvincular dessas culturas, do que cada território significa para seu sujeito, é afastar-se da alma e das características do Brasil. A integração como afirmação da identidade é, nesse sentido, resistência a toda exploração – a exploração que objetifica o homem, o trabalho e a natureza, que desintegra e descontextualiza.

Somos um povo que vive o sol, o mar, o campo, os rios. Diversos educadores e experiências vincularam suas práticas educativas a essa identidade que tem chão, que tem vínculos profundos com o espaço que ocupa. São exemplos repletos de beleza, equilíbrio e sustentabilidade e que nos mostram um caminho para preservar nossas terras e as diversas culturas que nela se expressam.



ANTROPOFAGIA E COMPLEXO DE VIRA-LATA

“Tupi or not tupi...”²⁵ O olhar para si e para o exterior, algumas vezes com orgulho nacional, outras com complexo de inferioridade, é um dos movimentos dessa alma brasileira repleta de conflitos.

Como colônia que fomos, nossa identidade é uma questão delicada e parece sempre em xeque: “Ora mais portugueses, ora franceses, ora mais americanos”²⁶. Diante da diversidade do país, parece que é mais fácil mirar o mar do que a imensidão de nós mesmos.

Olhar para o mar – e especialmente olhar do mar – parece mesmo uma prática por aqui. O Brasil ainda é definido, em parte, pela perspectiva exterior; não apenas a perspectiva dos estrangeiros, mas também a dos próprios brasileiros, que, ao olhar de fora pra dentro, buscam firmemente reafirmar os estereótipos e a nossa suposta inferioridade em relação a outras nações. Historicamente, sofremos com as visões que vêm de fora – de um país exótico, desordenado, periférico –, mas muitas vezes gostamos de confirmá-las.

Nelson Rodrigues nomeou nosso pessimismo no futebol como um complexo de vira-latas: “Por ‘complexo de vira-latas’ entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo”²⁷. Talvez esse fenômeno tenha sido substituído por um complexo diferente, o de falar de si mesmo em terceira pessoa: “O brasileiro que é isso e aquilo, mas que eu não sou”. Um olhar que inferioriza o Brasil e o brasileiro, mas estranhamente se coloca de fora. O vira-lata que não se enxerga como tal talvez seja mais desafiador que o descrente de si mesmo de Nelson Rodrigues.

Mas não é só de complexo de vira-latas que é feito o Brasil. Rompendo com todos os estereótipos, a alma e a cara do Brasil estão na mistura que nenhum olhar exterior consegue captar. Mistura que se alimenta da antropofagia: de povos, costumes, religiões, línguas. E que foi exaltada pelo movimento modernista nas primeiras décadas do século XX.

O modernismo, movimento literário e artístico que buscava romper com uma cultura nacional mais centrada na Europa do que no próprio Brasil, contribuiu para a formação de um pensamento nativo e anticolonialista cujo objetivo era reinventar o Brasil: “Contra todos os importadores de consciência enlatada. A existência palpável da vida”²⁸.

O movimento modernista propôs uma releitura nacional livre das categorias e classificações tradicionais. Um olhar por dentro, sem rótulos estrangeiros; anticolonialista, mas que não evita nem nega o que vem de fora. Pelo contrário, os modernistas procuraram interpretar nossa identidade pela dialética do local e do cosmopolita: “Filhos do sol, mãe dos viventes. Encontrados e amados ferozmente, com toda a hipocrisia da saudade, pelos imigrados, pelos traficados e pelos *touristes*”²⁹.

Inspirado na ideia de canibalismo, explorada pelo filósofo Michel de Montaigne no estudo sobre os indígenas brasileiros, Oswald de Andrade propõe que, ao reler o Brasil, possamos inverter a lógica do que é ou não civilizado, moderno e ideal. Daí entende-se o canibalismo de culturas como a incorporação do que vem de fora e sua transformação em algo novo e original, o único caminho para construir uma identidade nacional: “Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente”³⁰.

Mais do que uma explicação, o que os modernistas propunham era uma devoção ao Brasil, como se viu na carta de Mário de Andrade a Drummond: “Carlos, devote-se ao Brasil, junto comigo. Apesar de todo o ceticismo, apesar de todo o pessimismo e apesar de todo o século 19”³¹.

Com o surgimento do samba, talvez seja na musicalidade que a antropofagia mais se manifeste na cultura brasileira. É aí que a diversidade e a reinvenção constante das nossas referências pode ser observada com clareza. Das festas populares às religiosas – e até na política –, a música sempre esteve ligada à formação da identidade nacional.

Essa musicalidade não é exclusividade brasileira, mas se expressa com destaque em nossa cultura, com raízes africanas e indígenas: é dos elementos musicais africanos, por exemplo, que nasceram as congadas, os afoxés, o maracatu, o samba. Essa origem é demarcada nas letras das músicas, nos enredos das escolas de samba, nos ritmos, nos instrumentos; já na matriz indígena, a música é central na construção das identidades e na organização das sociedades, por meio dos rituais – tupi, por exemplo, significa o “som do pé” ou “som que tomou assento” e tornou-se consciente de si mesmo.

Nos sons e canções, a estética e as ideias brasileiras se expressam com toda sua originalidade, espontaneidade, alegria. Dos muitos gêneros e movimentos musicais que são retratos dessas características, a tropicália é um exemplo da mistura e do experimentalismo estético como expressão brasileira. O tropicalismo foi um movimento libertário na música e na cultura nos anos finais da década de 1960. Conduzido por um coletivo de artistas, retomou o modernismo em sua proposta de reler o Brasil, sem cair no nacionalismo. Trouxe a mistura do popular com o erudito e a cultura de massa; do nacional com o estrangeiro (samba, bossa, rock, bolero); do arcaico com o moderno e o futurista. Foi marcado pela reinvenção da cultura, do comportamento, da moral, do corpo, do sexo³².

A tropicália sintetizou a brasilidade, incorporando elementos da cultura jovem do mundo. Apresentou um Brasil que não tem nada de vira-lata, mas que

sabe de suas complexidades e desafios, e que, diante deles, não perde o modo próprio de ser e viver. Disse Caetano Veloso que:

*Isso é um dado cultural qualitativo, do nosso modo de ser, não é um valor universal histórico. Isso não é pra ser fundido com o que chamamos de civilização. O que desejo é que esse nosso modo de ser tome em suas mãos os dados abstratos, universais, da civilização e faça deles algo que não foi feito ainda*³³.

Na busca pela valorização do que é próprio do Brasil, a questão é entender que o que temos de alma brasileira, selvagem, alegre, afetiva, musical, não é algo a ser substituído pelos valores universais da civilização moderna. Se esses valores ainda nos faltam, se a cidadania é capenga e a desigualdade gritante, o que precisamos é incorporar, a nosso modo, as vantagens da civilização, sem perder nossa essência.

Quando Caetano reflete sobre o que faríamos da civilização com nossa brasilidade, é para reforçar que não somos inferiores aos outros e que a trilha para uma civilização mais justa está exatamente em não negar nossa alma brasileira, mas potencializá-la.

Na educação não é diferente. Que potencial teríamos se o que há de mais brasileiro na educação se somasse a garantias amplas de direitos sociais, igualdade de acesso e distribuição justa de recursos e tecnologia? E se não quisermos mais perseguir os modelos de França, Estados Unidos, Coreia do Sul ou Finlândia? E se a educação brasileira se assumisse como jabuticaba – algo próprio e único do Brasil? O que faríamos com a educação se fossemos brasileiros no seu modo de fazer?

Essa resposta já existe, e vem de educadores e experiências de ontem e de hoje. Práticas que partem do que há de melhor no modo de ser brasileiro, para reinventar o que se entende por desenvolvimento e qualidade na educação. A partir de seus sujeitos concretos, criam-se as múltiplas possibilidades do que pode ser uma Educação de Alma Brasileira. Sem bala de prata, sem pedagogia enlatada, que chega de fora para lidar com necessidades que não são as nossas. Não é de menos Brasil – tampouco de nacionalismo – que a educação precisa. É de antropofagia.



AMOROSIDADE E VIOLÊNCIA

Há um “fundo emotivo extremamente rico e transbordante”³⁴ em nossa forma de ser e de conviver. Falar de amor e violência na alma brasileira é, sobretudo, reconhecer o protagonismo da afetividade em nossas relações públicas e privadas.

Há no Brasil uma aversão às relações ritualizadas, impessoais, distantes, prevalecendo a pessoalidade, a intimidade e o afeto. Na expressão cunhada por Sérgio Buarque de Holanda, o brasileiro seria um “homem cordial”³⁵ – não como sinônimo de bondoso, mas sim de alguém que age com o coração. Não é difícil imaginar as consequências positivas e negativas dessa característica.

Essa afetividade é ressaltada por brasileiros e também por estrangeiros. Ela se manifesta não só na hospitalidade, na generosidade, na proximidade, no toque presente em nossa convivência dentro e fora da família, mas também na dificuldade de distinguir os domínios do público e do privado, algo que, nesse movimento característico do Brasil, gera violência, corrupção e influência de valores pessoais nas instituições democráticas, que se pretendem neutras.

Nossa cordialidade está presente na relação com nossos superiores em diversas situações. Há um desejo de se “estabelecer intimidade”³⁶, muitas vezes suplantando o respeito impessoal. “Esse modo de ser parece refletir-se em nosso pendor acentuado para o emprego dos diminutivos. A terminação ‘inho”, aposta às palavras, serve para nos familiarizar mais com as pessoas ou os objetos”³⁷, e é expressão linguística máxima do desejo de proximidade e afeto. Do mesmo modo, costumamos chamar nossos principais representantes políticos – presidentes da República – pelo primeiro nome ou pelo apelido, e dificilmente pelo sobrenome, que seria mais distante e impessoal.

Na política, não é apenas a linguagem que empregamos no trato com seus atores que demonstra o predomínio de aspectos afetivos, mas também a relação com eles estabelecida, que é profundamente marcada pelo imediatismo emocional. Amor e ódio é o que oferecemos aos nossos governantes. Sentimentos íntimos, profundos e, sobretudo, estranhos aos princípios da democracia.

A figura de Getúlio Vargas ilustra bem essa característica na história brasileira. Responsável pela implantação de direitos sociais e trabalhistas, foi o mesmo que rompeu com a Constituição em um golpe sustentado por repressão e violência de Estado. Foi aclamado como “pai dos pobres” por seus simpatizantes, em razão das políticas voltadas às classes menos favorecidas, e foi também dita-

dor – em 1933, criou a Delegacia Especial de Segurança Política e Social (Desp), que prendeu, torturou e matou adversários de seu regime³⁸. Foi, em suma, da família, trazendo em si a providência e o cuidado, a repressão e a violência – contradições típicas de um chefe de família patriarcal. O âmbito familiar está muitas vezes espelhado em nossos espaços de convivência social. É nele que a violência e a afetividade se expressam justapostas, às vezes tão misturadas que não sabemos discerni-las.

Esse ambiente foi descrito por Gilberto Freyre em *Casa-grande & senzala*, no contexto de um Brasil agrário e escravocrata que buscava se urbanizar e modernizar. Um contexto datado e localizado, mas que ainda reflete parte do que somos. Ao mostrar como a lógica, ao mesmo tempo perversa, mas plástica, sensual e até afetiva da casa-grande e da senzala se refletia na vida pública e privada do Brasil, Freyre desnuda muitas dimensões da tradição patriarcal³⁹.

Essa descrição binária das relações na sociedade rural e escravocrata, que revela práticas violentas e sádicas, mas também doces e amorosas, embora reducionista em muitos aspectos, torna-se essencial para entender o Brasil. As oposições trazidas por Freyre – a casa-grande e a senzala – não terminam na prevalência de um ou outro polo, mas sim na convivência e na mistura, resultando em características e cenários persistentes no Brasil⁴⁰.

É o caso da empregada doméstica, que é – “quase” – da família. Que divide a intimidade do lar, mas mora no quarto dos fundos. Que vive servil uma vida que não é sua, criando filhos que não são seus, mas pode “até” se mostrar grata por isso. Um tipo de relação que não é nem familiar nem profissional, ainda comum em lares brasileiros de classes média e alta. É uma situação que escancara a herança colonial e escravocrata nas relações sociais, em que se mistura afeto com exploração, intimidade com discriminação.

O filme *Que horas ela volta?*, de Anna Muylaert (Brasil, 2015), retrata esse incômodo e persistente contexto:

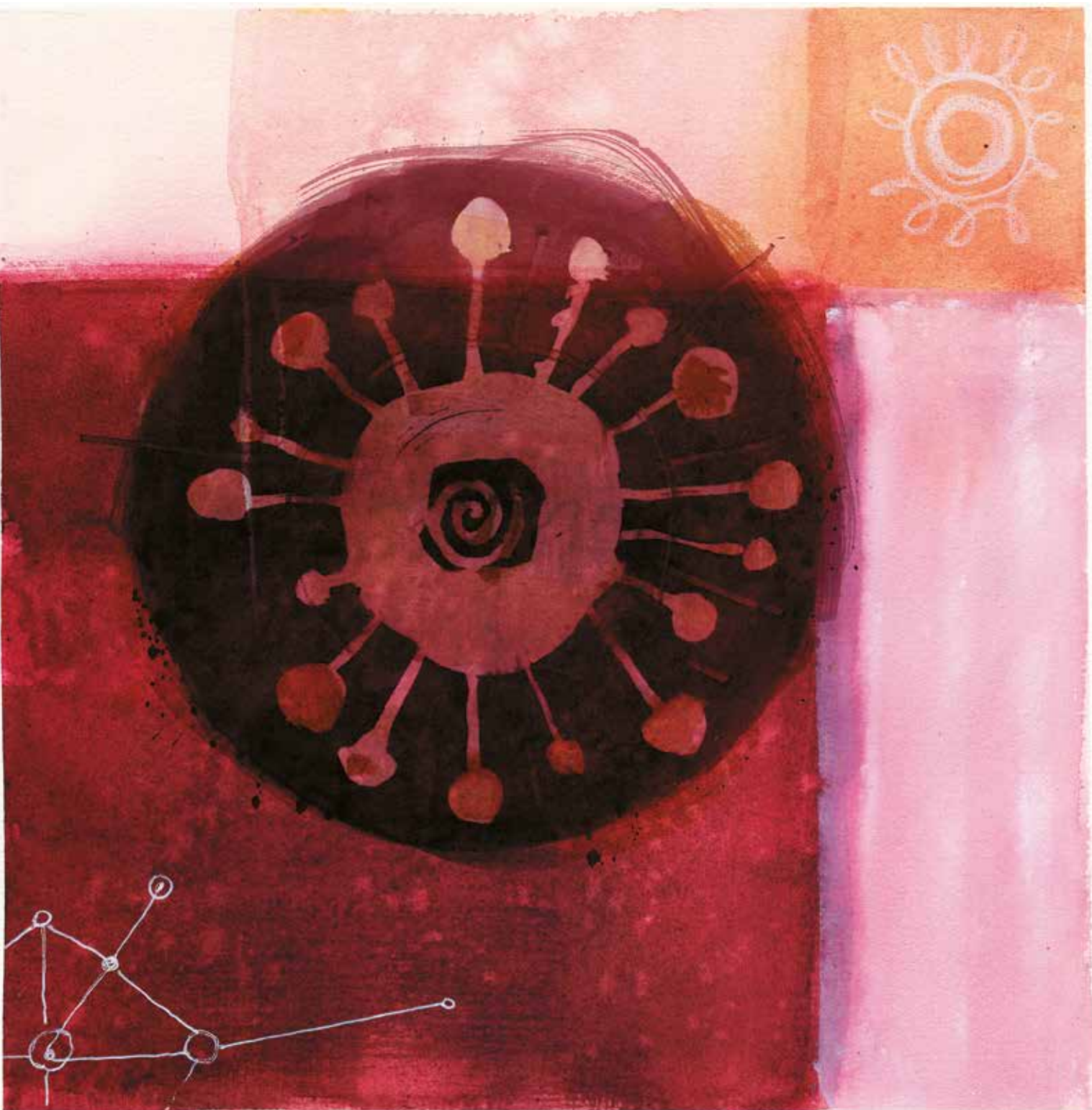
A cordialidade que permeia toda a narrativa é sempre aquela violência estetizada e sutil que marca a personalidade das relações de poder brasileiras: duras o suficiente para dominar e leves o suficiente para se fazer esconder. Dessa perspectiva, um tipo singular de pacificação então é imposto por um simulacro de conciliação⁴¹.

Esse é só um dos retratos do que Darcy Ribeiro chamou de “trauma da escravidão”⁴². Criou-se aqui uma espécie de “racismo cordial”⁴³, um movimento emaranhado na psique coletiva, nas condições culturais, às vezes velado, mas sempre com consequências perversas e violentas. Um racismo que a olhos desatentos ou desonestos é mais brando que em outras partes do mundo.

Trata-se de um fator que imprime na realidade suas marcas no genocídio da população pobre e negra da periferia, nas torturas praticada em delegacias, nas remoções violentas em favelas e comunidades indígenas e ribeirinhas e nas enormes barreiras sociais que aqui perduram. Além da abissal desigualdade social, temos ainda índices de violência próximos aos de países em guerra.

Superada uma pretensa imagem pacífica ou passiva, o que temos no Brasil é intensidade – da violência e da resistência, da exploração e da generosidade: “A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal que também somos”⁴⁴.

Nesse movimento de violência e de amorosidade, os educadores e experiências que serão apresentados mostrarão que escolheram não ignorar o contexto de violência em que os educandos se inseriam, mas sim enfrentá-lo com acolhimento, carinho e inclusão. Veremos que a proximidade e o afeto na educação não foram afastados para dar lugar à técnica ou à eficiência. Pelo contrário, a amorosidade atuou como força motriz, e foi elemento fundamental para o alcance dos resultados que serão apresentados. Afinal, a afetuosidade, o carinho e o cuidado, característicos do nosso modo de ser e expressos em nossa música, arte, fé e relações interpessoais, podem ser transformadores e até revolucionários, quando canalizados para a construção de uma educação e de um país acolhedor e amoroso.



EMPREENDEDORISMO E INÉRCIA

Está na alma brasileira a criação de soluções inovadoras sobretudo em realidades adversas. Há um jeito de ser que permite a adaptação e a reinvenção constantes, próprio para sobreviver na ausência de direitos, de justiça, de estrutura etc.:

Como dizia Riobaldo Tatarana, um personagem dileto do escritor Guimarães Rosa, “por cativa em seu destinozinho de chão, é que a árvore abre tantos braços” [...] O Brasil com frequência escapa aos lados opostos da moeda, construindo práticas culturais que mancham barreiras mais óbvias, e assim nos distinguem e nos incluem no mundo – sempre na condição de brasileiros⁴⁵.

Interpretações do país, de ontem e de hoje, já deram a essa característica o nome de “jeitinho”. O jeitinho brasileiro, que por vezes promove vantagens indevidas, personalismos e relativização das leis, é o mesmo que permite a muitos a superação de desafios impostos pela desigualdade. É um jeito desse Brasil “que de algum modo se recusa a viver de forma totalmente planejada e hegemonicamente padronizada pelo dinheiro das contas bancárias”⁴⁶.

A principal representação arquetípica do jeitinho brasileiro está na figura do malandro, que compõe o imaginário nacional. Na literatura, na música, no folclore, nos mitos, nas religiões, nas festas populares, nas novelas, enfim, nas mais diversas representações do Brasil, a figura do malandro – que vive na dureza, mas é capaz, mais que sobreviver, de bem viver a vida – surge festejando nossa música, dança, jogos, comida, bebida, crenças. Tradições típicas dos diferentes brasis, que têm seus diferentes malandros: Zé Pelintra, da umbanda e do catimbó; Macunaíma de Mário de Andrade; Malandro da Lapa, de *Ópera do malandro*, peça de Chico Buarque; Vadinho, de *Dona Flor e seus dois maridos*, de Jorge Amado; João Grilo, de *Auto da compadecida*, peça de Ariano Suassuna; Saci, do folclore brasileiro; entre outros.

O malandro caminha entre os aspectos negativos e positivos de sua imagem, que passa pela habilidade de burlar leis e convenções, mas também pela amorosidade e lealdade aos seus pares. É, sobretudo, uma figura do povo, das periferias, da rua. Ele dá seu jeito de sobreviver, assim como fazem os brasileiros, empreendedores de todos os dias. E, apesar de tudo, celebra a vida, festeja e ri de sua própria condição:

*Trata-se mesmo de um modo – jeito ou estilo – profundamente original e brasileiro de viver, e às vezes sobreviver, num sistema em que a casa nem sempre fala com a rua e as leis formais da vida pública nada têm a ver com as boas regras da moralidade costumeira que governam a nossa honra, o respeito e, sobretudo, a lealdade que devemos aos amigos, aos parentes e aos compadres*⁴⁷.

Macunaíma é uma dessas imagens. Descrito como um herói sem nenhum caráter ou de caráter oportunista, é também representação do que há de criativo, de improvisação e de vitalidade no Brasil⁴⁸. É fruto da busca de Mário de Andrade por uma identidade nacional: “Esta, por certo, não é toda verdade da nossa alma. Mas como negar que exprime algo dela?”⁴⁹.

Outra personagem do malandro na cultura brasileira aparece nas diversas religiões de matriz africana. Com vestimentas, gostos e traquejos próprios, a figura dos exus está ligada ao dinamismo criativo, à contradição e ao rompimento dos limites: “Exu é instigante, transgride a norma e a forma, incomoda, subverte o rigidamente estabelecido, mas desvenda possibilidades, confere dinamismo e podemos dar boas gargalhadas com ele”⁵⁰.

Contudo, essas mesmas figuras que tanto nos dizem sobre a criatividade e o empreendedorismo também podem revelar a outra face desse movimento da alma brasileira: a inércia. Retratadas como eternas crianças, constantemente fugindo de responsabilidades, revelam a imagem de um país que ainda vai ser. O famoso “país do futuro”, cuja tarefa de construção parece ser sempre da próxima geração: “as crianças são o futuro do Brasil” é o que se diz com frequência. A inércia e a terceirização das reponsabilidades caminham ao lado do empreendedorismo, como luz e sombra dessa alma.

Esse aspecto pode ser observado na relação dos brasileiros com a política. Se o malandro empreendedor se desvia das instituições porque elas não dialogam com a realidade, as instituições seguem descoladas das necessidades do Brasil também porque não as tomamos como nossas. É como se governo e povo se encontrassem por obrigação apenas em períodos eleitorais, e no resto do tempo a responsabilidade ficasse terceirizada a quem ocupa os postos de autoridade. O descrédito da política, como se a política e os políticos não fossem reflexos do que somos, é uma marca desse aspecto. Todos os problemas do Brasil são responsabilidade do outro, do político.

Há um distanciamento entre a política institucional e o chão do Brasil, que impede a representação real de nossas diversidades e necessidades. Contudo, embora persistente, essa não é uma dinâmica pacificamente estabelecida. Há conflitos sociais e diversos movimentos de resistência – hoje e ao longo da história –, que buscam ocupar os espaços e as decisões políticas a fim de promover mudanças. São iniciativas que, ao tentarem superar essa dicotomia, esse distanciamento, foram e são violentamente reprimidas. Da Colônia à República, as revoltas e manifestações sempre geraram repressão e desconfiança do Estado. Isso mostra que ainda não encontramos um significado real de participação política para além das urnas.

As instituições não são convidativas aos cidadãos e ainda carecem de espaços reais de diálogo. Muitas vezes, a burocracia parece sufocar o que há de melhor na alma brasileira. Esse descolamento foi exposto por Raimundo Faoro ao tratar do que chama de “estamentos burocráticos no Brasil”. Os donos da soberania desconhecem a vontade popular e repetem fórmulas prestigiosas, muitas vezes estrangeiras, sem se preocupar se correspondem às condições locais⁵¹. Uma crença na burocracia como vilã e solução para toda questão nacional e que mantém a inércia que nos caracteriza em muitas áreas:

*Impasses que são resolvidos pela mera substituição dos governantes ou pela confecção de leis formalmente perfeitas. Oscilando entre um extremo e outro, tendemos de maneira contraditória para uma organização administrativa ideal, que deveria funcionar automaticamente pela virtude impessoal da lei, e para o mais extremo personalismo, que a desfaz a cada passo*⁵².

O que resta daí é uma relação de tutela da sociedade pelo Estado, em que direitos são tratados por ambos os lados como favores, perpetuando nossa cidadania incompleta. É preciso que o empreendedorismo e a mão na massa, típicos das ruas, direcionem-se à via institucional da política. Assim é possível desenvolver todo o potencial que temos como país. Enquanto isso não acontece, o empreendedorismo, a criatividade e a vivacidade, aparentemente ausentes de nossa burocracia formal, transbordam na vida em comunidade, nas manifestações culturais, nas festas. A escola de samba é uma representação desse empreendedorismo tão brasileiro, de gente unida e com a mão na massa, inventando uma história nova a cada carnaval⁵³.

É a aproximação entre essa sabedoria que nasce das ruas e a burocracia pública o que nos falta para construir uma outra política, em que a participação cidadã seja ativa, criativa e transformadora. As experiências e educadores que serão apresentados neste livro são exemplos desse diálogo possível, em que a criatividade e a proatividade das pessoas desafia a inércia, reinventa espaços públicos e privados, influencia políticas públicas e transforma realidades.

Como diz a música de Milton Nascimento:

*Aqui vive um povo que cultiva a qualidade,
Ser mais sábio que quem o quer governar*⁵⁴.

MOMENTOS DA ALMA BRASILEIRA

POVOS ORIGINÁRIOS DA AMÉRICA NA FORMAÇÃO DO BRASIL

Quando começou a história do Brasil? De acordo com a maioria dos livros didáticos, o ponto de partida é o “descobrimento”, ocorrido em 22 de abril de 1500, quando os navios portugueses comandados por Pedro Álvares Cabral chegaram à terra depois batizada de Ilha de Vera Cruz. Essa versão, tão repetida nos bancos escolares, costuma vir acompanhada ou de uma visão do índio dócil, como Peri, no romance *O guarani*, de José de Alencar, ou de uma visão do índio mau, canibal, destituído de alma.

Prevalece, ainda, a história contada pelos vencedores. O índio que parou no tempo, estereotipado e invisível, segue no imaginário dos brasileiros, esquecido e com pouca voz.

Estimativas indicam que, antes de 1500, havia 5 milhões de habitantes no Brasil, organizados em civilizações na região da várzea Amazônica, no rio Xingu, nos campos do cerrado e no litoral. Pesquisas recentes sugerem que há mais de 30 mil anos existem populações nativas no território do que hoje é Brasil⁵⁵. Sabemos, porém, muito pouco a respeito de nossa história antiga, assim como sabemos pouco sobre os cerca de 1 milhão de indígenas, falantes de aproximadamente 150 línguas e pertencentes a mais de 220 povos, que compõem o Brasil do início do século XXI.

É grande a diversidade entre os povos de origem americana. Entretanto, ter compartilhado o território das Américas por milhares de anos gerou certas notas culturais em comum entre eles. Por exemplo, para manter viva sua tradição, uma das ferramentas mais usadas pelos povos indígenas no Brasil é o conto. A cosmologia, os valores e os princípios éticos são transmitidos entre as gerações, dos mais velhos aos mais novos, por meio da narrativa viva de mitos. O anoitecer, quando todos já terminaram suas tarefas, costuma ser uma boa hora para que crianças e adultos se reúnam em roda para escutar os sábios anciãos contarem as memórias da tribo⁵⁶.

A produção e a transmissão dos conhecimentos acontecem o tempo todo e durante a vida inteira, por isso as brincadeiras infantis e as vivências são práticas fundamentais. As crianças e os jovens acompanham os adultos nas atividades cotidianas da tribo – como a agricultura, a pesca e o artesanato – e aprendem por meio de exemplos e de diversas referências, já que na aldeia todos são educadores e educandos.

“Ao longo dos séculos, a América Latina não sofreu apenas com a extração do ouro e da prata, do sal e da borracha, do cobre e do petróleo: também sofreu a usurpação da memória. Desde cedo foi condenada à amnésia por aqueles que a impediram ser.”

Eduardo Galeano
(*Memórias del fuego I*)



As festas e cerimônias, repletas de música e atividades de conexão com a natureza por meio do xamanismo/pajelança, marcam o ritmo da vida na tribo. Rituais de passagem, como o da criança que se torna adulto, são grandes momentos de aprendizado, pois envolvem preparação intensa, superação de desafios e atribuição de novas responsabilidades.

Os indígenas vivem de forma integrada com a natureza, conscientes de que fazem parte de um sistema no qual cada forma de vida exerce uma função essencial para mantê-lo em equilíbrio. Isso implica profundo respeito não apenas pelos seres humanos, como também por animais, plantas, minerais, rios e espíritos.

Por notar a existência desses traços culturais específicos dos povos originários da América Latina, o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro desenvolveu o conceito de “perspectivismo ameríndio”, com base em pesquisas etnográficas sobre as populações amazônicas. Segundo ele, para os povos indígenas “o mundo é povoado de outros sujeitos ou pessoas, além dos seres humanos, e que veem a realidade diferentemente dos humanos”⁵⁷. Isso significa que seres humanos e não humanos (como animais, espíritos, plantas, objetos) são dotados de consciência e cultura e cada qual enxerga o outro de maneira peculiar⁵⁸. Trata-se de uma visão que expande a noção de consciência, pois considera que não só os seres humanos têm inteligência e cultura. Essa complexa cosmologia ameríndia tem muito a ensinar ao Brasil atual, especialmente com relação aos desafios ambientais dos últimos anos. O compromisso com o desenvolvimento sustentável e a criação de uma nova maneira de relacionar-se com o território encontram fundamento e inspiração na visão integradora dos povos originários.

As formas de educar dos povos indígenas são uma mensagem importante para compreender as várias faces de uma Educação de Alma Brasileira. Segundo o filósofo e pedagogo brasileiro Demerval Saviani, trata-se de uma educação com três elementos básicos: a força da tradição, com a valorização dos saberes dos mais velhos; a força do exemplo, mediante comportamentos modelares que ensinam de forma espontânea; e a força da ação, um verdadeiro “aprender fazendo”. Os fins da educação coincidem com os interesses comuns do grupo e cada integrante da tribo assimila tudo o que é possível, o que configura uma educação integral⁵⁹.

Alguns povos guaranis explicam os movimentos do universo por meio do mito do “eterno retorno”. Segundo esse mito, o tempo é cíclico: são quatro estações do ano, quatro ventos, quatro pontos cardeais e quatro espíritos criadores. No centro está Ñande-Cy, que é a Terra Mãe, onde se situa o bastão de mando e a coluna vertebral do mundo. Por meio de sua dança cósmica, Ñande-Cy traz provas, desafios e aprendizados. O universo é criado e destruído periodicamente, porque segue as fases de formação, auge, declínio e restauração do cosmos⁶⁰.

Acompanhando o ritmo da existência proposto por alguns povos indígenas, podemos dar início a um novo ciclo de integração com a Terra, um ciclo que priorize uma educação que contemple a diversidade cultural e as mais profundas raízes de nossa história.

PRIMEIROS ENCONTROS

Quando os jesuítas aportaram em terras brasileiras, em 1549, era evidente o deslumbramento com a paisagem e o clima tropicais: “o inverno não é frio, nem quente” e a flora, exuberante, com “arvoredos e ervas que estão sempre verdes”, como uma eterna primavera⁶¹. Aquele novo mundo que se descortinava diante deles provocava curiosidade, espanto e temor.

Essas apreensões eram ainda maiores com relação aos povos nativos, tão semelhantes e estranhos aos olhos europeus. Afinal, tratava-se de uma terra “toda povoada de gente que anda nua”, que mata seus contrários, que come carne humana e que tem muitas mulheres⁶².

Os jesuítas que vieram com a expedição de Tomé de Souza, primeiro governador-geral, tinham uma clara missão civilizatória: difundir os valores cristãos por meio da conversão religiosa, como parte do plano expansionista e colonizador de Portugal. Em “Diálogo sobre a conversão do gentio”, escrito pelo padre Manuel da Nóbrega, chefe da missão da Companhia de Jesus no Brasil, fica evidente que o primeiro desafio dos jesuítas foi acreditar na humanidade dos indígenas, pois julgavam que eles estavam corrompidos por maus costumes que se sobrepunham à natureza divina, o que somente poderia ser desfeito por meio da educação e da conversão. Nesse sentido a conversão não seria “a transformação em outro, mas a devolução da natureza divina para si”⁶³.

Para os jesuítas, não era possível fazer uma separação entre o trabalho educativo e a atividade evangelizadora. Isso porque a educação e a conversão se confundiam, de modo que os jesuítas convertiam educando e educavam convertendo.

A princípio, a tarefa da conversão dos índios não aparentava ser tão complexa, afinal aquela “gente não adorava coisa alguma e nem conhecia a Deus, somente aos trovões que chamam de Tupã, que é como quem diz coisa divina”⁶⁴. Por isso, padre Manuel da Nóbrega afirma que não teria outro vocábulo mais conveniente para apresentar Deus aos indígenas do que “Pai-Tupã”.

No fragmento citado anteriormente é possível identificar o método de conversão adotado pela Companhia de Jesus em suas missões. Os jesuítas se mostravam flexíveis ao incorporar elementos locais que facilitavam a apreensão dos conhecimentos que queriam transmitir ao gentio. Eles buscavam se integrar à cultura indígena, valendo-se da língua tupi em missas ou de melodias indíge-



nas para cantos religiosos – para desespero de superiores da hierarquia eclesiástica, incomodados com aquela mes-tiçagem litúrgica⁶⁵.

Era com o estreitamento dos laços com os indígenas que os jesuítas buscavam despertar o interesse pela mensagem cristã. Em alguns casos, essa aproximação não se revelou árdua, em razão da própria disposição de parte dos povos indígenas, que acolhiam os missionários tal como faziam entre os seus:

nenhuma coisa própria têm que não seja comum, o que um tem reparte com os outros, principalmente se são coisas de comer, das quais nada guardam para o outro dia, nem curam de entesourar riquezas. Qualquer cristão que entre em suas casas, dão-lhe de comer do que têm e uma rede lavada em que durma⁶⁶.

Contudo, a boa recepção dos jesuítas em suas comunidades não significava que os ensinamentos seriam recebidos com a mesma facilidade. Um excerto do “Sermão do Espírito Santo” demonstra bem as dificuldades enfrentadas pelos jesuítas para a autêntica conversão dos indígenas. Nele, padre Antônio Vieira compara-se ao jardineiro que busca manter a forma de uma estátua de murta⁶⁷: em-

bora essa planta seja facilmente moldada com seus ramos dobráveis, é necessário um trabalho contínuo para preservar sua forma. Do contrário, em poucos dias, um ramo atravessa os olhos da estátua, outro decompõe a orelha, e o que antes era homem transforma-se numa confusão verde de murtas.

No mesmo sermão, ele contrapõe os povos originários do Brasil a povos de outras nações, que seriam naturalmente “duros, tenazes e constantes”, feito estátuas de mármore. O mármore, embora seja um material difícil de moldar, uma vez terminada a escultura, produz uma figura irretocável ao longo do tempo⁶⁸.

A dificuldade se mostrava maior aqui porque havia indiferença ao dogma. Os mesmos indígenas que escutavam os ensinamentos “com lágrimas nos olhos” eram aqueles que entravam nus na igreja para a missa e faziam o sinal da cruz, “ferindo gravemente a honestidade da religião cristã⁶⁹”. Essa indiferença será mais bem definida por Oswald de Andrade no “Manifesto antropofágico”: “Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval. O índio vestido de senador do Império⁷⁰”.

Em demonstração típica da postura ambivalente dos tupiniquins, Vieira afirmou que:

tal é a fé dos brasis: é fé que parece incredulidade, e é incredulidade que parece fé; é fé, porque creem sem dúvida e confessam sem repugnância tudo o que lhes ensinam, e parece incredulidade porque, com a mesma facilidade com que aprenderam, desaprendem, e com a mesma facilidade com que creram, descreem⁷¹.

Ao contrário das primeiras impressões de Nóbrega, os indígenas, assim como qualquer educando, não poderiam ser considerados folhas em branco, que tudo aceitariam pela simples obediência à autoridade. Era impossível que se fizessem de surdos às fábulas dos antepassados⁷², nas quais o sistema de crenças antropológicas, teológicas e cosmológicas ainda se fazia escutar⁷³.

Devido ao embate cultural, há diferentes compreensões e interpretações sobre a atuação dos jesuítas no Brasil: ao mesmo tempo que foram importantes na defesa da humanidade e pela posição contrária à escravidão dos indígenas, também contribuíram para o colonialismo destruidor de culturas indígenas, evidenciando a dualidade da missão jesuítica.

O ENSINO JESUÍTICO E A EDUCAÇÃO NA COLÔNIA

Com a finalidade de regular o funcionamento de todas as instituições educativas mantidas pela Companhia de Jesus, elaborou-se, em 1599, o *Ratio studiorum*, um plano de estudos que cobria todas as atividades dos agentes ligados ao ensino, como uma forma de supervisão educacional. Para demonstrar o grau de controle que se pretendia exercer sobre as atividades pedagógicas, vejamos uma de suas regras: “Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente⁷⁴”.

Assim, o *Ratio* foi responsável por orientar a educação jesuítica para uma formação que prezava pela rigidez, mas com forte cunho humanista, considerando o homem – e o aluno – constituído de uma essência universal e imutável, com clara influência da filosofia de Aristóteles e de São Tomás de Aquino. Em essência, o plano de estudos jesuíticos ficou marcado pelo caráter universalista, na medida em que era aplicado indistintamente, sem considerar as particularidades locais, e elitista, porque se destinou à educação da parcela mais abastada da população⁷⁵.

O que não se pode negar é que os jesuítas contribuíram para a difusão de colégios e seminários na colônia. Isso porque, depois do período inicial, em que se dedicaram à catequização dos indígenas, houve empenho para expandir um projeto educacional, voltado sobretudo aos filhos dos colonos, transformando os colégios jesuítas em centros de formação da elite colonial⁷⁶.

Contudo, nessa formação não havia o propósito imediato de forjar o cidadão para atender aos interesses do Estado ou às necessidades da ordem econômica que se estabeleceria ao longo dos séculos XVII e XVIII. A atenção jesuítica estava voltada, principalmente, para a formação do bom cristão, que deveria ter devoção a Deus e à Igreja, e os melhores alunos eram selecionados para integrar a Companhia de Jesus.

O distanciamento da educação jesuítica em relação ao espírito científico crescente na Europa, bem como a insubordinação aos interesses diretos do Estado, fizeram o modelo educacional adotado pela Companhia ser questionado diante das novas necessidades de Portugal.

A educação da metrópole e das colônias foi drasticamente reformulada a partir da metade do século XVIII, com o Estado assumindo as rédeas das mudanças e afastando qualquer tipo de obstáculo a seus planos centralizadores. A Companhia de Jesus se apresentava naquele momento como um dos entraves ao projeto modernizador do marquês de Pombal, o que levou o reino a banir a ordem religiosa do território português e de todas as terras coloniais. Assim, as reformas pombalinas inauguraram um novo momento da história educacional brasileira, pondo fim ao longo predomínio da pedagogia jesuítica.

Padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta

Chefe da primeira missão jesuítica na América e autor de cartas consideradas de grande valor devido ao conteúdo sobre a história do Brasil, Manoel da Nóbrega (1517-1570) foi um jesuíta português conhecido pelo trabalho na catequização indígena. O *Diálogo sobre a conversação do gentio*, de 1557, foi a primeira obra brasileira em prosa, portanto de grande valor literário. Durante a juventude, superou a gaguez que o impedia de ser professor e desenvolveu suas habilidades como pregador e orador.

José de Anchieta (1534-1597) foi um jesuíta espanhol nascido nas ilhas Canárias. Celebrou missas, foi autor de peças de teatro e hinos em tupi e realizou atividades educativas. Responsável por organizar a primeira gramática da língua indígena, suas contribuições estendem-se pela literatura, história e etnografia, resultado de estudos sobre o clima, fauna e flora da geografia brasileira. Em 2014, foi canonizado pelo papa Francisco.

Ambos estudaram na Universidade de Coimbra, foram ordenados pela Companhia de Jesus e fundaram juntos, em 25 de janeiro de 1554, a Vila de São Paulo de Piratininga, atual cidade de São Paulo.



REFORMAS POMBALINAS

Para entender as motivações que impulsionaram as reformas pombalinas é necessário compreender o contexto em que se encontrava Portugal na metade do século XVIII. Apesar do sucesso de sua expansão mercantilista, em razão do comércio propiciado pelas colônias de exploração, Portugal já se apresentava como uma metrópole em decadência, e não se assemelhava mais àquela nação exaltada por Luís Vaz de Camões em *Os Lusíadas*. Destruído pelo grande terremoto seguido de tsunami e incêndio que devastou Lisboa e outras cidades, Portugal estava atrasado no processo de industrialização liderado pela Inglaterra, que se beneficiava dos lucros coloniais portugueses para oferecer suas manufaturas ao mercado lusitano.

Portanto, naquele momento, o país procurava se reconstruir por meio de um projeto modernizador que fosse capaz de ingressá-lo na nova ordem econômica que se estabelecia.

Desde o século XVII, os ideais iluministas pregavam o primado da razão, com a finalidade de explicar e exercer o domínio sobre a natureza. Com isso, passou-se a valorizar a expansão das fronteiras não apenas territoriais, mas também das fronteiras do conhecimento. Assim, além de buscar o incremento das indústrias, a dinamização do comércio e o progresso científico, o novo modelo de Estado português se propunha a desenvolver a educação, a cultura e as artes em geral para que houvesse uma reforma do país de maneira completa.

Quem se encarregou de concretizar o plano português foi Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como marquês de Pombal. Nomeado ministro de Estado por dom José I, Pombal inaugurou o período do despotismo esclarecido português e realizou diversas mudanças que ficaram conhecidas como reformas pombalinas.

Para realizar a reestruturação proposta pelo marquês, foi necessário aumentar a concentração do poder real, que passou a subjugar qualquer instituição que fizesse frente aos interesses absolutos do Estado, como era o caso da Companhia de Jesus. Os jesuítas monopolizaram a educação portuguesa por mais de duzentos anos e, com as re-

formas pombalinas, iniciou-se uma disputa política que resultou, em 1759, na expulsão dos padres da Companhia de todos os domínios portugueses.

O ensino jesuítico era acusado de ser anacrônico e de adotar um método obscuro e fastigioso, sem se preocupar com a aplicação prática de seus ensinamentos⁷⁷. Almejava-se um currículo que simplificasse e abreviasse os estudos, com viés mais prático e científico, e que formasse o indivíduo não para a Igreja, mas para atender aos interesses do Estado. Tratava-se de um primeiro movimento de secularização da educação, no qual o Estado português passou a responsabilizar-se e a deter o monopólio do ensino, financiando e estabelecendo as bases curriculares, de modo que se pode falar, pela primeira vez, em ensino propriamente público⁷⁸.

Ainda em 1759, com a extinção de todas as classes e escolas dirigidas pelos jesuítas, realizou-se a reforma dos estudos menores, que compreendiam os ensinos primário e secundário. Primeiramente, privilegiou-se o estudo de humanidades no nível secundário atual, com o ensino de latim, grego, filosofia e retórica por meio de aulas avulsas, denominadas régias, que eram ministradas nas casas dos próprios professores. Mais tarde, em 1772, realizou-se a reforma das escolas de primeiras letras.

Entretanto, foram diversas as dificuldades enfrentadas pela reforma educacional proposta por Pombal, a qual era implantada de maneira lenta, sobretudo no Brasil. A imensa colônia localizada do outro lado do Atlântico, a mais lucrativa para a metrópole – iniciava-se o ciclo econômico da mineração – e cuja população se expandia, não recebia os investimentos necessários para uma efetiva valorização da educação. A lei de 1772, que distribuía as aulas régias pelo reino português, estabelecia que 88,7% delas ocorreriam na metrópole, enquanto o Brasil receberia apenas 5,1% das aulas, que seriam ministradas por 43 professores, número superior ao das outras colônias, porém inferior às necessidades locais.

Embora o primeiro concurso para professores régios tenha ocorrido em 1760, cinco anos depois nenhum professor público havia sido nomeado no Brasil⁷⁹. Mesmo que se efetivassem os professores concursados, eles eram insuficientes e não tinham a formação necessária para atender à demanda da colônia. Exemplo disso é que, em 1784, havia somente nove escolas de primeiras letras em São Paulo, “com mestres ignorantes e recrutados a laço”, devido à baixa remuneração e ao desprestígio social da profissão⁸⁰.

Faltavam condições materiais mínimas, tendo em vista a escassez de recursos até mesmo para aquisição de materiais didáticos e para pagar os baixos salários dos professores. Apenas em 1772 instituiu-se o “subsídio literário”, com a finalidade de garantir os recursos mínimos para a manutenção da educação pública, o que, no entanto, ainda era insuficiente para suprir as necessidades da colônia.

A reforma pombalina no Brasil produziu efeitos até 1834. Foi marcante, principalmente devido à secularização e à estatização da instrução pública. Pela primeira vez, imprimiu-se a laicidade do ensino – objeto de constante disputa na história da pedagogia no Brasil. No entanto, as mudanças da política educacional não foram acompanhadas de planejamento e empenho material necessários para que elas ocorressem de maneira permanente e de forma estrutural na colônia.

As reformas pombalinas no âmbito da educação deixaram algumas lições: as transformações do país rumo a um futuro mais próspero passam necessariamente pela valorização e pela atenção ao ensino em todas as suas etapas – do básico ao superior; o sucesso da empreitada depende do esforço político e econômico, para que os planos e projetos educacionais tenham continuidade; a valorização da educação deve extrapolar discursos e lemas de governos; e a crença em uma educação pública de qualidade para todos não deve ser encarada como utópica.

É comum confiarmos que os planos de reformas educacionais, tão recorrentes em nossa história, podem operar o milagre de trazer um futuro próspero, ainda que sem uma vontade política permanente, sem a devida adequação às particularidades locais e sem apoio material para sua concretização em longo prazo.

Ao mesmo tempo que somos esperançosos, somos também tomados pelo fatalismo, em decorrência de tantos projetos promissores frustrados⁸¹. Então, muitas vezes, sem acreditar que as mudanças podem surgir, voltamos a olhar para o oceano – na esperança de algum plano salvador vindo do mar Báltico ou coreano. Sem perceber que nossa história é única, apresenta desafios singulares e reclama soluções próprias.

Como se verá a seguir, a dimensão continental do país, associada à desigualdade dos desenvolvimentos regionais e ao baixo investimento público na educação básica são algumas das dificuldades que marcam a educação brasileira há tempos e nos desafiam ainda hoje.

DESCENTRALIZAÇÃO, ABERTURA À INICIATIVA PRIVADA E ACIRRAMENTO DAS DESIGUALDADES

Com as reformas pombalinas, iniciou-se o processo de secularizar a educação no Brasil, ainda que não totalmente laicizada. O Estado passou a tomar as rédeas da instrução pública, estratégia que estava alinhada com a proposta de fazer um poder central forte, política e economicamente, com pleno controle sobre sua principal colônia, em um período em que o sistema colonial entrava em crise.

Essas mudanças ocorreram enquanto o Brasil passava por transformações em sua estrutura social. Com a prosperidade do ciclo econômico da mineração, o mercado interno se fortaleceu e uma nova classe média ascendeu, o que dava forças ao descontentamento com o pacto colonial⁸². Assim, ao mesmo tempo que as reformas se mostravam necessárias para o desenvolvimento da colônia em benefício da metrópole, elas acrescentavam ingredientes que aumentavam a vontade de mudança por parte dos movimentos revolucionários.



É nesse contexto, por exemplo, que eclodiu em 1817 a Revolução Pernambucana, também conhecida como Revolta dos Padres, devido à importância que os sacerdotes tiveram nesse levante separatista. Entre os revoltosos, destacaram-se os padres João Ribeiro Pessoa e Miguelinho, que colocaram, no centro da revolução, o Seminário de Olinda, considerado a melhor escola secundária do Brasil do período⁸³.

Esse episódio é interessante para dimensionar o dilema daquela época: as reformas que pretendiam modernizar o ensino com a introdução de ideais ilustrados também impulsionavam a circulação de ideias emancipacionistas, que libertavam das amarras absolutistas.

Amarras que se afrouxaram com a chegada da família real ao Brasil, em 1808 – por mais contraditório que pareça. Além da abertura dos portos às nações amigas, houve nesse período também, na área educacional, a abertura para novas demandas que surgiram a partir do momento em que o Brasil se tornou a sede da Coroa portuguesa. Foram criados diversos cursos, nos moldes das aulas régias, para a formação de quadros administrativos, técnicos e militares, sobretudo no Rio de Janeiro, nova capital do reino português. Assim, as necessidades imediatas impulsionavam para que a educação fosse valorizada, ainda que servisse apenas para a formação de ocupantes de pequenos cargos burocráticos.

Era necessário que um maior número de pessoas tivesse acesso aos níveis básicos de ensino para que a antiga colônia superasse o déficit educacional acumulado. Contudo, ao mesmo tempo que se reconhecia o compromisso de “facilitar por todos os modos a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras”, também se admitia que não era possível estabelecer escolas em todos os lugares do reino, por conta dos limites orçamentários⁸⁴. Assim, autorizou-se que a iniciativa privada também se ocupasse de garantir a educação escolar no Brasil, apoiando-se no princípio da liberdade de ensino⁸⁵.

Mesmo após a independência, em 1822, o compromisso do Estado com a educação pública foi expresso de modo sucinto na primeira Constituição brasileira, de 1824: restringia-se a afirmar que a instrução primária e gratuita estava assegurada a todos os cidadãos, ou seja, aos homens livres, o que limitava o acesso das mulheres ao ensino.

Nesse período, o poder central cuidava apenas do ensino secundário, enquanto as primeiras letras ficavam a cargo exclusivamente das províncias. No entanto, as províncias não contavam com recursos humanos e financeiros para o suporte necessário ao ensino primário, tampouco tinham condições igualitárias de promover os estudos, dando ensejo a disparidades regionais.

A descentralização era rara no período imperial, mostrando-se interessante apenas em relação à educação básica. A arrecadação de impostos, pelo contrário, era muito bem centralizada em benefício do governo – as províncias arrecadavam, em média, 22% das receitas do governo, o que era insuficiente para as despesas ordinárias, explicando os constantes déficits orçamentários. Dessa maneira, a desigualdade populacional, a vastidão do território e a reduzida capacidade econômica provinciais explicam bem a precariedade do ensino das primeiras letras.

A instrução primária promovida pelas províncias, que era obrigatória e gratuita, estava ligada diretamente à instrução popular, voltada à população livre, e era o que se oferecia à população mais pobre. Em geral, o ensino secundário se encontrava fragmentado, com aulas avulsas, nos moldes das aulas régias do período colonial, servindo como preparatório para o ingresso no Ensino Superior. Assim, os ensinos secundário e superior continuavam como privilégio dos mais abastados, que exerceriam atividades políticas e administrativas, para gerenciar a “ilha de letrados no mar de analfabetos”⁸⁶.

Deve-se destacar também a desigualdade de acesso à educação entre gêneros. Na sociedade patriarcal e machista do período colonial, as mulheres encontravam-se excluídas do acesso a educação e a bens culturais. A partir do período imperial e com o desenvolvimento urbano, passou-se a admitir o ingresso de meninas na escola, porém em estabelecimentos separados, com currículo diferenciado. A intenção era que a formação feminina se reservasse à boa educação dos filhos e a outras designações valorizadas dentro do ambiente privado⁸⁷.

A educação escolar no seio familiar remete à formação colonial que se perpetuou durante longo período, revelando a “histórica negligência de nossas elites para com o acesso de todos a uma escolarização institucionalizada, dada a ausência de uma rede escolar sistemática durante muito tempo”⁸⁸.

De fato, o Brasil ficou para trás na sistematização do ensino público. A concepção de um sistema nacional de ensino foi idealizada no século XIX, com a proposta de constituir uma rede de escolas, articuladas entre si por normas e objetivos comuns, que abrangessem todo o território nacional. Contudo, essa proposta não se concretizou por conta da ausência de financiamento substancial para a educação pública. Entre os anos de 1840 e 1888, por exemplo, a média anual de recursos investidos na instrução primária e secundária foi de 0,47% do orçamento público da União⁸⁹.

Com os limites do orçamento do Estado especialmente reduzidos para a educação, abria-se espaço para a atuação da iniciativa privada nos ensinos primário e secundário, que era completamente livre, “salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”⁹⁰. Mesmo não superando as escolas públicas no tocante à educação elementar, a proeminência da iniciativa privada no ensino secundário era absoluta – com exceção do Colégio Pedro II, referência de escola pública à época.

Contudo, o ensino secundário funcionava, basicamente, como um meio de acesso aos cursos superiores: a instrução dos alunos feita de acordo com as matérias que eram cobradas nos exames preparatórios, tal como ocorre hoje com o vestibular. Jornais da época indicavam os alu-

nos que tinham sido aprovados nos cursos superiores públicos, fazendo referência a professores particulares que haviam contratado ou a escolas em que tinham estudado. Qualquer semelhança com as atuais propagandas dos cursinhos pré-vestibulares nos veículos de comunicação não é mera coincidência.

Segundo relatos da época, a preocupação maior dos pais não parecia ser a aprendizagem, mas sim que seus filhos estivessem preparados para o curso superior no menor prazo possível. Muitas vezes, turmas inteiras escreviam de maneira tão semelhante que os textos produzidos pelos alunos pareciam cópias uns dos outros, e não manifestação das diferentes opiniões dos alunos⁹¹.

Felizmente, há registros desses momentos da educação brasileira para constatar que diversas questões atuais ainda remontam a esse período em que o Brasil começava a desenhar seu próprio percurso de maneira autônoma.

A falta de recursos públicos para a instrução pública elementar, as desigualdades regionais acentuadas pelo desnivelamento educacional, as barreiras impostas às mulheres e a exclusão dos mais pobres a um ensino de qualidade demonstram que os problemas que enfrentamos hoje caminham sobre a mesma espiral histórica, que traz elementos do presente sobre a mesma essência do passado.

O ESCRAVISMO E A EDUCAÇÃO

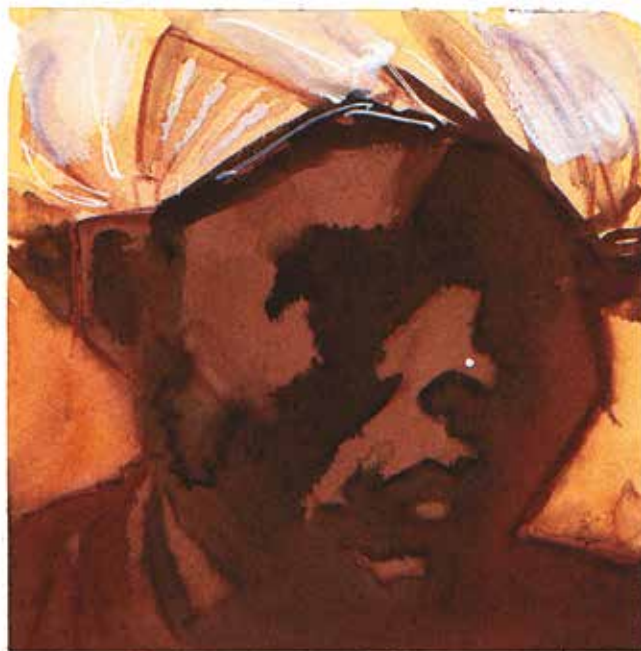
Desde o início do século XIX, o Brasil resistia a tomar qualquer medida concreta para extinguir o trabalho escravo, mesmo pressionado pela Inglaterra e outros países, pois essa mão de obra era a base da produção cafeeira, cujo ciclo sustentava a economia. De todas as maneiras, o Brasil procurava tomar medidas que arrefeciam o ambiente externo e interno, com a finalidade de prolongar por mais tempo possível o escravismo, em um processo de abolição gradual, a ponto de ser o último país na América a extingui-lo.

Exemplo disso é que, em 1831, foi aprovada a Lei Feijó, que proibia a importação de africanos escravizados para o Brasil. Tamanha ineficácia da medida, considerando que apenas entre os anos de 1840 e 1847 mais de 240 mil pessoas atravessaram o Atlântico na condição de escravos, deu origem à expressão “para inglês ver”, atribuída a situações em que a aparência não condiz com a realidade⁹². A primeira medida efetiva para dar início ao processo abolicionista foi a aprovação da Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, que também proibia o tráfico de escravizados, porém com a adoção de medidas mais eficazes para a repressão do infame comércio.

Preparava-se o terreno para substituir a mão de obra escrava, que se tornaria cada vez mais cara e incompatível com as novas demandas que o sistema capitalista impunha, como a expansão do mercado consumidor. Também havia um medo que começava a se generalizar entre as elites senhoriais com relação ao aumento das revoltas dos escravizados, como a de Carrancas (MG), a dos Malês (BA) e a de Manuel Congo (RJ). A resistência também era marcada pela formação dos quilombos, agrupamentos de escravizados fugidos que construíam uma comunidade dentro de uma sociedade escravista.

A crescente resistência dos escravizados e os discursos abolicionistas que ecoavam com cada vez mais força na sociedade foram acelerando o processo de abolição lenta e gradual proposta pelo Estado. Intérpretes abolicionistas, como Castro Alves e Joaquim Nabuco, traduziam o sentimento de que a escravidão não podia mais ser tolerada, pois era a pura representação da “degradação sistemática da natureza humana por interesses mercenários e egoístas”, que ultrajava e humilhava o Brasil⁹³.

O ex-escravizado, poeta, jornalista e advogado Luiz Gama, cem anos antes de Martin Luther King, já anunciava seu sonho de ver um Brasil sem reis e sem escla-



vos. Embora não tivesse formação acadêmica, foi uma das grandes vozes do movimento abolicionista, por denunciar a crueldade de nossa sociedade, na qual “a cor é um defeito, um vício imperdoável de origem”, equiparável a uma doença contagiosa⁹⁴.

Um exemplo dessa realidade é que a Reforma Couto Ferraz, que regulamentava o ensino primário e secundário, deixava claro que não poderiam frequentar as escolas os meninos que padeciam de doenças contagiosas e os escravos⁹⁵. Desse modo, mesmo que a Constituição de 1824 garantisse a instrução primária gratuita e a todos os cidadãos, os escravizados não eram considerados como tais e estavam excluídos das escolas formais.

Desde a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, havia uma preocupação latente a respeito da forma como os escravizados seriam incorporados à nova ordem social, com trabalho livre, que demandasse alguma instrução. A escola era colocada como importante instrumento para transformá-los em trabalhadores úteis, devidamente educados para a liberdade⁹⁶. Entretanto, apesar de essa dis-

cussão ter provocado intensos debates nesse período pré-abolição, as escolas não serviram efetivamente para a formação dessa nova mão de obra assalariada e instruída, e as discussões caíram no esquecimento tão logo os elos das correntes arrebentaram em 1888⁹⁷.

De maneira geral, os antigos escravos foram abandonados à própria sorte, sem que ex-senhores ou o Estado se responsabilizassem por eles, com o objetivo de prepará-los para a nova organização social e do trabalho. Os negros libertos somaram-se assim à população mais pobre, permanecendo excluídos socialmente, sobretudo depois do esforço nacional para atrair imigrantes europeus para ocupar os postos de trabalho e clarear a população, de acordo com o pensamento prevalecente à época⁹⁸.

Assim, mesmo com a abolição da escravidão e com o advento da República, a população negra continuava excluída dos espaços educacionais, seja em razão das condições socioeconômicas ou da própria discriminação existente dentro das escolas, o que só começará a ser revertido com o impulso do ensino popular e do ensino profissionalizante, a partir da década de 1960⁹⁹.

Mesmo tendo se constituído ao longo do século XX como a segunda maior população negra do mundo, perdendo apenas para a Nigéria, a história e a cultura negra foram sistematicamente negligenciadas pela educação brasileira durante todo esse período. Excluído dos bancos escolares, o negro servia apenas para adjetivar o quadro pendurado em sala de aula.

A inegável contribuição dos povos africanos para a constituição da sociedade brasileira e de sua cultura está longe de ser conhecida e reconhecida. A musicalidade, do samba ao maracatu; a religiosidade, do candomblé à umbanda; a corporeidade, do jongo à capoeira, são elementos palpáveis que mostram a influência africana na composição de nossa cultura. Mas é preciso mais: valorizar a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira como parte da afirmação de nossa própria identidade.

Apenas em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi alterada para instituir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. Nas últimas duas décadas também se multiplicaram iniciativas voltadas para a inclusão do negro no ensino superior, por meio de ações afirmativas e sistema

de cotas, o que tem contribuído para a diversidade dentro do ambiente universitário, mas também para que a produção acadêmica volte sua atenção para temas sensíveis à população negra.

Nesse caminhar, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu a meta de elevar a escolaridade média dos jovens negros com a finalidade de igualá-la ao tempo escolar da população não negra, devido à grande defasagem ainda existente entre esses dois grupos⁷⁰. São medidas necessárias para superar os séculos de exploração e abandono que ainda se refletem na exclusão dos negros dos bancos escolares, e em sua inclusão em prisões, nos bancos dos réus e nas tristes estatísticas de jovens exterminados.

É impossível ignorar a perniciosa correlação entre as barreiras de acesso à educação de qualidade e o trampo-

lim para integrar a superpopulação do sistema carcerário brasileiro. Como diria Luiz Gama, não é necessário ter diploma para chegar a tal conclusão, e os versos de Emicida mastigam a questão, mas não a deixam menos indigesta¹⁰¹:

*Na falta de Machado de Assis, de Xangô
Vai sobrar martelo de juiz, de doutor
A tristeza deforma os rosto aqui
Aqui, entre o que não te deixa sonhar
E que não te deixa dormir*

A educação, com sua função emancipatória, é apenas o primeiro passo para a abolição da desigualdade social, que pode ser a verdadeira carta de alforria buscada durante toda a República.

A PRIMEIRA REPÚBLICA E NOSSA CIDADANIA CAPENGA

Os anos finais do século XIX foram de muitas transformações no Brasil. Além dos movimentos abolicionistas, o republicanismo também ganhava forças por aqui. Após forte pressão de setores descontentes, em novembro de 1889 o Brasil deixou de ser Monarquia e tornou-se República. O lema de inspiração positivista “Ordem e Progresso”, presente na bandeira, marcava a transição de regimes e representava uma vontade de superar a “barbárie” e, por meio da ordem e da razão, alcançar o “progresso”. No entanto, é claro que apenas proclamar a República não nos transformaria imediatamente em um país moderno. Continuávamos rurais, violentos e desiguais. Muitas vezes o próprio ideal de progresso foi utilizado para justificar a violência e a exclusão. Na educação dos brasileiros, sonhamos muito mais do que realizamos nesse período. Consolidou-se a separação dos estudantes em séries, por idade, mas ainda eram poucos os que estudavam. Assim, nossa cidadania caminhava, mas cambaleante.

No imaginário republicano, a instrução tinha papel importante. Rui Barbosa chegou a defender um serviço de instrução pública e nacional em pareceres sobre educação, ao final do Império. Defendia o que chamou de “serviço nacional contra a ignorância”, a qual era vista como inimiga de uma nação livre¹⁰².

O debate sobre a necessidade de um sistema nacional de instrução já era bastante presente nas décadas finais do Império. Entendia-se como importante para a República a instrução popular e laica, pois o exercício da soberania do povo passaria pela transformação de um “indivíduo ignorante” em um “cidadão consciente”.

No entanto, nenhuma república nasce no vazio. A brasileira nasceu em um país governado por poucos e profundamente marcado por séculos de escravismo. A mudança de regime trouxe em si um ideário de ampliação de direitos, soberania popular e laicidade do Estado e da educação; mas, efetivamente, esse período foi também de institucionalização de exclusões na política, nas escolas, nas cidades, no campo. Uma população excluída de seus direitos tem nas mãos de outros as rédeas de seu destino. Por isso esse momento diz também a respeito de nossa recorrente inércia diante de impasses políticos. Em muitas ocasiões, a grande maioria dos brasileiros foi simplesmente impedida de participar da vida pública.

No campo da política, a Constituição de 1891 aprovou o voto universal, no entanto, somente homens adultos e alfabetizados eram reconhecidos como eleitores.

Em 1930, mais de quarenta anos depois da Proclamação da República, esse número não passava de 5,6% da população¹⁰³.

Os primeiros tempos da República também significaram uma afirmação do poder das elites regionais e, principalmente, do voto como moeda de troca. Menos do que o exercício de um direito político, o voto se constituiu como objeto de barganha em relações motivadas pela obediência e pela troca de favores.

Pela chamada “política dos governadores”, os grupos de maior poder dentro dos estados contribuía para manter no poder federal presidentes e parlamentares que garantiam a soberania de seus territórios e de seus poderes regionais. Em troca, essas lideranças eram muitas vezes beneficiadas com dinheiro do Tesouro Nacional. Sendo os estados de Minas Gerais e São Paulo os de maior eleitorado, eram deles as maiores bancadas parlamentares e de onde vinham os presidentes da República, que revezavam, entre si, na política do café com leite.

Outras práticas recorrentes na época eram o “voto de cabresto”, como era chamado o voto realizado com o intuito de mostrar lealdade ao chefe local, e o “curral eleitoral”, que era o barracão onde os eleitores eram vigiados, ganhavam almoço, recebiam seus votos em envelopes fechados, e só podiam sair após depositá-los, fechados mesmo, diretamente na urna.

Os coronéis eram as figuras que representavam o poder político local. Tal função era, originalmente, um posto na hierarquia da Guarda Nacional que ligava os proprietários rurais ao governo imperial. Com a queda da monarquia, a Guarda Nacional perdeu sua natureza militar, mas os coronéis mantiveram seu poder¹⁰⁴.

Assim, o afastamento de boa parte da população da política institucional, as desigualdades regionais, “esse costume arraigado de transformar questões públicas em questões privadas”¹⁰⁵, ou seja, nossa corrupção, não nasceram com a Proclamação da República. Mas a mudança de regime não foi suficiente para superar esses problemas, que persistiram até os dias atuais.

Numa nação caracterizada pelo poder dos grandes proprietários rurais, muitos deles donos de imensos e isolados latifúndios, autoritarismo e personalismo foram sempre realidades fortes a desestimular o fortalecimento das instituições e com isso a luta por direitos¹⁰⁶.



No que se refere à instrução pública, pouco se fez para além do discurso. Muitas foram as propostas, aprovaram-se algumas leis, mas não houve destinação orçamentária suficiente para levar instrução à população. Assim, “a ideia de um sistema nacional de ensino, que vinha se realizando nos principais países no século XIX, permaneceu, no Brasil, no rol ‘das ideias que não se realizam’”¹⁰⁷.

No Império, a instrução era responsabilidade das províncias. Na República, permaneceu com os Estados. Assim, São Paulo, o mais rico e influente devido à economia cafeeira e à sua representação política no governo central, foi o primeiro a criar os chamados grupos escolares, que reuniam as escolas isoladas do Império em edifícios centrais, projetados especialmente para o ensino. De 1893 a 1910, foram criados 24 grupos escolares na capital e 77 no interior paulista. O modelo foi seguido por outros estados, como Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Paraná, Maranhão, Sergipe, Bahia e Mato Grosso¹⁰⁸. Também é dessa época a criação das escolas normais, destinadas à formação do magistério.

Antes, as escolas eram isoladas e multisseriadas, reunindo em uma mesma sala estudantes de diferentes idades. Com a configuração em grupos escolares, esses estudantes foram agrupados de acordo com “grau” e “série”. Ou seja, passamos a incorporar uma ideia de progressividade na aprendizagem, que considerava que o espírito do aluno ia se enriquecendo conforme ele adquiria conhecimentos, os quais deveriam ser expostos a ele de maneira gradual, do mais simples ao mais complexo.

Trata-se de uma concepção de educação que, mais tarde, adeptos da Escola Nova chamariam de “pedagogia tradicional”, com grande ênfase na memorização, na autoridade do professor, em um sistema de prêmios e castigos e no dever de aprovação, obtida pelo mérito. Houve, com essa política, uma racionalização do trabalho escolar e uma homogeneização da educação, que representou maior eficiência no investimento e uma melhora no rendimento escolar. Todavia, para Saviani:

essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, “determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”, o que acarretava “o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso”¹⁰⁹.

Ideias higienistas influenciavam desde a arquitetura das escolas até o desenho das disciplinas. Algumas teses sobre a higiene escolar se restringiam a preocupações com a saúde das pessoas, atentando, por exemplo, para a necessidade de iluminação e ventilação adequadas para prevenir doenças. Outras, no entanto, defendiam a higiene como solução para “problemas sociais”, para “regenerar o caráter”, “combater vícios”, “incutir o cumprimento do dever”, “criar o sentimento nacional” e até mesmo “aperfeiçoar a raça”. Em um tempo em que o “racismo científico” se propunha a explicar desde a propensão a doenças até a predisposição ao crime, a mestiçagem era considerada um grande mal nacional, com reflexos também em nossa saúde¹¹⁰.

Não estava em pauta, naquele momento, a questão de uma educação ou instrução para todos. “No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava”^{111, 112}.

Para além das escolas, de 1880 a 1930, o Brasil se tornava mais dinâmico. Nossa realidade ainda era eminentemente agrícola, mas nossas cidades haviam crescido muito, assim como setores da indústria e de serviços. Imigrantes chegaram para trabalhar, vindos principalmente de Portugal, Espanha, Itália e Japão. A queda da economia do açúcar e do algodão, bem como secas que castigaram o Nordeste, intensificaram as migrações internas, reforçando a densidade populacional dos estados cafeeiros. O Rio de Janeiro atraía migrantes sobretudo pela possibilidade de emprego no funcionalismo público. Nos anos 1910, a região amazônica atraiu muita gente por conta da economia da borracha, e Manaus se transformou em um importante polo econômico da região Norte. O sonho do progresso invadiu as cidades: elas precisavam ficar mais bonitas, mais racionais, e ter “menos pobres à vista”¹¹³.

No Rio de Janeiro, na primeira década do século XX, o movimento de modernização urbana, chamado de “regeneração”, expulsou da região central da cidade a população pobre, em uma política conhecida como bota-abaxo, por demolir casas, cortiços e hotéis baratos. Em São Paulo, a partir da década de 1870, também foram realizadas diversas transformações urbanas que levaram à expulsão da pobreza para fins de “embelezamento” da cidade, com a ampliação de vias, construção de novos jardins públicos,

bairros e ruas elegantes. Para a construção do projeto de Belo Horizonte, na passagem do século, foi destruído todo o povoado do Curral del Rey, e a população pobre foi expulsa para o subúrbio¹¹⁴.

No campo, levantes que combinavam luta pela terra com religiosidade, como Contestado, Juazeiro, Caldeirão, Pau de Colher e Canudos, traziam à tona, de um lado, a violência do latifúndio e o abandono de diversas regiões do país; de outro, a incapacidade do pensamento racionalista da época para compreender os movimentos que nasciam pelo Brasil. Canudos chegou a ter 24 mil habitantes, liderados de maneira mística por Antônio Conselheiro, organizados em termos políticos e econômicos de forma diversa do governo central, inclusive com o uso coletivo da terra e a distribuição do que nela se produzia. A República escolheu, então, tomar a luta contra Canudos como exemplo de luta contra a barbárie. Após seguidas expedições do Exército terem sido derrotadas pelos sertanejos resistentes, com centenas de mortes, Canudos foi extinta, com fogo, querosene e dinamite, e com muitos homens, mulheres e crianças degolados. Inúmeros ex-combatentes de Canudos habitaram a primeira favela do Rio de Janeiro, no morro da Providência, na zona portuária, revelando que a pobreza era algo que unia diferentes brasis.

Além das dicotomias que povoavam o imaginário do período de transição entre os séculos XIX e XX – passado e futuro, Monarquia e República, civilização e barbárie, ignorância e instrução, atraso e avanço –, carregamos dessa época em nossa alma também outros contrastes, como a inclusão e a exclusão social, política, econômica, urbana e educacional. A benevolência governamental para uns e a repressão policial para outros. O preconceito racial e de classe revestido de esforço para com o asseio, a saúde e a educação da população. A categorização dos saberes de uns como ignorância e de outros como iluminação. A existência, na prática, de uma divisão violenta entre “cidadãos” que mandam e “povo” que obedece. A obediência como valor, na política e na escola.

Mas foi também um tempo de insurgências. A seguir trataremos de um grupo que começava a reivindicar direitos em diferentes partes do território nacional: as mulheres.

VOTO E EDUCAÇÃO DAS MULHERES

*“Liberdade é pouco.
O que eu desejo ainda
não tem nome.”*

Clarice Lispector
(*Perto do coração selvagem*)

Entre a passagem do século XIX ao XX também merece destaque a luta por direitos educacionais e políticos das mulheres no Brasil. A partir do final do século XIX, com a chegada de ideias republicanas e positivistas no país, surgiram algumas escolas femininas, muitas por iniciativa de mulheres como Anália Franco. As escolas normais também se multiplicavam no período, para formação do magistério, aumentando a presença de mulheres nos cursos de formação de professores. A conquista de direitos educacionais foi, por sua vez, essencial para a luta por direitos políticos das mulheres, assim como a maior participação feminina na política contribuiu para a conquista de direitos educacionais. Apesar dos muitos avanços desde os anos finais do século XIX, restam ainda muitas desigualdades que não foram superadas até hoje.

No final do século XIX, o magistério aparecia como alternativa ao casamento forçado e a profissões menos privilegiadas socialmente, como parteiras e lavadeiras¹⁵, sendo Nísia Floresta exemplo de educadora que fez parte desse contexto. Nessa época, dizia Nísia, as mulheres não conduziam os governos e os negócios porque não tinham instrução, e não tinham instrução porque não havia, na condução dos governos e dos negócios, outras mulheres que se preocupassem com elas.

Interessante notar como a palavra escrita cumpria papel central na luta das mulheres desse período. Na mesma época de Nísia, no Rio Grande do Sul, Delina Benigna da Cunha e Maria Josefa Barreto se opunham à Revolução Farroupilha em versos de métrica perfeita. “Sem a instrução popular a democracia jamais passará de uma dourada quimera”, disse a poetisa Narcisa Amália, primeira mulher a se profissionalizar como jornalista. Na Bahia, Amélia Rodrigues protestava contra o envio de cativos para a Guerra do Paraguai em artigos publicados no jornal *O Monitor*. Em Pernambuco, Ignês Pessoa descrevia, em poemas, a miséria dos negros, enquanto Maria Amélia de Queiroz redigia artigos defendendo o fim da “criminosa instituição”, em defesa da República e da participação das mulheres nas “lutas dos homens”. Já no Ceará, Maria Tomásia Figueira de Melo presidia a sociedade abolicionista feminina Cearenses Libertadoras¹⁶.

Nas origens da escola moderna, não havia a intenção de educar as mulheres para o ingresso no ensino superior ou a condução do país. No Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II foi criado em 1837 para ser um modelo para todo o Brasil,

com aulas de gramática, latim, grego, princípios da física, da botânica e da astronomia, porém era acessível apenas aos homens. Mas de norte a sul as mulheres percebiam a importância da instrução¹⁷.

Após a Proclamação da República, em 1889, as mulheres seguiam sem direitos políticos, restritas a suas casas e a atividades domésticas. A vida pessoal sofria controle restritivo, era preciso ser bela e doce, agradável aos homens. Cecília Meireles, já no início do século XX, adotava a poesia como forma de expressar-se, muitas vezes denunciando questões femininas, como no poema “Mulher ao espelho”. A primeira mulher eleitora de que se tem registro é Celina Guimarães Viana, nascida no Rio Grande do Norte, como Nísia Floresta. Em 1927, nesse mesmo estado, entrou em vigor uma lei eleitoral estadual segundo a qual todos os cidadãos que reunissem as condições exigidas por lei poderiam “votar e ser votados, sem distinção de sexos”. Alzira Soriano foi a primeira prefeita eleita no Brasil, em 1929, também no Rio Grande do Norte, na cidade de Lajes.

Após a revolução de 1934, pela primeira vez na história do Brasil tivemos a previsão constitucional do voto feminino, no entanto restrito a mulheres que exerciam função pública remunerada, e garantido por uma Constituição que durou apenas três anos. Mesmo assim, a previsão representou um avanço, bem como a instituição do voto secreto, que também estava previsto constitucionalmente, pois as eleitoras não precisariam prestar contas sobre seu voto a maridos ou pais.

Somente em 1946 o direito de voto foi ampliado a todas as mulheres e, em 1985, outra barreira foi vencida, com a possibilidade de pessoas analfabetas votarem. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na década de 1980, 27,1% das mulheres adultas não eram alfabetizadas.

A democratização do voto certamente contribuiu para avanços na política, em termos de inclusão das mulheres nos graus mais elevados de ensino. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de mulheres que ingressam e concluem o nível superior chega a superar o número de homens. “O percentual médio de ingresso de alunas até 2013 foi de 55% do total em cursos de graduação presenciais. Se o recorte for feito por concluintes, o índice sobe



para 60%”¹¹⁸. No entanto, o salário médio de uma mulher brasileira com educação superior representa apenas 62% do de um homem com a mesma formação, segundo dados divulgados pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹¹⁹. Além disso, a inclusão nas eleições e no ensino parecem não ser suficientes para superar as desigualdades na participação das mulheres na condução política do país. Em 2013, somente cerca de 10% dos cargos eletivos no país eram ocupados por mulheres¹²⁰.

O que se vê atualmente é que, se avançamos no direito a voto, ainda há muitas heranças persistentes. Meninas e mulheres continuam sofrendo com expectativas diferenciadas quanto à conduta privada e à aparência. Não apenas na política e nos negócios, mas também na literatura, na história, nas artes, há milênios o protagonismo tem sido masculino nas sociedades ocidentais. Nesse contexto, meninas e mulheres foram sendo representadas pelos olhos de outros. Se há maior possibilidade de acesso à instrução, à política e ao mercado de trabalho, com todas as responsabilidades que surgem daí, há ainda, nesses ambientes, tratamentos diferenciados, que esperam das garotas uma postura menos agressiva e mais obediente, menos autêntica e mais idealizada.

Isso se revela não só nos números da representação pública, que ainda não aceita completamente a liderança feminina, mas também dentro das escolas e das casas, onde se espera que as meninas sejam mais dóceis, caprichosas e responsáveis. A pesquisa *Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências*, realizada pela Plan International Brasil, revela que, entre meninas brasileiras de 6 a 14 anos, 76,8% lavam louça e 65,6% limpam a casa, enquanto apenas 12,5% dos seus irmãos homens lavam a louça e 11,4% dos seus irmãos homens limpam a casa¹²¹. Além disso, mulheres e meninas são as principais vítimas da violência doméstica e sexual no Brasil. Tal situação perpetua desigualdades. Também os meninos podem ser amorosos e contribuir com o trabalho doméstico e o cuidado das famílias, além de respeitar as garotas. As meninas podem sonhar com a condução do país. Estamos reinventando as relações de gêneros faz mais de um século e ainda há muito a se fazer.

Em 2015, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) teve como tema de redação “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Milhões de jovens brasileiros refletiram e dissertaram sobre esse tema caro à sociedade. Mas a prova provocou polêmicas. Muitos se mostraram contrários ao tema e criticaram o Ministério da Educação (MEC) por conta de um “viés feminista”. Também em 2015, diversos municípios brasileiros vetaram menções a igualdade de gênero, identidade de gênero, orientação sexual e sexualidade nas escolas em seus Planos Municipais de Educação.

No ano de 2014, após ampla participação da sociedade, o Brasil aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu metas para a educação brasileira para os dez anos seguintes e que tem como uma de suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Dentre os objetivos balizadores do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos está justamente o fomento à igualdade de gênero, pois essa questão ainda é uma das maiores fontes de injustiça social, aqui e no mundo. Um dos tratados internacionais assinados pelo Brasil de proteção dos direitos humanos é a “Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher”, no âmbito global, e a “Convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher”, no âmbito regional. Em 2015, a ONU também lançou a campanha Global Goals, que elenca 17 metas globais a serem percorridas por todas as nações pelos próximos 15 anos. A meta de número 5 é o combate à desigualdade de gênero.

A igualdade de direitos entre homens e mulheres é uma questão de direitos humanos, os quais, por sua vez, são reconhecidamente um assunto pertinente à educação básica, na qual se tem a formação de cidadãos como uma de suas funções primordiais. Isso está relacionado com o reconhecimento de que o próprio povo é o agente mais importante na defesa de uma sociedade democrática que garanta a soberania do povo. A ele se deve assegurar a igualdade de direitos educacionais, independentemente de questões de gênero.

AS DÉCADAS DE 1920 E 1930 E OS MODERNISMOS DO BRASIL

As décadas de 1920 e 1930 foram cruciais para a redescoberta e reinvenção do povo brasileiro. A chegada em massa de novos imigrantes, a abolição da escravidão, a dinamização da vida nas cidades, as migrações internas, o contato com as ideias das vanguardas europeias – tudo isso transformava as cores, os costumes, as crenças e os sabores do país. O marco simbólico dessa transformação foi a Semana de Arte Moderna, que aconteceu em São Paulo de 11 a 18 de fevereiro de 1922, no Theatro Municipal, promovida por intelectuais como os escritores Mário de Andrade e Oswald de Andrade, os artistas Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Anita Malfatti e Victor Brecheret, o músico Heitor Villa-Lobos, entre outros. Depois, ainda vieram a popularização do samba e as interpretações do Brasil, como as de Gilberto Freyre e de Sérgio Buarque de Holanda. Na educação, modelos estrangeiros se misturavam à nossa realidade e imaginação para conceber uma Escola Nova à brasileira. Era um tempo de antropofagia: deglutiam-se referências para criar uma alma brasileira mais moderna.

A Semana de Arte Moderna foi uma espécie de rebelião cultural contra as tradições importadas da Igreja Católica, do positivismo, e da civilização ocidental. Em 1922 se comemorava o centenário da Independência, e o sentimento de descontentamento era geral. O país dava-se conta de que proclamar a República ainda era pouco diante do sonho de fazer do Brasil uma nação.

Desde as últimas décadas do século XIX, milhares de imigrantes haviam chegado às cidades e aos campos do Brasil. Estima-se que cerca de 71 mil imigrantes entraram por ano no país entre 1877 e 1903, e mais da metade vinha da Itália. Entre 1904 e 1930, esse número chegou a 79 mil, com os portugueses representando 37% do total. Em 1908, aportou aqui a primeira leva de imigrantes japoneses. Assim, radicalizava-se ainda mais o caráter diverso e múltiplo de nossa alma¹²².

Os novos imigrantes não formavam um grupo homogêneo. Muitos eram provenientes de países inimigos entre si. Uns vinham das cidades, outros do campo. Uns eram católicos fervorosos, outros ateus. Uns anarquistas, outros comunistas. À sua maneira, reinventaram seus costumes diários a partir do que encontraram no Brasil, que, desse modo, seguiu se transformando. “Todos estranhavam a dieta à base de farinha, arroz e feijão e as casas enfileiradas com tijolos de barro e teto de palha”¹²³.



É nesse contexto de profunda transformação que Oswald de Andrade recuperou, em seu “Manifesto antropófago”, de 1928, a noção de canibalismo para descrever a capacidade brasileira de se reinventar – característica que teria sido herdada dos povos originários. Essa reinvenção não nega o outro, mas incorpora-o em si mesmo e cria uma coisa nova a partir dessa mistura¹²⁴.

Entravam em curso tentativas de “abrasileiramento” do país, diante de uma vontade de criar uma identidade que abarcasse tamanha multiplicidade. A busca por tal identidade teve em Mário de Andrade sua figura-chave. Em sua obra *Macunaíma*, Mário partiu da estética da antropofagia para criar um herói brasileiro em cujo caráter se misturavam folclores, histórias, cores, costumes, territórios, sabores, palavras, tipos de muitos brasis em um único personagem que se transformava como mágica¹²⁵.

Mário trocava cartas com brasileiros como Carlos Drummond de Andrade, Anita Malfatti e Di Cavalcanti pedindo que observassem e falassem sobre o Brasil. Não se tratava de xenofobia, mas de identidade. De “dar uma alma ao Brasil”, como disse Mário em uma de suas cartas a Drummond¹²⁶. Um convite a olhar para o espelho e pintar cores, dançar ritmos e contar histórias do Brasil. Historicamente, tratava-se de uma virada decisiva também contra teorias racistas, que viam na mestiçagem brasileira uma justificativa para o fracasso. Com os modernistas, a mestiçagem era apresentada como uma virtude brasileira¹²⁷.

Também como virtude e marca decisiva de nossa alma, a mestiçagem aparece em interpretações sobre o Brasil posteriores ao “Manifesto antropófago” e a *Macunaíma*, como em *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933, e *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, em 1936.

No campo da educação, o período foi de gestação de um ideário que ainda hoje nos influencia. Lourenço Filho, diplomado em 1916 pela então recente Escola Normal Secundária da Praça da República, em São Paulo, foi um pensador e reformador sobretudo em educação, diferentemente de intelectuais da geração de Rui Barbosa, que, além da educação, abordavam muitos outros temas pertinentes à República. Assim, Lourenço Filho se afastava da retórica positivista e tomava as descobertas das ciências como ponto de partida. Em *Introdução ao estudo da Escola Nova*, aponta como tripé para a renovação do ensino os estudos da psicologia, da sociologia e da biologia. O texto passava pela exposição dos trabalhos de Montessori, Decroly e John Dewey e trazia reflexões sobre as influências desses movimentos de renovação didática no Brasil, pontualmente em colégios particulares de origem norte-americana¹²⁸.

Já Fernando de Azevedo, nos anos 1920 – colega de Lourenço Filho na Escola Normal de São Paulo e também jornalista em *O Estado de S. Paulo* –, publicou um amplo inquérito sobre a educação no estado. Para ele, “a educação nessa época estava numa encruzilhada: ou prosseguir nos rumos antigos, em que insistiam conservadores e reacionários, ou investir para

rumos novos, de transformações radicais, de estrutura e finalidades”¹²⁹.

Anísio Teixeira iniciava então sua carreira como educador. Em 1924, foi convidado para ocupar o posto de diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia. Por conta disso, viajou pelo Brasil, pela Europa e pelos Estados Unidos. Como verdadeiro antropófago, deglutiu os conceitos do norte-americano John Dewey e partiu deles e de seus próprios conhecimentos sobre a sociedade brasileira para conceber as ideias que guiariam suas atividades políticas e intelectuais por toda a vida. Com inspiração em Dewey, Anísio se empenhou em introduzir propostas para a educação baseadas na construção da democracia, mas sem perder de vista a importância, para o Brasil, da criação de serviços centralizados de apoio ao ensino.

*Embora seguindo Dewey, [Anísio Teixeira] estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. [...] se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado*¹³⁰.

Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira ofereciam, respectivamente, as bases psicológicas, sociais e filosóficas do movimento da Escola Nova no Brasil, que influenciou as décadas que se seguiram na educação nacional.

Enquanto na poesia, na literatura, nas artes plásticas, no pensamento e nas ideias pedagógicas o tempo era de invenção do Brasil moderno, foi talvez na música que nasceu uma das expressões brasileiras mais importantes.

No Rio de Janeiro, com Pixinguinha, Caninha, China, Heitor dos Prazeres, João da Baiana, Sinhô, Chiquinha Gonzaga, entre outros, nascia o samba carioca. Mais do que o modernismo paulista, restrito à intelectualidade, a boemia do Rio de Janeiro reunia modernistas pobres, mulatos e negros, intelectuais e filhos da burguesia. Pessoas como Tina Tati, conhecida dona de um cabaré, muito atuante na propaganda abolicionista, ou Tia Ciata, baiana, iniciada no candomblé em Salvador, filha de Oxum, quituteira, dona do tabuleiro mais importante do Rio, e que andava pelas ruas da cidade com suas vestes de baiana. Na casa de Tia Ciata é que foi composto o primeiro samba gravado em disco, “Pelo telefone”, registrado pelo compositor Donga, mas provavelmente uma criação coletiva dos frequentadores da casa de tia Ciata¹³¹.

Dessa forma, um dos nossos maiores símbolos nacionais nasceu da mistura viva de ritmos afro-brasileiros e europeus, criado por pessoas com e sem diplomas acadêmicos, com ou sem dinheiro no bolso, obra de amigos que frequentavam a casa de Tia Ciata e que ganhou o mundo por sua beleza.

Se criamos um ritmo assim, por meio da antropofagia, por que não fazer isso com a educação? Em 1932 um grupo de intelectuais ousou apresentar uma nova composição para a educação brasileira. Não poderia ganhar o Brasil e o mundo o que já fizemos e fazemos de belo em nossa educação?

EDUCAÇÃO COMO COMPROMISSO NACIONAL: MANIFESTOS DE 1932 E 1959

Ao analisar a história da educação brasileira, é comum perguntarmos por que nunca a colocamos como centro de convergência da vontade política nacional, mesmo conhecendo suas profundas deficiências e conscientes de que ela é a chave para o desenvolvimento humano e econômico.

Provocados por essa questão, um grupo de intelectuais brasileiros resolveu empunhar a bandeira da educação para alçá-la como a grande pauta do país, pois “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional”¹³².

Após os debates promovidos na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, no Rio de Janeiro, e patrocinada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), um grupo de pensadores da educação entendeu que havia chegado o momento de elaborar um documento que se consubstanciasse como programa de uma nova política educacional, que fosse capaz de dar coesão aos ideais das modernas teorias pedagógicas¹³³ e que conferisse “um novo prestígio e impulso ao mais belo e fecundo movimento de ideias, que já se operou no Brasil, nos domínios da educação”¹³⁴.

O “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo sob a coordenação de Anísio Teixeira, teve 24 signatários, que foram escolhidos de forma rigorosa, considerando a posição de liderança que exerciam e a capacidade de difundir, por meio da imprensa, as propostas reformistas nele expressas. Mesmo se declarando filiados à pedagogia escolanovista, tratava-se, de fato, de uma obra coletiva que expressava a influência de outras correntes de pensamento¹³⁵, mas sem perder seu caráter pragmático de um programa de reconstrução educacional.

Após 43 anos da Proclamação da República, os escolanovistas faziam o balanço de que a falta de um plano contínuo para a educação, que se encontrava desarticulada das reformas econômicas, não nos permitira criar um sistema de organização escolar que atendesse às necessidades do país, como já acontecia em outras nações da América Latina, como México, Argentina, Uruguai e Chile.

Segundo eles, o Brasil estava acostumado à “sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema” dando origem a muitas construções isoladas e

inacabadas¹³⁶. Por isso, após a Revolução de 1930, os educadores perceberam que o momento era favorável para consolidar as ideias que deveriam orientar a educação nacional na marcha da civilização, adaptando-a às necessidades impostas pela modernidade.

Questionavam se as mudanças na educação estariam se baseando em um “empirismo grosseiro”. Voltaram-se, então, para os fins da educação, tanto em seu aspecto filosófico, como no social, sem perder de vista a importância da aplicação de métodos científicos para resolver os problemas educacionais. Por isso, o movimento de reconstrução da educação não poderia se iniciar dentro de gabinetes da administração pública, mas deveria surgir de um plano político-social que se dirigisse a esse fim.

Os reformistas combatiam a velha estrutura educacional, que era “artificial e verbalista” e ainda servia a interesses de classes determinadas, de acordo com condições econômicas e sociais. Propunham uma educação nova, orientada para ter uma feição mais humana, em que os indivíduos teriam o direito de ser educados até onde suas aptidões naturais permitissem, de modo que essa “hierarquia das capacidades” nos levasse a uma hierarquia democrática.

Preocupados com a necessidade do avanço democrático da educação, o Manifesto foi marcado pela defesa intransigente da educação pública. Porque a educação, reconhecida como um direito básico de todos os indivíduos, obrigaria o Estado a garantir o acesso a ela em seus diferentes graus, com a cooperação de todas as instituições sociais. Os signatários do documento tinham plena consciência de que a situação financeira do país não permitia que o Estado assumisse a responsabilidade exclusiva pela educação, mas isso não deveria impedir que a escola pública garantisse uma educação comum, igual para todos, sem nenhum tipo de privilégio.

Por isso, era necessário também que a educação fosse gratuita, acessível a todos os cidadãos e obrigatória, para que a condição econômica dos educandos e o desejo de exploração humana não sacrificassem o direito à instrução da criança e do jovem até os 18 anos¹³⁷.

Os educadores signatários avançaram também ao estabelecer que não deveria haver entre os alunos nenhum tipo de separação baseada em gênero e que a educação deveria ser laica, para que fosse colocada acima de qual-

quer disputa religiosa, sobretudo em uma época em que o protagonismo da Igreja na educação ainda era relevante.

Para atender a todas essas demandas, a educação pública deveria ter assegurada para si ampla autonomia técnica, administrativa e econômica. Contudo, é impossível falar em autonomia se os meios materiais para a consecução dos fins educacionais encontravam-se subordinados às contingências econômicas¹³⁸. Por isso, o Manifesto propôs a criação de um fundo especial que garantisse uma reserva de recursos para aplicação exclusiva no desenvolvimento desse grande projeto educacional para o país, firmando as raízes do que daria origem a um fundo financeiro nacional, previsto na Constituição de 1934, além da vinculação orçamentária para a educação.

Também por influência do Manifesto, a Constituição, promulgada dois anos depois, estabeleceu como competência privativa da União traçar as diretrizes da educação e previu a criação de um Plano Nacional de Educação, que compreenderia todos os graus de ensino. Tais previsões demonstram a influência direta da proposta escolanovista, que, valendo-se da doutrina federativa, propunha a organização de um sistema educacional baseado em um plano comum e coordenado pela União. Historicamente, trata-se do início da criação efetiva do Sistema Nacional de Educação, em que os diversos entes federativos atuariam de maneira articulada, todos voltados para um objetivo comum, sem prejuízo das identidades locais¹³⁹.

Outro aspecto a se destacar é que a nova doutrina não considerava o educando como um objeto modelado exteriormente, como fazia a escola tradicional, e o colocava no centro do processo de aprendizagem, como o “eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação”¹⁴⁰. Assim, a escola deveria oferecer ao aluno um meio vivo e natural, favorável ao intercâmbio de reações e experiências, e dirigir-se à satisfação das necessidades do indivíduo em um ambiente intimamente conectado à sua região e comunidade.

Já se entendia que era impossível realizar, em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional sem abrir a escola para a comunidade, que por sua vez serviria como fonte dos elementos necessários para elevar suas condições materiais e espirituais.

Nota-se, portanto, que o Manifesto foi um produto de seu tempo, porém voltado para um futuro. Um futuro próxi-

mo, para um Brasil que demandava com urgência mudanças estratégicas e planejadas na área educacional, tendo ainda servido de fonte inspiradora para a elaboração da Constituição de 1934, com normas que foram reiteradas na Constituição de 1946 e na primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

A continuidade das ideias expressas no Manifesto se deu porque muitos dos educadores permaneceram na cena política brasileira carregando a bandeira de defesa da escola pública, universal e gratuita. Porém a causa também acirrava os ânimos, porque poderia desvalorizar as escolas particulares e, principalmente, porque era encarada como uma ameaça ao papel relevante que a Igreja Católica ainda exercia¹⁴¹.

Em 1959, passados mais de 27 anos, foi publicado um novo “Manifesto dos educadores”, com o apoio de diversos signatários do primeiro movimento – novamente convocados – e que recebia o apoio e a solidariedade de educadores da nova geração. Fazendo uma nova defesa da educação pública, contextualizada àquele tempo, os educadores elencaram os diversos fatores que contribuíram para as mazelas do ensino público ao longo daquelas quase três décadas, afirmando que não era possível que a opinião popular se voltasse contra a educação pública – como se a própria população, na condição de vítima, fosse responsável pelo abandono a que os governos a relegaram.

Além disso, defendiam que não era possível aceitar os argumentos dos privatistas, que, valendo-se do princípio da liberdade de ensino, buscavam uma forma de livrarem-se da fiscalização do poder público, mas mantendo a subvenção dos recursos do Estado. Sem se posicionar contra a educação privada, eles defendiam que a liberdade de educação deveria ser disciplinada.

Conforme as últimas linhas do Manifesto de 1959, a história não avança seguindo uma ordem ou um raciocínio lógico, de modo que devemos encontrar nas desordens, criadoras ou arruinadoras, nosso próprio caminho. Por isso, considerando a importância da escola pública, que ao atrair para si a diversidade das forças sociais contribui para a construção do país, é imprescindível que todos, na qualidade de educadores, assumam o dever de lutar por “uma política que possa acudir à sede incoercível de educação das massas populares”¹⁴².

Voltando o olhar para as décadas que se seguiram até chegarmos aos primeiros dezesseis anos do século XXI, vemos que, apesar dos avanços obtidos com a expansão da educação básica e a ampliação do acesso ao ensino superior, e também com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, complementada pelos Planos de Educação – que conferem a almejada orientação do ensino nacional para objetivos comuns –, é inegável a atualidade dos Manifestos de 1932 e 1959¹⁴³.

Sofremos ainda com a combatida descontinuidade das políticas educacionais, mesmo sabendo que “os erros praticados na educação se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo”¹⁴⁴ e resistimos em colocar a educação como prioridade, acima de qualquer problema nacional. Mas também somos tomados pela mesma esperança renovada pelos escolanovistas de que “os obstáculos acumulados não nos abateram ainda, nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela educação no Brasil”, pois somente ela é capaz de dar ao povo a consciência de si mesmo e de seu destino¹⁴⁵.



GETÚLIO VARGAS E NOSSAS EMOÇÕES NA POLÍTICA

O Manifesto de 1932 foi assinado durante um dos governos de Getúlio Vargas, que governou o Brasil por 15 anos consecutivos, entre Governo Provisório, a partir de 1930, Período Constitucional, após sua eleição em 1934, e o Estado Novo, instituído após golpe em 1937 e que durou até 1945. Mais tarde, em 1951, Getúlio Vargas foi mais uma vez eleito presidente e governou até agosto de 1954, quando se suicidou. Neste momento, no entanto, falaremos sobretudo dos anos de 1930 a 1945, período conhecido como Era Vargas, e de algumas de suas marcas na Educação de Alma Brasileira.

Os anos de 1930 e 1940 foram tempos de paixões, violência e censura no campo da política. No mundo, emergiram o nazismo, fascismo, nacionalismo, comunismo, totalitarismo, genocídios e a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, havia uma ditadura ufanista que perseguia opositores ao mesmo tempo que consolidava direitos trabalhistas; uma política educacional que levava escolanovistas como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo ao poder central ao mesmo tempo que impedia Anísio Teixeira de trabalhar no país; um governo que criava o Ministério da Educação e Saúde Pública ao mesmo tempo que instituí

“Esse é tempo de partidos. Tempo de homens partidos.”

Carlos Drummond de Andrade

a diferença entre a educação do mais pobre e a do mais rico; uma propaganda institucional que exaltava a miscigenação brasileira ao mesmo tempo que minimizava a violência da qual resultou nossa mistura. Como marca desse período trazemos memórias do afastamento forçado de pessoas da esfera pública nacional e de novos tipos de desigualdades educacionais e a lembrança de Getúlio Vargas como um personagem emblemático na nossa história, um personagem que nunca deixou de inspirar paixões.

Sob a liderança do gaúcho Getúlio Vargas e o apoio de forças militares, em 1930 uma revolta de dimensões nacionais tomou posse do Palácio do Catete, sede do Governo Federal, dissolvendo o Congresso Nacional e as Assembleias Legislativas Estaduais e Municipais, tirando políticos eleitos de seus cargos e substituindo os presidentes estaduais por interventores, que eram civis e militares não eleitos. Chegava ao fim a política do café com leite.

Na Era Vargas, foram criadas leis que protegem o trabalhador e que existem até hoje. Também foi reconhecido o voto secreto e o direito a voto das mulheres. Porém os sindicatos passaram a ser controlados pelo Estado e trabalhadores rurais ficaram de fora das leis trabalhistas.

Foi também com Vargas que foram criados os ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde Pública. No entanto, houve violenta perseguição a opositores e ampla instrumentalização da cultura e da educação pelo Estado¹⁴⁶.

Getúlio aparecia em fotografias abraçando crianças e era até mesmo chamado de “pai do povo”, no entanto, seus governos tiveram a marca da força e do arbítrio. Vargas representava um bom exemplo de líder cuja autoridade provinha do afeto e da violência, do medo e da gratidão, ou seja, de sentimentos mais ligados à intimidade e ao pai da família patriarcal do que a um governante de tipo mais democrático e republicano.

O poder central tinha à sua disposição um poderoso aparato policial, que servia a perseguições, prisões e tortura com motivações políticas. Vargas elegeu o comunismo como “inimigo mais poderoso da civilização cristã”.

A combinação entre censura, repressão e propaganda produziu uma tempestade ideológica que demonizou a atuação dos comunistas, infundiu o terror no coração da população católica e das classes médias e al-

tas, e consolidou um imaginário anticomunista que acompanha a história do país pelos cinquenta anos seguintes¹⁴⁷.

Com acusações forjadas, às custas do medo da população, Vargas teve força política para evitar eleições constitucionais e, em 10 de novembro de 1937, fechar novamente o Congresso e realizar o golpe que o levaria a governar por mais oito anos, no regime ditatorial batizado de Estado Novo¹⁴⁸.

O governo de Getúlio centralizava na figura do presidente a representação não somente do governo, mas da nação. A consequência foi a transferência dos deveres públicos para um líder distante da população.

O Ministério da Educação e Saúde Pública teve como liderança mais importante no período o mineiro Gustavo Capanema. Capanema nomeou Heitor Villa-Lobos superintendente de Educação Musical e responsável por criar corais de estudantes que se apresentavam nas manifestações do regime. Para a sede do ministério, garantiu a execução de um projeto arrojado e grandioso do arquiteto modernista Lúcio Costa, com contribuição de Oscar Niemeyer, e painéis de Candido Portinari nas paredes. Também criou a Universidade do Brasil, definida como modelo para as demais instituições de ensino superior, e transformada, já em 1965, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além disso, criou, em 1938, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Capanema também promulgou reformas que previam um ensino primário elementar de quatro anos e um ensino primário complementar de um ano. Havia, ainda, o ginásio, de quatro anos, e o colegial, de três. Este era dividido em secundário e técnico-profissional – industrial, comercial e agrícola. Por fim, havia o ensino normal, que era profissional mas seguia integrado ao ensino secundário¹⁴⁹.

Assim, a Reforma Capanema adotou um modelo centralista e burocratizado que concentrava no poder central responsabilidades administrativas na gestão da educação. Outra mudança foi a separação entre o ensino secundário, destinado às elites, e o profissional, destinado aos mais pobres, sendo que somente o ensino secundário dava acesso ao ensino superior. Era, também, corporativista, pois limitava o tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela sociedade¹⁵⁰.

Como outros personagens importantes que atuaram nos governos de Getúlio, Capanema silenciou a respeito de arbitrariedades e prisões que atingiram as áreas da cultura e da educação, além de ter fechado a Universidade do Distrito Federal (UDF)¹⁵¹. A UDF fora criada em 1935, sob o protagonismo de Anísio Teixeira, durante a administração de Pedro Ernesto como interventor e depois prefeito do Distrito Federal. Mais do que profissionais, a UDF tinha a pretensão de formar os “quadros intelectuais do país”. Com a instauração do Estado Novo, porém, ela foi extinta e boa parte de seu corpo docente foi incorporada pela recém-criada Universidade do Brasil, esta, sim, sob o controle do poder central.

Foi um período em que muitos entusiastas das ideias da Escola Nova e signatários do primeiro “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” participaram do governo, muitas vezes evocando o papel de “técnicos”.

Lourenço Filho esteve na liderança do Inep, enquanto Fernando de Azevedo, em sua obra *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*, exaltou a política de educação do Estado Novo, que segundo ele teria “atingido seu ponto culminante com a Constituição de 1937”¹⁵². Anísio Teixeira, ao contrário, afastou-se da vida pública por discordância com os rumos autoritários do governo e ainda foi impedido pelo regime ditatorial de continuar seus trabalhos de tradução de autores como H. G. Wells, Alfred Adler e Dewey¹⁵³.

De 1930 a 1945, as ideias pedagógicas no Brasil se equilibravam entre a Escola Nova e o que se passou a chamar “pedagogia tradicional”, apoiada, principalmente, pela Igreja Católica. Na composição dessas forças, em 1931 o ensino religioso foi reestabelecido nas escolas públicas¹⁵⁴. Além disso, nesse período era corrente que a Igreja indicasse e vetasse os professores.

Muitos intelectuais ocuparam cargos decisórios no governo:

Ainda que alguns entre eles antagonizassem, com sua produção, a ordem estabelecida, uma expressiva

parcela dos intelectuais brasileiros ao centro, à direita e à esquerda do espectro político aceitou demandas que lhe faziam as agências do Estado Novo: poetas, como Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Cassiano Ricardo, Rosário Fusco e Menotti Del Picchia; intelectuais, como Gilberto Freyre, Alceu Amoroso Lima, Nelson Werneck Sodré; ou escritores, como Graciliano Ramos¹⁵⁵.

Observava-se o desejo de formação de uma nacionalidade triunfante e totalizante, que muito serviu ao Estado Novo e foi servida por ele. Se de um lado essa nacionalidade exaltava a cultura popular e suas misturas, de outro ela diluía diferenças e, inclusive, escondia opressões e minimizava as heranças africanas e indígenas. Um exemplo disso foi o processo pelo qual passou a feijoada: se antes era discriminada como “comida de escravos”, foi a partir desse período “desafricanizada” e tornou-se símbolo nacional. A mistura do feijão-preto com o arroz branco tornou-se símbolo da miscigenação, que passou, então, a aparecer estilizada, pacificada e mais europeia do que a realidade – da feijoada e do Brasil.¹⁵⁶

Nessa questão, também cabe reconhecer nosso “bovarysmo”, por meio do qual nos recusamos a olhar para o país real e imaginamos um Brasil diferente, tanto porque a realidade não nos satisfaz como porque nos sentimos impotentes diante dela¹⁵⁷. Assim, pintamos, em um tempo de repressão, autoritarismo e censura, a ideia de um país pacífico e avesso ao radicalismo. Mas, ao contrário do que podemos pensar ao ouvir a canção “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, o Brasil era muito mais do que uma “terra boa e gostosa”. Enquanto celebrávamos a mistura, tornávamos a exclusão invisível, uma exclusão que persistia e ainda persiste. Além disso, diferenciávamos a educação entre ricos, formados para o ensino superior, e pobres, formados para o trabalho. Conforme veremos a seguir, no Estado Novo se aprofundou uma política dual na educação, com ensino profissionalizante para uns e ensino superior para outros.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE

No Estado Novo, consolidou-se no país o ensino com base em um sistema dual, que separava a educação em dois tipos: profissional, para os mais pobres, e secundária, voltada ao ingresso no ensino superior, para os mais ricos. Essa política tem suas origens mais remotas nos tempos da colonização, em um duplo preconceito bem brasileiro em relação aos mais pobres e ao trabalho manual, como se este fosse, naturalmente, tarefa de quem nasceu com menos dinheiro. Hoje, com uma rede de escolas profissionais de qualidade e abrangência consideráveis, e a previsão constitucional de que a educação deve formar para o trabalho, a cidadania e o pleno desenvolvimento da pessoa, é possível notar alguns avanços, apesar da dualidade ainda presente. Superá-la é importante para que possamos, com as mãos e a cabeça trabalhando juntas, empreender o Brasil.

Os primeiros aprendizes de ofícios no Brasil foram os indígenas e os escravos. Assim, desde os tempos da colonização, “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”¹⁵⁸. Sobretudo nos primórdios coloniais, o ideal de educação esteve vinculado à moralização e à “superação da barbárie”. A educação profissional, então, por aproximar-se do trabalho manual, passou a ser vista como “menor”.

Carregamos, assim, a herança de um sistema que tem dificuldade em compor, harmoniosamente, trabalho manual e analítico. Além disso, seleciona quem pode ter acesso a um ou a outro: os filhos dos mais pobres botam a mão na massa e ficam com as funções subalternas; enquanto os filhos dos mais ricos, com a reflexão crítica, o acesso à universidade e a condução dos negócios e da política.

Com a expansão da indústria brasileira a partir dos anos 1920, nossa burguesia industrial absorveu a orientação fordista, e com isso a educação passou a ser vista, também, como importante para a produtividade do país. Após a Revolução de 1930, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort) começou a exercer bastante influência nas políticas governamentais voltadas à educação. O Idort foi importante na formulação das políticas governamentais em todo o período de 1930 até 1945, das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e as leis orgânicas do ensino in-



dustrial, secundário e comercial. Assim, a estruturação da educação profissional serviu à política brasileira de substituição de importações, à indústria pesada, instalada no Estado Novo¹⁵⁹, e, a partir da década de 1950, à indústria automobilística.

A Constituição de 1937, do Estado Novo, foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial. No artigo 129, o ensino profissional aparece expressamente como destinado aos mais pobres: “O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”¹⁶⁰.

Em 1941, durante a Reforma Capanema, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, além disso iniciou-se o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura de ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à de sua formação¹⁶¹.

A Constituição Federal de 1946 instituiu, no entanto, mais uma vez um sistema dual para o Ensino Médio. A lei separava o ensino profissional do ensino secundário, e somente este dava acesso ao nível superior. Dessa forma, quem já tinha mais privilégios se preparava para o ingresso na universidade, enquanto o restante da população ficava relegado ao ensino profissional, destinado a funções manuais e socialmente menos valorizadas.

Façamos, então, um salto de décadas. Com a justificativa de reverter esse sistema, em 1971, durante a ditadura militar, a formação profissional tornou-se regra geral no Ensino Médio. Contudo, isso não levou à superação da dualidade. A nova política introduziu a distinção entre as chamadas “terminalidade legal”, correspondente à escolaridade completa, de 11 anos, e “terminalidade real”, a qual possibilitava a antecipação da formação profissional. O objetivo era garantir que todos, mesmo aqueles que não chegassem ao segundo grau, saíssem da escola com algum saber profissional para ingressar no mercado de trabalho.

Em termos práticos, a referida lei reproduziu mais uma vez a dualidade histórica: ensino profissional para os mais pobres e ensino voltado ao ingresso no ensino superior para os mais ricos. Nas regiões menos favorecidas e nas escolas mais carentes, o que se viu foi uma menor escolaridade da população mais pobre em relação à mais rica – enquanto esta passava 11 anos na escola, aquela passava dez, oito, até mesmo quatro anos apenas. “Com isso a diferenciação e o tratamento desigual foram mantidos no próprio texto da lei.”¹⁶²

Ainda hoje, a dualidade que distingue o ensino dos mais abastados em relação ao restante da população deixa sua marca. Saviani faz sua crítica especificamente à formação de professores, mais técnica e de tempo reduzido para os professores da rede pública, e mais crítica e analítica quando se trata de professores de escolas particulares mais caras¹⁶³.

Em 1988, com a aprovação da Constituição Cidadã, o imperativo foi de superação da velha separação. O texto constitucional determina que a educação tenha sempre como finalidade a formação para a cidadania, o trabalho e o pleno desenvolvimento da pessoa. As três coisas juntas. Além disso, em 1996, com a lei 9.394, que dispõe sobre a educação profissional em um capítulo separado da Edu-

cação Básica, superamos o discurso assistencialista das primeiras legislações de educação profissional do país¹⁶⁴.

Desde então, houve avanços. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec), criado em 2011 pelo Governo Federal, expandiu a oferta de educação profissional e tecnológica no país. De 2011 a 2014, foram realizadas mais de 8 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de formação inicial e continuada¹⁶⁵. No entanto, para além da expansão, a educação para o trabalho e o trabalhador precisam de valorização. É preciso superar o estigma do trabalho manual e qualificá-lo. Importantes, nesse sentido, foram a participação do Brasil, em 2015, na 43ª edição da Worldskills – a maior competição de ensino profissional do mundo, naquele ano sediada no país –, e a conquista do primeiro lugar, seguido por Coreia do Sul, França, Japão e Taiwan.

Por fim, foi nessa trajetória que vimos uma das experiências mais inspiradoras neste campo. Os Ginásios Vocacionais, na década de 1960, uniam, em escolas públicas, filhos das elites e das classes trabalhadoras num ensino que compunha valores humanistas, pensamento crítico e saberes práticos, o ser, o pensar e o fazer integrados numa educação verdadeiramente transformadora.

BRASÍLIA, BOSSA NOVA E CINEMA NOVO

Em 1946, o Congresso Nacional recém-eleito se reuniu em Assembleia Constituinte para redigir uma Constituição com bases democráticas após o fim do Estado Novo. A nova Carta conduziu os rumos da democracia pelos vinte anos que se seguiram. Nela estavam previstos a liberdade de imprensa, as eleições diretas, o fortalecimento dos partidos políticos e a independência dos sindicatos. Apesar de alguns avanços sociais que trazia, a Constituição de 1946, proibia greves, não estendia direitos trabalhistas à população rural e não reconhecia o direito de voto aos analfabetos, grande contingente da população adulta na época.

Foram anos de muita instabilidade política, nos quais os militares participaram ativamente do jogo de poder nessa frágil democracia. O Exército, a partir de 1945, deixou de ser apenas uma instituição em defesa da integridade nacional para se transformar em força autônoma, intervencionista e convicta de ser a única capaz de formar uma elite preparada para a política e os desafios do país¹⁶⁶. No cenário internacional, a Guerra Fria acirrava o maniqueísmo, a intolerância e a polarização do mundo entre comunismo e capitalismo. Os Estados Unidos, potência econômica mundial, pressionavam os governos brasileiros a adotar políticas compatíveis com seus interesses, devido à nossa posição territorial estratégica na América do Sul.

O suicídio de Getúlio Vargas, em 1954, foi um dos acontecimentos de destaque no período, pois provocou grande mobilização popular. Nos anos seguintes à sua morte, surgiram no cenário nacional os projetos ousados do presidente Juscelino Kubitschek, mineiro de Diamantina, com visão empresarial e seu lema de gestão “50 anos em 5”.

A proposta desenvolvimentista do presidente JK agregou setores diversos da sociedade em torno do sonho de conduzir o Brasil ao seu destino grandioso: um futuro moderno, que seria atingido mediante crescimento econômico acelerado e urbanização. O Plano de Metas, ambicioso programa de modernização, previa 31 objetivos com foco em energia, transporte (rodoviário e indústria automobilística), indústria de base e produção de alimentos¹⁶⁷. A educação, contudo, não foi priorizada: reservou-se a ela apenas 3,4% do investimento inicial e, ainda assim, fazia parte de uma meta ligada à formação técnica e à orientação para o desenvolvimento, sem qualquer menção à educação básica¹⁶⁸.

A mudança estrutural na capacidade produtiva nacional, prevista no Plano, tinha como base acadêmica as pesquisas da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e os estudos de Celso Furtado, economista brasileiro de prestígio que agregou ao debate nacional o conceito de subdesenvolvimento e propôs a superação dessa condição por meio de reformas básicas que deveriam ser implantadas pelo Estado – como bancária, administrativa, agrária, urbana, fiscal e universitária. Essas reformas seriam iniciadas em 1962, pelo governo de João Goulart.

Em paralelo às mudanças econômicas, Juscelino Kubitschek concentrou esforços para inaugurar, em 1960, a meta-síntese do Plano e sua principal obra: a construção de Brasília, a nova capital federal. Tratava-se de um sonho antigo com raízes profundas na história do país: a transferência do centro do poder para o interior já era um desejo presente desde o Brasil colonial, para evitar invasões litorâneas e promover a integração do território.¹⁶⁹

Brasília é uma cidade planejada, cujo desenho lembra um pássaro ou avião direcionado a leste, onde nasce o sol. A intenção do projeto urbanístico de Lúcio Costa e a arquitetura de Oscar Niemeyer era criar uma cidade-parque, que resgatasse os valores essenciais ao bem-estar coletivo e, ao mesmo tempo, fosse uma capital moderna e inovadora, com monumentos de alto impacto cívico¹⁷⁰.

No entanto, a transferência da capital guarda ambivalências: Brasília não absorveu a população de trabalhadores que se deslocou para a cidade durante sua construção, com isso, muitas dessas pessoas acabaram estabelecendo residência na periferia da capital (as chamadas cidades-satélite), além disso, contribuiu para o isolamento do poder central, distanciando os governantes do contato com o povo e das demandas sociais crescentes.¹⁷¹

Durante a fundação da cidade, o antropólogo Darcy Ribeiro envolveu-se na criação da Universidade de Brasília, a UnB. Para ele, era importante que a capital federal contasse com um centro de estudos que reunisse intelectuais do Brasil e do exterior para trabalhar pelo fortalecimento da identidade brasileira e pela transformação social. Resgatou ideias do projeto da Universidade do Distrito Federal e, em parceria com Anísio Teixeira, traçou as bases de uma instituição cujo foco era reinventar a educação superior por meio do entrelaçamento de diversos saberes.

Na Educação Básica, reacendia-se o debate sobre o papel do Estado na educação: de um lado, educadores como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, comprometidos com os ideais da Escola Nova, e, de outro, defensores de uma rede privada de ensino, representados pelo deputado Carlos Lacerda. A Constituição de 1946 previa a necessidade de elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e era preciso definir os rumos que o Brasil tomaria nas políticas públicas educativas.

Apesar dos esforços do movimento escolanovista – inclusive com a publicação, em 1959, de um segundo manifesto por uma escola pública obrigatória, laica e gratuita –, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional seria aprovada em 1961 (lei 4.024) e caminharia em sentido oposto ao desejado: o artigo 95 previa a possibilidade de a União conceder subvenção e financiamento para as escolas estaduais e municipais e também para as escolas particulares. A escolha foi pela expansão da rede privada de ensino, diante da alegada falta de recursos para aumentar a rede pública, que na época marginalizava quase 50% dos jovens em idade escolar¹⁷².

Esse período democrático cheio de inovações e contradições sociais foi terra fértil para o florescimento em nossa cultura de dois importantes movimentos artísticos bastante diferentes entre si.

Na música, a Bossa Nova surgia das elites cariocas cantando baixinho, com sons leves e belas harmonias decorrentes da fusão entre o samba e o jazz norte-americano. Nara Leão, Tom Jobim, João Gilberto, Vinícius de Moraes foram alguns dos criadores deste estilo musical de vida rápida e intensa – 1958 a 1963 – que marcou profundamente a música brasileira, inspirando movimentos musicais nacionais e internacionais. A Bossa Nova tinha temáticas leves e descompromissadas, seu objetivo era mostrar o que o país tinha de melhor: belezas naturais, juventude, ousadia, confiança e modernidade. Pela semelhança entre as mensagens que transmitiam e a coincidência temporal, JK foi chamado por alguns de “presidente bossa-nova”.

A pobreza e a desigualdade social brasileiras foram temas de outro movimento artístico que nascia na década de 1950 e seguiria até 1972. “Com uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, o Cinema Novo tirava o cinema nacional da influência europeia e das chanchadas para inseri-lo em uma ação política comprometida em retra-

tar a realidade nacional e refletir sobre a identidade brasileira. *Terra em transe*, *Macunaíma*, *Rio 40 graus*, *Vidas secas*, *Deus e o Diabo na Terra do Sol* são alguns exemplos de filmes que foram expressão de pensamentos culturais inquietos, cuja ampla ressonância cultural abriu as portas para o cinema brasileiro no exterior. Glauber Rocha e outros diretores como Anselmo Duarte e Nelson Pereira dos Santos inauguravam uma nova forma de fazer cinema – com produções colaborativas sem luxos que buscavam ser autossustentáveis –, aproximando-o do povo e das efervescências sociais¹⁷³.

No final do governo JK (1956-1960), embora tenha havido expressivo crescimento econômico, o modelo de industrialização adotado não foi capaz de reduzir as desigualdades econômicas e sociais. Consequentemente, nos anos seguintes, aumentou o déficit da balança de pagamentos e da dívida externa, a dominação de setores de desenvolvimento econômico por empresas estrangeiras e também a inflação. Esse cenário influenciaria João Goulart a tentar promover as reformas de base e propiciaria o surgimento de políticas educativas cujo propósito principal era a emancipação popular e a transformação social.

“Se a reta é o caminho mais curto entre dois pontos, a curva é o que faz o concreto buscar o infinito.”

Oscar Niemeyer

EDUCAÇÃO POPULAR E EMANCIPAÇÃO

Um conceito vivo, em evolução constante, que adquire novos contornos para apresentar respostas coerentes a cada desafio social no qual se insere. Falar de educação popular é falar de América Latina, do educador brasileiro Paulo Freire, do propósito de transformação social para um mundo mais justo, construído por mulheres e homens de todas as idades.

A educação popular pode ser vista por várias lentes. Uma lente antropológica enfocaria no ser humano como centro, sujeito construtor da história individual e coletiva. Uma lente política enxergaria como um processo de fortalecimento de classes populares, grupos, comunidades e movimentos sociais direcionados à consolidação do poder do povo e à sua emancipação¹⁷⁴. Já a lente pedagógica evidenciaria a importância do diálogo horizontal entre educador e educando, a superação da educação bancária e a radicalidade de princípios éticos ao educar, como coerência, amorosidade, autonomia e compromisso político com a libertação.

As raízes da educação popular estão ligadas a processos históricos e sociais latino-americanos, em especial a movimentos sociais camponeses, experiências revolucionárias de base marxista e à Teologia da Libertação¹⁷⁵, e encontra inspiração em projetos emancipatórios, alternativos e participativos e em pensadores como José Martí, Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Orlando Fals Borda, entre outros¹⁷⁶.

No Brasil, a origem de uma educação emancipatória remonta aos movimentos anarcossindicalistas da década de 1920 e às campanhas governamentais de alfabetização das décadas de 1940 e 1950¹⁷⁷. No entanto, foi a partir da década de 1960 que o conceito ganhou maior vitalidade, em especial com os programas de alfabetização popular propostos por Paulo Freire e com iniciativas como o Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife. Era a época das reformas de base de João Goulart, um período de crescente industrialização e êxodo rural, consequência da mecanização do campo; na cultura, além do Cinema Novo, destacavam-se a Jovem Guarda e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal¹⁷⁸.

A ditadura militar de 1964 agiria rapidamente para bloquear as ações das campanhas de educação popular, formais ou informais. Sabia do risco que representavam para o governo: pessoas que se alfabetizam no mundo, e não apenas nas letras, não aceitam caladas governos autoritários e buscarão construir

uma sociedade democrática e justa. Os programas emancipatórios foram substituídos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), cujo propósito se reduzia à aquisição da técnica da escrita e leitura, sem a formação humana que acompanha o processo de aprendizagem¹⁷⁹.

Moacir Gadotti, pesquisador do Instituto Paulo Freire, explica que a educação popular no Brasil passou por três fases. Inicialmente, antes da década de 1950, em um contexto no qual apenas a elite tinha acesso à educação, significava a extensão do Ensino Fundamental (ensino primário) para todos. Em um segundo momento, entre as décadas de 1960 e 1980, o conceito esteve ligado à educação de jovens e adultos, em especial à alfabetização proposta por Paulo Freire. Do período da redemocratização em diante, a educação popular ocupou o espaço de demanda da sociedade por uma política pública emancipatória aplicável a todo o sistema educacional brasileiro¹⁸⁰.

Muitas décadas após desde as primeiras experiências de educação de jovens e adultos, a educação popular busca resgatar suas origens históricas, políticas e sociais, para

ser reconhecida como uma das bases de uma Educação de Alma Brasileira. De fato, trata-se de um movimento nascido das entranhas do país, das contradições e desigualdades tão antigas quanto atuais.

A cidadania ativa e os direitos humanos, pautas essenciais de uma educação popular, adquirem desenhos diversos a depender de cada contexto. Por exemplo, a perspectiva econômica de conquista de teto, terra, saúde, educação e trabalho ganhou outros elementos ao agregar uma visão do ser humano integrado ao meio ambiente, à cultura, à espiritualidade, à diversidade e aos demais temas trazidos pelos jovens baseados em seu dia a dia, inclusive por meio das redes sociais.

O maior valor da educação popular continua sendo uma das demandas urgentes de nossa sociedade: de que cada ser humano se entenda como sujeito de sua própria história, valorize seu saber e sua cultura, empodere a si mesmo e à sua comunidade, fortalecendo sua autonomia. Somos todos agentes políticos capazes de construir o país e o mundo que desejamos.



DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985) E TROPICALISMO

“Uma ditadura é formada por mandantes arbitrários, opositoristas tenazes e uma população que sobrevive.”

Lilia M. Schwarcz;
Heloísa M. Starling
(Brasil. p. 453.)

Em abril de 1964, em meio à efervescência política da qual brotavam iniciativas como as de educação popular, à instabilidade econômica e ao contexto da Guerra Fria que dividia o mundo entre capitalistas e comunistas, a democracia brasileira sofreu mais um golpe. Teve início no país uma ditadura que durou até 1985, com limitações de direitos políticos, civis, demissões, exílios, perseguições e torturas. Por meio do Ato Institucional nº5 (AI-5), de 1968, suspenderam-se a concessão de *habeas corpus* e as garantias constitucionais de liberdade de expressão e reunião; permitiram-se demissões sumárias, cassações de mandatos e de direitos de cidadania; determinou-se que o julgamento de crimes políticos fosse realizado por tribunais militares, sem direito a recurso. Ainda hoje, retomada a democracia, carregamos um estigma de naturalizar a violência institucional contra a população. Com a perseguição a opositores, fortaleceu-se, ainda, a ideia de uma cidadania pautada na obediência – é preciso amar o Brasil: sem contestação. Havia, aparentemente, duas opções antes do AI-5: a inércia ou a rebeldia. Depois de 1968, ficou mais difícil a segunda. Na educação, foi um tempo de censura e de perseguição a professores e estudantes e expansão do acesso à escola, no entanto, sem melhorias na qualidade.

A prática da tortura foi institucionalizada na ditadura. Não se tratava de ações pontuais de funcionários destemperados, mas de uma

[...] máquina de matar concebida para obedecer a uma lógica de combate: acabar com o inimigo antes que ele adquirisse capacidade de luta. Atuava de maneira metódica e coordenada, variando em termos de intensidade, âmbito e abrangência geográfica¹⁸¹.

Inicialmente, o inimigo era a esquerda. A partir de 1968, no entanto, os estudantes se tornaram o foco da perseguição dos militares¹⁸².

Nunca foi tão perigoso ser estudante no Brasil. Em março de 1968, a notícia da morte do secundarista Edson Luís de Lima Souto, assassinado pela polícia com um tiro numa manifestação de protesto no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, percorreu o país, sensibilizou a população e marcou o momento em que a mobilização estudantil se transmutou em movimento social de massa¹⁸³.

A rebeldia e o sonho encarnados na figura do estudante desestabilizavam o regime autoritário.

*“Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, plantas, sentimento
Folhas, coração, juventude e fé”*

Milton Nascimento e Wagner Tiso
(Coração de estudante)

Escolas e universidades, por serem espaços de reflexão e crítica, também foram atacadas. A chamada Operação Tarrafa – em alusão à rede de pesca que captura tudo o que passa na frente – consistia em intimidar, prender e buscar fontes de ações potencialmente contrárias ao regime e expurgou muitos professores e estudantes da Universidade de São Paulo (USP).

Quando estudante, eu acompanhei colegas sendo retirados das salas de aula e professores serem tirados de suas casas. Vários foram torturados e muitos desapareceram. Lembro bem da nossa professora de genética, Heleneide Nazaré, que foi torturada na Oban [Operação Bandeirante] e ficou no pau de arara. Lembro também que sua irmã, Helenria, que estava no Congresso de Ibiúna, foi presa, depois entrou para a Guerrilha do Araguaia e nunca mais encontrada. [...] Havia estudantes infiltrados nas nossas salas de aula e nós não sabíamos quem eram porque eles apareciam entre a lista dos aprovados no vestibular¹⁸⁴.

Professores também foram exilados e perseguidos, como Paulo Freire, Maria Nilde Mascellani, Antonio Rodrigues, Regina Célia. Projetos importantes de inovação pedagógica foram desmantelados, como os Ginásios Vocacionais, no estado de São Paulo. Professores eram considerados opositores em potencial, sendo acusados de “doutrinação” e “atividade subversiva” sempre que suas ideias eram vistas como perigosas à estabilidade do regi-



me, que evocava a todo tempo o mote da segurança nacional. Centros acadêmicos secundaristas foram fechados e fiscais se instalaram nas unidades escolares.

Paralelamente, as disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSBP) e Educação Moral e Cívica foram inseridas nos currículos das escolas. Elas serviam como plataforma de propaganda institucional do regime, e apresentavam a cidadania como um ato de amor e obediência à pátria.

A censura política, exercida oficialmente desde 1946, se intensificou como nunca: “Filmes eram proibidos ou tinham cenas cortadas; versos de canções eram mutilados ou vetados; peças teatrais acabavam barradas pelas autoridades, por vezes às vésperas da estreia¹⁸⁵. Artistas como Geraldo Vandré, Nara Leão, Caetano Veloso, Odair José e Chico Buarque foram obrigados a se exilar. Enquanto a propaganda da ditadura bradava o slogan “Brasil, ame-o ou deixe-o”, Gilberto Gil era levado a se despedir do país, o que também o fez por meio de canção: “aquele abraço!”.

Assim, a canção de protesto se firmava como gênero popular e brasileiro que subvertia a sofisticação contemplativa da Bossa Nova e resistia politicamente ao arbítrio e denunciava a ditadura. A canção “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, foi um dos hinos da resistência.

A Tropicália, com Gilberto Gil, Torquato Neto, José Carlos Capinam, Rogério Duprat, Os Mutantes, Tom Zé e Caetano Veloso, em 1968, trazia canções que transbordavam para as artes visuais, o cinema e o teatro uma mistura de referências brasileiras e estrangeiras fazendo uma crítica contundente aos estereótipos do Brasil como paraíso tropical e pacificado. Além disso, denunciava a repressão política e a miséria social¹⁸⁶.

Entre os crimes cometidos pela ditadura, as populações indígenas foram atingidas com violência. O Relatório Figueiredo – documento de 1967 que contém 5 mil páginas produzidas pelo próprio Estado, sob a coordenação do procurador-geral Jader de Figueiredo Correia – apura e comprova matanças de tribos inteiras, torturas, trabalho escravo, apropriação e desvio de recursos do patrimônio indígena por proprietários de terras e por agentes públicos. Esse documento esteve desaparecido por mais de 44 anos¹⁸⁷.

Nada é capaz de trazer de volta as vidas e direitos violados pela ditadura. No entanto, para superar as marcas da violência, é preciso encarar a história. Há ainda muita resistência em se investigar os crimes praticados durante o regime. No entanto, a verdade histórica e a memória são direitos essenciais para que processos de transição democrática ocorram com uma consciência ampliada, para que a história não se repita.

Na canção “Querelas do Brasil”, Elis Regina cantava: “O Brasil não conhece o Brasil. O Brasil nunca foi ao Brasil”. Uma Educação de Alma Brasileira precisa ser também tropicalista: olhar com olhos limpos a realidade crua, deglutir a cultura brasileira mais profunda e também as melhores invenções importadas, criando algo inédito, maravilhoso, crítico e transformador.

O desafio não é simples. Embora reconquistada a democracia, ainda trazemos dos tempos da ditadura muitas marcas em nossa educação, como a precarização do trabalho do professor e o tecnicismo do currículo. Isso é possível superar. Mas aquilo que deixamos de fazer com o exílio de Paulo Freire ou o afastamento de Maria Nilde Mascellani dos Ginásios Vocacionais, aquilo que deixou de ser dito por professores por conta do medo e da perseguição ideológica ficaram em um tempo para onde não se pode mais voltar.

EXPANSÃO, PRECARIZAÇÃO E PEDAGOGIA TECNICISTA NA VIRADA DO SÉCULO

Para além da censura e da perseguição da ditadura, nas décadas finais do século XX houve um significativo crescimento demográfico no Brasil – estima-se que de 1960 a 1991 a população brasileira tenha dobrado, passando de 70 milhões a mais de 140 milhões de habitantes, segundo dados do IBGE. Foi um período marcado pela expansão do número de matrículas na educação básica, mas isso se deu de maneira massificada e às custas da precarização do trabalho do professor.

Um grave desafio enfrentado na época era manter os estudantes na escola. Em 1971, por exemplo, a taxa de evasão das crianças na primeira série era de 13% durante o ano e de 22% nas férias; e a taxa de reprovação na primeira série era de 25%. Ou seja, apenas 40% das crianças matriculadas na primeira série chegavam à matrícula da segunda série do primário. A reforma de 1971, em vez de superar esse problema, perpetuou a dualidade da educação brasileira com o sistema de “terminalidade legal” e “terminalidade real”, que, conforme visto, levava boa parte dos estudantes a sair mais cedo da escola para trabalhar. Nas décadas seguintes, o acesso à escola foi ampliado, assim como a permanência, inclusive com o mecanismo da progressão continuada, que acabou com as reprovações, mas não com a desistência, que ainda permaneceu alta¹⁸⁸. Em 2012, a taxa de abandono escolar atingia 24,3%, ocorrendo sobretudo no Ensino Médio¹⁸⁹.

Diante da necessidade de expansão, a valorização do trabalho docente, a arquitetura dos prédios, a apreensão de conteúdos pelos estudantes, seu desenvolvimento como pessoa ou cidadão pareciam menos importantes do que a eficiência do sistema em se reproduzir. O objetivo era utilizar o mínimo de recursos materiais para formar o máximo possível de “recursos humanos”. A educação estaria voltada para formar uma massa de trabalhadores, não uma coletividade de sujeitos autônomos e responsáveis. Nessa fábrica à moda antiga, o melhor seria ter estudantes e professores inertes, capazes de responder automaticamente à burocracia.

A ampliação do acesso à escola representa um avanço na garantia do direito à educação. No entanto, em parte de nossa alma trazemos um ideal de escola que funciona independentemente de quem a ocupe. Ainda vemos com estranheza irrupções que revelam subjetividade e espontaneidade no âmbito escolar. Conversas pessoais, um movimento expansivo de corpo, roupas que identifiquem os sujeitos são tidos como desvios.



O fato é que, se durante os anos de ditadura militar nem todos podiam participar da política, o setor empresarial, por sua vez, tinha fácil circulação nos gabinetes. “No fundo, existia um canal absolutamente aberto entre o governo e o setor empresarial”, afirmou, cinquenta anos depois, Delfim Netto, ministro da Fazenda entre 1967 e 1974, e do Planejamento entre 1979 e 1985¹⁹⁰.

O projeto de desenvolvimento econômico da ditadura era claro: facilitar a entrada de capital estrangeiro, ampliar a interferência do Estado na economia e acelerar o crescimento. E a ditadura civil-militar realizou sua política econômica, conforme visto, às custas de forte repressão política na sociedade. A indústria automotiva triplicou sua produção nesse período e o mercado de construção civil e de bens de consumo cresceu vertiginosamente. Contudo o país viu se acentuarem ainda mais as desigualdades de renda, de modo que os ganhos do que o governo chamou de “milagre econômico” não foram revertidos para a população. Além disso, o Brasil se endividou muito, tornando-se mais vulnerável a crises internacionais.

A educação teve forte influência do espírito da época. A baixa produtividade do sistema de ensino, com problemas de acesso e permanência, era considerada um entrave que necessitava de providências. A palavra de ordem era eficiência, e isso refletia também nas escolas. Com inspiração norte-americana, as reformas do período militar – a reforma universitária, em 1968, e a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, em 1971 – seguiram a tendência da chamada “pedagogia tecnicista”, que persistiu, durante as reformas da década de 1990, pré e pós-LDB de 1996¹⁹¹.

As bases da pedagogia tecnicista estavam nas ideias de organização racional do trabalho (taylorismo e fordismo), no controle do comportamento (behaviorismo) e no enfoque sistêmico¹⁹². Seus princípios eram a eficiência, a produtividade e a racionalidade. O processo é central: o que garante a eficiência é a existência de um processo adequado¹⁹³.

Assim, buscavam-se atenuar as interferências subjetivas. Padronizavam-se os processos para, ao menos em alguma medida, mecanizá-los. E se na pedagogia tradicional a centralidade da educação estava no professor e na Escola Nova, no aluno, na pedagogia tecnicista acentuava-se o papel do “especialista”, supostamente neutro, objetivo, imparcial e habilitado. Capaz de conceber, pla-

nejar, coordenar e controlar o ensino de longe, relegando ao professor e ao estudante papéis secundários¹⁹⁴.

A adesão a essas teorias correspondeu a um crescente processo de burocratização das escolas.

[...] era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos¹⁹⁵.

Para além da burocracia, o trabalho do professor sofreu uma grande desvalorização. A demanda por novos docentes serviu como justificativa para que os salários dos professores não acompanhassem a inflação. Também houve precarização em sua formação, com a proliferação de cursos de formação de professores no segundo grau, tornado obrigatoriamente profissionalizante após a reforma de 1971, e as licenciaturas curtas incentivadas pela reforma universitária. A queda no poder aquisitivo levou mais professores a acumular mais empregos. A demanda por novas escolas serviu como justificativa para uma menor preocupação com a infraestrutura dos prédios escolares. Em paralelo, havia apoio governamental à educação privada. A expansão da rede pública não foi acompanhada por melhorias na qualidade da educação e a classe média se dirigiu às escolas particulares. No entanto, a ideia de crescimento às custas da precarização do trabalho não é exclusividade da escola pública. Pelo contrário, é próprio da iniciativa privada, e também das fábricas, reduzir ao máximo os custos dos meios para atingir os fins pretendidos. Assim, ainda que tal lógica tenha alcançado também a administração pública, serve igualmente à expansão das escolas privadas.

Desse modo, a educação nacional se massificou sem qualidade. Além disso, se não era democrática antes, não se tornou democrática durante o período da ditadura. Na pedagogia tecnicista, professores e estudantes não têm centralidade pedagógica nem administrativa, a burocracia é a protagonista. As escolas são vistas como uma massa de escolas, os professores como uma massa de professores, e os estudantes como uma massa de estudantes – todos inertes.

O processo de precarização do trabalho do professor e a influência das ideias pedagógicas tecnicistas continuaram a se desdobrar na educação brasileira mesmo após a redemocratização. No entanto, durante a ditadura, havia o diferencial de que processos participativos e irrupções espontâneas, dentro e fora das escolas, eram muito dificultados graças ao ambiente de censura, medo e proibições decorrentes da violência do regime.

A propósito, veremos que esse tipo de liberdade para participar da criação do Brasil representou, ao final da ditadura, a força de que precisávamos para sair da inércia e empreender nossa nova democracia.

DE 1975 A 1988: A CONSTITUIÇÃO CIDADÃ



“Isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além.”

Paulo Leminski

Desde 1975, durante o governo Geisel, os militares ensaiavam fazer uma abertura controlada, na qual se afastariam do poder, porém sem abandonar o projeto de país representado pela ditadura. No entanto, o que se viu foi um período de efervescência na sociedade brasileira, em que diversos grupos sociais se mobilizaram para que suas demandas integrassem um novo projeto para o Brasil. O resultado foi a construção de instituições sólidas e o início de um importante caminho a ser percorrido em busca de direitos e liberdades, que teve como grande símbolo a Constituição Federal de 1988.

Embora a expectativa dos militares fosse realizar a transição de forma lenta e controlada, com a crise econômica e a crise de autoridade que marcaram os anos de 1970, o que se viu foi uma sociedade civil em ebulição, disposta a entrar na esfera pública.

O silêncio diante da repressão e do abuso começava a ser enfrentado. Em 1973, o estudante da Universidade de São Paulo (USP), Alexandre Vannucchi Leme, foi sequestrado dentro da Cidade Universitária, em São Paulo, torturado e morto no Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi). A indignação popular a esse violento episódio levou 3 mil estudantes à missa celebrada na catedral da Sé pelo cardeal d. Paulo Evaristo Arns. Em novembro de 1975, o jornalista da TV Cultura Vladimir Herzog foi morto no DOI-Codi, e 8 mil pessoas, apesar de ameaçadas pelas forças militares, compareceram ao culto ecumênico em sua homenagem, celebrado pelo arcebispo de Olinda e Recife, d. Helder Câmara, na catedral da Sé.

Uma frente ampla de mobilização contra a ditadura se alinhava, composta de diversos movimentos, como o Movimento Democrático Brasileiro (MDB)¹⁹⁶, o Sindicato dos Jornalistas, o movimento estudantil, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI). Nas periferias, nasciam clubes de mães, grupos de moradores, comitês de saúde. As reuniões muitas vezes aconteciam em salões paroquiais ou em associações. A imprensa se manifestava com humor e crítica nas televisões e jornais. Movimentos de contracultura surgiam com uma nova estética transgressora e muita inspiração no movimento Flower Power, de São Francisco (EUA). De Curitiba, Paulo Leminski escrevia *Distraídos venceremos*. Em São Paulo, grandes greves de metalúrgicos movimentaram a capital nas décadas de 1970 e 1980. Operários da construção civil, em Belo Horizonte, e canavieiros, na Zona da Mata de Pernambuco também se organizaram¹⁹⁷.

Na educação, as décadas de 1970 e 1980 foram um tempo de correntes contra-hegemônicas. Mais do que alternativas à pedagogia oficial, buscava-se a contraposição. Intelectuais da época se preocupavam com os significados sociais e políticos da educação, o que levou ao surgimento de entidades de cunho acadêmico-científico que produziam análises e propostas para a construção de uma escola pública de qualidade.

Com a Constituição de 1988, acabou a restrição à sindicalização de funcionários públicos. Assim, na década de 1980, houve um importante movimento de organização dos professores em sindicatos, desde o Ensino Fundamental até o Superior. De inspiração econômica corporativa, essas organizações levavam (e levam até hoje) a bandeira da reivindicação salarial hasteada por meio de greves, que eclodiram a partir do final dos anos 1970 e se repetiram muito durante a década de 1980.

Em nível federal, pouco foi feito nos anos 1980 em termos de política educacional, ao contrário do que ocorreu nos Estados e municípios.

Desde as gestões municipais oriundas das eleições de 1976, passando pelos governos estaduais surgidos do estabelecimento das eleições diretas para governadores em 1982, as iniciativas de política educacional voltada para as crianças e jovens das camadas populares multiplicaram-se¹⁹⁸.

Essas iniciativas serviram de referência na busca por modelos de gestão democrática, no entanto, boa parte das experiências estaduais e municipais que se destacaram nos anos 1980, por seu engajamento social e compromisso com a participação social na administração da educação, esbarraram em problemas de descontinuidade que ainda caracterizam as políticas públicas brasileiras. Mas o fato de terem existido revela parte de nossa alma, daquilo que podemos ser. Assim, serviram de inspiração para a Constituição de 1988, que incorporou a gestão democrática do ensino público como princípio¹⁹⁹.

A Assembleia Constituinte instalou-se em 1º de fevereiro de 1987 e a Constituição foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Foi o mais importante debate político já ocorrido em nossa história. A sociedade organizou-se em plenárias de ativistas, sindicatos, associações. Havia um elenco de parlamentares relevantes durante todo o restabelecimento da democracia, figuras que seguiram como lideranças nacionais pelas décadas seguintes, como Ulys-

ses Guimarães, Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva, Florestan Fernandes, José Serra, Mário Covas, Plínio de Arruda Sampaio.

A transição seguiu seu caminho. Nos anos 1990, o Plano Real estabilizou a economia e possibilitou uma agenda de garantia de direitos sociais. A partir de 1995, iniciou-se uma ampla reforma na organização administrativa do Estado, que modernizou sua estrutura de gestão, com a previsão de processos mais sólidos e mecanismos de controle de gestores. Foram passos importantes para superar o personalismo e o patrimonialismo, que contaminavam a política brasileira – como já apontava Gilberto Freyre no início do século XX. Ampliou-se o acesso à educação básica. No início do século XXI, foram potencializadas políticas sociais de combate à fome e à pobreza, o que, no caso do Brasil, também foi importante para melhorar a permanência e a aprendizagem das crianças na escola.

No entanto, o caminho ainda é tortuoso, cheio de idas e vindas. Atualmente, há escolas básicas públicas sendo geridas pela Polícia Militar²⁰⁰. A lógica adotada é, novamente, a da obediência, da padronização, da culpabilização e da punição, inclusive com a expulsão de estudantes que não se adaptam, invertendo o mandamento de uma educação pública de qualidade e para todos.

Embora após quase trinta anos de Constituição Cidadã tenhamos avançado muito, a evasão escolar ainda é uma realidade. Em janeiro de 2016, estimava-se que 2,8 milhões de crianças e adolescentes, ou 6,2% dos brasileiros entre 4 e 17 anos, estavam fora da escola²⁰¹.

Além disso, escândalos de corrupção têm chocado o país desde a primeira década do século XXI, muitas vezes invertendo o pêndulo que antes apontava para a esperança em um país melhor pela via democrática, a qual, em 2016, parece causar desolação e perplexidade. No entanto, os avanços são inegáveis e surpreendentes. O fato de a corrupção ser investigada no Brasil, trinta anos após o fim da ditadura, se revela como uma novidade, somente possível pelo fortalecimento institucional.

Muitas contradições e desafios permanecem. Novas questões se impõem. Porém a democracia não tem ponto final, e a nossa é ainda bastante recente. Se a democracia parece hoje uma realidade, muito há a ser feito para que seja cada vez mais diversa e abrangente.

Mas a quem cabe fazer?

O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO



*“A solução pro nosso povo eu vou dar
Negócio bom assim
ninguém nunca viu
Tá tudo pronto aqui,
é só vir pegar
A solução é alugar
o Brasil!”*

Raul Seixas (Aluga-se)

Com a redemocratização, velhos temas voltaram ao debate público. Não foram poucos os esforços históricos para que nossa educação fosse preponderantemente pública. No entanto, na Constituição Federal de 1988, prevaleceu o regime misto na educação, com escolas públicas e privadas convivendo sem que uma tivesse prioridade sobre a outra. Mas, além da questão das escolas pública e privada, há composições ainda mais complexas entre público e privado no campo da educação. Algumas vezes, a integração entre os setores gera benefícios para toda a sociedade; outras vezes, exploração e prejuízos.

Nossa história, como qualquer outra, tem espaços, tempos e sujeitos. Se o direito à educação é um direito humano universal, cada país tem percorrido seus próprios caminhos para a sua efetivação. O Brasil foi colônia de exploração, teve escravidão, recebeu imigrantes. Em nosso país, nasceram Paulo Freire, Anísio Teixeira, Nísia Floresta, Tia Ciata, Marias e Josés. Os caminhos para a efetivação do direito à educação têm sido percorridos de forma muito própria, pelo empreendimento de agentes públicos e privados que compõem uma rede que, mais do que escolas públicas e particulares, é formada por atores de vários setores, que ora disputam e ora colaboram entre si, afirmando a educação às vezes como direito, às vezes como mercadoria, às vezes como catequese, às vezes como produção de capital humano, às vezes como assistencialismo.

Anísio Teixeira, em setembro de 1956, participou do Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, realizado em Ribeirão Preto (SP), proferindo a conferência “A escola pública universal e gratuita”. A palestra sofreu fortes ataques do deputado padre Fonseca e Silva. Para ele, Anísio seria a favor do monopólio do Estado sobre a educação, interessado na doutrinação marxista das novas gerações e na diminuição do poder das famílias e da Igreja. Anísio Teixeira manifestou-se inúmeras vezes para esclarecer seu ponto de vista: não concordava com a visão marxista de educação ou de luta de classes e não defendia o monopólio do Estado sobre a educação, mas, sim, o compromisso com uma escola pública – laica, abrangente e gratuita. A Igreja Católica, no entanto, que era responsável por muitas escolas naquela época, alegava a importância da liberdade de ensino, defendendo a precedência da Igreja e da família e o caráter supletivo do Estado na educação.

A questão sobre a prevalência da escola pública, laica, ou particular no sistema de educação – discussão que se projetava para o país desde a Constituição de 1946 – chegou a veículos de comunicação e à população, aquecendo as discussões sobre as diretrizes e bases da educação nacional, em debate naquele ano

de 1956. “Do lado da escola particular alinham-se a Igreja Católica e os donos das escolas privadas que, sem doutrina, se apoiam nos argumentos esgrimidos pelos porta-vozes da Igreja”²⁰². Entre os defensores da escola pública, figuravam nomes como Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Júlio de Mesquita Filho, Roque Spencer Maciel de Barros, entre outros²⁰³.

É nesse cenário de disputas que se insere o “Manifesto dos educadores”, de 1959. O documento tinha na prevalência do ensino público uma de suas preocupações mais centrais, e rebatia as críticas à escola pública, enfatizando o que os defensores da escola privada queriam: que o ensino fosse ministrado pelas entidades privadas e apenas supletivamente pelo Estado; que o ensino particular não fosse fiscalizado pelo Estado; e que o Estado subvencionasse as escolas privadas.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 20 de novembro de 1961, e a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE), em 1962, uma parcela considerável dos postulados da Escola Nova foi contemplada. No entanto, Anísio Teixeira considerava que as concessões feitas pela lei à iniciativa privada tornavam a vitória parcial.

*A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino*²⁰⁴.

No entanto, Anísio não contava com o golpe militar de 1964. Em virtude desse revés, a parcial vitória da Escola Nova durou pouco. Já em outubro de 1964, a lei 4.440 instituía o salário-educação, proveniente de recursos particulares. Por meio dele, as empresas contribuía para a escolarização de seus funcionários, mas ficavam isentas dessa obrigação caso instituíssem convênio com as escolas privadas, o que resultava em enormes ganhos para os estabelecimentos de ensino. A expansão do sistema de educação brasileiro veio com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, em 1971, de orientações tecnicistas e com a persistência do subsídio público à escola privada.

Na década de 1970, os princípios tecnicistas de racionalidade, eficiência e produtividade pautaram o Estado em sua direção, controle e iniciativa direta na educação. A partir de 1990, com a abertura política e a valorização dos mecanismos de mercado, em um movimento de diminuição da participação do Estado, passou-se a recorrer cada vez mais à iniciativa privada e às organizações não governamentais para a ampliação do acesso à escola, com a transferência ou o compartilhamento dos encargos, investimentos e gestão administrativa e pedagógica da educação. Organizada sob um viés tecnicista, a rede pública recorreu à contratação de sistemas privados de educação, que produzem materiais didáticos para as escolas públicas.

Além disso, a rede privada também recorre a subsídios públicos, em todos os níveis. Para ampliar as vagas no ensino superior, em 1999, foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que empresta dinheiro para que alunos cursassem universidades particulares. Mudanças em 2010 derrubaram os juros do empréstimo, de 6,5% para 3,4% ao ano, abaixo da inflação. Com isso, o número de contratos disparou. De 2010 a 2014, o investimento passou de R\$ 1,1 bilhão para R\$ 13,7 bilhões²⁰⁵. Tal investimento encontrou justificativa no déficit brasileiro no número de vagas no ensino superior, mas representou também uma escolha por ampliar as vagas no setor privado, em vez de expandir as universidades públicas. O exemplo do ensino superior é, aliás, bastante ilustrativo sobre como a dualidade que divide a educação entre a dos mais ricos e a dos mais pobres não coincide, necessariamente, com a diferença entre escola pública e particular. Na verdade, é a precarização que tem marcado a educação das classes populares, tanto na rede pública como nos estabelecimentos privados.

Para Circe Maria Fernandes Bittencourt²⁰⁶, é a verdadeira marca na alma da educação brasileira: a concepção relativamente precoce da “educação como mercadoria”.

Inegavelmente, com suas sortes e revezes, os regimes mistos participaram e ainda participam da ampliação do acesso à educação no Brasil. Mas, seja a iniciativa privada ou pública, o que fica claro é que pessoas precisam participar das escolhas relacionadas à educação, pois só assim mais vezes e histórias integrarão sua alma, que será cada vez mais brasileira.

MÚLTIPLAS HISTÓRIAS E VOZES: IDENTIDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Nossa alma multifacetada, formada por um caldeirão cultural de origem indígena, africana, europeia e oriental, agora se expressava numa variedade de vozes, num contexto de afirmação de liberdades, responsabilidades e direitos demarcado pela Constituição Federal de 1988. Como contemplar na educação tamanha riqueza e diversidade?

E se existe um colorido imenso nas diferenças étnicas de nosso país, surge a importância da afirmação individual e coletiva para que não sejam perdidos os traços culturais de cada povo. Então, como trabalhar a identidade dos grupos étnicos que compõem esse mosaico? Aquilo que os torna únicos, fortalece vínculos e valoriza seus costumes próprios, gerando noção de pertencimento? Eis algumas das perguntas que emergem com força em um Brasil que retomou seus passos democráticos a partir da década de 1980 e encontrou um cenário de participação ativa e crescente de grupos sociais com demandas próprias na área da educação.

Como conquista dos movimentos negro e indígena, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, sofreu uma alteração para prever a inclusão do ensino de história e cultura africana (Lei 10.639 de 2003) e de história e cultura indígenas (Lei 11.645 de 2008) no currículo dos Ensinos Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas. Essas leis tornaram obrigatório algo que já poderia ser deduzido com base na leitura da Constituição, por sua concepção de cidadania, e da própria LDB, que já previa (no artigo 26, §4º) a necessidade de o ensino de história do Brasil contemplar as matrizes indígena, africana e europeia.

Dennis de Oliveira²⁰⁷ explica que a educação reproduz os valores da sociedade. Dessa forma, como consequência de um Brasil marcado pela colonização e escravidão, a formação escolar, universitária e a estrutura social costumam priorizar a origem branca e europeia, baseada nos conhecimentos considerados importantes pela sociedade ocidental, os quais muitas vezes são transmitidos como se fossem universais e naturais e únicas interpretações possíveis da realidade. Isso fere a diversidade e pode conduzir a uma abordagem estereotipada e preconceituosa de outras matrizes culturais²⁰⁸.

Nos círculos de cultura, Paulo Freire iniciava o processo de alfabetização de adultos mostrando algumas imagens sobre o “mundo da natureza” e sobre o “mundo da cultura”, e convidava os educandos a apontar diferenças entre elas,

por meio da pedagogia da pergunta²⁰⁹. Uma de suas intenções como educador era fazê-los notar que aquilo que produzem no dia a dia é cultura, história viva passada de geração a geração. Assim, como sujeitos de sua própria história, começariam o processo de leitura do mundo.

Contar a própria história é uma das formas mais puras de preservar as memórias de um povo, na medida em que esse hábito fortalece a autoestima e a dignidade. E como somos impressionáveis e vulneráveis diante de uma história, especialmente quando somos crianças, lembramos Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana. Ela alerta para o perigo da história única, ao se referir à caricatura de pobreza, morte e fome contada pelos norte-americanos sobre a África: “Mostre um povo como uma coisa, somente uma coisa, repetidamente, e é isso que ele se tornará”. Uma história com uma única versão reforça estereótipos, reduzindo a complexidade acerca do objeto estudado. “Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno, mas histórias podem também ser usadas para empoderar e humanizar”²¹⁰, completa.

A professora Ana Célia da Silva, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), revelou em sua pesquisa de mestrado e doutorado na década de 1990 e nos anos 2000²¹¹ que os materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras reproduzem preconceitos raciais e geram sentimentos de autorrejeição nos estudantes negros. Ela constatou que crianças brancas aparecem em maior número nas imagens e em atividades de lazer ou em sala de aula, enquanto crianças negras são ilustradas em menor quantidade e a maioria delas trabalhando ou realizando ações consideradas negativas²¹².

No entanto, educadores brasileiros têm encontrado formas criativas de abordar essas temáticas, principalmente porque as culturas africana e indígena têm modos próprios de ensinar, com bastante trabalho corporal e muito baseado na oralidade e em atividades em roda, o que faz o lúdico ser parte do aprendizado. Uma escola em Araraquara (SP), por exemplo, promoveu o contato das crianças com pessoas dos Países Africanos de Língua Portuguesa (Palop) para que, por meio de entrevistas, elas descobrissem brincadeiras típicas desses países²¹³.

Os efeitos notados pelas escolas que trabalham cultura e história africana e indígena no currículo costumam ser: aumento da autoestima e da construção identitária dos



estudantes e valorização da cultura brasileira. Outros grupos étnicos também enriquecem a educação e a formação cidadã quando suas histórias são estudadas. É o caso do grupo dos ciganos, por exemplo. Diante de recorrentes denúncias de *bullying*²¹⁴ e racismo institucional sofridos pelas famílias ciganas, foi criado, em 2009, o Projeto Kalinka – Ciganos na Minha Escola, cuja missão é difundir a história, as tradições e os costumes dos povos romani (ciganos) do Brasil²¹⁵.

Uma Educação de Alma Brasileira, antropófaga ao assimilar as diversas partes que a compõem, contribui também para a construção de uma sociedade mais harmoniosa, na qual os diversos grupos convivem e se integram, respeitando os limites de cada um e valorizando suas diferenças.

É disso que se trata a educação em direitos humanos: educar para a convivência, para a paz e para uma sociedade livre e justa. No passado, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos já trazia essa ideia e concentrava compromissos dos Estados e nações em sua efetivação. No âmbito nacional, o Brasil reafirmou esse compromisso com a Constituição Federal de 1988, com a LDB, de 1996, e com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007.

Questões como violência, racismo, discriminação, desigualdades sociais, liberdades civis e políticas, gênero, meio ambiente e desenvolvimento sustentável precisam, portanto, estar integrados ao currículo escolar como temas transversais, e devem estar presentes no dia a dia

dos estudantes por meio de múltiplas reflexões e ações. Isso significa que é necessário desenvolver desde cedo a consciência política, assumir responsabilidades cidadãs e participar democraticamente dos espaços escolares e da cidade.

No campo, houve o reconhecimento da educação diferenciada à população rural, para que as escolas respeitem seu tempo, seu ritmo e seu modo de vida, distintos da cidade. A educação quilombola e indígena também obteve tratamento próprio na legislação e em políticas públicas.

A educação inclusiva, no sistema regular de ensino, pode ser citada nesse movimento de respeito à diversidade, pois proporciona a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades o convívio com outros estudantes, sem segregação e apoiados em suas demandas específicas²¹⁶. Um exemplo de iniciativa interessante para a construção de uma sociedade inclusiva é a do projeto Diversa, uma plataforma de troca de experiências e construção de conhecimento sobre educação inclusiva²¹⁷.

Uma educação ambiental, inclusiva, política, diferenciada, que seja capaz de abarcar diferentes narrativas históricas e vivências culturais. Uma escola atenta e aberta à sociedade, que com ela dialoga para tornar real seu propósito de cidadania. De fato, são propostas desafiadoras, porque sua evolução depende da evolução da própria sociedade – mas, sem dúvida, abrir-se ao mundo e a uma concepção de educação integral ajudará a impulsionar esse crescimento conjunto.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quando valorizamos o fato de que a essência humana vai além do intelecto – é emotiva, física, social, ética, filosófica, cultural – e que seu caráter multidimensional precisa estar presente na educação, abrimos espaço para a proposta da educação integral. Um paradigma que se aproxima da visão educativa dos povos indígenas brasileiros e da filosofia africana ubuntu, segundo a qual o diálogo com a comunidade e com o território é fundamental e a escola se abre para os potenciais educativos de seu entorno.

Nossa história apresenta alguns exemplos de políticas guiadas pela concepção de educação integral, como a Escola Parque de Salvador, na Bahia (anos 1950), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro (anos 1980), e os Centros Educacionais Unificados (CEUs), em São Paulo (a partir dos anos 2000). O MEC reconhece Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro como grandes impulsionadores dessa definição que é viva e continua se reinventando²¹⁸.

A partir de 2007, o conceito de educação integral passou a ser utilizado pelo MEC no Programa Mais Educação e entra com força na agenda política do governo federal. Trata-se de uma pauta atual, reconhecida pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e amparada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que prescrevem uma educação plena do indivíduo. O Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica, realizado pelo MEC em 2015 e 2016, tomou a educação integral como um dos critérios para selecionar experiências inovadoras.

Segundo a educadora Helena Singer, a educação deve ser integral do início ao fim, isto é, das estratégias à finalidade²¹⁹. Tudo deve começar com uma equipe forte e comprometida, disposta a reorganizar o currículo em conjunto com a comunidade escolar e a criar alianças com agentes do território e com espaços diversos, articulando uma rede para além dos muros da escola. Além das ações de políticas públicas de determinada região, o que poderia fazer parte dessa articulação? Associações de moradores, museus, parques, pontos de cultura, postos de saúde, bibliotecas comunitárias, complexos poliesportivos, planetários... Cada contexto terá suas particularidades; no entanto, o essencial é estar atento para identificar os potenciais educativos e criar pontes de diálogo em rede.



Pensando na dinâmica escolar, o desenvolvimento integral do estudante exigirá que estruturas clássicas, como currículo, infraestrutura, espaços de participação, papel do professor e do estudante e avaliações sejam repensados, conforme aponta Natacha Costa, diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz. Reconhecer e integrar diferentes saberes, tempos e espaços, bem como fortalecer a autonomia e a capacidade de agir responsabilmente no mundo, são alguns dos passos para concretizar essa proposta educativa²²⁰. Em São Paulo, o Cidade Escola Aprendiz tem trabalhado para potencializar projetos e bairros educadores desde 1997. Já o Centro de Referências em Educação Integral é uma importante plataforma virtual de aprofundamento e divulgação da educação integral.

A educadora Jaqueline Moll explica que a questão sobre a educação integral está relacionada a debates internacionais: desde os anos de 1970, em especial a partir da década de 1990, o pensamento em torno das Cidades Educadoras considera a educação como eixo central das políticas públicas e a integração intersetorial como vetor do desenvolvimento

integral. A comunidade se apropria dos potenciais educativos que a cidade – no meio urbano ou rural – oferece²²¹.

Quando os projetos educativos adotam a educação integral como eixo, muitos deles tendem a aumentar a jornada escolar, como no caso do Programa Mais Educação do governo federal. O aumento da permanência do estudante na escola pode fornecer-lhe situações de ensino que estimularão seu desenvolvimento multidimensional, como teatro, música, dança, arte, esporte, tecnologia. Contudo, educação integral não é sinônimo de educação em período integral. Apenas a ampliação da jornada não é suficiente, pois são fundamentais nesse processo elementos citados anteriormente, como a relação com o território, a autonomia do estudante, a gestão democrática e as mudanças estruturais internas da escola. Além disso, há experiências de educação integral que não ocorrem em período integral.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 13.005/2014), vigente de 2014 a 2024, prevê uma meta específica para a educação integral:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; [...]

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

A educação integral faz parte, portanto, de uma política de Estado aprovada pelo Congresso Nacional que deve ser permanente e contínua até o ano de 2024, para além de eventuais trocas de governo. Embora o PNE tenha contado com ampla participação da sociedade civil em sua elaboração e tenha força de lei, acompanhar sua execução concreta é fundamental, pois o Brasil ainda corre risco de ter governantes que ignorem suas orientações. A seguir, abordaremos justamente esse contexto brasileiro de descontinuidade de políticas públicas.

Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica

A partir de uma chamada pública realizada pelo Ministério da Educação em 2015, 178 experiências brasileiras foram selecionadas para compor um mapeamento de iniciativas criativas na educação básica²²². A proposta era valorizar e divulgar escolas e outras organizações que inovam na forma de educar, para que servissem de referência e contribuíssem com a elaboração de políticas públicas. Alguns dos critérios utilizados nessa seleção foram a participação da comunidade escolar por meio de uma gestão democrática; e a preocupação em realizar uma educação integral focada no desenvolvimento ético, afetivo, social, cultural e intelectual e no protagonismo do estudante.

“Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.”

Paulo Freire
(À sombra desta mangueira)

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Uma das formas de combater a descontinuidade das políticas públicas de educação é fazer o plano político ter como lastro uma legislação que seja atenta aos problemas contemporâneos, mas voltada para o futuro, obrigando os governos a assumir os compromissos ali estampados, independentemente da alternância de poder. Na medida do possível, os avanços legislativos, por mais que não sejam suficientes em si, evitam retrocessos e apontam o norte a ser seguido para superar os desafios educacionais do Brasil, que nunca se mostraram pequenos.

Para entender o estado atual da educação brasileira é necessário rever a história com a consciência dos obstáculos que impediram o seu desenvolvimento, o que outros países já haviam vivenciado décadas ou séculos antes. Interessante também observar em que medida marcos legais contribuíram para a expansão do direito à educação, estabelecendo medidas para evitar retrocessos.

Nas primeiras décadas da República, o avanço da instrução pública não foi suficiente para satisfazer as necessidades de uma população que estava em ritmo acelerado de crescimento, passando de 14 milhões de pessoas em 1890 para 30 milhões apenas trinta anos depois²²³. Para situar o tamanho do déficit educacional brasileiro, é necessário esclarecer que, em 1920, 65% da população com mais de 15 anos era analfabeta, sendo que esse índice estava estagnado desde o início do século, apesar do aumento do número de matrículas, em razão do crescimento vertiginoso da população²²⁴.

Embora a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas estivesse prevista desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, adentramos a década de 1930 com apenas 30% da população em idade escolar matriculada em estabelecimentos educacionais²²⁵. Fernando de Azevedo, redator do Manifesto de 1932, dizia que, a cada nova época, era necessário um novo processo de educação que deveria se adaptar às condições da vida social e à satisfação de suas tendências e necessidades²²⁶. Nesse período, em que a sociedade brasileira deixava de ser agrária para se tornar urbana, com uma economia cada vez mais dinâmica graças ao processo de industrialização, não era possível admitir que dois terços das crianças e jovens permanecessem fora das escolas.

Não por acaso a obrigatoriedade escolar apareceu pela primeira vez na Constituição Federal de 1934, que estabeleceu o ensino primário gratuito e de frequência

obrigatória. A partir daí houve uma grande ampliação das unidades escolares, em número de alunos matriculados e também de professores, o que contribuiu para a redução do percentual de analfabetos, que correspondia a 56% da população em 1940²²⁷.

Dessa forma, começou-se a naturalizar a ideia de que a educação era uma condição essencial para o exercício integral da cidadania, de que era um dos alicerces para uma sociedade democrática, capaz de acolher a todos, sem discriminação. Para isso, o suporte da legislação seria imprescindível.

Como uma das grandes utopias da sociedade moderna, a lei surge como meio regulador das relações humanas, fazendo sua autoridade prevalecer sobre a vontade arbitrária de alguns homens, garantindo a cada um o que lhe é devido, para a construção de uma cidadania plena²²⁸. Contudo, sem desmerecer a utopia, é evidente que o processo de construção do estado de direito não é tão simples, e que o Estado de fato, aquele em que os mais poderosos dão as cartas com o império da força – simbólica ou não –, ainda resiste.

Um exemplo pedagógico desse embate de forças entre o estado de direito e o Estado de fato ocorre exatamente na década de 1930. Pela primeira vez, a educação era tratada com a merecida importância no texto constitucional de 1934, influenciado pelas aspirações escolanovistas. Com a pretensão de consolidar um sistema de educação, previa-se a elaboração de uma lei que regulamentasse o ensino – em seus diferentes níveis – em todo território nacional. Contudo, três anos após a promulgação da Constituição, Getúlio Vargas instaurou o período ditatorial do Estado Novo, que engavetou o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A legislação educacional será constantemente palco de embates ideológicos, exatamente por exercer influência sobre concepções de vida e de sociedade e por colocar em oposição diferentes visões de mundo. Por essa razão, o tratamento dispensado pela Constituição – a lei maior

garantidora da unidade do ordenamento jurídico – terá grande impacto no direcionamento da trajetória educacional do país.

No plano internacional, desde 1948, o acesso à educação básica está garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual se estabeleceu que toda pessoa tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória no ensino básico. No Brasil, no entanto, um país com desigualdade social proporcional ao tamanho de seu território, a mera previsão de igualdade formal dos cidadãos perante a lei é insuficiente, o que faz a “luta democrática pelo direito [ser] uma luta pela aplicação do direito vigente, tanto quanto uma luta pela mudança do direito”, segundo Boaventura de Souza Santos²²⁹.

Por essa razão, não basta a mera declaração do direito, é preciso assegurar os meios necessários para que o cidadão possa cobrá-lo de quem tem o dever de efetivá-lo. Embora o ensino primário seja obrigatório a todas as crianças de 7 a 12 anos desde 1946, a obrigatoriedade do ensino no Brasil foi vista durante muito tempo como uma imposição ao indivíduo, que tinha o dever de matricular seu filho na escola, e não como responsabilidade do Estado de oferecer a educação a todos²³⁰.

Assim, mesmo sendo um direito juridicamente protegido desde 1934, somente a partir da Constituição de 1988 é que a educação passou a ser considerada um direito que autoriza qualquer cidadão a exigir do Estado o cumprimento efetivo da lei perante a Justiça, que pode responsabilizar o governante pela omissão²³¹.

Hoje, de acordo com a Constituição, a educação básica é gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Com isso, reconhecemos e assumimos a responsabilidade de que a educação é um direito fundamental de todos e condição necessária para proporcionar às gerações atuais e futuras a possibilidade de participar e influir no destino da sociedade²³².

VENCER A DESCONTINUIDADE: POR UMA POLÍTICA DE ESTADO PARA A EDUCAÇÃO

“para ganhar consistência não adianta adorno aparência consistência é parente do olho que olha do espaço que dança da ousadia corrente do ouvido que ouve do tempo nascente consistência consiste em vontade séria de entender gente”

André Gravatá e Daniel Ianae
(*Mistérios da educação*)

A criação de projetos políticos de longo prazo exige planejamento e consistência, características pouco presentes em nosso republicanismo imperfeito: a persistente fragilidade institucional, a corrupção renitente, o bem público pensado como coisa privada são marcas da difícil construção de nossa cidadania²³³.

Na educação, a falta de planejamento e consistência se reflete na forma de políticas descontínuas, interrompidas abruptamente por mudanças de governo ou pela instituição de regimes autoritários. Programas públicos com base na educação popular das décadas de 1950 e 1960, por exemplo, foram extintos na ditadura militar. A Escola Parque de Salvador (BA), iniciada em 1947 com Anísio Teixeira, também não teve continuidade nos governos seguintes e foi abandonada na ditadura. Seus princípios foram retomados por Darcy Ribeiro nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola, na década de 1980, porém igualmente interrompidos com a mudança no governo. Nos anos 2000, Marta Suplicy retomou essas ideias de educação integral em São Paulo para construir os Centros Educacionais Unificados (CEUs) – política mantida nos governos municipais seguintes de Gilberto Kassab e Fernando Haddad.

Planejar estrategicamente significa realizar um bom diagnóstico dos desafios a serem enfrentados; analisar os caminhos possíveis a partir dos limites e possibilidades; estabelecer diretrizes, orientações, objetivos, metas e estratégias de execução. A participação popular na elaboração de políticas públicas é fundamental para sua legitimidade, assim como avaliar e acompanhar continuamente o cumprimento dos objetivos traçados.

Desde a década de 1930, o planejamento estratégico na educação está em pauta e envolve a demanda por políticas públicas de médio e longo prazo que não sejam prejudicadas por constantes mudanças dos partidos no governo. Defende-se a elaboração de um plano em âmbito nacional, aprovado por lei pelo Congresso Nacional e detalhado por planos estaduais e municipais, que guie a atuação do governo nos diferentes âmbitos federativos.

Após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, o Conselho Nacional de Educação elaborou um plano nacional de educação, que foi enviado ao Congresso Nacional para votação em maio de 1937. Sua tramitação, no entanto, não se realizou, porque em novembro daquele ano o Congresso

foi fechado pelo golpe do Estado Novo de Getúlio Vargas. Somente em 1962 as ideias contidas no Manifesto deram origem a um plano nacional (Lei 4.024/61), cujo efeito, apesar dos esforços de Anísio Teixeira, limitou-se à destinação de recursos federais²³⁴.

Durante a ditadura, foram realizados outros planos nacionais, também de baixo impacto social. A Constituição de 1967 deixou de prever a vinculação financeira para a educação, algo que seria retomado somente em 1983, com uma emenda constitucional, e perduraria com a Constituição de 1988²³⁵.

Anos depois, em 2001, um novo plano nacional foi aprovado (Lei 10.172/2001), já no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). Esse novo plano foi vetado pela Presidência da República em seus aspectos de financiamento, o que gerou problemas na execução de algumas metas por falta de recursos²³⁶.

Em 2009, tornou-se obrigatória a elaboração, a cada dez anos, de um plano nacional de educação. Assim, após ampla participação popular em audiências públicas, foi aprovado pelo Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência prevista de 2014 a 2024. São 20 metas relativas à Educação Básica e Superior, baseadas em um conceito de educação integral com especial atenção à diversidade, identidade e diminuição de desigualdades regionais²³⁷.

O atual PNE traz algumas novidades em comparação aos anteriores. Uma delas é a determinação de recursos para o cumprimento de suas metas: 7% do PIB no primeiro quinquênio; e até 10% do PIB em 2022 (bicentenário da Independência). Para Carlos Roberto Jamil Cury, pesquisador em políticas educacionais na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), este PNE

[...] representa a oportunidade de ouro para avançarmos na quantidade e na qualidade da educação, especialmente porque desta vez foi incluída uma meta de financiamento – elemento fundamental que ficou de fora do primeiro PNE e inviabilizou sua implementação²³⁸.

Outra novidade do plano é a previsão de criação de um Sistema Nacional de Educação para promover a articulação federativa e estimular formas de colaboração cada vez mais orgânicas e coesas entre a União, estados e municípios.

Essas metas não poderão ser cumpridas sem fortalecer a autonomia das escolas, princípio expresso no artigo 15 da LDB, que lhes confere liberdade administrativa, pedagógica e financeira e estimula a criatividade de cada projeto político-pedagógico para desenvolver maneiras próprias de educar.

Porém, como buscar melhorias da qualidade sem pensar na questão do magistério? As metas de 15 a 18 do PNE têm como objetivo a valorização dos profissionais da educação.

Eis aí o drama atual do professor. [...] trabalhando em várias escolas de comunidades diferentes, como pode ele, além de ministrar grande número de aulas para garantir uma remuneração minimamente satisfatória, participar da elaboração do projeto pedagógico dessas várias escolas, de sua gestão e, além disso, da vida dessas diferentes comunidades?²³⁹

Se, por um lado, a política de Estado é essencial para organizar e dar consistência à ação pública, por outro, sua eficácia depende de controle e participação social. Que estudantes, familiares, educadores, comunidade e demais interessados em transformar a educação coloquem-se no papel político de, como diria o líder político Mahatma Gandhi, “ser a mudança que gostariam de ver no mundo”.

OS DESAFIOS DA QUALIDADE

Tem sido longa a jornada da educação no Brasil. No século XIX, o Estado passou a assumir a responsabilidade pela educação. No século XX, o liberalismo e o republicanismo ganharam força, e, então, a reivindicação passou a ser uma escola pública, laica, gratuita, obrigatória e universal. A partir da Constituição de 1946, a educação tornou-se direito de todo cidadão. Em 1971, as taxas de permanência dos estudantes na escola eram baixíssimas. Hoje, ainda persiste uma diferença entre a educação dos mais pobres em relação aos mais ricos. O acesso à educação foi ampliado, mas a desistência permanece elevada. Em 2008, dados do IBGE mostravam que mais de 90% das crianças em idade escolar estavam matriculadas²⁴⁰. Diz-se que o maior desafio hoje é a qualidade.

Mas o que define a qualidade?

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é uma iniciativa de avaliação comparada desenvolvida e coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Cada país participante conta com uma coordenação nacional, realizada, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A avaliação do Pisa é aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos²⁴¹. Após os resultados da prova realizada em 2012, o Brasil se apresentou como um dos países que mais avançaram na década. Desde que a prova foi criada, em 2000, até 2012, o Brasil subiu 33,7 pontos na média geral das três áreas do conhecimento avaliadas (Matemática, Leitura e Ciências). Ainda assim, continuamos entre os países com pior desempenho, ocupando o 58º lugar entre os 65 países participantes.

Além do Pisa, o país tem seus próprios mecanismos de avaliação. O principal deles é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Inep. O objetivo do Ideb é “medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”²⁴². Segundo o instituto, trata-se de um “indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso ‘Todos pela Educação’”²⁴³. O Ideb é calculado com base em dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos. Tais informações são fornecidas pelo Censo Escolar e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é composto da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Há também o compromisso “Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto 6.094/2007, que traz um termo de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios no qual, mediante adesão voluntária desses entes, busca-se atingir metas e diretrizes para a educação básica, incluindo a melhoria nos índices, a alfabetização até os oito anos de idade, plano de carreira para professores, considerando questões de meritocracia, e o incentivo à participação da comunidade na escola. O decreto e todas essas medidas decorrem da aproximação entre governo federal e a organização Todos pela Educação, que congrega empresas e sociedade civil em nome do direito à educação. O Ideb tem metas intermediárias para que o Brasil chegue à média 6 em 2021.

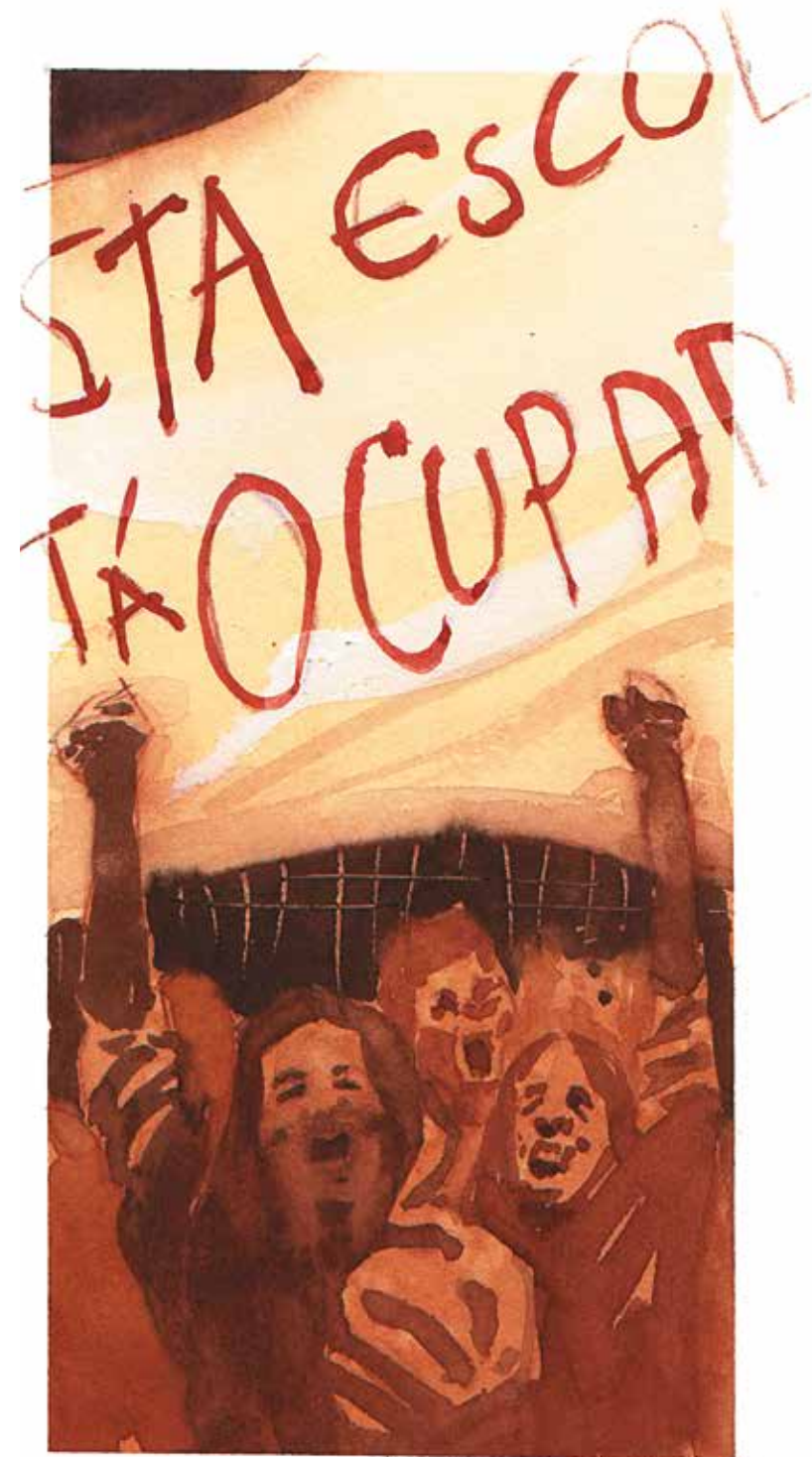
Essas avaliações suscitam debates entre especialistas. Para o professor Demerval Saviani, essas provas, metas e métricas fazem parte de um neotecnicismo.

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade²⁴⁴.

Já Priscila Cruz, na posição de diretora executiva do Movimento Todos pela Educação, em 2013, defendeu que era preciso melhorar as médias, reforçando a educação dos estudantes com notas baixas e garantindo que aqueles que tivessem notas medianas passassem para o nível de excelência: “Sem isso, não melhoramos a nota no Pisa e nem teremos produção de valor agregado feita aqui”²⁴⁵.

Além das avaliações, em setembro de 2015 o Ministério da Educação pôs em consulta pública a primeira versão da chamada Base Nacional Comum Curricular. O documento, previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE), define o que é essencial que todos os estudantes do Brasil aprendam em cada uma das etapas da vida escolar. A expectativa é que, com isso, família e sociedade tenham acesso aos conhecimentos e habilidades que os alunos deverão ter aprendido ao fim de cada ano letivo.

A questão que se coloca, portanto, é a do território. Seremos capazes de produzir currículos e índices que melhorem



a vida de crianças em Mossoró, no Rio Grande do Norte, e em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul? Que as levem a se integrar com seu território e a se desenvolver plenamente?

Reconhecemos que avaliações e metas comuns facilitam o controle, o investimento e também a produção de materiais didáticos e tecnologias no campo da educação. Mas será que isso basta?

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) é um compromisso formal – assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios – que tem o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental. Esse é um problema crucial no país. Segundo o relatório *Alfabetismo no mundo do trabalho*, realizado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela Ação Educativa, em 2015, no Brasil apenas 8% das pessoas com idade entre 15 e 64 anos são capazes de entender de forma plena textos complexos²⁴⁶. Dentro da faixa etária mencionada, o estudo considerou cinco níveis de alfabetismo funcional: analfabeto (4%), rudimentar (23%), elementar (42%), intermediário (23%) e proficiente (8%)²⁴⁷.

Agora, a questão que se coloca é a do direito à educação.

No chão das escolas, em 2015, a vida corria, e algo novo brotou em São Paulo, às vésperas do Natal. O Governo do Estado, por meio do Decreto 61.672, determinou o que chamou de Reorganização Escolar, que, dentre outras medidas, causaria o fechamento de 92 escolas e a transferência de estudantes. Diante da ordem, aos poucos, os alunos foram ocupando suas escolas, reivindicando que não fossem fechadas, que eles não fossem transferidos

e que fossem ouvidos. Mais do que pedir, eles propuseram mudanças curriculares que se revelavam possíveis na forma como se organizavam e se apresentavam. O lema “Ocupar e resistir” trazia uma tendência já disseminada pelas ruas: a resistência por meio da ocupação criativa dos espaços. Em entrevista, Pilar Lacerda afirmou:

Ver jovem de 15 anos assumindo uma tarefa de segurança da escola, quebrando a questão de gênero, com meninas cuidando da segurança e liderando assembleias e meninos cuidando da limpeza e da cozinha, por exemplo, isso, veja só, tem o cheiro do século XXI, mesmo que com quinze anos de atraso²⁴⁸.

A questão que se coloca, então, é a do tempo, que não para. Segundo Paulo Freire, educar exige aceitação do novo e saber escutar. Para conceber uma educação para este século, precisamos de olhos e ouvidos atentos ao que dizem as novas gerações. Nossa educação será capaz de receber o novo sem sufocá-lo com expectativas anacrônicas? Como desenvolver as chamadas “competências do século XXI” sem perder de vista nossas heranças históricas?

A questão, portanto, é como assegurar uma educação de qualidade para todos, garantindo a cada um o direito de ser diferente. Como efetivar uma educação generosa, amorosa e inclusiva, que dê conta de superar nossas marcas de exclusão e violência?

Como deglutir boas tendências e criar algo novo, que aprofunde nossa identidade?

São problemas sem resposta. Todos dependem de uma mesma pergunta anterior:

Que país queremos ser?

“POR UMA PEDAGOGIA BOSSA NOVA”

CLEUZA REPULHO E RAFAEL PARENTE

“Precisamos criar uma pedagogia bossa-nova, uma educação de alma brasileira.” Essas foram as palavras de um mestre que não gostava de ser chamado de mestre, que trocou medicina por pedagogia depois de se emocionar com um livro de Paulo Freire, e que foi considerado um dos maiores defensores dos direitos humanos de nosso país. Ele faleceu em 2011, repentinamente e cedo demais, com apenas 61 anos. Entretanto, suas palavras e seus pensamentos foram imortalizados na mente, no coração e na missão de muitos educadores e instituições educacionais brasileiros. Apesar de não ter tido herdeiros biológicos, o professor Antonio Carlos Gomes da Costa deixou diversos herdeiros, pedagógicos e intelectuais.

Anos antes de o economista James Heckman comprovar a importância das habilidades não cognitivas e consagrar a discussão sobre o tema, Antonio Carlos trocava e-mails com pesquisadores e pensadores da educação no Brasil, defendendo um conceito que acabara de desenvolver: a educação interdimensional. A maioria das respostas que recebia eram negativas, classificando sua nova teoria como “baboseira”, “invencionice” ou “jaboticaba”, no sentido azedo da palavra.

Para descrever a função essencial da educação e contextualizar a criação da educação interdimensional, o professor citava textos históricos, de épocas e áreas variadas. Uma de suas citações mais recorrentes era o *Relatório Delors (Educação, um tesouro a descobrir, 1996)*, da Unesco:

[a] educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo nas diferentes circunstâncias da vida²⁴⁹.

POR QUE UMA EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL?

Na visão de Antonio Carlos, para enfrentar e vencer os desafios que a história nos apresenta, o Brasil necessita, de forma inarredável e dramática, de uma educação de tipo novo. E sempre com uma erudição simples e clara, ele explicava seu embasamento: dizia que a educação atual supervaloriza a dimensão do *logos* (razão, ciência e técnica) e deixa em segundo plano outras dimensões humanas, como a afetividade (*páthos*), a corporeidade (*eros*) e a espiritualidade (*mythos*).

Antonio Carlos enunciava as características da *paideia* contemporânea, a sociedade global. O conceito de *paideia*, nascido na Grécia, pode ser compreendido como o ideal formativo adotado por uma nação ou um conjunto de nações em determinada etapa de seu processo civilizatório. Nesse sentido, a *paideia* atual resulta de ideias e ideais iluministas (no plano filosófico), das Revoluções Francesa e Americana (no campo político), da Revolução Industrial (no campo econômico), da urbanização acelerada e irreversível (no campo social) e da democracia representativa (no campo político). Vivemos, por isso, o paradigma de desenvolvimento da sociedade urbano-industrial de massas.

A educação interdimensional deveria ajudar a formar, na prática, os novos ideais antropológico, cosmológico e epistemológico necessários para a *paideia* atual. Na evolução histórica do mundo ocidental, podemos distinguir o surgimento de várias *paideias* – ideais formativos que respondiam a cada nova etapa de nosso processo civilizatório. Atualmente, vivemos uma crise dos grandes relatos, das explicações do homem, do mundo e do conhecimento, relatos que prevaleceram na civilização industrial. No plano tecnológico, a sociedade mecânico-industrial cede espaços cada vez maiores para a sociedade pós-industrial, baseada na produção automatizada de serviços e conhecimentos por meio do uso cada vez mais intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). No plano econômico, a globalização dos mercados tende a ser a tendência dominante, embora ainda persistam barreiras protecionistas ao livre-comércio, em especial por parte de países econômica, tecnológica e militarmente hegemônicos. As novas gerações (crianças, adolescentes e jovens)

têm sido marcadas pela cultura pós-moderna, principalmente pelos aspectos negativos, assim como ocorre com as gerações adultas, caracterizadas por individualismo, consumismo, hedonismo, imediatismo e competitividade em todos os planos da existência – o que gera mudanças antropológicas. As novas tecnologias (informática, robótica, telemática, nanotecnologia, novos materiais, engenharia genética, entre outras) estão gradualmente substituindo o esforço muscular e cerebral padronizável por máquinas cada vez mais inteligentes, gerando um dinamismo de desmaterialização do trabalho.

A educação atual, unidimensional, baseada apenas na racionalidade (razão, ciência e técnica), perde audiência ante a emergência do paradigma da cultura pós-moderna, principalmente no mundo ocidental. O novo ideal antropológico implica:

- formação de um ser humano como pessoa, mais autônomo, sensível, criativo e aberto à dimensão transcendente da sua existência;
- formação de um cidadão mais solidário e participativo, mais aberto às diversidades e mais inventivo no que diz respeito ao exercício da imaginação político-criadora, além de mais aberto aos ideais de paz, justiça e solidariedade dos seres humanos entre si e entre eles e o planeta (nossa casa comum);
- formação de um profissional mais polivalente, flexível, cooperativo e inovador.

O século XXI, mais do que uma época de crises, retrata a crise de uma época marcada pelas “dores de parto” do nascimento do mercado global, da era pós-industrial (ou era do conhecimento) e da cultura pós-moderna.

O Brasil, ao longo da segunda metade do século XX, consolidou-se como uma democracia urbano-industrial de massas e um agronegócio competitivo e moderno, em termos mundiais. Culturalmente, temos características que nos singularizam. No entanto, somos também conduzidos pelas macrotendências do mundo globalizado, principalmente em sua vertente ocidental. Na condição de país emergente, temos, neste início de século e de milênio, desafios enormes a serem enfrentados, como:

- nossa inserção competitiva numa economia internacional em acelerado e irreversível processo de globalização;

- a erradicação de desigualdades sociais intoleráveis para a geração de equidade social;
- a elevação dos níveis de segurança, participação cidadã e respeito aos direitos humanos (políticos, civis, sociais, econômicos, culturais e ambientais) de nossa população.

O ideal antropológico da educação brasileira, descrito no artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é a formação das novas gerações (crianças, adolescentes e jovens) como pessoas, como cidadãos e como futuros profissionais, tendo por base os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana. Essa é a *paideia*, o ideal formativo da educação do Brasil atual. Além dos ideais antropológico e cosmológico, a educação necessária pressupõe e requer um novo ideal epistemológico, uma visão de conhecimento.

A racionalidade não é a única via para o homem conhecer a si mesmo e a suas circunstâncias. Existem outros caminhos, que passam pela sensibilidade/afetividade, pela corporeidade (consciência corporal) e pela espiritualidade (relações com as fontes de significado e sentido da existência humana). Ao lado dessa *paideia*, surge aquela traçada pela Comissão Internacional para a Educação no Século XXI (Unesco). O *Relatório Delors* propõe que os quatro pilares da educação (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer) sejam as bases do ideal formativo global para o século XXI.

Na educação interdimensional o professor consiste na fusão entre os ideais antropológicos (conceito de homem da LDB brasileira) e o humanismo de caráter universal proposto pela Unesco. O ideal antropológico responde à pergunta: “Que tipo de ser humano queremos formar?”. Queremos formar, ao término da educação básica e/ou profissional, jovens pessoalmente autônomos, cidadãos solidários e profissionais competentes (polivalentes e flexíveis). Por sua vez, o ideal cosmológico (visão de mundo) responde à pergunta: “Que tipo de sociedade queremos construir ao formar esse tipo de homem?”. Um país economicamente próspero, socialmente justo, politicamente democrático, culturalmente diverso e ambientalmente sustentável.

Nesse sentido, Gomes da Costa explicava, de forma descontraída, que a educação interdimensional precisava se constituir como uma “pedagogia bossa nova”. O movi-

mento musical brasileiro conhecido como Bossa Nova caracterizou-se por fazer interagir, de forma convergente e intercomplementar, o samba brasileiro com o jazz americano, ritmo já internacionalmente consagrado. Dessa fusão nasceu, com base no “acorde dissonante”, um gênero musical conhecido e reconhecido no Brasil e no mundo. Várias razões concorreram para que essa analogia se revestisse de sentido: o *Relatório Delors* expressa um conjunto de princípios, conceitos e critérios nos modos de ver, sentir, fazer e cuidar da educação, que, para Antonio Carlos, configura uma nova visão do homem, do mundo e do conhecimento, e de sua comunicação inter e intrageracional. Trata-se, portanto, de um novo ideal formativo, uma proposta pedagógica de natureza global. O ideal antropológico da educação brasileira está contido no conceito de educação do artigo segundo da LDB. Assim como no movimento bossa nova houve a fusão do samba e do jazz formando um novo gênero musical, a fusão dos conceitos de educação do *Relatório Delors* com os ideais antropológicos da educação brasileira formariam um novo tipo no campo pedagógico: a educação interdimensional.

Esse novo tipo de educação poderia, como afirma Paulo Freire ao definir pedagogia, ser conceituada como a teoria “que implica em fins e meios da ação educativa”²⁵⁰. Os fins da ação educativa podem ser resumidos como a formação do ser humano como pessoa, cidadão e profissional. Pessoa autônoma, cidadão solidário e profissional competente. Com base no exercício das quatro aprendizagens da Unesco (ser, conviver, fazer e conhecer), o professor Antonio Carlos, seu irmão e seus colaboradores desdobraram os quatro pilares em quatro macrocompetências: competências pessoais, competências relacionais, competências produtivas e competências cognitivas. Essas quatro macrocompetências foram, em seguida, desdobradas em um conjunto de habilidades. Antonio Carlos explicava que ser competente é dominar um conjunto de habilidades que permite atingir determinado fim na vida pessoal, na vida social, na vida produtiva e na vida cognitiva. Em seu trabalho, ele e seus colaboradores listaram e descreveram os conjuntos de habilidades de cada uma das macrocompetências advindas do *Relatório Delors*.

A nova ótica proposta pela educação interdimensional se concretizaria em uma nova visão dos fins e dos meios da educação. Os fins referem-se aos ideais antropo-

lógico (homem), cosmológico (mundo natural e social) e epistemológico (concepção de conhecimento) e dos meios usados para concretizá-los no cotidiano da ação educativa.

A ética proposta pela educação interdimensional é a ética biofílica (*bios* = vida, *philia* = amor, amizade): uma maneira de conduzir o processo educativo com base em uma visão de homem e de mundo (natureza e sociedade) que entende a vida como o valor mais elevado, amplo, profundo e universal. Conduzir-se com base na ética biofílica, descrevia Gomes da Costa, é respeitar, zelar, reverenciar e cuidar da dignidade e da sacralidade da vida em todas as suas manifestações, tanto no mundo natural como no mundo humano.

A EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL E O CONHECIMENTO

Com relação à construção do conhecimento, sob a perspectiva da educação interdimensional há várias formas diferentes de o ser humano, ao longo de sua existência, construir conhecimento acerca de si mesmo e do mundo natural, social, político e cultural. Na dimensão do *logos*, o conhecer se dá pelo exercício do pensamento lógico-abstrato, da experimentação e do cálculo, aplicado à resolução de problemas teóricos e práticos. Na dimensão do *páthos*, o conhecer se concretiza pela vivência de experiências vitais, que afetam seus sentimentos em relação a si mesmo, aos outros seres humanos e às circunstâncias que influenciam, condicionam e determinam sua existência, ou seja, seu estar-no-mundo. Na dimensão do *eros*, o conhecer ocorre pela percepção das sensações, dos desejos, das pulsões, dos gestos, dos hábitos e dos movimentos que singularizam sua corporeidade (consciente e inconsciente). Na dimensão do *mythos*, o ato de conhecer consoma-se por meio da vivência da busca pelo valor, pelo sentido e pelo significado da vida, da trajetória e da morte, por meio do relacionamento com sua dimensão transcendental, enriquecendo sua espiritualidade (dimensão interior) mediante a prática de uma religião ou da adoção de determinada filosofia de vida.

Para mediar essa construção, os educadores precisam ressignificar suas práticas. Na visão de Gomes da Costa, os educadores necessários aos novos tempos e às novas

circunstâncias são aqueles que compreendem, aceitam e praticam uma educação que contribua para a formação de um ser humano capaz de exercer a razão, capaz de apropriar-se dos avanços científicos e tecnológicos na área em que atua sem deixar de lado a intuição, a sensibilidade, a criatividade e a paixão. Humanismo (filosofia e arte), ciência, técnica e espiritualidade tendem, cada vez mais, a interagir e a convergir numa concepção 360 graus do ser humano, e os educadores devem ser os líderes desse processo de transformação.

A IMPORTÂNCIA DAS INOVAÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES

Em nossas almas, buscamos, como educadores brasileiros, dentro e fora da gestão da educação pública, apostar na sensibilidade e na criatividade dos educadores para vencer os mais complexos problemas do país. Muito além de conhecer teorias, experiências e evidências científicas construídas em outros países, muito além de aprender com essas experiências, devemos apostar em nossa singularidade. Nós somos os que melhor conhecemos nossas realidades, nossas forças e fraquezas. Por isso, somos nós que temos as reais condições de criar as soluções necessárias para nossos velhos e novos problemas.

Em qualquer área ou indústria, a pesquisa experimental e as inovações são essenciais para os avanços. A área educacional não é diferente. Seja em secretarias municipais de educação, no terceiro setor ou na área privada, sabemos que o novo só pode acontecer com base em processos estruturados e disciplinados de inovação. Os desafios são imensos, como a burocracia da gestão pública e a descontinuidade política. Avançaremos na consolidação de uma Educação de Alma Brasileira se ousarmos. Para avançar mais rapidamente, precisamos ter vontade política, coragem e ousadia.

O apoio para essa empreitada requer a união de diferentes setores: governos, organizações não governamentais (ONGs), organizações empresariais e todos os interessados em contribuir com seus conhecimentos e suas capacidades específicas para elevar a qualidade da educação pública brasileira e promover a equidade. A união de esforços se dará pela consciência da prioridade na inovação e no fortalecimento do sistema público de ensino, e

pela necessidade de enfrentar os desafios do mundo atual para alcançar resultados que atendam satisfatoriamente à formação integral de uma geração competitiva e promissora para nosso país.

Nas próximas páginas deste livro, são apresentados educadores e experiências que foram fundamentais para plantar a semente de uma Educação de Alma Brasileira, que ainda é muito jovem em sua formação. Vocês conhecerão muitos educadores inovadores, ousados, criativos e sensíveis que, assim como o professor Antonio Carlos Gomes da Costa, idealizaram uma educação diferente e

necessária para a construção de um novo Brasil. Educadores que compreenderam que o desenvolvimento da dimensão cognitiva é importante, mas não pode continuar sendo supervalorizado. Também conhecerão experiências que buscaram, ainda que de forma incipiente, integrar humanismo, ciência, técnica e filosofia.

Boa leitura para você, que nutre o desejo de inovar e experimentar unindo razão e sensibilidade, intuição e criatividade, paixão e amor. E que compreende que a interdimensionalidade é própria de nossa alma. Da alma brasileira.

EDUCADORES E EXPERIÊNCIAS
EDUCACIONAIS DE ALMA BRASILEIRA



NÍSIA FLORESTA

Nísia Floresta viveu no Brasil imperial, de 1810 a 1885. Em um tempo em que as mulheres viviam enclausuradas por regras sociais e tradições coloniais, Nísia foi educadora, escritora, feminista, abolicionista, indianista e republicana. Em um tempo poucas mulheres escreviam ou sequer tinham acesso à educação formal, Nísia escreveu 15 livros, entre romances, poemas, ensaios, crônicas e novelas publicados em diversas línguas²⁵¹. Foi uma das primeiras a publicar na imprensa ideias que hoje consideramos feministas. Fundou no Rio de Janeiro uma escola para meninas. E ainda viajou pelo Brasil e pela Europa numa época em que as mulheres mal saíam de casa sem os maridos.

Apenas por essas características já se pode atribuir a Nísia um lugar de destaque no empreendedorismo da alma brasileira. Pioneira e audaciosa em tudo o que fez, o espírito inventivo da educadora já começa em seu próprio nome: Nísia Floresta Brasileira Augusta foi um dos pseudônimos adotados em suas obras. Por ser mulher, o que a sociedade lhe oferecia no século XIX era o trabalho doméstico e a maternidade, mas a educadora empreendeu um destino diferente para sua vida e educação.

Dionísia Pinto Lisboa nasceu no sítio Floresta, em Papari, no Rio Grande do Norte, em uma cidade que hoje se chama Nísia Floresta²⁵². De origem burguesa, a família de Nísia estava à frente de seu tempo – seu pai, um advogado português liberal e progressista, foi perseguido nos períodos das grandes revoltas imperiais.

Como era comum na elite patriarcal nordestina, Nísia casou-se muito jovem, aos 13 anos, com um proprietário de terras, mas logo deixou seu marido e voltou a residir com os pais. Mudou-se então com a família para Pernambuco, e foi nas dependências de um convento de carmelitas que Nísia teve oportunidade de estudar. Como nesse período não havia escolas para mulheres, as que estudavam faziam isso na própria casa ou em conventos, onde havia bibliotecas. Foi em Pernambuco que tomou contato com os ideais liberais.

Em 1831, com 21 anos, Nísia Floresta estreou nas letras. Escreveu para o *Espelho das Brasileiras*, jornal dedicado às senhoras pernambucanas. Desde o início, as contribuições de Nísia discorriam sobre a condição feminina em diversas culturas. No ano seguinte, publicou *Direito das mulheres e injustiça dos homens*, uma tradução livre dos escritos da feminista inglesa Maria Wollstonecraft. Tra-

ta-se do primeiro texto de uma mulher brasileira a falar dos direitos das mulheres, o que causou escândalo na sociedade da época. Muito mais do que uma tradução, Nísia escreveu um texto próprio, pois dialogava com a autora inglesa, focada na condição e nos direitos da mulher brasileira:

*Nísia como que realiza uma “antropofagia libertária” [...] devolve um outro produto, pessoal, em que cada palavra é vivida, em que os conceitos surgem das páginas como algo visceral, extraídos da própria experiência e mediatizados pelo intelecto*²⁵³.

Nísia destacava no livro a privação de direitos das mulheres e como os homens impediam o pleno desenvolvimento delas, revelando desde logo sua primeira e principal bandeira: a educação feminina²⁵⁴. Com retórica apurada e inspirada nos ideias liberais e iluministas, reivindicava às mulheres o acesso às mesmas oportunidades que os homens, rompendo um ciclo de preconceito que se iniciava na exclusão da mulher dos espaços de educação, o que sufocava suas potencialidades: “não há ciência, nem cargo público no Estado, que as mulheres não sejam naturalmente próprias a preenchê-los tanto quanto os homens”²⁵⁵. Por expor publicamente suas ideias revolucionárias de um espaço mais digno para as mulheres, Nísia é considerada a precursora do feminismo no Brasil.

Na mesma época do lançamento de seu livro, mudou-se com a família para Porto Alegre. Alguns pesquisadores apontam que a mudança deveu-se à perseguição de seu primeiro marido, que não aceitava o abandono. Em 1833, já no Rio Grande do Sul, seu segundo marido faleceu. Foi ainda no princípio da viuvez que Nísia, autodidata, iniciou-se no magistério²⁵⁶. Inicialmente educava meninas em sua casa. Em 1837, com a crescente tensão devido à Guerra dos Farrapos, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde, nos 17 anos seguintes, manteve o primeiro colégio para meninas da cidade.

O Colégio Augusto – nome concedido em homenagem a seu falecido marido – inovou em vários aspectos, a começar pelo ensino formal voltado a meninas. As disciplinas oferecidas (línguas estrangeiras, geografia, história, literatura, música) eram incomuns em programas de estudos para mulheres, em geral focados no ensino de costura e bons modos²⁵⁷. A seriedade pedagógica com que

Nísia conduzia a escola refletia-se nos métodos pedagógicos e também nas críticas públicas que fazia ao ambiente educacional do Rio de Janeiro. A educadora se opunha à comercialização do ensino e ao aumento de escolas fundadas por estrangeiros com pedagogias importadas, aceitas sem questionamento no Brasil. Sofreu, por parte dos inconformados com sua postura, críticas e calúnias direcionadas ao Colégio Augusto e à sua vida pessoal. Nesse período, Nísia manteve suas contribuições para os jornais do Rio de Janeiro, disseminando seus pensamentos sobre educação e sobre a condição da mulher.

Em 1849, após 11 anos no Rio de Janeiro, deixou o Brasil com destino à França, inicialmente para acompanhar a filha em um tratamento de saúde. A partir desse período chegou a retornar algumas vezes ao Brasil, de 1852 a 1856 e de 1872 a 1875, mas se estabeleceu definitivamente na Europa. Entre museus, universidades, muitas viagens e encontros com intelectuais (entre eles, Augusto Comte), Nísia aprofundou ainda mais seus conhecimentos e sua erudição. Residiu em Paris, Lisboa, Florença, Londres. Tornou-se uma ilustre viajante. Na Europa, publicou livros em italiano e francês, mas seguiu atenta aos problemas educacionais brasileiros e aos direitos das mulheres brasileiras, sempre dedicada a observar e estudar novas práticas educativas e constantemente enviando artigos para publicação em jornais cariocas.

A reunião dos artigos publicados no jornal *O Liberal* originou outro importante livro de Nísia Floresta, *Opúsculo humanitário*. Com seus principais pensamentos como educadora feminista e reformista social²⁵⁸, foi mais uma publicação escandalosa para a sociedade. Os escritos audaciosos e questionadores, que relacionavam o lugar ocupado pela mulher na sociedade ao progresso limitado do país, motivaram reações duras e até irônicas nos jornais brasileiros. Suas ideias anteciparam discussões que só muito tardiamente se estabeleceram no país. Não à toa, a segunda edição de *Opúsculo humanitário* surgiu apenas 136 anos após sua primeira publicação.

Nísia Floresta faleceu em 24 de abril de 1885, após uma pneumonia, na cidade de Rouen, no interior da França. Foi enterrada em um cemitério dos arredores e seu corpo foi repatriado apenas em 1954. E hoje permanece em um monumento erguido em sua homenagem em Papari, sua cidade natal.

Embora tema de algumas publicações, Nísia ainda não é conhecida no Brasil em um nível condizente com seu pioneirismo e impacto: “Um caso saliente de omissão seletiva por que passam as mulheres nos cânones da vida intelectual é o nome de Nísia Floresta Brasileira Augusta”²⁵⁹. Não são aleatórias as dificuldades de acesso a dados, escritos e documentos pelas quais passaram os primeiros pesquisadores da história de Nísia Floresta, já em meados do século XX²⁶⁰.

Fazer justiça à memória e à produção dessa educadora brasileira é, também, reconstruir o papel da mulher na história do Brasil, repleta de mulheres empreendedoras que, ao enfrentar o silenciamento de suas vozes e práticas, construíram a história e a alma da educação brasileira. Como disse Nísia, em 1853: “A esperança de que, nas gerações futuras do Brasil, ela [a mulher] assumirá a posição que lhe compete nos pode somente consolar de sua sorte presente”²⁶¹.



ANÁLIA FRANCO

Anália Emília Franco (1853-1919) foi uma educadora, escritora e poetisa que atuou entre o final do século XIX e início do XX, período em que o Brasil passava pela transição do Império para a República. Entre suas diversas áreas de interesse, destacaremos sua atuação como educadora empreendedora, preocupada especialmente com os discriminados e marginalizados.

Biografias de Anália Franco revelam que começou a lecionar muito jovem, aos 15 anos, auxiliando sua mãe. Sua história na educação, contudo, não se resume à docência. Foi responsável pela criação e supervisão de mais de cem instituições, entre escolas, asilos para órfãos, creches, liceus femininos, bibliotecas, banda musical feminina, orquestra, grupo dramático, dentre outros feitos espalhados por São Paulo – capital e interior. Também foi autora de livros, cartilhas, crônicas e criou revistas que discutiam a condição da mulher e das crianças na educação e sociedade. Anália sustentou a resistência e as críticas que recebeu à época por acreditar na educação como direito de todos e como fator fundamental para uma sociedade verdadeiramente republicana. A dimensão do que construiu e o número de crianças e adultos que atendeu, mesmo contando com pouco apoio e recursos, fazem dela uma representante do empreendedorismo brasileiro.

Para entender a atuação de Anália Franco é essencial destacar que ela viveu no Brasil monarquista e escravocrata, predominantemente rural. Nesse período, a educação era privilégio de poucos e a condição da mulher quase sempre restrita ao âmbito doméstico. Mas foi também um período de tensões e transições políticas e sociais. Eclodiam movimentos abolicionistas e antimonárquicos, a urbanização crescia e o poder da Igreja Católica passava a ser questionado. Anália não passou incólume por esse período de efervescência. Posicionou-se pela necessidade de o Brasil superar o cenário de privilégios e exclusões, sempre firme na defesa da liberdade, da autonomia e da dignidade para todos. Favorável à transição para a República, mostrou-se decepcionada com o cenário pós-proclamação, pois esperava muito mais em termos de igualdade, participação e atenção às populações excluídas.

A atuação de Anália Franco iniciou-se a partir da chamada Lei do Ventre Livre²⁶², um dos documentos que pretendiam garantir uma transição gradual ao abolicionismo. A partir dessa lei, os filhos e as filhas de mulheres escravizadas

nasciam livres, porém sem acesso a direitos mínimos, tampouco a educação. Sensibilizada por esse cenário, Anália Franco voltou sua prática educativa para a ação social e criou a primeira Casa Maternal, no interior de São Paulo²⁶³.

O contexto de fundação desse primeiro empreendimento prenuncia o que enfrentaria nos anos posteriores. A Casa Maternal foi inicialmente instalada em um imóvel doado, mas a proprietária impôs a condição de que a educadora não misturasse crianças negras e brancas em suas práticas educativas – o que era considerado imoral. Ao não aceitar tal condição, Anália passou a pagar o aluguel, até ser expulsa do local e instalar-se em uma casa na cidade, mantida com recursos próprios e arrecadados com doações. Não demorou para que seu comportamento – mulher, educadora, solteira, espírita, que resolveu amparar filhos de escravos – gerasse antipatia na cidade. Mas, além das críticas e resistências, Anália Franco também recebeu muito apoio. Registros das dezenas de instituições que fundou e administrou dão conta de doadores que auxiliavam na manutenção das casas, entre eles atores políticos importantes: abolicionistas, membros do Partido Republicano, lojas maçônicas. O apoio de alguns setores demonstra que não havia, nem poderia haver, neutralidade política na atuação de Anália Franco.

Ela foi muito mais que uma professora e filantropa de sua época, participou do contexto político e social em que estava inserida, contrariando o que se esperava das mulheres de então. Pensou e agiu politicamente ao aproximar-se de núcleos de ação política ligados à superação da monarquia. A causa educacional, inclusive, era uma das bandeiras do movimento republicano.

Mas, enquanto o direito à educação não se consolidava, a educadora decidiu agir por conta própria. Buscou garantir o acesso igualitário à educação em uma sociedade em que negros eram considerados inferiores, mulheres consideradas incapazes e a população pobre era privada de direitos básicos.

Sua atenção voltava-se sobretudo às mulheres pobres, ex-escravizadas e seus filhos. Anália foi pioneira na luta por creches públicas que atendessem às mães trabalhadoras, inspirada em experiências internacionais, como a de Montmartre, na França, onde mães trabalhadoras foram beneficiadas por instituições similares.

A questão feminina em Anália ficou registrada não apenas nas diversas instituições de apoio à mulher, mas também na militância política e intelectual. A educadora fundou e manteve duas importantes revistas – o *Álbum das Meninas* e *A Voz Maternal* – com conteúdo que gerava reflexão sobre a necessidade de emancipação da mulher, o que poderia ocorrer especialmente por meio da educação.

Foi em 1901, com a fundação da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo (AFBI), que o trabalho educativo de Anália Franco se consolidou e se ampliou²⁶⁴. A AFBI foi incubadora e gestora de dezenas de instituições de atendimento educacional e assistencial que se espalharam pelo estado de São Paulo. Podemos ter uma ideia da amplitude da ação social da educadora pelo relatório da AFBI de 1904, no qual fala-se em 28 escolas. Em 1919, já havia mais de 110 instituições no total, não apenas escolas maternais, mas também asilos e creches, colônia regeneradora, oficinas profissionalizantes, escola de agricultura, grupo de teatro e banda musical²⁶⁵. Além disso, Anália produzia manuais e regulamentos para que as diversas instituições atuassem de forma orgânica e fundamentadas nos princípios da AFBI.

Outra característica marcante de Anália Franco era sua seriedade quanto às práticas pedagógicas adotadas. Estudava e implementava o que havia de mais reconhecido e atual à época. Diversas de suas publicações demonstram que ela acompanhava tendências internacionais na pedagogia, embora não se apegasse a nenhuma doutrina rígida. Buscava, antes de tudo, compreender as necessidades reais das crianças:

Como nas escolas maternais não se propõe exercitar uma ordem de faculdades em detrimento de outras, mas de bem as desenvolver harmonicamente, não seguimos com rigor nenhum dos métodos que se fundam sobre um sistema exclusivo e artificial. Pelo contrário, colhemos dos melhores métodos os exercícios mais simples e formamos com o auxílio destes diversos elementos um conjunto mais ou menos apropriado às necessidades da criança, pondo em jogo todas as suas faculdades²⁶⁶.

O currículo das escolas da AFBI seguia o que havia de mais conceituado à época, que eram os grupos escolares. Entretanto, em questões como a coeducação de meninos e meninas, esteve muito à frente das práticas oficiais, que

dividiam cursos masculinos e femininos em dias e horários alternados, quando não em prédios separados. Anália sempre foi na contramão dessa prática, promovendo a educação conjunta.

Além de misturar meninos e meninas e brancos e negros, Anália não fazia nenhuma distinção nem exigência quanto à confissão religiosa de seus alunos. Ao contrário do que se via em outras instituições assistenciais, a educadora, espírita, não impunha sua religião aos alunos e alunas, que podiam ter as próprias crenças. Ainda assim, o fato de ser espírita colocava a Igreja Católica em oposição a suas obras²⁶⁷.

Ao acolher os indesejados, a educadora mexeu com espaços de poder e intolerância. Anália Franco questionou o conservadorismo, por acreditar na educação como instrumento de liberdade e autonomia, especialmente a quem a sociedade negava a existência desses valores.

Em momentos de fatalismo e terceirização, diante de problemas sociais, numa época em que o machismo ainda se faz presente, o ensino laico continua sendo tabu e o direito à educação de qualidade ainda é uma disputa, a prática de Anália Franco inspira a autonomia, a coragem e o empreendedorismo necessários à educação brasileira.

COLÉGIO ALLAN KARDEC



O Colégio Allan Kardec é uma experiência de grande relevância simbólica para a educação brasileira. Foi uma experiência carregada de esperança e de possibilidades transformadoras únicas, que protagonizou uma educação voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo.

EURÍPEDES BARSANULFO

Falar do Colégio Allan Kardec é, antes de tudo, falar de Eurípedes Barsanulfo (1880-1918), responsável por inspirar pequenas transformações em Sacramento (MG), onde viveu seus trinta e oito anos.

Devido a sua capacidade de liderança, Eurípedes foi desde muito cedo uma figura de destaque em sua comunidade e esteve à frente de iniciativas e propostas que modificaram significativamente a vida de sua cidade. Na educação, atuou como professor em dois colégios importantes da região. Foi educador e co-fundador do Liceu Sacramentano, e mais tarde fundou o Colégio Allan Kardec, do qual foi diretor até sua morte.

Eurípedes atuou também na medicina, como médico homeopata autodidata; na política, como vereador e secretário da Câmara por duas legislaturas; e no espiritismo, como médium de destaque e mobilizador do espiritismo mineiro do começo do século XX. Eurípedes também colaborava frequentemente com jornais locais.

O CONTEXTO HISTÓRICO DO COLÉGIO

O colégio foi fundado em 1907 na cidade de Sacramento (MG), no contexto da Primeira República. Junto ao movimento progressista, a educação ganhava centralidade nos debates, devido a sua relevância para o crescimento da nação: “no discurso dos liberais, republicanos, democratas de lideranças que atuavam em todo o Brasil, figurava a tese de que o futuro estaria garantido apenas pela educação”²⁶⁸.

Concomitantemente aos movimentos das primeiras décadas do século XX, Eurípedes, como vereador (1902-1910), demonstra grande entusiasmo e proatividade pela causa da educação, alinhado aos pensadores e ativistas progressistas de

sua época. Defende uma educação pública de qualidade, melhorias na infraestrutura e no salário dos professores. Ao contrário de muitos companheiros da Câmara, Eurípedes acreditava que esse era um dever do município e que a educação deveria servir ao povo, e não aos interesses de poucos.

O Colégio Allan Kardec nasceu num momento de muitas reflexões sobre a relevância de uma educação de qualidade para os avanços do país, mas também um momento de poucos movimentos práticos que impactassem a todos. Ao fundar o colégio, Eurípedes ofereceu acesso a uma escola de qualidade e ao mesmo tempo uma grande inovação na prática pedagógica e no jeito de fazer a escola.

PRECURSOR SILENCIOSO DE MUITAS INOVAÇÕES

O Colégio Allan Kardec não serviu apenas a demandas de acesso à educação, mas também a um propósito de inovação pedagógica ainda pouco visto nas escolas do início do século XXI.

Em um período no qual poucos tinham acesso aos bancos escolares e a escola se fundamentava na memorização e na autoridade do professor, adotando sistemas de premiação e castigo, “o trabalho pedagógico do Colégio Allan Kardec tinha como princípio proporcionar um ambiente afetivo e estimulante intelectualmente e a finalidade de desenvolver o ser humano no seu sentido integral”²⁶⁹. Isso era possível pela própria organização do colégio, mas especialmente pela presença e liderança de Eurípedes como diretor e principal educador da instituição.

O colégio teve um intenso período de atividades desde sua fundação, em 1907, até 1918, ano em que Eurípedes faleceu em virtude de gripe espanhola, aos 38 anos.

No colégio eram oferecidos três cursos: elementar, médio e superior, os dois primeiros orientados por mais de seis educadores e o último pelo professor Eurípedes, que também lecionava astronomia e religião em todos os períodos. Fontes bibliográficas estimam que o colégio teria recebido 200 estudantes, porém o relatório inspeccional de ensino de 1913 registra 113 alunos²⁷⁰. Os cursos incluíam também as disciplinas de aritmética, língua portuguesa (morfologia e gramática), história do Brasil e universal, geografia do Brasil e geral, francês, cosmologia, física e química.

“Num tempo caracterizado pelos rigores educacionais, não havia ali palmatória nem quaisquer castigos físicos, comuns na época, e o sistema de classes era misto, não havendo distinção entre os sexos”²⁷¹. As turmas mistas traduziam o espírito progressista de Eurípedes, que colocava em pé de igualdade o que era lecionado a meninos e meninas, educados em um ambiente de igualdade de oportunidades, responsabilidade e direitos. Relevante também era a presença de estudantes e docentes negros, em uma época de discursos abertamente racistas e de marginalização.

Outro elemento de destaque no processo pedagógico do colégio eram as aulas-passeio. Os educadores frequentemente adotavam a prática de saídas para realizar aulas em diversos ambientes da cidade. A relação com a comunidade foi também um fator importante para estruturar a proposta do Colégio Allan Kardec. Eurípedes solicitava o apoio dos pais não só nas questões financeiras, dado que a infraestrutura era mantida por doações de entusiastas da causa e por professores voluntários, mas também em discussões e decisões importantes da escola.

Eurípedes era contrário a premiações e punições típicas da filosofia escolar daquele período. As avaliações eram tidas como meios de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, e não como um fim em si mesmas, e ainda assim eram aplicadas de maneira bem diversa dos moldes tradicionais da época – e adotados até hoje. Os estudantes eram regularmente avaliados em sabatinas, debates e discussões em sala de aula, sendo incentivados ao embate de ideias e ao desenvolvimento da retórica, sobretudo nos “exames finais”, que consistiam em longas provas orais mediante uma banca de especialistas na área examinada, além do próprio professor Eurípedes. O período de exames se iniciava em novembro e se estendia por mais de um mês, mobilizando toda a escola e a cidade. No fim dos exames havia festividades com música, literatura e teatro, que eram muito valorizadas e incentivadas por Eurípedes.

O Colégio Allan Kardec foi importante não só pela metodologia inovadora e pelos altos níveis acadêmicos atestados pela inspeção regional de ensino entre 1908 a 1918²⁷². Diversos depoimentos²⁷³ de ex-estudantes e ex-funcionários relatam o ambiente de colaboração, o sorriso sempre presente no rosto dos estudantes e a alegria em fazer parte dessa escola.



MARIO DE ANDRADE

Detentor de um enorme saber e produtor de revoluções culturais, Mario de Andrade foi um dos maiores nomes entre os artistas e intelectuais que se dedicaram à compreensão do Brasil. Como pensador múltiplo, inovou ao revelar as diferentes possibilidades de observar e apreender a cultura de um país.

Escreveu poesia, teatro, conto, crônica, romance, artigo de jornal, crítica literária. Pesquisou sobre folclore, música popular e erudita, mitos, religiões, artes plásticas, fotografia, arquitetura, etnografia, política cultural, desenhos infantis...

O vasto painel da cultura brasileira que apresentou, seja por meio de seus livros, seja nas milhares de cartas que endereçou a amigos e intelectuais, conferiu a Mario de Andrade um verdadeiro papel de educador, formador tanto de seus pares como das gerações seguintes.

Sua obra é um imenso quebra-cabeça que só poderia nascer de um artista, pesquisador e educador antropofágico que se alimentava de tudo para compreender e explicar o Brasil. Por isso contamos sua história aqui, como representante da antropofagia na Educação de Alma Brasileira.

Mario Raul de Moraes Andrade nasceu em São Paulo, em 9 de outubro de 1893, dentro de uma família aristocrática. Interessado por literatura e especialmente por música, em 1911 entrou para o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo com o intuito de tornar-se pianista. Contudo, o trauma da morte prematura de seu irmão o fez desistir dos planos de concertista, vindo a tornar-se professor no conservatório, ocupação que manteve até o fim da vida.

Em 1917, ano em que se diplomou no Conservatório Dramático e Musical, publicou seu primeiro livro: *Há uma gota de sangue em cada poema*, sob o pseudônimo de Mário Sobral. No mesmo ano teve os primeiros contatos com Anita Malfatti e Oswald de Andrade. À época, a inovadora exposição trazida por Malfatti foi severamente criticada no meio artístico e um novo movimento começou a ganhar corpo em reação a essas críticas. Juntos, os três artistas formaram um novo núcleo de pesquisa e de interesse estético. A célula do modernismo estava, então, posta em São Paulo e foi agregando diversos artistas. Os modernistas questionavam as regras da poesia e da arte em geral, buscando o rompimento com um passado provinciano e colonialista.

Em fevereiro de 1922, com a Semana de Arte Moderna, o movimento nasceu para o público, reunindo escritores, pintores e músicos. Nesse momento foram

plantadas sementes de mudanças profundas na arte nacional, que se espalharam pelos campos da cultura e da política. Mario de Andrade, que já era um escritor maduro, foi uma referência na Semana de 22, um artista na dianteira do movimento.

Sua relação com a cidade aparecia fortemente em suas obras. Foi em 1922 que lançou *Pauliceia desvairada*, considerado o primeiro livro do modernismo brasileiro. Nele revelou uma São Paulo multifacetada, que desperta susto e também amor.

Durante toda a década de 1920 seguiu pesquisando e escrevendo. Ainda que o movimento modernista se apoiasse no diálogo com as vanguardas europeias, Mario de Andrade mergulhou fundo também nas fontes genuinamente brasileiras de cultura, fomentando o debate sobre modernismo e nacionalismo.

Dedicou-se à investigação e ao desvelamento das raízes culturais brasileiras, convicto da importância desse conhecimento e da urgência de garantir o acesso à cultura popular como um objeto de interesse coletivo. Revelar o Brasil aos brasileiros tornou-se uma missão de Mario de Andrade. Missão exercida na condição indivisível de aprendiz e educador: “se no evento da Semana de Arte Moderna Mário de Andrade insulta a plateia com a leitura do poema ‘Ode ao burguês’, o mesmo não se verifica com relação aos valores populares, que absorve com o intuito de ensiná-los”²⁷⁴.

A pesquisa sobre a essência da cultura popular brasileira levou Mario de Andrade a penetrar no Brasil não apenas por meio do estudo teórico de suas manifestações musicais, literárias, míticas, mas também em viagens que marcaram momentos cruciais de seu pensamento e obra.

As duas temporadas mais representativas dessa busca pela compreensão e sistematização das raízes da cultura popular ocorreram em 1927 e em 1928/1929. A primeira viagem foi para o Norte do país, chegando, pela Amazônia, até o Peru. Já na segunda viagem, partiu para o Nordeste, passando por diversos estados.

Viajando, Mario de Andrade conheceu e reconheceu a brasilidade na música, nas lendas, nas religiões. Compreendeu onde sobreviviam as manifestações puramente populares, espontâneas, que resistiam à cultura de massa. Vivenciou o tamanho da pluralidade cultural brasileira: “A imersão na singularidade do Brasil mudou Mario de Andrade, fecundou a criação do artista e os projetos do

etnógrafo, do musicólogo, do historiador da arte, do defensor do nosso patrimônio material e imaterial”²⁷⁵.

Foi a partir dessas viagens e referências que compôs, por exemplo, o personagem Macunaíma, da obra nuclear do escritor, centralizadora de sua busca em compreender e descrever o Brasil. *Macunaíma* foi publicado em 1928, como uma composição de histórias populares, de cantos, de lendas, de cenários e até de tempos históricos. Na explicação mítica do Brasil, o herói sem nenhum caráter, tem em si todos os caracteres.

No final dos anos 1920 e início dos anos 1930, as reflexões de Mario de Andrade sobre a cultura brasileira ganharam um tom de crítica social. Tratou-se de um período de mudanças na vida e obra do escritor, que não passou incólume ao contexto brasileiro, no qual as questões ligadas à desigualdade ganhavam relevância entre os intelectuais. Sua arte passou a refletir preocupação com as contradições do progresso e da modernização, falando da fome, das periferias e de justiça.

Em 1935, recebeu do prefeito Fábio Prado o convite para dirigir o recém-criado Departamento de Cultura de São Paulo, um importante órgão cultural. Mario assumiu o cargo, materializando seu desejo de colocar os bens culturais que tanto estudou a serviço da população. Como homem público, promoveu uma das mais inovadoras políticas públicas culturais e educativas que São Paulo e o Brasil já tiveram. Uma política estruturada para a disseminação e democratização da cultura brasileira.

Essa política teve nos parques infantis de Mario de Andrade uma de suas principais representações, mas não a única. Os parques infantis compunham na cultura e educação algo que era, na verdade, um projeto de cidade. Foram criados e promovidos cinemas, teatros, concertos, exposições, uma biblioteca municipal, além de eventos diversos sobre a cultura brasileira. Uma rede cultural pulsante, que incluía as crianças e circulava em cinemas, bibliotecas e parques.

O interesse de Mario de Andrade pela infância não se resumiu à criação dos espaços culturais. O escritor considerava a criança como produtora de cultura, e um exemplo disso é sua coleção de desenhos infantis, composta de mais de 2 mil desenhos. Nessas obras, ele procurava observar as origens sociais e culturais das crianças, contribuindo para uma visão integral das políticas de infância e cultura.

Mario pensava a cidade como um todo e levou para a política a concepção de uma função social da arte. Arte como um direito – de adultos e de crianças. O que desejou e procurou implantar, com dedicação quase eufórica, foi um projeto em que as pessoas se apropriassem da cidade por diferentes vivências culturais públicas, acessíveis a todo cidadão, como um exercício cotidiano. Um verdadeiro projeto de Cidade Educadora – em 1935.

Criou missões folclóricas nas quais elementos da cultura brasileira eram captados em outros estados e trazidos para o Departamento de Cultura de São Paulo, compondo projetos diversos e a própria formação das professoras dos parques infantis. Enfim, o escritor levou a antropofagia para a política pública, com repercussões no Brasil, quando da criação do então Ministério da Educação e Saúde Pública, e também em diferentes capitais internacionais que se interessaram pelos projetos implementados em São Paulo.

Seu projeto político foi interrompido pela chegada do Estado Novo. O prefeito Fábio Prado, que encampara a criação do Departamento de Cultura, foi substituído por Prestes Maia, nomeado pela ditadura Vargas. Os investimentos municipais em cultura foram direcionados para a construção de grandes avenidas na cidade, as políticas culturais perderam espaço, projetos foram interrompidos e Mario de Andrade retirado do cargo.

A expulsão do Departamento e o perecimento das ações que promoveu causaram enorme abalo em Mario de Andrade²⁷⁶.

A convite de Anísio Teixeira, mudou-se para o Rio de Janeiro e passou a lecionar na Universidade do Distrito Federal, onde não ficou por muito tempo, pois sofria com saudades de São Paulo e com as decepções políticas.

De volta à cidade natal, continuou sua pesquisa cultural sobre o Brasil. Fez isso até 25 de fevereiro de 1945 quando, aos 51 anos, sofreu um infarto em casa. Nesse dia, o Brasil perdeu um dos seus principais inventores. A amplitude de sua obra de resgate da cultura nacional revela um país que ainda precisa ser descoberto e compreendido, por isso a antropofagia de Mario de Andrade é mais do que atual, é urgente.

Talvez a síntese de todos os Marios seja o “aprendiz-educador”. Aprendiz porque foi, antes de tudo, um grande curioso, estudioso e pesquisador. Aberto a todas as re-

ferências, do erudito ao folclórico. Educador pela sua missão de compartilhamento, de levar os elementos culturais da alma brasileira a outros escritores e a todo cidadão, por meio de obras e de cartas. Viveu o Brasil intelectualmente como ninguém. E o Brasil foi sua grande matéria-prima como educador-aprendiz:

*Meu destino não é ficar. Meu destino é lembrar que existem mais coisas que as vistas e ouvidas por todos. Se conseguir que se escreva brasileiro, sem por isso caipira, mas sistematizando erros diários de conversação, idiotismos brasileiros e, sobretudo, psicologia brasileira, já cumpri meu destino*²⁷⁷.

Villa-Lobos

“Sim, sou brasileiro e bem brasileiro. Na minha música eu deixo cantar os rios e os mares deste grande Brasil.”

Autodidata e incentivado desde criança por seu pai, que era músico amador, Heitor Villa-Lobos (1887-1959) viajou o país em busca de sons populares, como folclore, choro, moda de viola, coco, ciranda e canções indígenas, sons que foram mesclados à música clássica e erudita em suas composições. Buscava expressar a alma brasileira em suas obras, característica antropofágica que o tornou um expoente do modernismo.

Participou da Semana de Arte Moderna de 1922 e, posteriormente, coordenou projetos de educação musical na Secretaria de Educação de São Paulo e na Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), a convite de Anísio Teixeira e Getúlio Vargas, para introduzir a música e o canto coral nas escolas.

Maestro de projeção internacional e compositor de mais de mil obras, o carioca considerava a música alimento da alma, capaz de ser a expressão sincera da humanidade, e trabalhou para que a educação musical fosse vista como direito nas escolas públicas*.

*Em 2008, a música tornou-se conteúdo obrigatório do currículo da educação básica (art. 26, §6, LDBEN).

PARQUES INFANTIS

MARIO DE ANDRADE

Os Parques Infantis foram criados pela Prefeitura de São Paulo entre 1935 e 1938 com o objetivo de atender filhos de operários da cidade. Idealizados por Mario de Andrade, foram construídas quatro unidades: Pedro II, Lapa, Ipiranga e Santo Amaro. Esses equipamentos públicos tinham o objetivo de desenvolver física, intelectual e socialmente crianças de 3 a 12 anos, com base na educação e na recreação. Havia recreação orientada por educadores e assistência médica e dentária, educação sanitária e higiênica, roupas e alimentação. O conceito principal era: enquanto os filhos de operários estavam no parque, não estavam trabalhando. Os parques eram abertos e dados oficiais da época mostram que cada unidade recebia diariamente entre 300 e 400 crianças e jovens que brincavam, participavam de jogos e torneios, desenhavam, liam e realizavam atividades manuais. Eles mesmos organizavam a programação do dia, em uma estrutura bem menos rígida que a da escola tradicional, que frequentariam futuramente.

Esses equipamentos públicos foram criados com base em análise do contexto da época. São Paulo teve um grande avanço industrial nas décadas de 1920 e 1930, o que acelerou a imigração e também a adoção do trabalho feminino e infantil assalariados. Os operários das fábricas viviam em condições precárias, com salários baixos e diversos desafios em saúde, educação, moradia e cultura. Os Parques Infantis, portanto, surgiram como uma possível solução para algumas carências dessa classe e como possibilidade de diminuir as desigualdades sociais.

UMA PROPOSTA GENUINAMENTE BRASILEIRA

O eixo central dos Parques Infantis era a diversidade étnica brasileira. Explorando a arte e jogos tradicionais, as crianças aprendiam sobre as tradições populares. Era uma experiência não escolar, mas muitos especialistas consideram que essa foi a primeira experiência brasileira pública municipal de educação para crianças. A ideia de educar além dos espaços da casa e da escola já vinha sendo reforçada havia alguns anos. O Manifesto dos Pioneiros, em 1932, já tinha um olhar mais amplo para as crianças e unia as áreas de educação, cultura e saúde. Em outros países também haviam surgido tendências de trabalho com a arte, os jogos e o imaginário infantil, com as pesquisas de Vigotsky e Walter Benjamin.



“O terreno era todo grande, e havia bancos para a gente sentar no meio das flores. Era lindo! O parque tinha poucas salas. Era só o lugar onde serviam o lanche e a salinha onde Dona Ida ensinava os trabalhos manuais.”

(Depoimento de ex-usuário do PI, Escola Municipal, 1985, p. 29)²⁷⁸

POR DENTRO DOS PARQUES INFANTIS

Os Parques Infantis eram marcados por não separar os pilares cuidado-educação-cultura, e por fundamentar-se principalmente no lúdico, que era entendido como elemento integrante da cultura dos povos. Os Parques Infantis funcionavam das sete e meia da manhã às seis da tarde, de segunda a sábado. Uma vez por mês, aos domingos, havia festas em um dos parques, com participação das famílias operárias. Não existia rotina diária, a programação era flexível, criada a partir da vontade das crianças. É possível compreender a essência dos Parques Infantis por meio do discurso de Nicanor Miranda, um dos idealizadores e administradores da iniciativa, durante a inauguração do Parque Infantil de Santo Amaro, em 1938:

A escola é o lugar onde a criança tem que ficar sentada, bem quietinha, quatro horas por dia e nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação. Tudo se passa como se o interesse da criança gravitasse em torno de livros, silêncio, passividade, inatividade. A escola é ainda individualista, na época em que vivemos, não se propondo a ensinar cooperação, iniciativa, autodireção ou a arte de fazer amigos e dirigir os outros. Violando as leis do crescimento físico e psíquico, prepara homens sem iniciativa, sem vontade, sem ideias. Forma pulmões e corações débeis, braços e pernas macilentos e debilitados, gerando na criança uma anemia e uma constituição acanhada e incompleta [...] Ao invés de respeitar o corpo e deixar a mente cuidar de si mesma, respeitamos a mente e descuidamos do corpo. Ambas as atitudes são erradas, mas não podemos deixar de reconhecer esta verdade tão simples: o físico serve de base ao mental e este último não deve ser desenvolvido em prejuízo do primeiro. A escola não é, pois, o sistema ideal de cultura infantil. Um outro sistema precisa, não diremos substituí-la, mas completá-la. Um sistema que tome a criança como ela é, e a nossa complexa civilização como ela é, harmonizando os dois fatos de uma maneira científica e ao mesmo tempo humana. Este é o parque infantil²⁷⁹.

É importante ressaltar que os Parques Infantis não tinham como objetivo preparar as crianças em idade pré-escolar para a entrada na escola. Era um complemento escolar, que oferecia para crianças da escola primária e para outras menores (com idades entre 3 e 6 anos)

oportunidade de se expressarem artisticamente, brincarem e jogarem, enfim, de continuarem crianças, complementando o aluno que a escola pretende formar, visto muitas vezes como um ser incompleto que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto e a sociedade dispõem, não raramente, deixando de lado outros conhecimentos como aqueles produzidos pelas próprias crianças, assim como outras manifestações de produção de saberes²⁸⁰.

Quase 30% dos 1.624 frequentadores dos três primeiros Parques Infantis (Parque Dom Pedro, Lapa e Ipiranga) eram crianças com idades entre 3 e 6 anos. Em 1936, depois de “pesquisas sobre a precária condição de vida da classe operária paulistana” realizadas pela prefeitura, a equipe dos Parques aumentou, incluindo uma instrutora e uma educadora sanitária. Em 1937, o Departamento de Cultura ampliou a abrangência do equipamento público ao criar o Clube de Menores Operários, que recebia jovens entre 12 e 18 anos entre as seis da tarde e dez da noite²⁸¹.

POR QUE OS PARQUES INFANTIS FORAM ENCERRADOS

Diversos motivos podem ser apresentados para explicar por que os Parques Infantis não existem mais. Alguns autores apontam que, muitas vezes, esses equipamentos públicos eram vistos apenas como projeto assistencialista, ignorando-se seu caráter educacional²⁸². Oficialmente, o projeto se perdeu quando Mario de Andrade, pressionado por Getúlio Vargas, deixou a diretoria do Departamento de Cultura de São Paulo. Talvez essa imagem pautada no assistencialismo decorra de uma leitura equivocada de um dos princípios dos Parques Infantis. Mario de Andrade e os idealizadores e realizadores do projeto consideravam que as crianças precisavam ser assistidas para a garantia de seu desenvolvimento. Esse trabalho foi organizado nas seções médica, dentária e alimentar, que faziam o diagnóstico das crianças e as encaminhavam para as instituições competentes e ofereciam merendas diárias balanceadas. Além disso, o projeto preocupava-se com a preparação social das crianças, “que deveria preparar os hábitos de vida coletiva, convívio social, solidariedade, colaboração e bem-estar da comunidade”, e com a educação higiênica. Uma das pesquisadoras dessa experiência reforçou: “Apesar das aparentes características assistencialistas e possível caráter disciplinador, os Parques Infantis podem ser interpretados como um projeto educacional alternativo, que pretendia garantir o ‘direito à infância’ e o ‘direito de brincar’ para as crianças filhas de famílias operárias”²⁸³.

PARQUES DE ALMA BRASILEIRA

Os Parques Infantis chamam a atenção por integrarem uma proposta de busca de identidade nacional que não excluía nem as crianças nem os operários, além de propor uma educação mais livre e pautada na cultura e na ação. A pesquisadora Sandra Vieira destaca que:

Mário é macunaímico. E, assim como ele, o Brasil: uma identidade que não é uma; sua especificidade está na indefinição que, por sua vez, reúne muitas definições e muitas especificidades; possibilita aos opostos se encontrarem; “sem nenhum caráter” é a pluralidade de caracteres diversos²⁸⁵.

Dessa forma, a criança era vista e tratada de maneira muito diferente dos costumes da época: tinha voz, opinião e ação. O próprio poeta-gestor público dizia:

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E aliás as tais “tendências” muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente²⁸⁶.

Um ex-frequentador do Parque Infantil Lapa conta:

Nós, crianças, brincávamos na rua. Agora, com o parque, meus pais podiam trabalhar mais tranquilos, ele na SP Railway e ela na fábrica de tecidos. O parque para nós foi a liberdade. Aqui podíamos nos divertir sem vizinhos brigando: “Não faça isso, não pule o muro, não suba na cerca”. Mas é que no parque eu tinha tudo o que precisava: as professoras que tomavam conta, aulas de música, crochê, bordado; era tanta coisa boa que eu ficava por aqui mesmo, não voltava para casa²⁸⁷.

“Através das manifestações populares, folclóricas, artísticas e estéticas, a infância e o operariado estavam presentes consumindo e produzindo cultura, abraçando, portanto, o país.”²⁸⁴



ANÍSIO TEIXEIRA

Ao tentar definir quem foi e o que representou Anísio Teixeira, seu conterrâneo Jorge Amado o descreveu como uma labareda que se consome no amor ao Brasil, para a construção de “uma verdadeira nação feita de cultura, liberdade e fartura”²⁸⁸. Certamente era com a educação que essa chama mostrava toda sua vivacidade e intensidade, o que levou o romancista a classificá-lo como um educador em sentido amplo, “um criador de civilização”²⁸⁹.

O espírito empreendedor e crítico de Anísio Teixeira o levou a assumir o desafio de modernizar a sociedade brasileira por meio da educação, com a defesa intransigente de uma escola pública obrigatória, gratuita e de qualidade, que fosse acessível a todos. Foi esse gênio empreendedor quem projetou um futuro com a educação como fio condutor do desenvolvimento e colocaria o Brasil no compasso de outros países que já haviam superado o obstáculo da ampliação da educação pública. Tudo isso sem ignorar a cultura e especificidades locais brasileiras.

Anísio Teixeira nasceu em 1900 e por isso se considerava filho de dois séculos²⁹⁰. O ano de seu nascimento parece premeditar a sina que acompanharia sua atuação em defesa da educação: lutando para que o ensino deixasse o século XIX e passasse a responder efetivamente às necessidades da modernidade do século XX. A todo instante, sua história nos faz relacionar o Brasil de passado colonial, rural e aristocrático com um Brasil moderno, que apresenta novas demandas sociais e luta para se democratizar.

Natural de Caetité, cidade do interior baiano, Anísio era filho de uma família tradicional da região, com largas terras e forte influência política. Embora localizada no sertão, a cidade havia se desenvolvido, abrigava a sede do bispado e um colégio jesuíta, onde Anísio ingressou em 1912. Sua formação jesuítica, que seria complementada no Colégio Antônio Vieira, em Salvador, alimentou nele o desejo de seguir sua vocação eclesiástica, que resistiria mesmo após formar-se em Direito no Rio de Janeiro.

Em 1924, por influência política de sua família, Anísio foi convidado a assumir o posto de inspetor-geral de Ensino da Bahia, cargo equivalente ao atual secretário de Educação. A educação, que lhe parecia distante na perspectiva profissional, surgiu para inaugurar sua vida pública e, a partir daí, não o deixaria mais. Após três anos, afirmou em correspondência a seu pai que não se afastaria

da educação pois nenhum trabalho seria tão necessário, querido ao seu coração e à sua inteligência²⁹¹. Optava, assim, servir a Deus no mundo²⁹².

Nesse período, em excursão pedagógica aos Estados Unidos, tomou contato com as lições pragmáticas de John Dewey, que serviram de base teórica para seu pensamento, influenciando sua formação como educador e sua atuação como gestor público. Parte dessas ideias inovadoras foram colocadas em prática quando Anísio assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1931.

Era um momento de efervescência política após a Revolução de 1930, capitaneada por Getúlio Vargas, e também o momento de um inquietante desejo de superar os profundos problemas educacionais do Brasil, o que motivaria a reunião de diversos intelectuais educadores para a redação do “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Durante os quatro anos em que atuou na direção da educação pública da capital, Anísio Teixeira reorganizou a administração do ensino, edificou prédios modernos, aumentou exponencialmente o número de alunos matriculados, criou centros de pesquisa e de formação docente e fundou a Universidade do Distrito Federal, atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Naquela época, era possível afirmar que ninguém havia feito tanto pela educação em quatrocentos anos²⁹³.

Em 1945, pela primeira vez, o autoritarismo interrompeu esse percurso. Com o Estado Novo, Anísio se viu obrigado a se demitir e refugiou-se no interior da Bahia, onde se dedicou a traduções de textos e exportação de minérios, mantendo sua inquietude inventiva. Retornou à vida pública apenas após a queda de Getúlio Vargas, para assumir o cargo de secretário da Educação e Saúde do estado da Bahia.

Mesmo sem conseguir tirar do papel seus projetos de descentralização do ensino, com a criação de conselhos estaduais e o fortalecimento da autonomia do ensino municipal, Anísio deu origem a uma das mais belas e inspiradoras obras de sua carreira: a Escola Parque, em Salvador.

Em 1951, Anísio deixou a capital baiana para voltar ao Rio de Janeiro, onde assumiu o cargo de secretário-geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)²⁹⁴, e no ano seguinte, acumulou a fun-

ção de diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)²⁹⁵ – que mais tarde levaria o seu nome –, ocupações que exerceu até 1964. As atividades nos altos postos da educação não eram suficientes para domar sua vocação empreendedora; durante esses anos ainda publicou alguns livros²⁹⁶, participou dos embates para aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, além de fundar a inovadora Universidade de Brasília (UnB), em parceria com Darcy Ribeiro.

Como reitor da UnB, Anísio foi surpreendido com a invasão do campus por tanques e pela cavalaria do Exército e vivenciava, assim, seu segundo golpe de Estado, que resultou na destituição de seu posto e em nova interrupção de seu destino revolucionário na educação. Como cantado por Chico Buarque em “Roda-viva”, é na volta do barco que se sente o quanto se deixou de cumprir – e agora sentimos o quanto poderia ter sido feito pela educação brasileira se não fossem os recorrentes períodos autoritários que prejudicaram nossos planos e educadores.

Após lecionar um período em grandes universidades dos Estados Unidos, retornou ao Brasil e logo concorreu a um dos assentos da Academia Brasileira de Letras (ABL), que nunca chegou a ocupar. Em 11 de março de 1971, Anísio marcou um almoço com Aurélio Buarque de Holanda e não compareceu. Permaneceu dois dias desaparecido, até que seu corpo foi encontrado no poço do elevador do edifício de seu amigo. As circunstâncias nebulosas de sua morte levantaram suspeitas, nunca confirmadas, sobre o sistema repressor da ditadura.

Em carta remetida a Anísio em 1945, Monteiro Lobato dizia que ele era um fazedor de buracos impreenchíveis, pois era insubstituível²⁹⁷. O vazio deixado por sua ausência, porém, sempre será ocupado pelas grandes obras que concretizaram sua fé inabalável na educação brasileira como caminho para superar a visceral desigualdade social de nosso país. Ele acreditava que só haveria democracia no Brasil no dia em que fosse montada a máquina que prepara a democracia: a escola pública²⁹⁸. Desde que essa afirmação foi feita por Anísio, tivemos a confirmação definitiva de que apenas com a valorização da escola pública de qualidade para todos construiremos uma democracia sobre bases sólidas, com a formação de cidadãos ativos e sem margem para devaneios autoritários.

ESCOLA PARQUE



“Possam esses prédios escolares [...] comunicarem à educação e, pela educação, à existência brasileira, as suas finas e altas qualidades de inteligência, coragem e desprendida confiança no futuro.”

Anísio Teixeira

Em 1947, após a ditadura Vargas, Anísio Teixeira, como secretário da Educação do estado da Bahia, elaborou o Plano Estadual de Educação Escolar, que criou conceitualmente a escola parque, a primeira proposta de educação pública integral do Brasil e um dos principais projetos de educação popular que o país já teve. Nesse sentido, Anísio seguia três características muito fortes dos movimentos de educação popular: a crença no caráter libertador da educação; a necessidade de união para potencializar o processo de conscientização e organização popular; e a convicção da necessidade de criar grupos e instituições educativas e de difundir a ciência nas classes populares.

Cecília Meireles

Professora e diretora de escola, poucos sabem que Cecília Benevides de Carvalho Meireles (1901-1964), uma das maiores poetisas brasileiras, dedicou sua vida à educação. Com especial atenção à sensibilidade das crianças, escreveu diversas obras literárias infantis e foi árdua defensora de uma escola pública laica.

Seu engajamento social contribuiu para o fortalecimento da identidade brasileira. Os poemas do livro *Romanceiro da Inconfidência*, por exemplo, contam liricamente a história do Brasil desde a colonização até a Inconfidência mineira, denunciando as opressões do sistema colonial e a busca do povo por liberdade.

Entre 1930 e 1934, quando o movimento da Escola Nova se fortalecia no Brasil, destacou-se como jornalista da página de educação do *Diário de Notícias do Rio de Janeiro* e posteriormente no jornal *A Nação*, nos quais escrevia sobre os problemas da escola tradicional e anunciava possíveis mudanças para uma educação mais democrática. Era, assim, uma importante voz dos ideais do “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, de 1932, documento do qual foi signatária ao lado de Anísio Teixeira e outros intelectuais.

A criatividade de Cecília foi uma de suas marcas: fundou a primeira biblioteca infantil do Brasil em 1934, no Rio de Janeiro, espaço lúdico que unia livros, discos, cinema, música, cartografia e jogos. O empreendimento cultural oferecia atividades educativas e de recreação em um ambiente de encantamento e fantasia.

Aposentou-se aos 50 anos como diretora de escola e a partir de então começou a trabalhar como produtora e redatora de programas culturais na Rádio Ministério da Educação, no Rio de Janeiro. Nessa fase fez muitas viagens internacionais, realizando conferências sobre literatura, educação e folclore no Brasil. Após seu falecimento, recebeu da Academia Brasileira de Letras (ABL) o prêmio Machado de Assis pelo conjunto de sua obra.

Assim, a proposta da Escola Parque era criar uma experiência genuinamente brasileira, que empoderasse as classes populares para estimular mudanças sociais. Nessa época, a classe média tinha restrição à escola primária por parte do poder público. Segundo a pesquisadora Clarice Nunces:

Anísio Teixeira criou o programa de educação para todos ou programa de educação elementar, fazendo o que, na sua visão, deveria ter sido feito desde o início do processo de democratização: manter, e não reduzir, o número de séries escolares; prolongar, e não reduzir, o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para funções mais amplas da escola²⁹⁹.

Na concepção de Teixeira, muito inspirada no pensamento do filósofo e pedagogo John Dewey, a escola primária deveria oferecer oportunidades amplas aos estudantes, desenvolvendo os educandos de maneira integral. Na escola parque, o interesse do estudante devia orientar seu aprendizado num ambiente de liberdade e confiança mútua entre professores e alunos, em que fosse ensinado a pensar e julgar por si mesmo. O plano propunha nove centros de educação popular para Salvador, dos quais apenas o Centro Educacional Carneiro Ribeiro se realizou. Esse projeto pretendia integrar os alunos na comunidade escolar, torná-los conscientes de seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros. Cada centro consistia em um sistema amplo, composto de escolas classe e escolas parque: quatro escolas classe, para mil alunos cada, construídas no entorno de uma escola parque. Os estudantes frequentariam ambas num sistema alternado de turnos. Enquanto nas escolas classe os estudantes eram desenvolvidos com base no currículo escolar, na escola parque funcionavam as atividades complementares: educação física, social, artística e industrial.

A ESCOLA

O complexo escolar foi pensado para o desenvolvimento integral dos estudantes. Cada escola classe tinha 12 salas de aula e contava com consultórios médicos e dentários e áreas livres. Nesse espaço, os alunos permaneciam quatro horas por dia em aulas baseadas nos pilares de linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. As classes eram divididas por faixa etária e não

por notas (método comum na época). A Escola Parque funcionava no contraturno e os estudantes eram agrupados em turmas de 20 a 30 para realizar as atividades: artes aplicadas no Setor de Trabalho (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores); jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação; grêmios, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante; música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no Setor de Extensão Cultural e Biblioteca³⁰⁰. Também se instituiu a permanência da criança na escola por sete anos e a repetência escolar foi abolida. Os professores das escolas classe contavam com o apoio do Setor de Currículo e Supervisão para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças. O centro educacional também tinha três classes experimentais em que não havia um programa único e o ensino era diversificado, em grupos, organizados por centros de interesse ou unidades de trabalho. Os alunos eram encarregados de organizar inúmeras atividades: correios, clubes, biblioteca, banco, lojas, rádio-escola etc. Pesquisas e excursões incentivavam a investigação dos aspectos estudados. Além dessas, outras atividades extraclasse chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para a melhoria do aprendizado, a Associação de Pais e Mestres³⁰¹.

DESCONTINUIDADE

O projeto, popular e voltado para a inclusão social, não teve continuidade nos governos seguintes, foi abandonado em suas propostas iniciais tanto pelo poder público como pelos próprios educadores, sobretudo durante o regime militar. Mesmo com todo o sucesso, internamente muitos professores ainda insistiam no ensino conteudista e a conjuntura política dificultava a continuidade – antes da ditadura, o Plano Nacional de Educação de 1962 já mostrava derrotas no projeto de educação popular de Anísio, que em seguida foi cassado.

As instalações se degradaram com o tempo, tendo passado por algumas reformas físicas, realizadas pelo governo do estado no ano 2000. Mesmo assim, o projeto deixou um forte legado, inspirando outros programas de educação popular e integral em todo o Brasil, como os CIEPs no Rio de Janeiro, os CEUs em São Paulo e os CAICs espalhados por todo Brasil. O próprio Anísio Teixeira levou essa pauta para Brasília, na criação da Escola Parque e na Universidade de Brasília.

Fernando de Azevedo

Professor, crítico, ensaísta e sociólogo, Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais, em 1894. Frequentou o colégio no Rio de Janeiro e cursou Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo.

Teórico, mas também presente na ação política de seu tempo, Fernando de Azevedo participou ativamente da construção de marcos da história da educação brasileira.

Em 1926, durante a presidência de Washington Luís, foi nomeado diretor-geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro e empreendeu a Reforma da Instrução Pública, superando fortes resistências, inclusive do Poder Legislativo local. A reforma foi fruto de uma grande campanha e promoveu mudanças, entre outros pontos, na forma de ingresso dos professores, na estrutura física das escolas, nas ferramentas pedagógicas e na relação da escola com a comunidade.

Em 1932, foi o redator do “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, documento pilar das propostas para uma nova organização da educação e, em 1959, também redigiu o “Manifesto ao povo e ao governo: mais uma vez convocados”, assinado por 180 educadores e intelectuais brasileiros em defesa da escola única, pública, laica, gratuita e universal, no contexto de tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases.

No âmbito do ensino universitário, engajado no tema da implantação de universidades no Brasil, foi um dos fundadores da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, ocupando a cadeira de Sociologia e o cargo de diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, entre 1941 e 1943.

Como sociólogo, destacou-se como um dos principais intérpretes do Brasil, passando a compor a Academia Brasileira de Letras (ABL) em 1967. Faleceu em São Paulo em 18 de setembro de 1974, aos 80 anos.



NISE DA SILVEIRA

Nise da Silveira, alagoana que viveu de 1905 a 1999, foi, antes de tudo, uma rebelde. Rebelde diante do tecnicismo que só conhece a linguagem objetiva, fria, conceitual. Rebelde diante da rotulação dos seres humanos em categorias científicas. Pela arte, pela beleza e sobretudo pelo afeto, a psiquiatra Nise inspirou transformações no tratamento dos ditos “loucos”. Seu trabalho tem relação com a educação por buscar compreender e comunicar-se com o inconsciente das pessoas por meio de práticas educativas repletas de características da alma brasileira, entre elas a amorosidade.

Nise foi criada em uma família com costumes nada tradicionais para a época. Regras para comportamento feminino, por exemplo, nunca fizeram parte de sua casa. O pai, professor de matemática e jornalista, recebia estudantes para grupos de estudos dos quais Nise participava mesmo sendo menina, em uma época em que isso não era bem aceito. A mãe, pianista, acolhia artistas de todas as origens e os hospedava na própria casa. Nise cresceu em meio à música, à arte, à poesia e muito se envolveu nessa casa pulsante que, segundo ela, influenciou bastante seu comportamento, mesmo quando adulta.

Com apenas 16 anos prestou exame para a Faculdade de Medicina da Bahia. Isso em um momento em que poucas mulheres estudavam ou consideravam ingressar no ensino superior. Aprovada, Nise foi a única mulher de sua turma de 157 homens. Foi, aliás, uma das primeiras mulheres a se formar em medicina em todo o Brasil. Mas esse era só o começo da história de Nise.

Com o diploma em mãos, depois do falecimento do pai em Alagoas, Nise partiu para o Rio de Janeiro com o marido em busca de emprego. Em 1927 sua carreira como médica começava no Hospício Nacional de Alienados, na Praia Vermelha, onde passou a morar, em razão de dificuldades financeiras. Foi nesse hospital que Nise tomou contato pela primeira vez com pacientes de um hospício, pessoas às quais dedicou toda sua vida profissional e com as quais transformou padrões na medicina, na arte, na literatura e na educação.

Enquanto morava no hospício, Nise estudava para o concurso público para médica psiquiatra na Divisão Nacional de Saúde Mental. O que lia nos tratados de medicina, contudo, não correspondia com o que via nos corredores do hospital. Por exemplo, lia que os esquizofrênicos não tinham afetividade. Sabia que tinham, mas a questão era como acessá-la. Sentiu que aprendia mais com

os doentes do que com os livros. Aprovada no concurso, em 1933, Nise seguiu morando no hospício, convencida da necessidade de outras formas de comunicação e de relação com os pacientes, já usando de sua sensibilidade para ir além do saber médico.

Contudo, em 1936, foi denunciada e presa pela polícia política de Getúlio Vargas, em razão de alegada ligação com o Partido Comunista. Embora estudiosa e simpática às ideias socialistas, Nise não poderia ser considerada uma militante. Tinha grandes amigos no Partido e mantinha uma posição política de esquerda, mas, assim como se negava a rotular e encaixotar seus pacientes, assim como refutava as amarras teóricas, jamais se adaptou à institucionalidade rígida ou à cartilha fechada de uma organização: “Não sou pessoa de colocar nenhuma coleira no pescoço. Eu vou andando pela vida, fazendo rupturas”³⁰².

Nise permaneceu como presa política por um ano e meio e foi afastada do serviço público. Dividiu a prisão com figuras como Olga Benário, Elisa Berger e Graciliano Ramos, com quem estabeleceu profunda amizade. Libertada em junho de 1937, não pôde se reintegrar ao serviço público e viveu como clandestina pelos próximos oito anos, afastada dos pacientes e da maior parte dos amigos, nesse que foi um período de recrudescimento da ditadura Vargas. Em 1944, com a redemocratização do país, conseguiu se reintegrar ao serviço público e passou a trabalhar no Centro Psiquiátrico Nacional, hoje Instituto Municipal Nise da Silveira. Então, sua história como psiquiatra rebelde se reiniciou com toda a força, e seu amor e fúria se voltaram ao cenário que encontrou no hospital.

Durantes os anos em que permaneceu afastada, novos tratamentos e medicamentos surgiram e ganharam força na psiquiatria: a lobotomia³⁰³, o eletrochoque, a extrema medicalização, entre outros métodos agressivos de tratamento e isolamento. Isolamento não apenas físico, com o encarceramento, mas também psicológico. Os pacientes eram submetidos a procedimentos que os mutilavam e dopavam e, com isso, isolavam-se de si mesmos, perdiam a capacidade de expressão e interação. Após o choque ou superdosagens químicas, apenas ficavam quietos, apáticos. E isso era considerado um tratamento de sucesso.

Mesmo a arquitetura do hospital indicava a visão que se tinha da doença e dos doentes:

*O cartesianismo, o culto à Deusa Razão da Revolução Francesa, predominam até hoje nas sociedades que se consideram civilizadas. O louco “perdeu a razão”. Será preciso trancafiá-lo em manicômios para que ele não perturbe, além de ser improdutivo à sociedade dos homens racionais.*³⁰⁴

Desde o princípio Nise não se conformou e se negou a contribuir com esses novos tratamentos, mesmo sob ordens superiores, jamais apertou o botão do eletrochoque. Começou, em sentido contrário, a criar outros espaços e atividades para os pacientes, baseados no acolhimento, no afeto e na possibilidade de dar vazão à expressão emocional em vez de contê-la artificialmente. Crescia assim seu interesse por novas terapias, até que Nise fundou, em 1946, a Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação, instalando, progressivamente, núcleos de atividades como música, pintura, teatro, marcenaria, costura e tapeçaria.

Como a terapêutica ocupacional não fazia parte do currículo de medicina, Nise agiu muito intuitivamente. O método experimental consistia em oferecer atividades expressivas que pudessem dizer algo sobre o interior das pessoas e sobre sua relação com o mundo³⁰⁵. Um indicador de sucesso era, por exemplo, ver pacientes que viviam isolados, dobrados em si próprios, passarem a ser vistos cantando, dançando e se expressando em diferentes linguagens. Os princípios e instrumentos de trabalho eram: a liberdade, a sensibilidade, a solidariedade, o olhar humano, a paciência, a confiança e, sobretudo, o afeto. Nise sempre agiu movida pela amorosidade com aqueles a quem a medicina só oferecia fórmulas rígidas.

Ela acreditava que a cura passava necessariamente pela construção de uma ponte de comunicação entre os doentes e o mundo, e que essa ponte não estava apenas na linguagem racional. Nise foi capaz de criar essa ponte por meio do afeto e de construir um relacionamento com aqueles que os médicos diziam ser incapazes de se relacionar. Isso só foi possível pela via da subjetividade, da arte, da liberdade de expressão, do inconsciente. Nise mergulhou e falou ao inconsciente de seus pacientes. As respostas vieram em forma de pinturas, poesias, peças de teatro e festas.

Dos ateliês de Nise nasceram expressões do inconsciente materializadas em obras de arte que compuseram o Museu

de Imagens do Inconsciente, fundado em 1952. Com reconhecimento dos trabalhos por artistas e críticos de arte, a exposição também teve por mote possibilitar um material de pesquisa interdisciplinar sobre as imagens e os símbolos do inconsciente. O acervo reunido por Nise permitiu a troca de experiências e conhecimentos com a psicologia, medicina, antropologia, história, arte e educação³⁰⁶.

Apesar de todo esse trabalho, enfrentou grande preconceito, resistência, falta de recursos e até sarcasmo. Não se entendia a natureza e a efetividade de seu trabalho. As terapias manuais e expressivas das emoções eram deixadas em segundo plano, já que não havia motivo para os doutores representantes da razão se interessarem pela expressão do inconsciente das pessoas. Eles preferiam voltar sua atenção às manifestações, ainda que distorcidas, da razão em vez de procurar sentido em produções ricas de emoção: “Talvez seja a influência da época que atravessamos: a era máquina. A alma é colocada em segundo lugar”³⁰⁷. Nise é inspiração para a Educação de Alma Brasileira justamente por contrapor-se a esse pensamento. Não é difícil notar que, no campo da educação, algumas práticas e teorias não saíram da era da máquina que Nise denunciava já no século passado.

Mas é na Casa das Palmeiras que a Nise educadora se manifesta de forma mais simbólica. Cansada de ver suas práticas desconstruídas dentro dos hospitais, que ainda mantinham o tratamento desumanizado aos pacientes, Nise propôs a construção de um espaço que servisse de ponte entre o hospital e o meio social, visando, inclusive, diminuir o índice de reinternações, que chegava a 70%. Sem apoio, buscou uma solução fora da instituição e fundou com alguns colegas, em 1956, a Casa das Palmeiras, um espaço de tratamento humanizado em regime de externato, ou seja, onde os frequentadores, que eram chamados pelo nome e não pela condição de doentes, passavam a tarde realizando diversas atividades, sem perder o contato com a família e o mundo. Entre 1962 e 1978 a casa atendeu 125 pessoas, com índice de reinternação muito abaixo dos hospitais.

*A Casa das Palmeiras é um pequeno território livre, onde não há pressões geradoras de angústias, nem exigências superiores às possibilidades de resposta de seus frequentadores. [...] Portas e janelas estão sempre abertas. Os médicos e demais membros da equipe técnica não usam uniformes ou crachás. [...] Essas normas inusuais [...] nunca contribuíram para fomentar a desordem. Pelo contrário...*³⁰⁸

A casa fundava-se no acolhimento e no olhar para todos como seres humanos com potenciais diversos. Um lugar de convivência e confiança, onde médicos, monitores e frequentadores sentavam juntos para decidir planos de atividades e para trocarem críticas e sugestões. Onde todos se expressavam e cresciam com foco nos processos criativos, não em resultados objetificados. Onde não era admitida a cópia, pois é na invenção, na expressão espontânea que estão as funções psicológicas para a saúde da psique³⁰⁹. A maioria de seus frequentadores não teve de retornar a hospitais convencionais.

O que Nise nos mostra é a amorosidade como elemento fundante de qualquer relação, seja de tratamento, seja de aprendizagem. Amorosidade e humanidade como resistência à violência gerada por um cientificismo incapaz de olhar no olho do outro e vê-lo, antes de tudo, como um ser humano único, com experiências, história de vida e sentimentos próprios. Nise prestava atenção e procurava em cada um o inusitado. E fazia isso pela linguagem da emoção, em níveis não verbais, não racionais. Afastando-se dos ambientes frios e sem cor e da medicalização excessiva, que inibia a expressão como uma “verdadeira camisa de força química”³¹⁰.

Sua rebeldia não estava só em acessar um mundo científico e acadêmico masculino e elitizado, que não era feito pra recebê-la, mas em acessá-lo negando-se a reproduzir padrões. A rebeldia de Nise está na delicadeza e também na fúria com que atuou pra desconstruir modelos técnicos e construir relações humanas.



FLORESTAN FERNANDES

Aos 21 anos, Florestan Fernandes ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP). Embora tivesse cogitado estudar Engenharia Química, duas razões o motivaram a optar por Ciências Sociais: não era um curso em tempo integral, o que possibilitava trabalhar em outro período, e parecia oferecer um conhecimento que seria útil para a transformação da sociedade. Ele jamais esqueceu as palavras de um querido professor, que lhe dissera que ele tinha jeito de reformador social³¹¹.

Para ser aprovado na recém-criada USP, Florestan foi submetido a uma banca examinadora composta de dois professores franceses, e precisou responder a perguntas que estavam na língua materna dos docentes, sendo que ele mal lia naquele idioma. Os professores de origem europeia e americana que haviam sido contratados para compor o primeiro quadro de docentes da universidade tratavam seus alunos como colonizados e nem sequer ministravam as aulas em português. Isso impeliu ainda mais o autodidatismo de Florestan, que buscava suprir suas deficiências com leituras incessantes e apetite insaciável pelo conhecimento³¹². Logo seu brilhantismo seria notado pelos professores.

Conhecendo os preparativos do que viria a ser a exitosa carreira acadêmica de um dos maiores sociólogos de nossa história, é difícil supor os empecilhos conjunturais que superaria para alcançar o ensino superior.

Paulistano, nasceu em 1920, filho de uma imigrante portuguesa analfabeta que prestava serviços domésticos a famílias abastadas. Aos seis anos de idade, começou a trabalhar para ajudar no seu sustento e de sua mãe, e após três anos precisou abandonar os estudos para se dedicar inteiramente a seus empregos. Durante sua infância e adolescência trabalhou como ajudante de barbearia, carregador, engraxate, auxiliar em marcenaria, alfaiataria, padaria, restaurante, bar...³¹³ Ainda jovem, Florestan despertava a curiosidade dos fregueses, intelectuais e jornalistas, que frequentavam o restaurante em que trabalhava no centro de São Paulo: quem era aquele rapaz que mal servia e já buscava um livro para ler? A inteligência e a dedicação de Florestan eram algo notável e faziam com que seus fregueses o incentivassem a retomar os estudos³¹⁴, o que efetivamente ocorreu quando entrou em um curso de madureza, equivalente à atual Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa introdução se faz necessária para entendermos quem foi Florestan Fernandes, que não teria sido o sociólogo e educador que foi sem o seu desafiante passado, como ele descreve:

*Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extra-escolar que recebi através das duras lições da vida. Afirmo que iniciei a minha aprendizagem sociológica aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade em uma cidade na qual não prevalecia a ordem das bicadas, mas a relação de presa, pela qual o homem se alimentava do homem*³¹⁵.

Foi essa proximidade com “aqueles que estão por baixo”, como ele chamava os mais pobres, que fez Florestan assumir sempre o ponto de vista dos excluídos e dominados³¹⁶. Por conviver com “aqueles que não eram gente”, entendia as barreiras sociais impostas pela sociedade brasileira que limitavam a ascensão social e que impediam a integração deles como legítimos cidadãos. Era necessário buscar uma verdade sociológica que também fosse a verdade dos pobres³¹⁷.

Debruçado sobre os dilemas nacionais, Florestan se responsabilizou pelo rompimento da tradição de neutralidade das ciências humanas, assumindo uma proposta acadêmica que estava profundamente comprometida com as mudanças sociais que o país reclamava³¹⁸, inaugurando uma nova forma de se pensar o Brasil. O quadro docente da academia na USP deixava de ser ocupado exclusivamente por estrangeiros e a sociedade brasileira começava a ser interpretada pelos seus. Florestan passou a lecionar na instituição em 1945.

Numa espécie particular de movimento antropofágico, Florestan se alimentava do Brasil em sua inteireza para explicar suas lutas, para superar as contradições e opressões que impedem nosso pleno desenvolvimento. O que fazia com que o Brasil fosse tão resistente às mudanças sociais? O que explicaria esse apego sociopático ao passado, que ostenta uma adesão aparente ao progresso, mas que professa uma política de conservantismo cultural permanente³¹⁹?

Um dos fatores adversos ao desenvolvimento do Brasil era o atraso de seu sistema educacional, que “ao invés de acelerar a difusão e o fortalecimento dos ideais de vida, consagrados legalmente, agem como fator de demora cultural”³²⁰. Assumindo a posição de sociólogo crítico, mas

também de ativista, Florestan passou a encarar a educação como objeto de análise científica, mas também como um campo de intervenção prática, afirmando que os cientistas sociais deveriam assumir a responsabilidade nos projetos de reconstrução do sistema educacional brasileiro³²¹.

Com a Campanha em Defesa da Escola Pública, Florestan Fernandes se colocou como um dos mais importantes defensores do ensino público no país. Durante as discussões sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases, um substitutivo apresentado por Carlos Lacerda levou tão longe o favoritismo da escola privada que acirrou os ânimos e motivou a reunião de diversos educadores e intelectuais em defesa da escola pública, dando ensejo à Campanha e ao Manifesto dos Educadores de 1959³²².

Florestan percorreu todo o Brasil realizando dezenas de conferências para mobilizar a população em prol da educação pública, tornando-se o porta-voz de seus antigos colegas de infância e juventude. Falava “em nome do filho da antiga criada e lavadeira portuguesa”³²³.

A campanha era composta por defensores de diferentes matizes ideológicas, e Florestan, alinhado à tendência socialista, considerava que a escola pública era essencial para a superação do subdesenvolvimento econômico, social, político e cultural próprio da sociedade brasileira³²⁴. Daí em diante, ele não se omitiria dos grandes debates em defesa da educação pública de qualidade, tendo participado das discussões sobre a reforma universitária de

1964 a 1969, ano em que foi aposentado compulsoriamente por aplicação do Ato Institucional nº5 durante a ditadura militar.

Após um período como professor convidado em faculdades dos Estados Unidos e Canadá, retornou ao Brasil, envolveu-se ativamente na defesa da educação durante o processo de redemocratização do país. Atuou como constituinte na Comissão de Educação da Constituição Federal de 1988, além de colaborar no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Porém, não pôde ver a sua aprovação, pois faleceu em agosto de 1995, aos 75 anos.

Alguns anos antes de morrer, Florestan Fernandes continuava com a plena convicção de que não seriam os avanços legislativos que colocariam fim aos embates no campo educacional contra propostas conservadoras. Julgava ser necessário compreender o significado da história em processo, sem adotar “a especulação estéril de que a história não existe”³²⁵, para que os avanços continuem ocorrendo.

Por isso a importância de conhecermos o processo histórico da educação brasileira, seus educadores e experiências pedagógicas, para entendermos os inúmeros retalhos que compõem nossa alma. Alma que também é feita de memória e nos força a recontá-la para que não seja esquecida, como a biografia de Florestan Fernandes, que reproduz em sua essência a “história dos sem história”³²⁶.



DARCY RIBEIRO

Homem de fazimentos. Darcy Ribeiro, um dos principais intelectuais brasileiros do século XX, destaca-se por grandes feitos no meio acadêmico e também na ação política. Um grande pensador do Brasil e dos brasileiros, que fez escola, universidade, parque, sambódromo, museu...

Sonhou um país mais justo, honesto, igualitário. Capaz de extrair todas as potencialidades de seu povo e território. E fez da educação um dos caminhos para essa busca. Sua história faz parte da construção de uma educação brasileira comprometida com as identidades e necessidades do Brasil.

Darcy Ribeiro nasceu em Montes Claros, Minas Gerais, em 1922. Com a morte do pai, quando tinha três anos, foi criado pela mãe, professora. “Eu nunca fui domesticado...”³²⁷, dizia ele sobre sua infância.

Na juventude ingressou na faculdade de medicina em Belo Horizonte (MG). Já interessado por política e ciências sociais, frequentava os cursos optativos nas áreas de humanas e aproximou-se do Partido Comunista. Rompeu com o partido por não se adequar à disciplina, mas manteve-se com a chama da necessidade de mudança social. Darcy abandonou o curso de medicina e mudou-se para São Paulo, onde cursou a Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Nas ciências sociais se lançou inicialmente à etnologia. Assim surgia a primeira face dos múltiplos Darcys: o Darcy da causa indígena. Junto a Marechal Cândido Rondon, comprometeu-se a viajar e estudar populações indígenas. Passou dez anos em aldeias do Brasil central e da Amazônia.

Como etnólogo do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1952, organizou a criação do Museu do Índio, no Rio de Janeiro, o “primeiro museu do mundo projetado para lutar contra o preconceito contra o índio”³²⁸. Sua preocupação era mostrar essas populações como contemporâneas, como dotadas de saberes e habilidades essenciais ao mundo atual, e não como povos do passado.

Em 1954, elaborou o plano de criação do Parque Indígena do Xingu, aprovado por Getúlio Vargas. Darcy via no Xingu um centro sagrado da vida indígena e do meio ambiente e atuou por sua demarcação e proteção.

Em meio aos indígenas brasileiros, aprendeu sobre integração e solidariedade. Compreendeu o quanto aquelas comunidades funcionavam de forma sofisticada quanto à educação, convivência e sustentabilidade. Segundo Darcy, foram os dez

anos mais felizes da sua vida: humanizou-se e lavou o olho para ver o povo brasileiro de forma diferente³²⁹.

Ao Darcy naturalista se soma, finalmente, o educador, e é essa a pele que manteve até o fim da vida. Sua grande referência na educação era Anísio Teixeira. Juntos, engajaram-se na luta pela escola pública e universal, em combate a projetos privatistas que se colocavam em discussão. Entre 1957 e 1961, nomeado por Anísio, tornou-se diretor da Divisão de Estudos Sociais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Darcy coordenou as primeiras pesquisas de diagnóstico da educação no Brasil. Foi quando internalizou a centralidade da educação nas principais questões sociais brasileiras, da superação do coronelismo ao fortalecimento da democracia. Percebia a educação como um desafio político. E lutou até o fim da vida por uma escola pública de qualidade.

Em 1959, foi encarregado pelo presidente Juscelino Kubitschek de planejar a Universidade de Brasília (UnB). Darcy foi o responsável pela elaboração do plano diretor da UnB e exerceu o cargo de primeiro reitor da universidade, em 1961. Defendia uma universidade atenta aos problemas concretos da sociedade, uma universidade dialógica e democrática, capaz de integrar a diversidade brasileira e que fosse um local de formação de quadros políticos transformadores. Fez essa escolha para a UnB e convocou intelectuais brasileiros que estavam espalhados por outras áreas e países, como Victor Nunes Leal, Oscar Niemeyer e o próprio Anísio Teixeira, para compor um projeto de universidade voltado para o que o Brasil exigia da academia.

Por seu destaque no Inep e na UnB, Darcy foi convidado a exercer o cargo de ministro da Educação do então presidente João Goulart, cargo que ocupou entre 1962 e 1963. Nesse período apresentou à presidência um plano de emergência para a educação brasileira, visando a medidas drásticas de financiamento, qualidade e inclusão.

No entanto, agravava-se a situação econômica e política do país. Darcy chegou a assumir o cargo de chefe da Casa Civil de Jango, mas em 1964 o país sofreu o golpe militar, e o educador, um dos primeiros a ser perseguido pela ditadura militar, exilou-se.

Esse acontecimento marcou profundamente a vida de Darcy. Ele era um dos protagonistas de um momento no Brasil em que se planejavam mudanças estruturais. Darcy entendia aquele momento como o desenho de um projeto

de futuro para o país, na educação e em outras áreas, mas todos os seus planos foram interrompidos pela ditadura.

No exílio, era movido pela pergunta: “por que o Brasil não deu certo?”. Darcy viveu intensamente a América Latina, inclusive participando de projetos reformistas em universidades da Costa Rica, Uruguai, Venezuela e Peru. É nesse momento que desenvolve a maior parte de sua obra antropológica sobre o Brasil: “encontrei-me com a América Latina e assim terminei de encontrar o Brasil”³³⁰.

Voltou definitivamente ao Brasil em 1976 e foi anistiado em 1979, quando tornou-se professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desse momento em diante, participou intensamente do processo de redemocratização do Brasil, já alinhado politicamente ao trabalhismo. Mas na política a educação continuou sendo sua causa.

Atuou nos dois mandatos do governador Leonel Briozola (1983-1987 e 1991-1994) como vice-governador, secretário de Cultura e coordenador do Projeto Especial de Educação no Rio de Janeiro. Foi nesse período que idealizou seu principal projeto para a educação básica: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Os CIEPs retomaram as propostas de educação integral que aprendeu com Anísio Teixeira. O projeto instituiu escolas de tempo integral, com alimentação de qualidade, trabalhos interdisciplinares, estrutura física ampla, professores e tutores em tempo integral, espaços de cultura, esporte, lazer, arte e atendimento odontológico. Era uma proposta de atendimento integral aos alunos, como Darcy sempre defendeu, e embora parecesse revolucionário para a época, Darcy dizia ser nada mais do que uma escola honesta, capaz de atender integralmente a criança pobre. Chegou a implantar mais de 200 CIEPs até 1994, mas o projeto foi alterado e depois abandonado pelos governos seguintes. Acusada de ser muito cara e complexa, pouco restou da escola ampla, de espaço projetado por Oscar Niemeyer e recursos educacionais diversos. Mesmo assim, os CIEPs marcaram história na educação do país e a luta por uma escola voltada à criança brasileira, preocupada com a inclusão, continuou acompanhando o educador.

Em 1994, Darcy fundou a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf), que hoje leva seu nome, concebendo-a como um modelo inovador, no qual os departamentos davam lugar a laboratórios temáticos e multidisciplinares.

Por fim, também na redemocratização, lutou pela educação como senador. Defendeu a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional: “Precisamos de uma lei libertadora, dinamizadora da educação, que incentive a inovação...”³³¹. Envolveu-se com o projeto dessa lei a partir de 1992 e percorreu longa jornada de articulação política no legislativo até relatar o projeto no Senado, em 1995. A LDB, aprovada em 1996, fez relevantes alterações no sistema de educação e, entre outras questões, garantiu o direito à gestão democrática e autonomia pedagógica das escolas.

Toda a atuação política de Darcy Ribeiro em defesa da educação foi acompanhada da marca que deixou como cientista social, pensador do Brasil e da América Latina. Sua obra foi construída ao longo de toda a vida em milhares de páginas, desde a etnografia indígena até a pós-redemocratização. Uma obra acadêmica, mas de posicionamento político claro, com forte discurso em favor das camadas populares mais pobres e com duras críticas à elite brasileira e às condições de desigualdade. Esse acervo culminou em sua grande obra, *O povo brasileiro*, um livro de 30 anos e 40 dias, que começou a ser escrito no exílio – na angústia de entender por que o Brasil não deu certo do ponto de vista de seu povo³³² – e que só foi concluído no final de sua vida.

Em 1995, Darcy foi internado com câncer de pulmão. Embora bem doente, acreditava que ainda tinha projetos a completar e decidiu fugir do hospital e passar seus últimos dias em Maricá (RJ), em sua casa de praia. Queria viver mais um pouco para terminar sua última obra de interpretação do Brasil. Com o conteúdo todo na cabeça, Darcy ditou *O povo brasileiro* em 40 dias, deitado na rede. Depois disso, ainda viveu por dois anos.

Na obra síntese de seu pensamento e pesquisa, falou de um povo que se reinventa e se adapta a todo tempo, a despeito da exploração a que sempre foi submetido, de sua institucionalidade fundiária e da insensibilidade social. Um povo que é fusão de milhões de gentes desencontradas, como ele dizia:

*Somos povos novos, ainda na luta para nos fazermos a nós mesmos como um gênero humano novo que nunca existiu antes. Tarefa muito mais difícil e penosa, mas também muito mais bela e desafiante*³³³.

Embora crítico, não nos deixou uma obra desesperançosa. Seus textos reforçam o papel da educação na superação das opressões e exaltam tudo o que o Brasil pode ser, sem copiar ninguém, a partir de suas próprias potencialidades como civilização tropical, mestiça, humana:

*Estamos nos construindo na luta para florescer amanhã como uma nova civilização, mestiça e tropical, orgulhosa de si mesma. Mais alegre, porque mais sofrida. Melhor, porque incorpora em si mais humanidade. Mais generosa, porque aberta à convivência com todas as raças e todas as culturas e porque assentada na mais bela e luminosa província da Terra*³³⁴.

De todos seus feitos, dois deles melhor representam sua característica de educador e homem público antropofágico: a universidade e o sambódromo, como as duas pontas que precisam se unir na realização de um Brasil a partir de si próprio.

Darcy Ribeiro pensava grande e nunca reduziu seus sonhos a discursos fatalistas de nenhuma crise. Deixou a mensagem de que podemos pegar nossas raízes, valores, características da alma brasileira, e criar um país absolutamente diferenciado: “Eu vi o mundo inteiro. Não há lugar melhor pra fazer um país do que esse...”³³⁵. Por isso, seu exemplo de não resignação é o que nos inspira:

*[...] vivi sempre pregando, lutando, como um cruzado, pelas causas que comovem. Elas são muitas, demais; a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isso não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que venceram nessas batalhas*³³⁶.

CIEPS

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) visavam revolucionar a educação no estado do Rio de Janeiro, garantindo às camadas menos favorecidas condições mínimas necessárias ao aprendizado. Essas crianças tinham a possibilidade de frequentar uma escola em período integral (das oito da manhã às cinco da tarde) com três refeições diárias, atendimento médico e odontológico, lazer e banho diário. Esse apoio se estendia aos finais de semana, quando a quadra, a biblioteca e o consultório permaneciam abertos.

Criados em 1984 e implementados a partir de 1985, durante o governo de Leonel Brizola, a proposta era inspirada na Escola Parque de Salvador e também nos Ginásios Vocacionais. Pedagogicamente, também se baseava nos trabalhos de John Dewey e nos princípios da Escola Nova. Idealizado e executado por Darcy Ribeiro, então vice-governador, teve quase 200 unidades construídas – com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer – e formou cerca de 20 milhões de estudantes. A iniciativa perdeu força nos governos seguintes, deixando de oferecer educação integral, mas seus prédios continuam como uma forte marca da proposta original.

O modelo de escola pública vigente na década de 1980 não conseguia absorver toda a demanda por falta de infraestrutura. Mais do que isso, a política pública implementada a partir dos CIEPs propunha uma reformulação mais profunda da escola como ferramenta de transformação social, “propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social”³³⁷. Nesse sentido, a escola de período integral, com alimentação, uniforme, educação física todos os dias e atendimento médico aos estudantes garantia a possibilidade de as classes populares se manterem na escola.

POR DENTRO DA ESCOLA

As disciplinas obrigatórias eram, em geral, trabalhadas no período da manhã, enquanto as oficinas e encontros de estudo dirigido aconteciam à tarde, com intervalos para refeições e momentos de lazer. Um dos maiores desafios do projeto era repensar o tempo e o espaço escolar para uma real educação integral.

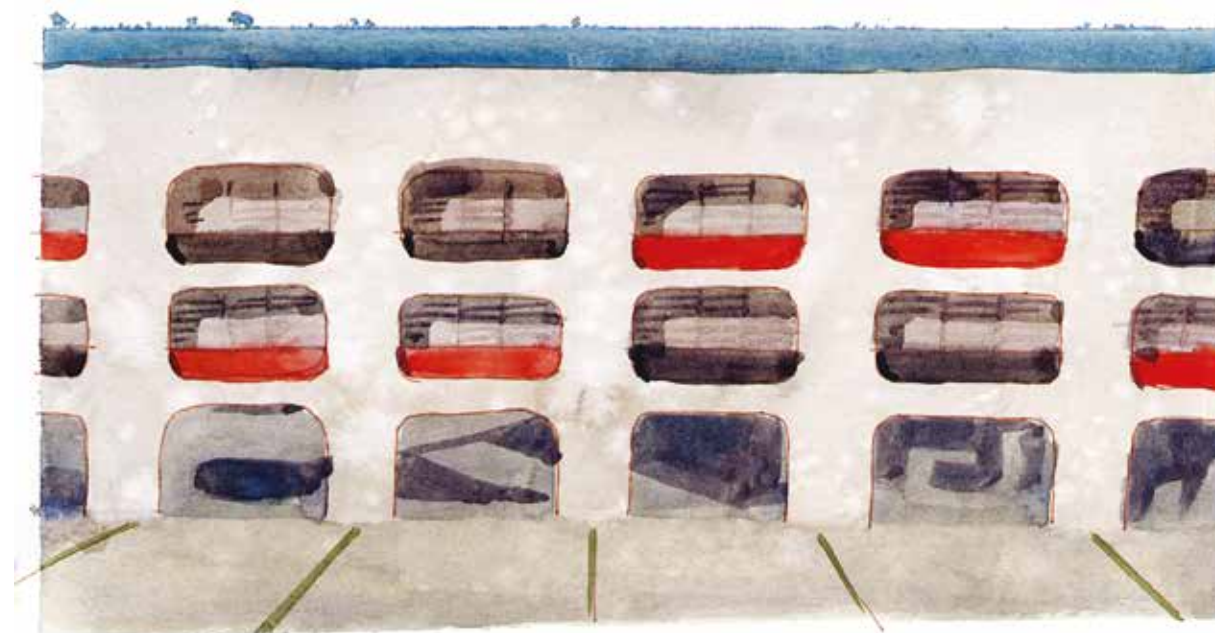
O momento de Estudo Dirigido ia muito além da individualização do aprendizado. O estudante entrava em uma jornada que englobava diversas atividades individuais ou em grupo que envolviam conteúdos curriculares e conheci-

mentos implícitos ao currículo. Essa era uma forma de propiciar aos estudantes vivências pedagógicas dinâmicas que desenvolvessem habilidades e competências como a independência, a curiosidade e o gosto pelo estudo, pela pesquisa, pela reflexão e pela crítica. As salas de Estudo Dirigido eram equipadas com diversos materiais que podiam ser utilizados em oficinas. Os professores propunham atividades para ajudar alunos com dificuldades, para ter momentos de leitura e até mesmo para produzir jogos.

O projeto pedagógico dos CIEPs valorizava a educação artística e propunha aulas diárias de educação física, valorizando a expressão e a comunicação. A proposta também entendia a avaliação – do aluno e do professor – como um instrumento do aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico.

A equipe dos CIEPs era fundamental para manter a força da proposta. Os professores eram incentivados a serem “uma força estimuladora da melhoria do ensino”, e os cozinheiros, inspetores e funcionários também se tornavam colaboradores do processo educativo. Todos participavam de formações iniciais e continuadas para que suas ações garantissem que a escola servisse “de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade” a partir da realidade concreta dos alunos³³⁸. Outra figura fundamental para o andamento dos CIEPs era o animador cultural, responsável por fazer a ligação entre os saberes ensinados na escola e a comunidade em que estava inserida. “A escola deve absorver o saber cotidiano e essa função, embora permeasse a prática de toda a equipe pedagógica, era mais

Por isso, a elaboração do projeto de um CIEP, desde sua concepção arquitetônica, precisa ser pensada de forma a garantir aos alunos o espaço adequado que, além das salas de aula, contempla a instalação de biblioteca, brinquedoteca, laboratórios de Ciências e Matemática, auditório ou sala para artes cênicas e atividades que envolvam a comunidade, além de quadra coberta, refeitório amplo e cozinha industrial [...]”³³⁹.

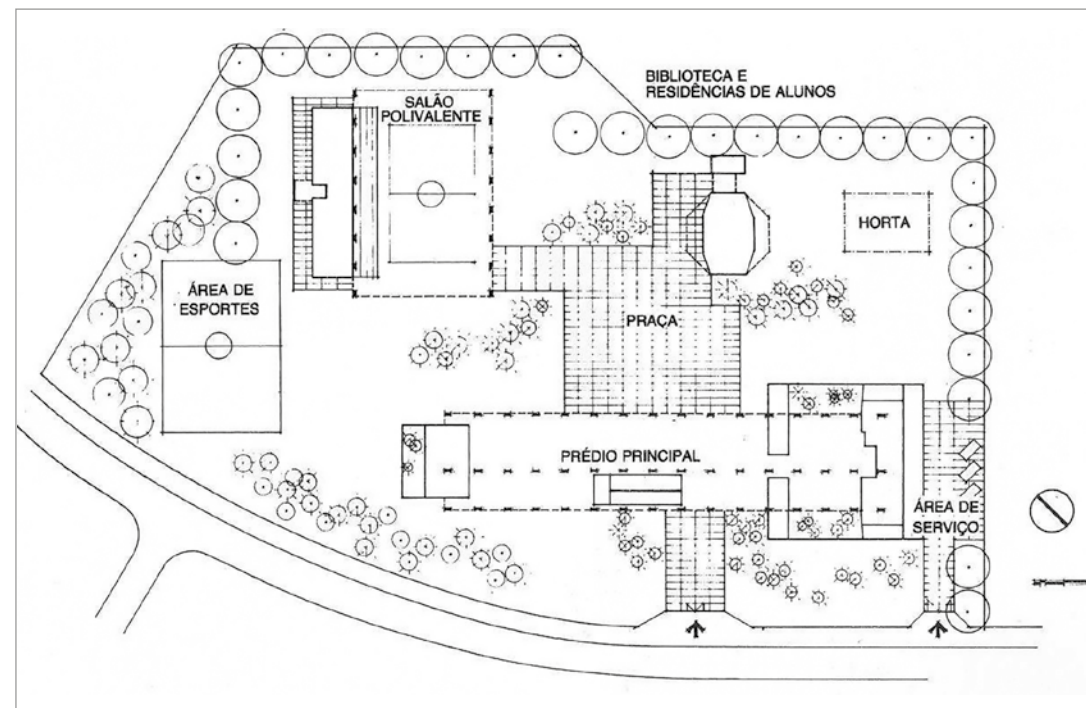


evidente na proposta dos animadores culturais³⁴⁰. Um dos desafios enfrentados pelos CIEPs foi a falta de comunicação entre profissionais. Com o crescimento do programa, a Consultoria Pedagógica, que deveria dar suporte a todas as unidades, foi perdendo qualidade. Os professores do turno da manhã não passavam tempo suficiente na escola para trocar ideias e encaminhamentos com professores de outros turnos, por exemplo.

Mas, “talvez como crítica maior ao projeto esteja o fato de ele criar duas redes de ensino num mesmo estado, caracterizando uma verdadeira ‘rede paralela’³⁴¹. Os alunos dos CIEPs recebiam materiais escolares, didáticos e uniformes diferentes daqueles da rede “regular”, e os professores recebiam formação diferenciada.

O ESPAÇO IMPORTA

O projeto arquitetônico dos CIEPs era padronizado, para que pudesse ser facilmente replicado com baixo custo de implementação. Os complexos eram formados por um bloco principal de três pavimentos, uma quadra polivalente e uma biblioteca. Estima-se que essa estrutura pré-fabricada garantia um custo final 30% inferior ao de uma construção convencional na mesma área³⁴².



Planta-baixa de implantação de um CIEP padrão³⁴³.

Assim como a estrutura física, todas as unidades deveriam executar um projeto pedagógico único e apresentar organização escolar padronizada, evitando diferenças de qualidade entre unidades. Diversos autores, no entanto, criticam o CIEP ressaltando que o projeto arquitetônico era mais valorizado do que o pedagógico e que faltavam educadores qualificados para que a proposta fosse realmente efetiva³⁴⁴.

QUANTITATIVO DE CIEPS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO POR SEUS MUNICÍPIOS					
Rio de Janeiro	128	Paracambi	3	Laje do Muriaé	1
Nova Iguaçu	38	São Pedro da Aldeia	3	Macaé	1
São Gonçalo	38	Teresópolis	3	Macuco	1
Duque de Caxias	36	Itaperuna	2	Mangaratiba	1
Belford Roxo	21	Maricá	2	Mendes	1
São João de Meriti	18	Piraí	2	Miguel Pereira	1
Campos dos Goytacazes	15	Saquarema	2	Miracema	1
Niterói	11	Seropédica	2	Natividade	1
Itaboraí	10	Sumidouro	2	Parati	1
Magé	7	Aperibe	1	Paty do Alferes	1
Queimados	7	Arraial do Cabo	1	Pinheiral	1
Itaguaí	6	Bom Jardim	1	Rio Claro	1
Volta Redonda	6	Bom Jesus do Itabapoana	1	Rio das Flores	1
Cabo Frio	5	Cambuci	1	Rio das Ostras	1
Nilópolis	5	Cantagalo	1	Santa Maria Madalena	1
Petrópolis	5	Cardoso Moreira	1	Santo Antônio de Pádua	1
Araruama	4	Carmo	1	São Fidélis	1
Barra do Piraí	4	C. Levy Gasparian	1	São Francisco de Itabapoana	1
Barra Mansa	4	Conceição de Macabu	1	São João da Barra	1
Japeri	4	Cordeiro	1	São Sebastião do Alto	1
Mesquita	4	Duas Barras	1	Sapucaia	1
Resende	4	Eng. Paulo de Frontin	1	Tanguá	1
Três Rios	4	Iguaba Grande	1	Trajano de Moraes	1
Angra dos Reis	3	Italva	1	Valença	1
Cachoeiras de Macacu	3	Itaocara	1	Varre e Sai	1
Nova Friburgo	3	Itatiaia	1	Vassouras	1

QUANTITATIVO DE CIEPS PELOS BAIROS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO					
Campo Grande	12	Senador Vasconcelos	2	Magalhães Bastos	1
Santa Cruz	9	Sepetiba	2	Manguinhos	1
Bonsucesso	8	Taquara	2	Marechal Hermes	1
Bangu	7	Tijuca	2	Olaria	1
Realengo	5	Bancários	1	Pavuna	1
Irajá	4	Barros Filho	1	Portuguesa	1
Paciência	4	Caju	1	Praça Seca	1
Curicica	3	Catete	1	R. Bandeirantes	1
Padre Miguel	3	Centro	1	Ramos	1
Pedra de Guaratiba	3	Cocotá	1	Ricardo de Albuquerque	1
Senador Camará	3	Coelho Neto	1	Rocinha	1
Acari	2	Cosmos	1	Santa Margarida	1
Anchieta	2	Engenho Novo	1	Santíssimo	1
Cascadura	2	Guadalupe	1	São Conrado	1
Cidade de Deus	2	Humaitá	1	São Francisco Xavier	1
Costa Barros	2	Ilha de Guaratiba	1	Sulacap	1
Del Castilho	2	Inhaúma	1	Thomas Coelho	1
Inhoaíba	2	Jacaré	1	Vigário Geral	1
Parque Anchieta	2	Jacarezinho	1	Vila Isabel	1
Penha	2	Jardim América	1	Vila Kennedy	1
Rio das Pedras	2	Leblon	1	Vila Valqueire	1

Fonte: CASTRO, Carlos Dunham Maciel Siaines de. *O espaço da escola na cidade: CIEP e arquitetura pública escolar*. Dissertação de mestrado em Arquitetura e Urbanismo. UnB, Brasília, 2009.

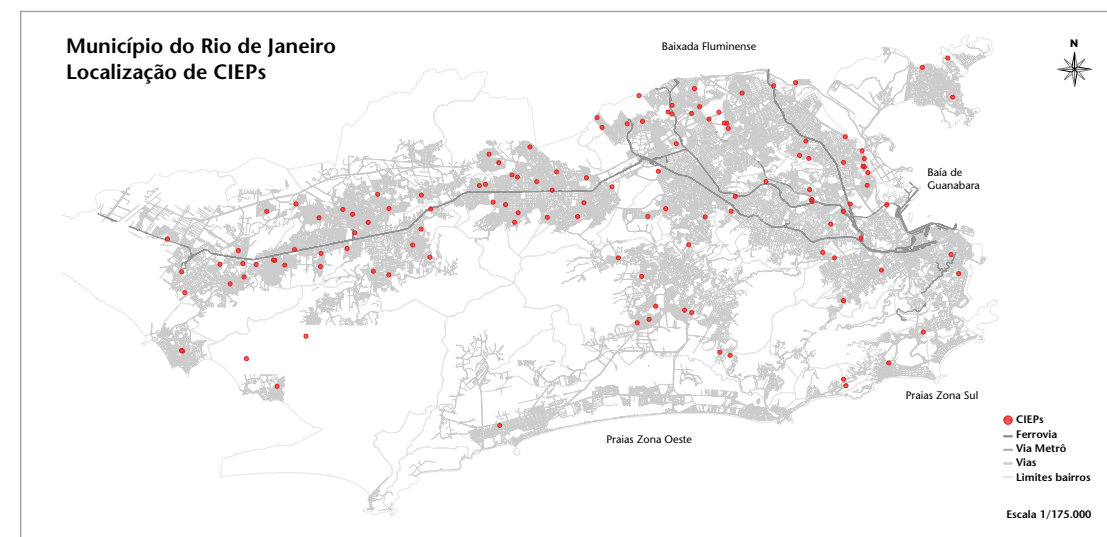
DESCONTINUIDADE POLÍTICA

O objetivo inicial era construir 500 CIEPs por todo o Rio de Janeiro, no entanto, o projeto foi interrompido na metade após o fim do mandato de Brizola. Muitos desses prédios foram subutilizados e considerados obsoletos. A Secretaria Municipal de Educação informa que a rede da prefeitura conta com 99 escolas de Ensino Fundamental em prédios originários dos CIEPs, sendo 55 em turno único³⁴⁵. O pesquisador Carlos Castro traz uma análise dizendo que

a representação dos prédios escolares como “obsoletos” deve estar intimamente relacionada com a utilização da arquitetura escolar como marca de governo.

[...] Nesse processo de valorização/desvalorização, os discursos sobre a escola utilizam-se de termos como “abandonada”, “decadente”, “obsoleta”, vinculando a escola a uma imagem negativa, que justifica o afastamento da escola pelas camadas menos favorecidas, que reforça também a representação social discriminatória do usuário desses ambientes. Estes são descritos como “incapazes de manter as instalações” e, portanto, “não merecedores” do direito de frequentar uma escola de qualidade³⁴⁶.

No entanto, a proposta inicial dos CIEPs era outra. A maioria dos prédios foi instalada em áreas com carências de serviços públicos, onde existia (e ainda existe) grande demanda educacional.



Fonte: Base – Planta Cadastral SMU PCRJ – Org. Carlos Dunham³⁴⁷.

Apesar das críticas e da descontinuidade, tanto a escola parque como os CIEPs representam parte da essência educacional brasileira.

Na busca pela valorização do que é próprio do Brasil, a questão é entender que o que temos de alma brasileira, selvagem, alegre, afetiva, musical, não é algo a ser substituído pelos valores universais da civilização moderna. Se esses valores ainda nos faltam, se a cidadania é capenga e a desigualdade gritante, o que precisamos é incorporar a nosso modo as vantagens da civilização, sem perder a essência³⁴⁸.

VOCACIONAL

No meio de uma calorosa conversa vem uma pergunta: “Quais os fatores que determinaram o subdesenvolvimento do Brasil?”. Não foi preciso tempo para as respostas: “Deficiência de assistência social e alto crescimento demográfico”. “Fome e dependência política estrangeira”. “Desemprego como consequência da monocultura latifundiária”. “Falta de aproveitamento dos recursos naturais”. “Desequilíbrio econômico entre indústria e agricultura e más condições de trabalho”³⁴⁹.

Esse diálogo está no documentário *Vocacional, uma aventura humana* (2011) e engana-se quem pensa que ele se deu dentro da faculdade; a cena aconteceu na década de 1960 em uma sala de Ensino Fundamental II. Os Ginásios Vocacionais funcionaram nas cidades de Americana, Batatais, Barretos, Rio Claro, São Caetano do Sul e São Paulo, entre 1962 e 1969 e tinham como proposta central uma maneira de aprender e ensinar que ainda hoje é disruptiva.

Essa experiência tinha como base a crença de que a educação precisa partir de necessidades do educando no contexto social onde está inserido. Além disso, acreditava-se que é somente ao esforçar-se a realizar algo concreto que a pessoa abre-se para perceber com mais clareza os ambientes físicos e sociais que a circundam, para assim encontrar sua maneira apropriada de atuar. A fé nas potencialidades e capacidades de cada estudante fez com que os Ginásios Vocacionais trabalhassem na formação de cidadãos críticos e criativos.

“DE CIMA PRA BAIXO” E “DE BAIXO PRA CIMA”

O projeto foi possível graças ao encontro de ações e interesses de professores com as decisões do poder público. O Vocacional é realmente uma experiência iniciada “de cima pra baixo” e, ao mesmo tempo, “de baixo pra cima”. Essa história começou em 1959, quando a educadora Maria Nilde Mascellani aproveitou o cenário de mudanças nas políticas educacionais para testar novas maneiras de educação em seu trabalho como professora da rede estadual.

“Havia uma proposta de reforma do então ensino secundário profissional [atual Ensino Médio], que passaria a se chamar Ensino Industrial, para os homens, e Educação Doméstica para as mulheres”, conta o doutor em educação Daniel Chiozzini, que pesquisou o Vocacional no mestrado e doutorado. “Nes-

se projeto havia quatro artigos sobre a criação de Ginásios Vocacionais, que seriam uma transição da educação básica para o novo sistema”³⁵⁰, explicou. Além disso, em âmbito federal o Ministério da Educação e Cultura aprovou uma portaria que permitia a criação de classes experimentais, nas quais novas propostas pedagógicas seriam postas em prática.

Dois anos depois de Maria Nilde iniciar suas experiências no interior de São Paulo, o secretário de Educação do estado conheceu os trabalhos da educadora e a convidou para a área de Serviço de Ensino Vocacional da pasta. A proposta dessa nova experiência estadual era, a partir da autonomia, desenvolver alunos que fossem engajados e transformadores.

Com influência da Escola de Sèvres (França) e da Escola Compreensiva (Inglaterra), o Serviço Vocacional surgiu num momento em que se buscavam novas maneiras de educar. Segundo Esméria Rovai, professora que participou do projeto estadual desde o início:

*A origem de sua filosofia está centrada num novo humanismo, que pensava o homem dentro de seu contexto cultural. Rompeu-se com várias tradições que havia na época. Uma delas foi o currículo único. O Vocacional dizia que o currículo tem de ser elaborado a partir do contexto sócio-histórico da escola e de seus alunos*³⁵¹.

NA PRÁTICA

O estudo por meio de situações-problema, a integração entre as matérias, a aprendizagem com significado, a valorização dos aspectos cognitivos e as viagens para estudos de meio (incomuns naquela época) eram alguns dos princípios que faziam essa experiência brilhar os olhos de quem buscava novas respostas para a educação. Os jovens estudantes eram orientados a se perceberem como sujeitos e conhecerem suas habilidades e limitações a partir de ações práticas. A fé na vocação desses garotos e garotas era marcante e se destacava na proposta.

Essa fé nas capacidades dos estudantes era aliada a uma busca por conhecer a realidade desses jovens. A interação entre escola e comunidade era fundamental para a formação do currículo. Esse princípio era baseado no existencialista cristão francês Emmanuel Mounier (1905-1950), que

defendia a formação de seres engajados em suas realidades. Os estudantes de Americana, por exemplo, passaram quase um mês vivendo em alojamentos de cidades históricas de Minas Gerais. Uma turma de São Paulo visitou os cafezais de Batatais para conhecer a cultura cafeeira, tão forte no estado, e se hospedaram em casas de famílias de alunos do Vocacional da cidade³⁵².

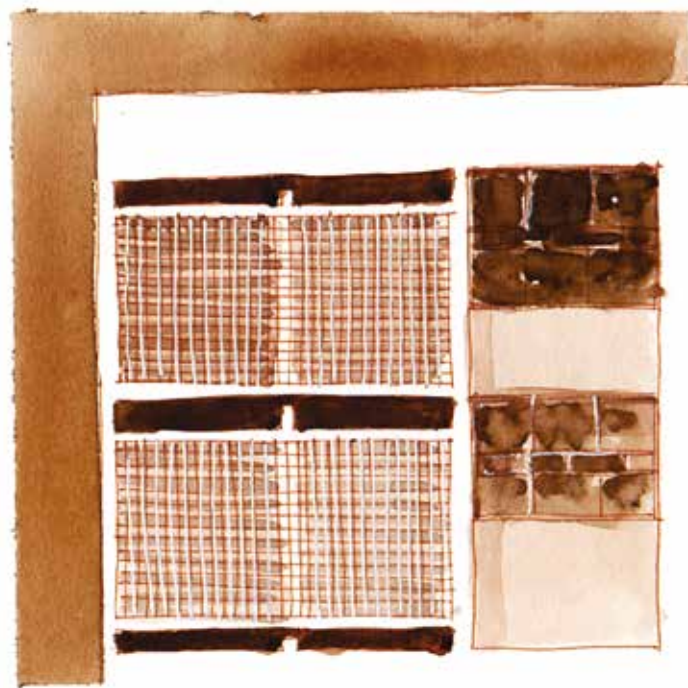
Mounier defendia que a vocação é um chamado interno e silencioso que move as pessoas para serem as melhores que puderem ser, como indivíduos e como espécie humana. Para ele, o que define a pessoa são as escolhas que ela faz e como ela reage às consequências dessas escolhas. Maria Nilde inspirou-se nesse conceito de vocação para despertar as potencialidades da personalidade dos estudantes. Ela acreditava que era preciso levar o jovem à descoberta de sua personalidade, conhecendo seus interesses, suas aptidões e fazendo uma leitura crítica da sociedade em que ele vive.

O Serviço de Ensino Vocacional também trouxe diversas inovações, como o trabalho a partir de uma questão inicial comum a todas as disciplinas, interligando os saberes e trazendo uma visão mais sistêmica do que era explorado em aula. Essa questão central inicial era escolhida em assembleia de professores e alunos e os resultados eram apresentados no final de cada bimestre. Lucíola Bechara Sanchez, ex-professora do Vocacional Oswaldo Aranha e hoje membro do Conselho Deliberativo do Colégio Vera Cruz, conta:

*Houve um ano em que o tema emergente foi a Guerra Fria. Na minha disciplina, matemática, pedi aos alunos que buscassem livros russos, americanos e europeus. Um deles conseguiu um livro russo sobre geometria projetiva e a discussão chegou até o matemático russo Nicolai Lobachevsky (1792-1856), criador da geometria não euclidiana que ajudou a sustentar a Teoria da Relatividade de Einstein*³⁵³.

Dessa maneira, os estudantes aprendiam a estudar e pesquisar a partir de perguntas que eles mesmos formularam.

Durante o Ensino Médio, os Vocacionais trabalhavam com a autonomia progressiva dos estudantes. O conceito mais associado ao Vocacional talvez seja o de “aprender a aprender”. O estudante conduzia suas pesquisas, valendo-se sobretudo das bibliotecas, e não dos livros didáticos.



No primeiro ano, o processo educativo era baseado no Estudo Dirigido, com um planejamento mais elaborado e orientação minuciosa de cada área. No ano seguinte, era substituído pelo Estudo Supervisionado, que permitia que os alunos comessem a propor diretrizes para a avaliação final. As avaliações eram bimestrais, baseadas em conceitos (superior, acima da média, abaixo da média e inferior) e autoavaliação, em vez de notas que apenas traduzem a quantidade de respostas certas ou erradas.

O currículo tinha como base os estudos sociais (história, geografia, sociologia, antropologia e filosofia) e centrava-se em dois eixos da vivência humana: o tempo e o espaço, sempre buscando relacionar-se com a comunidade onde o colégio estava situado. Além das disciplinas comuns, o currículo também contava com práticas agrícolas, práticas comerciais, artes industriais, educação doméstica e artes plásticas, dando maior ou menor ênfase a cada área de acordo com a realidade dos estudantes.

Funcionando em período integral, as escolas também atuavam no eixo de educação profissionalizante, com aulas de artes industriais, plásticas, economia doméstica e práticas comerciais que estavam conectadas com o que era trabalhado em sala de aula, unindo teoria e prática:

O engenheiro Paulo Simon recorda fatos bem distintos entre si: a visita à fábrica de tornos da Romi, em Santa Bárbara d'Oeste, e as aulas de economia doméstica, quando aprendeu a pregar botões. "Por causa disso, não criei o mito de que costura é coisa de mulher"³⁵⁴.

Os alunos também botavam a mão na massa em outros momentos. Parte das viagens de estudo de campo, como a de Ouro Preto, era financiada com o dinheiro da cantina da escola, gerida pelos próprios alunos. Organizados em equipes, eles tinham funções periódicas específicas no estabelecimento comercial. Uma fatia do lucro era dividida igualmente entre os responsáveis e depositada na conta do banco escolar de cada um.

Essa nova proposta não chamou a atenção apenas de especialistas da época: a procura por vagas era alta e o processo de seleção era diferenciado. Tanto os pais como os alunos-candidatos eram entrevistados e buscava-se formar classes bastante heterogêneas, com diversidade social. Com o sucesso do Vocacional, a unidade do Brooklin, em São Paulo, chegou a ter 2 mil candidatos para 120 vagas. No exame geral, os candidatos das classes A e B, que representavam 19% nos bairros do entorno, ocuparam mais de 30% da faixa de aprovados, mas foi respeitada a proporção populacional do bairro³⁵⁵.

O FIM DO VOCACIONAL

Crises internas e externas começaram a abalar os Ginásios Vocacionais. Em um período de ditadura militar, alguns educadores começaram a discordar das inovações que as escolas estavam experimentando. Em Americana, por exemplo, esse embate levou à demissão de um grupo de professores e dois deles denunciaram o Vocacional para o Exército, alegando que a instituição formava comunistas³⁵⁶. As denúncias continuaram, veio o AI-5 e Maria Nilde foi destituída do cargo. Em 1969, os Ginásios foram fechados com força e até invasões militares.

Impedida de trabalhar pela ditadura militar, Maria Nilde e um grupo de colegas do serviço público criaram a Equipe Renov (Relações Educacionais e do Trabalho), uma entidade de assessoria, projetos, pesquisa e planejamento de ação comunitária e educacional, com atuação na defesa dos direitos humanos e dos perseguidos políticos do regime militar. Em janeiro de 1974, o Renov foi invadido por policiais militares, Maria Nilde e seus companheiros foram presos por cerca de um mês.

Em paralelo ao Renov, a educadora criou um centro educacional dentro da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e deu aulas na instituição, ao lado de Florestan Fernandes, além de colaborar no Instituto Sedes Sapientiae. Em toda sua carreira como pedagoga, trabalhou com educação popular em programas educacionais, formais ou informais, para a população de baixa renda excluída da escola.

Atualmente, um grupo de ex-estudantes dos Ginásios Vocacionais mantém a história viva a partir de uma série de publicações em vários veículos, como o documentário *Vocacional: uma aventura humana*, o livro *Ensino Vocacional, uma pedagogia atual* e o blog GVive³⁵⁷.

QUEM FOI MARIA NILDE MASCELLANI

Nascida em 1931, filha de um dentista e uma dona de casa, Maria Nilde estudou a partir da 2ª série ginasial (atual 7º ano) em uma escola pública do Brás, bairro de imigrantes italianos em São Paulo. Na mesma escola, frequentou o Curso Normal (de formação de professores) e teve a oportunidade de formar-se em Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP), onde conheceu o professor Florestan Fernandes.

Naquela época, os cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia, História, Geografia e Matemática funcionavam no segundo andar do prédio do Instituto de Educação Caetano de Campos, no centro de São Paulo. Essa proximidade com as Ciências Sociais influenciou bastante a educadora:

Interessou-me entender o mundo, a sociedade, o comportamento humano, as questões deixadas pelas gerações anteriores; entender, de modo particular, os dados e os processos sociais que influenciam ou determinam a educação³⁵⁸.

Maria Nilde começou seu contato com Florestan de forma inusitada: entre as diversas matérias que cursava, sua nota mais baixa foi na do sociólogo. Ao procurar o professor, Florestan disse que a nota não era tão importante quanto o conhecimento e a atitude de investigação do estudante. Juntos, releram os trabalhos e repassaram todas as anotações. A educadora lembra que ele levantou inúmeras questões que deveriam ser revistas e aprofundadas e a desafiou a solucioná-las:

Percebi logo que seria um imenso privilégio tê-lo como professor. Comprometi-me com o desafio e assumi a proposta de ler várias obras, anotar as indagações decorrentes e ter um encontro quinzenal com o professor para avaliar o caminho encetado. Foi assim que descobri as Ciências Sociais, a Sociologia, a Antropologia e a Política, a ponto de desejar reorientar minha opção profissional. Aí também Florestan entrou para me ajudar, para "pensar junto", como costumava dizer. Refletimos muito sobre a relação educação-sociedade, a necessidade de bons educadores, competentes e comprometidos com a transformação da realidade brasileira³⁵⁹.

Assim, o contato entre os dois foi além da universidade e firmou-se em uma grande amizade.

Faleceu em 1999 vítima de um infarto, com 68 anos, nove dias após defender sua tese de doutorado *Uma pedagogia para o trabalhador: o Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados*, que unia duas realizações da educadora: o ensino vocacional e a pedagogia do Programa Integrar, da Confederação Nacional dos Metalúrgicos.



MILTON SANTOS

Neto de escravos e filho de professores, Milton Almeida dos Santos nasceu em 1926, em Brotas de Macaúba, na Chapada Diamantina (BA). Autor de pensamento original, livre e engajado, o geógrafo Milton Santos foi um dos intelectuais mais importantes do século XX. Revolucionário em seu campo de conhecimento, publicou mais de 40 livros e 300 artigos no Brasil e em vários outros países. Foi o único estudioso não anglo-saxão a receber, em 1994, o Prêmio Vautrim Lud, considerado o Nobel da geografia. Ao longo de sua trajetória recebeu inúmeros prêmios e honrarias de universidades brasileiras e estrangeiras.

O conjunto de sua obra, revela, com rigor científico, uma profunda e abrangente atenção às questões sociais do Brasil. Dentre elas a discriminação racial, tema sobre o qual refletia a partir de sua condição de negro que ocupava espaços políticos e acadêmicos de maioria branca.

A partir dessas reflexões amplas e interdisciplinares sobre a sociedade, transformou parâmetros e categorias científicas. Milton Santos não separava a natureza da sociedade, para ele a geografia é uma ciência humana e o território um dado social, e não só natural. Seu conceito de espaço, inovador para a época, une-se ao estudo dos seres humanos que o habitam. Seu pensamento vai além da ciência da geografia porque propõe uma abordagem interdisciplinar do espaço, como instância social tão importante quanto a política, a economia e a cultura³⁶⁰. Ele acreditava que a identidade nacional passaria pelo território, visto como um conjunto de lugares onde se desenvolvem as relações sociais.

Milton Santos propunha uma geografia para a mudança social: “Eu creio que o ensino da geografia tem como função central explicar o país e produzir cidadãos a partir desse conhecimento”. O geógrafo foi escolhido como um representante da Educação de Alma Brasileira justamente por nos inspirar a pensar a educação a partir do território e da integração, inclusive entre diferentes conhecimentos e práticas.

Milton Santos foi alfabetizado pelos pais e, quando adolescente, já dava aulas de matemática e geografia no ginásio onde estudou. Com 18 anos, ingressou na Faculdade de Direito de Salvador, mas não seguiu carreira jurídica. Mesmo durante a graduação seguiu estudando geografia e tornou-se professor catedrático no Colégio Municipal de Ilhéus.

Formou-se em Direito em 1948 e, dez anos depois, tornou-se doutor em Geografia em Estraburgo, França, retornando a Salvador como acadêmico prestigiado. Nesse período, suas pesquisas e publicações tinham como foco as realidades locais, especialmente dos centros urbanos da Bahia.

As atividades científicas e acadêmicas foram conduzidas junto com a de jornalista e redator do jornal *A Tarde*, bem como com cargos públicos que assumiu: foi presidente da Comissão Estadual de Planejamento Econômico, órgão do governo baiano (1962-1964), e subchefe da Casa Civil do presidente Jânio Quadros na Bahia, em 1961. Durante sua permanência no governo baiano, Milton Santos foi autor de propostas polêmicas, como a criação de um imposto sobre fortunas. Sobre isso, declarou: “Acabei na prisão”³⁶¹.

Milton foi um dos intelectuais perseguidos após o golpe militar e chegou a passar três meses preso. Seguiu o conselho de amigos e exilou-se do país, período em que iniciou uma temporada de pesquisa e docência em prestigiadas universidades. Em 13 anos, foi do Canadá à Tanzânia. Lecionou, ajudou a estruturar cursos e aprofundou-se teoricamente. Nas viagens, ampliou seu interesse pelas

peculiaridades da economia urbana dos países então chamados subdesenvolvidos.

Retornou ao Brasil em 1977, já tendo publicado obras famosas e, não sem dificuldades, conseguiu regressar à carreira acadêmica, como professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, posteriormente, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), onde se tornou professor emérito.

A partir de então, engajou-se profundamente na renovação da ciência da geografia, com pesquisas, aulas e publicações voltadas à afirmação de novos conceitos e categorias para o estudo do espaço latino-americano. *A natureza do espaço* (1996) é uma de suas principais obras nesse sentido: uma teoria geral do espaço humano, uma contribuição da geografia para a compreensão do território e seu uso social. Suas produções se aprofundavam em temas como subdesenvolvimento, urbanização, consumo e cultura de massa.

Nos anos 1990, Milton Santos manifestava um olhar contestador sobre o processo de globalização, denunciando que os territórios se organizavam cada vez mais para atender às necessidades do mercado, e não da população.

É importante ressaltar que a crítica do professor não se voltava ao fenômeno da globalização em si, mas sim à forma como ela se apresentava, gerando mais exclusão e exploração do que integração.

Milton analisou o lugar do Brasil nesse processo e entendeu que, por não haver aqui um projeto sólido de país, estávamos formando consumidores, e não cidadãos. Ou seja, o projeto de consumo no Brasil já estava completo, enquanto o de cidadania seguia capenga: “somos cidadãos imperfeitos e consumidores mais que perfeitos”³⁶².

O professor apontava, também, que a incompletude da cidadania brasileira agravava processos de exclusão, como a discriminação racial³⁶³. Tendo sido alvo desse preconceito, tornou-se uma importante voz na denúncia do racismo no Brasil e do silenciamento da cultura negra pela cultura hegemônica: “Na medida em que o país ainda não descobriu a cidadania, o negro é alguém inferior na sociedade brasileira, tratado como inferior. E, mais do que isso, não há notícia clara de que a sociedade brasileira deseja mudar esta situação”³⁶⁴.

Apesar de suas duras análises, o geógrafo olhou para o Brasil como um espaço de possibilidades, e não de realidades terminadas:

*É um equívoco discutir a globalização aceitando as premissas que nos foram dadas. Aí não há avanço. Eu creio que nós devemos partir do mundo tal como ele se dá hoje, tentar entender como é que isso se constrói, e passar a produzir teorias indígenas, e não continuar copiando teoria do Norte, que é uma grande bobagem, um grande erro, um grande equívoco, uma grande subserviência*³⁶⁵.

Milton Santos propunha uma globalização mais humana, centrada nas necessidades dos homens e mulheres como cidadãos integrados a seus lugares. Defendia que a geografia poderia contribuir com essa conquista ao possibilitar uma leitura consciente do espaço. Acreditava que o sujeito integrado política, social e simbolicamente ao seu território seria capaz de construir o novo. Santos via com otimismo essa capacidade especialmente em populações pobres de grandes cidades, quando munidas de tecnologia e de informação. O território do pensador, portanto, não é um dado, não consiste em algo determinado, estático: está em constante mudança.

Milton Santos morreu em 2001, aos 75 anos, vítima de câncer. Deixou um legado que ainda nos reserva grande potencial, já que não foi totalmente compreendido ou absorvido nos diferentes espaços da geografia ou das ciências humanas. Sua obra antecipou transformações e desafios vividos hoje nas grandes cidades e pode ser base para elaborar políticas públicas voltadas à recuperação de territórios em todas as suas dimensões.

Foi um pensador livre e um defensor da universidade como espaço de contestação, nunca de conformação. Polêmico e combativo, o compromisso de sua obra foi entender o presente para possibilitar outro futuro, tendo como ponto de partida o direito à identidade e à dignidade.

EJA São Bernardo do Campo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em São Bernardo do Campo (SP) é um exemplo de política pública com alma freireana. A escola tem diretrizes baseadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que ressalta a educação como um direito humano, pautada nos princípios de justiça, igualdade e inclusão. A proposta é baseada nas dimensões social, pessoal e profissional, buscando o desenvolvimento integral dos indivíduos. Fundamenta-se no diálogo, na valorização dos saberes de todos os sujeitos e nos princípios de uma educação que liberta e transforma.

A iniciativa teve início ainda durante a ditadura militar, junto com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de universalizar a alfabetização, mas sem considerar o pensamento crítico, nem a realidade dos educandos. Foi em 2009 que a EJA passou a fazer parte da rede municipal de educação e o conceito de Educação de Jovens e Adultos foi ampliado. A partir de então, a proposta passou a basear-se fortemente em questões de igualdade de gênero, desenvolvimento de autonomia, acesso à cultura e aos meios de comunicação. Também incorporou a cultura de paz e democracia, estimulando a participação criativa e consciente dos cidadãos.

CIEJA Campo Limpo

“Coordenadora, a senhora não vai perguntar o crime que cometi?”, questionou um dos jovens em seu primeiro dia no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Campo Limpo. “Não, porque agora você começa uma nova página na sua vida”, foi a resposta da senhora simpática, serena e alegre que lidera o projeto.

Esse diálogo é comum entre Dona Éda, diretora do Cieja, e os novos estudantes. Localizada em uma região violenta da cidade de São Paulo, com um dos maiores índices de homicídio no mundo, a proposta é baseada no afeto, na liberdade educativa e na integração com a comunidade. O local atende educandos de 15 a 94 anos, estimulando pequenas e grandes transformações.

Em 1993, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lançou os Centros Municipais de Ensino Supletivo (Ce-

mes), com horários flexíveis, plantões de dúvidas e apostilas para que jovens a partir de 15 anos pudessem completar os estudos. Os Ciejas nasceram da revisão desse projeto, em 2001, com objetivo de integrar áreas de conhecimento e desenvolver uma aprendizagem com autonomia, baseada na resolução de problemas.

Dona Éda participou de encontros com Paulo Freire, organizados pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e foi inspirada no educador que decidiu manter a escola de portas abertas para toda comunidade. O Cieja recebe mais de 1.500 estudantes por dia, a maioria é de jovens, mas a diversidade é grande: há adultos que decidiram retomar os estudos, pessoas com necessidades especiais, jovens expulsos de outras instituições ou que estudam durante o dia para, à noite, voltar a centros de atendimento socioeducativos.



PAULO FREIRE

Reconhecido internacionalmente como um dos maiores educadores do século XX, mas ainda alvo de desconfiança e preconceito por parte de alguns, Paulo Freire é um educador que desperta paixões. O pensamento de Freire, apresentado nas diversas obras que publicou dos anos 1960 a 1990 e refletido nas práticas que, da alfabetização ao ensino superior, ainda hoje o tomam como inspiração, carrega uma visão de educação e humanidade. Embora representativo de muitos outros traços da alma brasileira, sua história será contada aqui a partir da amorosidade e da resistência à violência: amorosidade perante o mundo e as pessoas e resistência à opressão e à desumanização que se negava a omitir.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, no Recife (PE). Criado com mais três irmãos em meio a dificuldades econômicas, aprendeu a ler e escrever com os pais, embaixo do pé de manga. Depois de ingressar tardiamente na escola, aos 16 anos, logo se iniciou na docência, aos 21 anos, quando se tornou professor de língua portuguesa na escola em que havia estudado. Formou-se em Direito em 1946, mas não seguiu a profissão, convencido por sua esposa, a educadora Elza Maia Costa Oliveira, que seu lugar era na educação.

Em 1947, assumiu a Diretoria de Educação do Serviço Social da Indústria (Sesi) no Recife, aproximando seus interesses: a alfabetização de adultos e a educação popular. Foi com Elza, sua companheira por 42 anos, que deu os primeiros passos para uma nova prática de alfabetização, que dispensava cartilhas e priorizava o universo vocabular dos sujeitos educandos e que se estruturava a partir do diálogo³⁶⁶.

Em 1959 concluiu um doutorado em Filosofia e História da Educação, mas foi no chão dos Círculos de Cultura, à beira de uma antiga estrada de ferro, que Paulo Freire entrou para a história. Em Angicos, uma pequena cidade no sertão do Rio Grande do Norte, Paulo Freire coordenou um programa de educação de adultos que alfabetizou 300 pessoas em 45 dias. Uma pequena revolução que repercutiu em todo o Brasil. Noite após noite, uma hora por dia, os círculos se formavam em Angicos. Neles, a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. O ponto de partida era o universo dos sujeitos educandos, sua cultura, sua história, aquela já construída e aquela que ainda poderia construir, a partir de sua autonomia e consciência de si e do mundo.

O que aconteceu em Angicos? Paulo Freire incluiu o oprimido na história. Deu visibilidade aos historicamente invisibilizados pela cultura e pelas pedagogias dominantes³⁶⁷. Por isso, ele se inseriu no movimento de renovação histórico e pedagógico denominado Educação Popular, que se espalhou por movimentos sociais urbanos e rurais a partir dos anos 1960.

A Educação Popular se alimenta e é expressão pedagógica das lutas por superação das opressões³⁶⁸. Paulo Freire tornou-se um de seus principais símbolos: “como pedagogo, soube captar aquele momento de lutas pela libertação. Teve uma intuição da dimensão pedagógica daquele momento”³⁶⁹. Situado historicamente, fruto das dinâmicas concretas de seu tempo, Paulo Freire não inventou a luta de classes, os movimentos sociais ou os movimentos de resistência cultural de sua época, mas soube exatamente como aprender, interpretar e ensinar a partir dessas dinâmicas. Por isso, sempre afirmou que seu pensamento não deveria ser copiado, mas recriado e reinventado a partir do momento histórico em que se está.

A educação crítica e libertadora a que se refere Paulo Freire se estrutura em algumas práticas que marcam seu pensamento, como a tematização e a problematização³⁷⁰. Nelas, o educador parte de temas geradores nascidos da cultura dos educandos de cada comunidade. Culmina, muito além do letramento, na leitura crítica e histórica da sua própria condição. Todo esse processo é mediado pelo diálogo como conceito radical de sua prática, em rejeição a qualquer forma de doutrinação por meio da educação. Busca-se desenvolver assim um pensamento autônomo, sem ignorar que somos sujeitos condicionados, mas nunca determinados, por isso capazes de construir e reconstruir a própria história, individual e coletivamente.

Colocar as lutas sociais no centro de uma pedagogia foi um ato revolucionário. Uma prática que não se materializa na sistematização de um método, mas na reflexão sobre o próprio significado da educação como uma ação inexoravelmente política, que atua para manter ou transformar as condições sociais.

Com a repercussão de Angicos e a força que ganhava o pensamento do educador no início dos anos 1960, João Goulart o convidou para a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização. Paulo Freire se uniu aos demais nomes do governo Jango, que propunham reformas estruturais para o Brasil. Nesse momento, cerca de 40% da popu-

lação brasileira era analfabeta³⁷¹. Com o golpe militar, em 1964, Paulo Freire foi logo preso e seu pensamento para a educação considerado subversivo.

Paulo Freire não foi o único a ser perseguido, pois a real ameaça encontrava-se em suas práticas. Em Angicos, diversos educadores tiveram seus trabalhos de alfabetização interrompidos brutalmente pela ditadura: “Quem tivesse naquela escola estudando [...] pegava aquele povo todinho e levava, prendia. Aí todo mudo ficou com medo”³⁷².

Após 72 dias encarcerado e sob ameaça de novas prisões, partiu para o exílio. Permaneceu exilado por 16 anos, com Elza e seus cinco filhos, passando por Chile, Estados Unidos e Suíça. Embora tenha considerado o exílio profundamente pedagógico, pela possibilidade de compreender o Brasil de um outro olhar, sofreu muito com o afastamento de sua cultura, do povo, da língua: “Não há como sacrificar a sua identidade cultural. Eu nunca me senti melhor do que ninguém porque sou brasileiro. Mas nunca me senti pior...”³⁷³.

Foi durante o exílio, em 1968, que escreveu sua mais importante obra: *Pedagogia do oprimido*. Lecionou em Harvard (Estados Unidos) e na Suíça, além de ter participado ativamente da organização de planos de alfabetização em países africanos como Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau.

Retornou ao Brasil após a Lei de Anistia, em 1980, quando se integrou à vida universitária como professor na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Lecionou na PUC por 17 anos, universidade que abriga hoje uma cátedra em sua homenagem, reunindo pesquisadores e educadores do Brasil e da América Latina que buscam compreender sua obra e legado.

Dos relatos familiares e daqueles que conviveram com o educador nos mais diversos contextos, destaca-se a descrição de sua personalidade generosa e amorosa, frágil à maldade humana, mas indignado, radical e duro quando necessário. Ele mesmo deixava isso claro:

*Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade*³⁷⁴.

Coerente com essa busca, aceitou o convite de Luiza Erundina, então prefeita, para assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre 1989 e 1991. Sua

gestão marcou a possibilidade de uma educação pública popular e democrática, com uma grande preocupação em valorizar e dar voz a todos aqueles que constituíam o espaço escolar: professores, merendeiros, funcionários.

A perspectiva de humanização é o que unifica os múltiplos temas que perpassam o pensamento freireano. Para que educar? Segundo o educador, para sermos mais humanos ante a desumanização que persegue o país. Freire contestava toda forma de educação voltada à ética do mercado, ou “educação bancária”, aquela que desconsidera o sujeito e apenas deposita nele conhecimentos desconectados de sua cultura e de sua história. Essa escola alienante, não deixa de ser também uma escolha política, pois mata o espírito crítico e investigador do educando, contribuindo para acomodar o mundo tal como está.

Havia um conteúdo profundamente amoroso na base de sua crítica e de sua proposta para a superação das opressões. Seu método era amoroso ao romper com hierarquias do espaço educativo e tratar todos como sujeitos de igual valor, com seus distintos saberes. Freire partia da ideia de lutar com os oprimidos, e não para eles.

As 40 horas de Angicos

“Felicidade” não apareceu na lista das 380 palavras levantadas pelos moradores de Angicos, cidade do interior do Rio Grande do Norte. No ano de 1963 uma das experiências de alfabetização de jovens e adultos mais respeitadas em todo o mundo beneficiou mais de 300 trabalhadores. As 40 Horas de Angicos, iniciativa pensada e estruturada por Paulo Freire, tinha o objetivo ousado de alfabetizar adultos de maneira rápida e escalável, além de desenvolver pensamento crítico e empoderar os educandos a partir da realidade local.

Essa foi a primeira experiência em escala do método de Freire, testada alguns meses antes pelo educador e por sua equipe de estudantes universitários com 5 trabalhadores na casa do Movimento de Cultura Popular, no Recife (PE). Em Angicos, essa equipe conseguiu alfabetizar três centenas de homens e mulheres em 45 dias.

Paulo Freire faleceu em 1997, com 75 anos, mas seu legado permanece presente e atual. Em 2012 foi declarado patrono da educação brasileira³⁷⁵ e é o brasileiro com mais títulos de doutor *honoris causa* no mundo, premiação concedida por grandes universidades. Produziu mais de 40 livros, traduzidos em cerca de 30 países.

Além das obras que deixou, há um conjunto de instituições e pessoas que ainda partilham o legado de Paulo Freire na forma de pesquisas, centros de estudos, escolas, espaços de formação educacional. Sua visão sobre a educação e os sujeitos da aprendizagem ainda recebem novas abordagens e interpretações no teatro, na música, na saúde, na ecologia, na tecnologia. Ao refutar a neutralidade e denunciar as desigualdades do sistema educativo, suas ideias ainda incomodam e, com a mesma intensidade, inspiram.

Se Paulo Freire é um educador que inspira paixões, ao menos nesse ponto seu desejo foi cumprido: “Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, a vida...”³⁷⁶.

A iniciativa, intitulada de Círculos de Cultura, foi apoiada e financiada pelo governo do Rio Grande do Norte e pela Aliança para o Progresso (programa de origem norte-americana). O encerramento da primeira turma contou com a presença de representantes de jornais norte-americanos e autoridades políticas brasileiras, como *The New York Times*, *Time Magazine*, o governador do Rio Grande do Norte e até o presidente João Goulart.

Entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores em diversas capitais brasileiras. No livro *Conscientização*, Freire conta que o plano de ação de 1964 previa a instalação de 20 mil Círculos de Cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. No entanto, a ditadura militar impediu a continuidade do projeto. Hoje, a cidade tem 25% de sua população analfabeta.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR (MCP)

Todo um conjunto de iniciativas que, dada a efervescência política dos anos 1950/60, não procurava apenas acabar com o analfabetismo em massa que marcava as classes populares em Pernambuco. Nem visava exclusivamente à integração das massas ao sistema eleitoral. Tampouco restringia suas atividades à inserção das camadas populares no sistema produtivo e, por conseguinte, na vida econômica do estado de Pernambuco.

[...]Era tudo isso, sem dúvida, mas ia muito além, em suas intenções e objetivos. O Movimento de Cultura Popular do Recife almejava era dar condições para que as camadas populares pudessem engrossar as fileiras dos setores progressistas da sociedade ativa politicamente, para juntas promoverem as reformas políticas que iriam tirar o Estado do atraso econômico e social no qual se encontrava³⁷⁷.

O Movimento de Cultura Popular (MCP) era composto de estudantes universitários, artistas e intelectuais. Seu objetivo era estimular a mobilização e emancipação dos moradores de comunidades periféricas do Recife a fim de diluir entraves culturais que as impediam de chegar a um estado revolucionário. O grupo ganhou força quando Miguel Arraes, recém-eleito prefeito do Recife, o convidou para uma série de encontros na prefeitura com o objetivo de estabelecer um plano de escolarização para crianças e adolescentes carentes do Recife. Com o sucesso dos trabalhos, o MCP originou a rede municipal de educação do Recife.

Criado em 1960, com grande influência do pensamento francês, o MCP contou com a participação de intelectuais e artistas de peso, como Francisco Brennand e Ariano Suassuna. O movimento também teve o apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE), do Partido Comunista Brasileiro (PCB), entre outros.

O MCP nasceu da indignação ante a exploração dos menos favorecidos e da crença de que a união das massas poderia fazer uma verdadeira revolução social. Conforme o professor e ex-prefeito de Olinda Germano Coelho:

O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas. Refletem o seu drama como “síntese dramatizada da estrutura social inteira”. Drama também de outras áreas subde-

envolvidas. Do Recife com 80 mil crianças de 7 a 14 anos de idade sem escola. Do Brasil, com 6 milhões. Do Recife, com milhares e milhares de adultos analfabetos. Do Brasil, com milhões. Do mundo em que vivemos, em pleno século XX, com mais de um bilhão de homens e mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar. O Movimento de Cultura Popular representa, assim, uma resposta. A resposta do prefeito Miguel Arraes, dos vereadores, dos intelectuais, dos estudantes e do povo do Recife ao desafio da miséria. Resposta que se dinamiza sob a forma de um Movimento que inicia, no Nordeste, uma experiência nova de Universidade Popular³⁷⁸.

COMO O MCP TRABALHAVA

A educação era a principal arma do Movimento para que seus objetivos fossem atingidos. Em 1961, foram criadas escolas de rádio e, no ano seguinte, professores e intelectuais organizaram uma cartilha intitulada *Livro de leitura para adultos* ou *Cartilha do MCP*, para a alfabetização de adultos. Antes da criação desse material, o grupo buscou firmar convênio, em nome da prefeitura do Recife e do MCP, com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para distribuir cartilhas de formação. Germano Coelho, presidente do Movimento entre 1961 e 1964, conta como foi essa tentativa:

[...] Habitantes desse pântano, sem escrituras, sem títulos, submetidos ao ócio que gera a fome e o vício e um calendário implacável de misérias e imprevistos. São apenas habitantes dessa cidade alagada. Atirados sobre a lama. Sob marés da desgraça.

Abelardo da Hora,
(Meninos do Recife)



Reunimo-nos, um dia inteiro para avaliar o material todo. Uma decepção, dizia coisas assim: no fim do mês, você deve colocar sua poupança na Caixa Econômica Federal. Nada a ver com o Nordeste, com a pobreza de nosso povo; totalmente alienado e inaproveitável³⁷⁹.

Depois da recusa, decidiram fazer uma cartilha própria, baseada na experiência acumulada durante três meses de pesquisas nas zonas populares do Recife.

A partir desse contato com os moradores das periferias da capital pernambucana, os pesquisadores conseguiram mapear centros de interesse e identificar palavras-chave que, além de significativas para aquelas pessoas, possibilitavam a formação de sílabas e, conseqüentemente, de novas palavras. “Quarenta e três palavras-chave foram identificadas, abrangendo cinquenta e oito sons, que devem ser aprendidos, porque servirão para formar todas as palavras da língua portuguesa”, contou Germano Coelho³⁸⁰ (ver tabela a seguir).

Os monitores do projeto agiam a partir de uma jornada na qual apresentavam e debatiam as palavras-chave em torno do centro de interesse e, em seguida, dentro de frases. Depois, os estudantes destacavam as sílabas encontradas nessas palavras e, por fim, o grupo era desafiado a compor novas palavras. Esses encontros aconteciam no período noturno em escolas que durante o dia recebiam crianças e adolescentes.

Outra herança do MCP foi o Método Paulo Freire, desenvolvido nos Círculos de Cultura do Centro de Cultura Dona Olegarinha, espaço fundado na antiga casa do líder abolicionista José Mariano Carneiro de Cunha. “Este primeiro Movimento de Cultura Popular do Brasil marcou profundamente a formação profissional, política e afetiva do educador pernambucano”, contou a esposa de Freire³⁸¹. Moacir Gadotti, fundador e presidente de honra do Instituto Paulo Freire contou, ainda, que:

Os resultados obtidos nesse trabalho com grupos populares no MCP levaram Paulo Freire a propor a mesma metodologia para a alfabetização. Se é possível fazer isso, alcançar esse nível de discussão com grupos populares, independentemente deles serem ou não alfabetizados, por que não fazer o mesmo numa experiência de alfabetização? Perguntava-se Paulo Freire. Por que não engajar criticamente os alfabetizados na montagem de seu sistema de sinais gráficos enquanto sujeitos dessa montagem e não enquanto objetos dela?³⁸²

CENTROS DE INTERESSE FUNDAMENTAIS COM AS RESPECTIVAS PALAVRAS-CHAVE

- | | |
|--|--|
| 1. Politização
1.1. povo
1.2. voto | 10. Problemas do campo
10.1. açúcar
10.2. Pernambuco
10.3. engenho
10.4. enxada |
| 2. Sobrevivência
2.1. vida
2.2. saúde
2.3. pão | 11. Problemas do Nordeste
11.1. Nordeste
11.2. homem |
| 3. Habitação
3.1. casa
3.2. mocambo | 12. Reforma agrária
12.1. flagelado
12.2. progresso |
| 4. A cidade
4.1. Recife
4.2. alagado | 13. Desenvolvimento
13.1. Brasil
13.2. trabalho |
| 5. Estado
5.1. escola
5.2. operário
5.3. livro | 14. Pesca
14.1. jangada
14.2. peixe
14.3. coqueiro |
| 6. Religião
6.1. templo | 15. Festas populares
15.1. arraial
15.2. quadrilha
15.3. frevo
15.4. ritmo
15.5. zabumba
15.6. caboclinho
15.7. Guararapes |
| 7. O mundo
7.1. globo
7.2. atlas | 16. Organização política
16.1. República
16.2. democracia
16.3. paz |
| 8. O sertão
8.1. sertanejo
8.2. chuva
8.3. sol | |
| 9. Problemas da cidade
9.1. mangue
9.2. draga | |

O projeto já contava com quase 20 mil alunos, divididos em 600 turmas e 200 escolas, quando o grupo começou a sofrer pressão política. As atividades iam além da alfabetização; foram criados: um centro de artes plásticas e artesanato, uma escola para motoristas-mecânicos, cinco praças de cultura (com biblioteca, cinema, teatro, música, teleclube, orientação pedagógica, recreação e educação física), além de outros equipamentos que promoviam a cultura na cidade. Um dos pesquisadores que estudou o movimento reforçou que as atividades educacionais e culturais desenvolvidas não tinham um fim em si mesmas, mas sim o desejo de potencializar formações intelectuais a fim de introduzir profundas reformas na estrutura política pernambucana³⁸³.

Todas essas frentes tinham o objetivo de apresentar novos caminhos e desenvolver o pensamento crítico e a possibilidade de ação nas classes populares. No campo da educação básica de crianças e adultos esse objetivo era mais forte,

contando com Núcleos Populares, que pretendiam formar líderes por meio do diálogo com representantes de comunidades periféricas. Isso acontecia a partir de debates sobre os problemas do lugar, conferências sobre temas propostos pela comunidade, publicações impressas, cursos e de organizações para reivindicações populares.

Por ser um movimento que propunha a educação das massas para o empoderamento da população e o início de uma revolução social, o MCP foi um dos primeiros alvos da ditadura militar. Em 1964, a sede do MCP foi invadida por dois tanques de guerra, os militares destruíram documentos e obras de arte. Os integrantes do movimento foram presos e perseguidos nos primeiros anos do regime militar. Mesmo assim, o grupo deixou seu legado histórico nas questões de alfabetização de adultos e empoderamento das massas e também uma tecnologia social utilizada até hoje em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

ESCOLAS DE LINHA

Josilene é uma menina de dez anos de idade que sempre morou no Açaí e não possui outra referência de lugar. Aluna do quarto ano do Ensino Fundamental, não titubeia quando questionada sobre o que mais gosta na escola: de não estar trabalhando e poder brincar e ouvir histórias da professora³⁸⁴.

Mesmo em uma realidade repleta de dificuldades, Josilene tem um privilégio conquistado há pouco tempo. Em Rondônia, uma série de escolas públicas se tornou a representação do Estado em pequenas comunidades – sendo o único equipamento público da região – e também polos de valorização da multiculturalidade. Criadas na década de 1980, essas escolas podem ser classificadas como espaço dos saberes da floresta e de integração cultural dos menos favorecidos. Também podem ser vistas como uma oportunidade de desenvolvimento social para as comunidades beneficiadas.



A ORIGEM DAS LINHAS

Rondônia foi um estado colonizado por brasileiros de diversas partes do país e hoje conta com 52 municípios. Relatos de historiadores indicam que alguns dos primeiros colonizadores foram os marinheiros que protagonizaram a Revolta da Chibata, junto com ladrões e prostitutas, que foram presos e levados para a Amazônia para trabalharem na Comissão Rondon e na Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Essa imigração fez com que a região vivesse (e ainda viva) um pluralismo cultural e também uma grande desigualdade social.

As Linhas são estradas de terra abertas durante a eferescência do extrativismo na Floresta Amazônica, estradas que perderam utilidade após esse auge. Nelas se organizaram comunidades que hoje não têm mais fonte de renda fixa, já que estão afastadas dos rios que orientam a economia da região³⁸⁵. As crianças dessa área raramente têm direito à infância e a miséria faz com que o trabalho ocupe o lugar da escola e do lazer.

Apenas em 1982, Rondônia deixou de fazer parte do Território Federal do Guaporé e se tornou o estado de Rondônia. Nessa época, o governo começou a construir ferramentas políticas e sociais que permitiriam a criação de serviços públicos para a população. O pesquisador Pedro Brasil descreveu esse cenário em seus estudos sobre a educação no estado:

No início de 1980, o Estado e o Município construíram várias escolas na zona urbana e rural. Em 1982, quando Vilhena ainda agrupava Colorado do Oeste e Cerejeiras, chegou a ter perto de 120 escolas rurais. Em fevereiro de 1980 entrou em atividade a primeira escola particular, o Educandário São Domingos Sávio (hoje Escola de Educação Básica Santa Lúcia Filippini) e, em 1984, a Escola Maria Montessori (hoje Objetivo). O período de 1980 a 1990 foi marcado por grandes transformações. Vilhena recebeu um expressivo contingente de novos professores, contratados pelo Governo Federal e posteriormente pelo Governo Estadual³⁸⁶.

Com isso, surgiram as primeiras escolas públicas nessas regiões de Linha, com o objetivo de democratizar o acesso à educação. Elas garantiam os insumos básicos para

permanência na escola e tinham o importante papel de descentralizar a gestão educacional, já que estavam afastadas das sedes administrativas. Essa situação estimulava a autonomia, mas afetava o acesso a informações importantes para o desenvolvimento de rotinas pedagógicas.

As Escolas de Linha se tornaram uma ferramenta da gestão pública para garantir o acesso à educação para todos. Elas partiam do acolhimento da diversidade cultural e étnica, da valorização de referências da floresta, das culturas presentes e apresentavam um currículo baseado nas realidades locais. O projeto entende a necessidade de compreender essas realidades e a aprendizagem parte do conhecimento que as crianças trazem dos espaços onde cresceram.

POR DENTRO DE UMA ESCOLA DE LINHA

Os estudos sobre essa realidade amazônica demonstram que as escolas não são padronizadas, não seguem o mesmo formato pedagógico nem a mesma infraestrutura. As Escolas de Linha atendem majoritariamente crianças do Ensino Fundamental I que, após essa etapa, começam a frequentar as Escolas-polo, que reúnem jovens de diversas comunidades.

Em algumas escolas, como a das Linhas 20 e 22, na divisa de Guarajá-Mirim e Nova Mamoré, uma única professora cumpre o papel de educadora, gestora, faxineira, conselheira, assistente social e mediadora de conflitos. Ela fica responsável pelos 32 alunos com idades entre 6 e 14 anos e culturas diversas (haitianos, indígenas, bolivianos, negros e brancos) que convivem no galpão onde a escola funciona.

Outras, como a localizada na Linha 79, no distrito de Açaí, conta com um prédio de alvenaria bem estruturado, com equipe pedagógica e administrativa. Nela, estudantes e comunidade contam com salas de aula climatizadas, carteiras individuais para os 30 alunos de cada ano, refeitório e laboratório de informática. Professores da Universidade Federal de Rondônia (UFRO) contribuem na organização de documentos que orientam as práticas escolares e com um programa de geração de renda que beneficia a comunidade. A unidade também conta com quadra de esportes coberta, espaço de convivência (utilizado para festas e cultos evangélicos), uma

autoescola instalada junto à secretaria da escola, funcionários e bastante atenção da Secretaria Municipal de Educação.

Também há escolas no modelo familiar agrícola, que profissionalizam jovens da região para atuarem na agricultura comercial. Essas instituições têm formato e projeto pedagógico baseado na Pedagogia da Alternância, em que os alunos estudam 15 dias na escola e ficam outros 15 em casa. O aluno Weslei Gomes, de 15 anos, morador da

Linha 37, em Primavera de Rondônia, por exemplo, decidiu estudar na Escola Abaitará pensando em oportunidades futuras: “Moro no sítio e ajudo minha família com a lida na roça. O curso de Agroecologia vai me deixar mais focado no trabalho do campo, mantendo o vínculo com a minha família”³⁸⁷.

Uma característica comum entre as Escolas de Linha é a afirmação da presença do governo. Principalmente devido às dificuldades da região, as Escolas de Linha assumiram

papéis além do trabalho pedagógico, atuam como posto do governo federal para cadastramento da Bolsa Família, fazem encaminhamentos para tratamentos de saúde, criam oficinas de capacitação profissional, são locais de produção e promoção de eventos e cultos religiosos. Além de contarem com autoescola, agência do correio, posto de vacinação e serem um ponto de encontro da juventude.

As professoras das Linhas também vão além de suas funções originais, muitas vezes exercendo papel de liderança e, assim, garantindo o respeito e carinho da comunidade. Atualmente, as aulas são baseadas no material didático distribuído pelo governo, mas os educadores não se restringem à abordagem conteudista, como contou a professora de Guarajá-Mirim, em 2011:

*Eu sou professora de sala multisseriada nas Linhas e acho que consegui fazer bem meu trabalho. Tive uma oportunidade muito rica de formar grupos produtivos, das crianças se integrarem e aprenderem juntas variadas coisas, leituras, jeitos de se relacionar entre si e com o ambiente onde estão. Porque nas Linhas a aprendizagem tem essa natureza da diversidade e da participação colaborativa de todo mundo*³⁹².

Apesar das dificuldades, as Escolas de Linha buscam integrar os estudantes e a comunidade do entorno considerando a realidade local. Nos projetos político-pedagógicos, por exemplo, especialistas no tema destacam a importância de considerar os possíveis imprevistos no cotidiano da instituição e do aluno. As chuvas podem estragar as estradas de terra que levam às escolas, a falta de energia ou de merenda podem interromper as aulas.

Essas escolas também estão atentas à valorização dos pontos positivos da região, como os banhos de final da tarde no Igarapé, os peixes cozidos na folha de bananeira com farinha-d'água e as músicas locais.

*Os diferentes aspectos da história coletiva e individual se manifestam em seu fazer diário, corroborando que não é possível silenciar ou ocultar nas manifestações culturais de seus sujeitos na escola, sobretudo na Escola da Floresta, em toda sua subjetividade e singularidade*³⁹³.

Além disso, ao tratar o acolhimento da diversidade no ambiente escolar como base para uma política pública que envolve a comunidade, é impossível separar as áreas de cultura, identidade, mestiçagem e representação dos professores.

Lauro de Oliveira

Lauro de Oliveira Lima é um dos mais importantes nomes do pensamento pedagógico brasileiro. Nascido no interior do Ceará em 1921, formou-se em Direito e Filosofia e teve papel atuante na área de políticas públicas em nível estadual e federal. Seu currículo é extenso e ressalta como as necessidades de um país podem ativar a criatividade para solucioná-las.

Fundou o Instituto de Educação do Ceará, foi inspetor seccional do Ministério da Educação (MEC) no estado, onde promoveu a democratização do ensino por meio de ações, como a implementação de jornadas pedagógicas em diferentes cidades do interior, com cursos de aperfeiçoamento e a criação dos clubes cientistas de amanhã³⁸⁸. Chegou ao posto de diretor do Ensino Secundário do MEC em 1963, quando planejou e administrou a primeira campanha de alfabetização em massa promovida pelo MEC, além dos Cursos de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário³⁸⁹. Também fundou o Ginásio Agapito dos Santos, que se tornou um laboratório de experiências para suas ideias inovadoras na década de 1950. Além disso, fundou outras duas instituições de ensino: uma em Fortaleza e outra no Rio de Janeiro.

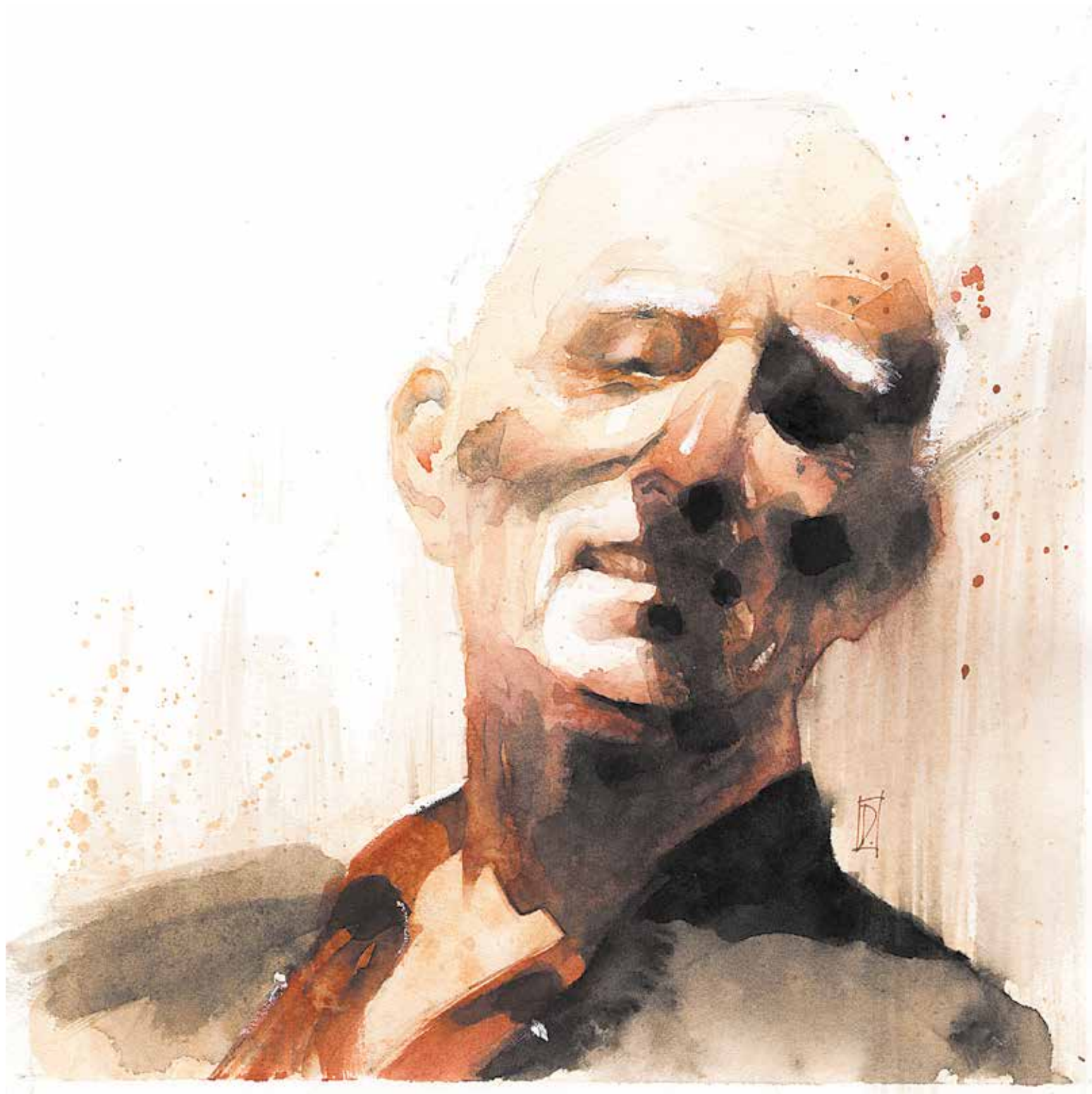
No campo acadêmico, foi criador do método psicogenético, baseado principalmente na teoria de Jean Piaget. O método privilegia a dinâmica de grupo como a didática básica, cujo princípio fundamental é: “O professor não ensina; ajuda o aluno a aprender”³⁹⁰, tornando-se um orien-

tador de aprendizagem. Lauro considerava que o ensino seria substituído pela autoaprendizagem, cabendo ao professor provocar situações que exigissem o desenvolvimento cognitivo e não cognitivo dos educandos.

Nesse sentido, também começou a questionar a formação de educadores. Para o filósofo, não havia sentido capacitar professores com base nas disciplinas tradicionais curriculares. “As disciplinas tradicionais do currículo, por mais bem administradas que fossem, não formavam, por si mesmas, professores. A ‘formação’ resultaria sempre de treinamento real”, ou seja, a prática da aprendizagem é indispensável. “Viva situações profissionais, interpretadas e analisadas à luz destas disciplinas, para ganhar consciência e proficiência como mestre”, gostava de falar aos professores³⁹¹.

Lauro também foi um dos precursores na defesa da alfabetização de adultos como ferramenta libertadora, em especial das mulheres, para que participassem ativamente do processo civilizatório brasileiro.

Autor de mais de 30 obras, foi perseguido durante a ditadura militar enquanto ocupava o posto de diretor do Ensino Secundário do MEC. Tentou fugir em uma Kombi de Brasília até Fortaleza (CE), mas foi preso no caminho e detido por três meses. No Rio de Janeiro, fundou o Centro Experimental e Educacional Jean Piaget, que mantém a escola A Chave do Tamanho. Viveu até os 91 anos escrevendo e lecionando.



RUBEM ALVES

Nascido em 1933, em Boa Esperança, Minas Gerais, Rubem Alves foi teólogo, pastor, filósofo, pedagogo, poeta, contador de histórias, cronista e psicanalista, além de jardineiro de ideias, como costumava dizer. Seus pensamentos foram semeados em mais de 140 obras nas mais diversas áreas, muitas delas dedicadas à crítica da educação tradicional. Teve grande atuação e relevância acadêmica, mas foi na literatura que conseguiu fazer música com palavras. Rubem Alves foi um educador que nutriu e espalhou esperança na vida, nas crianças e na educação.

Sua infância foi a princípio muito humilde, morava na roça com a família e estudava como bolsista em uma escola presbiteriana. O pai, ao recuperar-se financeiramente, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro e matriculou seu filho em uma das escolas mais tradicionais à época. Na escola de elite, Rubem Alves não fez amigos, conheceu a tristeza e a solidão e foi alvo de chacota por ser caipira. Foi na Igreja que encontrou o sentido de comunidade e, tocado por esse acolhimento, envolveu-se cada vez mais com a religião. Ao formar-se na escola ingressou no seminário presbiteriano, aos 20 anos, e tornou-se pastor.

Um vez dentro da instituição, sua fé logo se transformou em questionamento. Atuando como pastor em comunidades do interior de Minas Gerais, não pensava em converter pessoas: “eu achava que religião não era para garantir o céu depois da morte, mas para tornar esse mundo melhor, enquanto estamos vivos”³⁹⁴. Falava da vida, da terra, da relação das pessoas entre si e com o mundo, de liberdade, de amor. E desde cedo suas ideias foram recebidas com desconfiança.

Rubem Alves atuou como pastor em um contexto de efervescência política e social do país, especialmente dos jovens. Eram os anos 1960, pouco antes do golpe militar, e a juventude das Igrejas católica e protestante começava a se ligar a movimentos sociais e revolucionários:

*Antes nós queríamos salvar as almas do inferno para ir para o céu. Agora que não acreditávamos nem no inferno nem no céu, nossa missão era salvar o Brasil, era transformar o Brasil. Nossa fé metafísica se transformou em fé política, em engajamento*³⁹⁵.

Quando Rubem Alves retornou de um mestrado nos Estados Unidos, o Brasil acabara de sofrer o golpe militar e seu nome já havia sido denunciado por membros da própria Igreja presbiteriana. Diante de duas acusações, desligou-se da Igreja e, com medo da perseguição, retornou aos Estados Unidos, convidado a fazer um doutorado em Princeton. Foi nesse período de exílio que escreveu sua tese *Teologia da esperança*, um dos primeiros ensaios da teoria que, posteriormente, recebeu o nome de Teologia da Libertação: um movimento cristão que prega o combate às injustiças sociais, econômicas e políticas e que à época ganhou muita força no Brasil e na América Latina.

De volta ao Brasil em 1968 e já desligado da Igreja, contou com a ajuda do amigo Paul Singer³⁹⁶ para conseguir emprego como professor de filosofia em uma faculdade na cidade de Rio Claro, São Paulo. De Rio Claro foi para a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde constituiu longa e reconhecida trajetória acadêmica e permaneceu até sua aposentadoria. Mas Rubem Alves não se restringiu a esse universo, ao contrário, criticava esse ambiente que, muitas vezes, afasta as pessoas da realidade e de si próprios: “Vivi muito tempo no mundo acadêmico. O mundo acadêmico é um lugar perigoso, dá medo”³⁹⁷.

Encorajado por sua filha, Raquel, para quem escrevia e contava histórias, decidiu mudar, romper com o texto acadêmico e sua rigidez. Passou a falar com todos. Foi nesse momento que mergulhou na literatura e na poesia e passou a publicar livros para adultos e crianças: “Ciência dá saberes à cabeça e poderes para o corpo. Literatura e poesia dão pão para corpo e alegria para a alma”³⁹⁸.

Entre seus livros, diversos são voltados a provocar reflexões sobre o papel da educação e do educador. Não apenas em suas obras, mas em palestras, entrevistas, poesias, artigos, Rubem Alves espalhou a mensagem da necessidade de a educação se reinventar para reencontrar sua essência na sensibilidade, na curiosidade e no prazer.

Ao lado de Paulo Freire, tornou-se um dos maiores críticos do ensino tradicional. Para Rubem Alves a escola deveria ter como objetivo o desenvolvimento da inteligência e não oferecer respostas prontas. E a melhor forma de fazer isso é abrindo os olhos dos estudantes para o mundo. Criticava a escola que permanecia distante

dos problemas do dia a dia e a injustiça dos vestibulares, tanto pelo modelo competitivo de seleção como pelas amarras aos currículos escolares.

Para o educador o aprendizado só pode surgir da inter-rogação, da curiosidade, do espanto e do sonho:

*Conhecer é construir pontes entre o sonho, estrela distante, e o lugar onde me encontro. [...] As escolas deveriam ser “sonhatórios” (pois não há “escritórios”?), onde nasceria o pensamento inteligente!*³⁹⁹

Tão importante quanto o aprendizado de competências é o aprender pelo prazer, pela alegria. Segundo o educador, podemos usar as ferramentas e os brinquedos. A poesia, é brinquedo, e não podemos viver sem brincar⁴⁰⁰.

Em um de seus poemas mais famosos comparou uma educação capaz de despertar os alunos para as belezas e curiosidades do mundo com outra que deseja a formatação:

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle [...]. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar...^{401 402}

Rubem Alves revelou, em suas mensagens, a esperança que depositava em uma educação que se dá na vida, o que também se expressava em sua visão sobre Deus e a espiritualidade. Muito representativa da alma brasileira, a relação que Rubem Alves estabeleceu com a fé foi de intuição, criatividade e encantamento. Uma espiritualidade com raiz no mundo e na natureza, sem apego à doutrina fria das religiões. O céu das religiões lhe parecia chato e limitador. Preferia o Deus que lhe mostrava o jardim.

Essa espiritualidade transportava-se para sua visão sobre educação. Para o educador, a aprendizagem também dependia da ligação com a natureza e, sobretudo, do encantamento: “As crianças não têm ideias religiosas, mas têm experiências místicas. Experiência mística não é ver seres de outro mundo. É ver este mundo iluminado pela beleza”⁴⁰³.

Ao romper com as gaiolas da academia, Rubem Alves disseminou pensamentos como esses para educadores, pais, mães, crianças. Uma mensagem que não tinha intenção de convencer, e sim de provocar catarse:

Não desejo que você simplesmente entenda o que eu escrevo, entender é um ato racional. O que eu quero é que meu texto seja comido antropofagicamente. Quero que você sinta meu gosto. Desejo que meus leitores ao

*lerem meus textos fiquem com olhos semelhantes aos meus, assim eles verão o mundo da forma que eu vejo, e as palavras, se tornarão, então, desnecessárias*⁴⁰⁴.

Rubem Alves terminou seu ciclo de amor e de fé com a vida em 19 de julho de 2014, aos 80 anos. Seu legado é um patrimônio cultural de linguagem sensível, acessível e cativante. Uma mensagem esperançosa sobre o potencial de beleza e felicidade presente em todo ser humano.



MARIA VICTORIA BENEVIDES

“Combati o bom combate... guardei a fé”⁴⁰⁵. É com essa citação que a educadora, socióloga, cientista política e militante Maria Victoria Benevides abre o seu livro *Fé na luta*, que conta a história da Comissão de Justiça e Paz (CJP) de São Paulo, um polo de defesa dos direitos humanos no Brasil. Apaixonada, destemida e esperançosa, Maria Victoria tornou-se referência em educação para os direitos humanos e democracia. É devido a sua militância e esperança em uma educação comprometida com a dignidade humana que contamos sua história.

Maria Victoria de Mesquita Benevides Soares nasceu em Niterói, Rio de Janeiro. Junto com sua irmã gêmea, foi a penúltima de dez irmãos. Iniciou sua atuação política aos 14 anos, quando tornou-se membro da Juventude Estudantil Católica (JEC). Ainda adolescente, cursou parte do Ensino Médio nos Estados Unidos, onde, segundo ela, aprofundou suas posições políticas ao se defrontar com uma educação no auge da Guerra Fria⁴⁰⁶.

De volta ao Brasil, ingressou na Escola de Sociologia e Política da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), em 1961, e desde o início se envolveu diretamente com a política estudantil. Após trancar o curso para acompanhar o marido em viagem à Europa, retornou ao país quando já iniciado o regime militar e concluiu sua graduação na Universidade de São Paulo (USP), em 1971.

Em seguida, cursou mestrado e doutorado na mesma escola, dedicando seus estudos à sociologia e ciência política no período mais duro da ditadura: “Na minha defesa (em 1975) estavam sentados na primeira fila Antonio Candido, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior. Era a primeira tese de política defendida no Departamento de Ciências Sociais depois de todos os expurgos”. Maria Victoria ia contra diversas determinações do período: vigorava, então, o Ato Institucional nº 5 e ela era uma mulher, em uma universidade pública, discutindo abertamente e publicando estudos sobre política e democracia⁴⁰⁷.

Na vida acadêmica constituiu relevante trabalho intelectual. Tornou-se professora titular da Faculdade de Educação da USP em 1985, aos 43 anos. Mais recentemente, passou a lecionar também na pós-graduação em direitos humanos na Faculdade de Direito da USP. Paralelamente, teve longa e coerente atuação na militância política.

Tanto na produção intelectual como na militância, a educadora destacou-se pela atenção a temas tão urgentes quanto atuais no Brasil: cidadania ativa,

participação popular, orçamento participativo, reforma política, violência policial, educação em direitos... Maria Victoria se tornou, assim, uma referência em temas ligados à democracia.

O eixo central que une esses temas é a efetivação dos direitos humanos no Brasil. Conforme destacou Paulo Vanuchi no prefácio de *Fé na luta*: “Entre suas paixões de vida inteira, é provável que nada supere a ligação entre Maria Victoria e a causa dos direitos humanos, em suas infinitas dimensões”⁴⁰⁸.

Essa forte ligação se deve, sobretudo, à sua atuação junto a Dom Paulo Evaristo Arns e Margarida Genevois na Comissão de Justiça e Paz de São Paulo. O grupo, fundado por Dom Paulo durante a ditadura militar, conduziu batalhas pela redemocratização e pela defesa de militantes. Mais do que um braço progressista da Igreja Católica, a história da CJP, constituída em resposta às violações de direitos perpetradas pelo governo, mistura-se com a própria história da afirmação dos direitos humanos no Brasil. Embora o país fosse signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos desde 1948, a temática não tinha ressonância nem mesmo na esquerda brasileira. Foi com a ditadura militar que germinou no país uma nova consciência a respeito dos direitos humanos e seus fundamentos políticos e históricos. Nesse processo, a CJP teve papel fundamental, inicial-

mente concentrando-se nos direitos civis e políticos e, após a redemocratização, nos direitos de igualdade, como moradia, emprego, luta pela terra, superação da pobreza.

Ciente de que o processo de democratização e construção da cidadania não se esgota, toda essa experiência impulsionou Maria Victoria ao caminho da educação, especialmente da educação em direitos humanos, cuja preocupação central é o fortalecimento do espírito democrático e a formação para uma cultura de paz. Essa visão de educação tornou-se para ela um programa de vida.

A socióloga ajudou a construir iniciativas que foram ponto de partida para a criação de programas oficiais de Educação em Direitos Humanos. As políticas, os materiais e as diretrizes curriculares que temos hoje existem devido ao trabalho da CJP, articulada com entidades da América Latina e professores voluntários, como Maria Victoria.

A CJP levou seu programa aos mais diversos espaços educativos, chegando a professores e alunos de escolas públicas, policiais civis e militares, guardas metropolitanas, conselhos tutelares... No município de São Paulo, a proposta teve grande adesão da então prefeita Luiza Erundina, com Paulo Freire na Secretaria de Educação. No início dos anos 1990, o projeto de Educação em Direitos Humanos da CJP ganhou alto grau de inserção nas escolas municipais da cidade⁴⁰⁹.

Além da reformulação do currículo e da capacitação de professores e monitores para incorporar a temática transversal dos direitos humanos, foram criados projetos próprios das escolas, envolvendo alunos, professores, pais e comunidade. Em muitas escolas o resultado foi promissor em termos de redução da violência e aumento da participação coletiva no espaço escolar. Maria Victoria participou ativamente desses processos, inclusive como professora. Ainda que esse programa tenha sido descontinuado em São Paulo, sua militância continuou, por exemplo, com a formação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos. Também expandiu suas práticas para o ambiente universitário por meio da criação de cátedras, programa de mestrado, cursos compartilhados e núcleos de estudos. Nesse longo processo, os “velhos militantes”, como Maria Victoria se refere, foram se unindo à energia dos jovens. Ela reconhece que ainda há muito a caminhar, mas não perde a esperança em uma educação dedicada a atingir corações e mentes para formar uma cultura de respeito à dignidade humana.

Uma das maiores preocupações da socióloga e educadora sempre foi o descrédito na política, especialmente pelos jovens. E para a socióloga e educadora, a política é o único caminho para a vida em sociedade, ainda que reformulada para algo diferente do que é hoje.

Convencida da necessidade de práticas educativas que propagassem a crença na ação política⁴¹⁰, ela e outros membros históricos da CJP fundaram, no início dos anos 1990, a Escola de Governo. Trata-se de uma escola aberta, desvinculada de titulações ou requisitos acadêmicos, cujo objetivo é propiciar formação e debate político qualificado. De 1992 até hoje, a escola se consolidou e vem se espalhando pelo Brasil a partir da matriz paulistana. Maria Victoria Benevides fundou e é diretora dessa escola, e atua para garantir que o conjunto de valores fundamentais do início do grupo não se perca. A socióloga permanece animada e ativa: trabalha na proteção dos direitos humanos e com ética na política, é comprometida com o desenvolvimento nacional sustentável, defende a República e a opção pela democracia participativa.

Antonio Candido, ao definir a socióloga, resume que “lucidez e paixão tecem de modo harmonioso o substrato de sua militância combativa e destemida, sempre a postos quando estão em jogo a justiça social e a dignidade dos seres humanos”⁴¹¹. Como educadora, o que se destaca em sua longa e persistente trajetória é a rejeição do fatalismo e a crença de que ainda podemos construir uma democracia com efetiva justiça social: “Num país como o nosso, marcado por desigualdades e injustiças devastadoras, não podemos sucumbir ao pessimismo ou à melancolia dos conformistas”⁴¹².

Flavia Schilling

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), Flávia Inês Schilling trabalha com a temática da violência, das identidades contemporâneas e dos direitos humanos. Foi coordenadora do Centro de Referência e Apoio à Víctima e consultora da Comissão da Mulher do Parlamento Latino-Americano.

Gaúcha de Santa Cruz do Sul, nasceu em 26 de abril de 1953 e tem uma história de resistência. Aos 11 anos, foi viver no Uruguai por força da ditadura de 1964, que exilou seu pai, assessor do ex-governador Brizola. Aos 18 anos, com a instauração da ditadura também no Uruguai, Flávia foi presa por ser militante do grupo Tupamaro, mo-

vimento de oposição ao regime. Sofreu torturas, humilhações e foi presa, mas resistiu, apoiando-se nas cartas que enviava a seus familiares, no artesanato, na literatura e na amizade das companheiras.

Após 7 anos encarcerada, voltou ao Brasil devido à pressão popular para libertá-la. Estudou Pedagogia, fez mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutorado em Sociologia na Universidade de São Paulo e livre-docência em Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Integrou a Cátedra Unesco de Educação para Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância da USP até 2015.

EDUCAÇÃO NO CAMPO

“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola. Educação no campo é direito e não esmola”

Gilvan Santos



As atividades ligadas ao meio ambiente, como a agricultura, a mineração, a pesca e a pecuária, sempre estiveram presentes no Brasil. Ainda hoje, têm grande relevância social e impacto na economia, considerando que o país é um dos maiores exportadores de matéria-prima do mundo.

Os saberes do campo também fortalecem a visão sistêmica da educação ambiental e o protagonismo brasileiro em debates globais sobre a preservação da natureza. Como exemplo, temos as Conferências das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável que ocorreram no Rio de Janeiro (ECO92 e a RIO+20, nos anos de 1992 e 2012, respectivamente) e a participação do país na 21ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança Climática, realizada em 2015 na França.

A educação no campo insere-se nesse contexto dual de integração e exploração. Modelos agressivos do agronegócio convivem com crescentes iniciativas comunitárias de preservação e reflorestamento, advindas da agricultura familiar e orgânica, e de propostas sustentáveis como as ecovilas e a permacultura.

UMA EDUCAÇÃO PARA NÃO EMIGRAR

Marcado por conflitos e mudanças constantes, o campo enfrenta o desafio do êxodo rural. Entre as décadas de 1960 e 1970, a maioria da população brasileira passou a ser urbana, em especial devido à chegada de tecnologias no agronegócio, que diminuíram a demanda por mão de obra rural.

Para Marília Nascimento, coordenadora pedagógica no município de Lençóis (BA), a educação tradicional aplicada à realidade do campo sem alterações curriculares provoca o êxodo rural, porque os conhecimentos do currículo convencional só fazem sentido no contexto das cidades. Se no meio rural essa pessoa é “rei”, porque tem sua pequena produção e vive dignamente, na cidade ela se tornará estatística de pobreza.

Daí a importância do ensino diferenciado no campo. A educação no campo deve ser uma prática ligada aos temas relevantes para aquela comunidade, capaz de fortalecer as raízes com a terra e de gerar orgulho, senso de identidade e pertencimento da criança e do jovem com o lugar onde vive. Assim, ao

final dos estudos, o estudante terá conhecimentos técnicos importantes para a atividade rural ou talvez deseje estudar na cidade para posteriormente voltar com uma formação universitária e contribuir para o desenvolvimento de seu povo de origem. Será um guardião de sua comunidade.

Nesse sentido, o currículo deve integrar os saberes do campo com os diversos conhecimentos que surgirão da vivência naquele ambiente. A EMEF Professor Hermínio Pagotto, em Araraquara (SP), por exemplo, tem uma horta de plantas medicinais e uma cozinha experimental. Cada turma escolhe um projeto ligado ao campo, a partir do qual são trabalhados conteúdos como matemática, geografia e português⁴¹³.

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi reconhecido o direito a uma educação diferenciada para o campo. Isso garantiu as bases para adequar a pedagogia às peculiaridades de calendários, ciclos agrícolas e interesses locais. Políticas públicas também começaram a ser desenhadas nesse sentido, após ampla reivindicação dos movimentos campestres, que exigiam

uma educação coerente com a sua realidade, baseada na valorização da diversidade do meio rural e na superação do paradigma urbanocêntrico que enxergava o campo como atrasado, menos desenvolvido, secundário ou provisório⁴¹⁴.

Em 2002, a compreensão de que a educação rural deve abranger as necessidades culturais, os direitos sociais e uma educação integral que dialogue com a realidade do campo ganhou força com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída pelo Conselho Nacional de Educação⁴¹⁵. A realidade, porém, ainda está distante das determinações da lei⁴¹⁶ e ainda há diversos desafios a serem superados, como: infraestrutura deficiente das escolas, problemas de transporte para deslocamento até o ambiente escolar, currículos que privilegiam uma visão urbana de desenvolvimento, alta rotatividade de professores com baixos salários e sobrecarga de trabalho.

DIVERSIDADE NO MEIO RURAL

Os povos do campo, sejam eles ribeirinhos, assentados, caipiras, agricultores, sem terra, lavradores, quilombolas, indígenas, possuem um modo de vida integrado com a

Leonardo Boff

Teólogo, escritor e professor universitário, Leonardo Boff, pseudônimo de Genézio Darci Boff, doutorou-se em Teologia e Filosofia no Rio de Janeiro e em Munique, na Alemanha, e é conhecido por seu trabalho com ecologia. Foi padre e frade franciscano entre 1964 e 1992, porém se afastou da Igreja e se autoproclamou leigo após receber punições do Vaticano em virtude do conteúdo de suas obras. Nascido em Concórdia (SC), em 14 de dezembro de 1938, vive atualmente em Petrópolis (RJ) com sua companheira, a educadora popular Márcia Miranda.

É um dos expoentes da Teologia da Libertação na América Latina, movimento teológico que se iniciou

na década de 1970 e propõe uma ação com foco nos oprimidos e na superação de injustiças econômicas e sociais. Esse engajamento com as lutas populares o aproximou dos trabalhos educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Sua espiritualidade é voltada ao paradigma ecológico e ao cuidado com a Terra a partir da racionalidade cordial (do coração). Participou da Iniciativa Internacional da Carta da Terra e na formulação do Bem Comum da Terra e da Humanidade, na Organização das Nações Unidas (ONU). Em 2001, recebeu o prêmio Nobel Alternativo da Paz por suas ações na defesa dos direitos humanos e da sustentabilidade.

natureza, diferentemente dos habitantes das cidades. A demanda no campo é por uma educação integral, ligada a temas importantes da terra, como o desenvolvimento sustentável e a soberania alimentar. Embora haja muitos temas comuns às diferentes escolas do campo, a educação quilombola, indígena, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de uma escola rural do sul da Bahia apresentam diferenças que exigem abordagens particulares para alguns contextos.

MST: EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE E REFORMA AGRÁRIA PARA ALÉM DA TERRA

Herdeiro histórico das mobilizações pelo direito à terra empreendidas desde a colonização portuguesa, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um movimento político-social brasileiro, presente em 24 estados, com o objetivo de promover a reforma agrária popular e a transformação social. Seu surgimento, no contexto da

redemocratização em 1984, teve origem nas ligas camponesas das décadas de 1960 e 1970.

O MST propõe um novo modelo agrário para a sociedade, baseado na produção de alimentos saudáveis para o mercado interno, no fortalecimento do pequeno agricultor e no respeito ao meio ambiente. A reforma agrária popular é uma das principais bandeiras do movimento: defende que a redistribuição das terras improdutivas seria benéfica não apenas para o camponês, mas para toda a sociedade, pois evitaria o inchaço urbano (fruto do êxodo rural), mediante a criação de empregos no campo e a produção de alimentos de qualidade, livres de agrotóxicos, para todo o país.

Segundo a organização, o conceito de reforma agrária envolve também a formação do ser humano em outras dimensões fundamentais à sua dignidade, como a cultura, a educação e a cidadania – o que significaria “fortalecer os espaços de trocas culturais promovendo o acesso popular aos teatros, cinemas, exposições, sinfonias, amstras, apresentações folclóricas e festas tradicionais que celebrem a vida, a luta, a solidariedade e a diversidade do povo brasileiro”⁴¹⁹.

PEDAGOGIA DO CAMPO COM FOCO NA EDUCAÇÃO POPULAR

O MST compreende a educação como processo emancipatório permanente, como uma troca de saberes que envolve modelos formais e informais, adultos e crianças. No movimento, cultura e educação caminham de mãos dadas e essa união pode ser vista, por exemplo, na mística que antecede seus encontros: um ritual com símbolos – hino, música, bandeira – que prepara o ambiente, invocando origens culturais comuns, que unem o grupo, estimulando a fé e a esperança.

Em 1987, o MST criou seu setor nacional de educação, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, garantir o acesso de todas as crianças e jovens à escola e fortalecer a luta camponesa. As referências teóricas que amparam as atividades são a pedagogia crítica, o pensamento socialista, a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e pedagogia do próprio MST.

A educação popular realizada pelo movimento tem como base os princípios da solidariedade e cooperação, alicerces da organização dos assentamentos e da luta pela reforma agrária.

Segundo a pesquisadora Leila Floresta, uma das principais características do MST é estar em movimento, e esse costume reflete em sua pedagogia. Além de frequentarem as aulas, os estudantes participam de tarefas necessárias à sua manutenção: limpeza, produção de merenda, cuidados com a horta, organização da biblioteca, além de assembleias, fundamentais para a sua gestão democrática. Assim, as crianças e adolescentes são incluídos nas atividades diárias dos assentamentos. Os sem-terrinha, como são apelidados, são considerados sujeitos históricos, protagonistas de seu processo educativo e capazes de compreender, desde cedo, o propósito das lutas camponesas.

A educação manifesta-se de diversas formas no interior do movimento social. Em 2016, segundo dados do próprio *site* do MST, havia mais de 2 mil escolas públicas construídas em assentamentos e acampamentos, 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação, 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores e mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades por todo o país.

As escolas itinerantes foram construídas em cada assentamento como forma original de educação das crianças e adultos. Desde 2005 o movimento conta, também, com o apoio da Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema (SP), onde se aprofunda a educação política e a formação de militantes.

Um dos efeitos positivos da escola dentro dos assentamentos, segundo o MST, é que o espaço se torna referência para a comunidade, fortalecendo a identidade e cultura camponesas. A Escola de Ensino Fundamental Crescendo na Prática, localizada no assentamento Palmares I, em Parauapebas (PA), por exemplo, surgiu em 1994 como foco em um processo de democracia e autonomia após uma mobilização dos assentados. Devido à força das reivindicações da população local, a escola conta com eleições diretas para diretor, processo que tem a participação da comunidade.

PDCIS – formando jovens líderes para desenvolver o meio rural

Criar escolas que empoderem estudantes de Ensino Médio para se tornarem protagonistas em suas pequenas comunidades. Essa é a proposta do Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade do Mosaico de Áreas de Proteção Ambiental do Baixo Sul da Bahia (PDCIS), que busca tornar estimular a transformação positiva das comunidades de uma região vulnerável do estado baiano.

Em 2003, a Fundação Odebrecht, mantenedora do programa, concentrou suas ações no Baixo Sul da Bahia, a partir da cidade Presidente Tancredo Neves. O êxodo rural era um dos maiores problemas da época. A alternativa, então, foi criar um ecossistema de desenvolvimento ambiental, social e econômico com base na educação.

O programa diagnosticou as necessidades da região e buscou alternativas para conter o êxodo rural, um dos maiores problemas na época. Foram criadas escolas – as Casas Familiares Rurais – num modelo de Pedagogia da Alternância, no qual os estudantes passam uma semana na escola aprendendo o conteúdo do currículo convencional e técnicas agrícolas relacionadas à produção das regiões em que vivem; e as outras duas semanas em casa, aplicando o que aprenderam e compartilhando esse conhecimento com a comunidade. É um ecossistema de desenvolvimento ambiental, social e econômico com base na educação. Assim, os estudantes conectam, por exemplo, as aulas de química com o aprendizado mão na massa no palmital ou podem associar as aulas de matemática com o que vivem

na cooperativa de plantadores de palmito, apoiada pela fundação. Essas relações são apenas uma parte dos benefícios do programa, que conta com jovens estudantes muito comprometidos com a terra e a comunidade.

O programa desperta o papel desses jovens como protagonistas daqueles territórios e a missão de contribuir para o desenvolvimento local. Pedrina Rosário, ex-aluna e líder comunitária atuante, contou:

*A missão de contribuir para a vida de outras pessoas que também estavam desanimadas de seus sonhos. A oportunidade de integrar nos projetos apoiados pela fundação foi pilar fundamental para reafirmar o meu compromisso com minha comunidade e consequentemente influenciar atores e instâncias para a promoção de um território focado no desenvolvimento das pessoas. Essa é uma das essências que o PDCIS traz em sua filosofia, que me motiva a trilhar caminhos como este em que estou. Hoje, tenho a missão de fortalecer minha comunidade*⁴¹⁷.

Ela, que sonhava em morar em Salvador, trabalha para garantir o desenvolvimento e a preservação da cultura e história do quilombo onde vive. Já foi presidente da associação comunitária de seu quilombo e integra o Jovens Mulheres Líderes, programa de fortalecimento em questões de gênero e juventude promovido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pela Organização das Nações Unidas (ONU)⁴¹⁸.

EEEP ALAN PINHO TABOSA (EEEP PENTECOSTE)



Na década de 1990, no Ceará, o professor de química Manoel Andrade “inventou” um modelo de aprendizagem para que os jovens que estivessem fora da idade escolar pudessem terminar os estudos. Na época, o educador não sabia que o modelo de Aprendizagem Cooperativa era aplicado em países como Canadá, Estados Unidos, Espanha, entre outros, desde a década de 1970, e muito menos que sua iniciativa ajudaria mais de 500 jovens cearenses a entrarem na universidade. Andrade é neto de agricultores de Cipó, uma pequena comunidade rural de Pentecoste (CE). Devido à seca, seus familiares migraram para a capital e, na adolescência, ele morava a menos de um quilômetro da Universidade Federal do Ceará (UFC). Nessa época, não sabia o que era ensino superior e muito menos que tinha a possibilidade de cursar uma faculdade. Aos 16 anos, entrou em um grupo de estudos, mais por curiosidade do que por vontade, tomou consciência do que era universidade e foi além, ingressando no curso de Química da UFC. Depois de formado, voltou para a cidade natal e iniciou um trabalho social: “Eu passava todas as minhas férias no Cipó, mas quando terminei a universidade tinha o sentimento de responsabilidade de compartilhar os benefícios que tive”, lembrou⁴²⁰. Ele criou, então, um grupo de estudos em uma casa de farinha desativada, com sete jovens da comunidade que aprendiam e ensinavam de forma colaborativa. Cada um ficava responsável pela disciplina que mais se identificava e tinha a missão de promover discussões sobre a matéria para que o grupo aprendesse em conjunto a partir dos debates e estudos coletivos. Nos fins de semana, Andrade visitava Cipó e tirava possíveis dúvidas. Assim surgia o Prece, que no início significava, segundo o criador, Projeto Coração de Estudante “por causa da música do Milton Nascimento”⁴²¹. Um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Ceará escreveu:

O grupo de estudo foi denominado Célula Educacional Cooperativa, termo empregado fazendo alusão às características biológicas das células vivas, tais como organização autônoma, potencial de desenvolvimento e multiplicação que uma unidade celular possui essencialmente. Surgia, assim, uma característica intrínseca a essa metodologia – o vínculo⁴²².

Dois anos após o início do projeto, seis dos jovens, de um grupo de sete, concluíram o Ensino Médio e entraram em cursos na UFC. Em 2013, já havia mais de 500 universitários beneficiados pelo Prece e cerca de 2 mil estudantes secundaristas que participaram dos grupos de aprendizagem cooperativa presentes em 13 núcleos espalhados por 5 municípios cearenses. O Prece não só cresceu em números, como ganhou o nome oficial de Programa de Educação em Células Cooperativas e o apoio do governo do Ceará e da UFC.

O Prece cresceu e inspirou o governo estadual. No final de 2012, o programa inspirou o governo do estado na construção da EEEP Alan Pinho Tabosa, também conhecida como EEEP Pentecoste, uma iniciativa pública independente do Prece, mas criada com base na metodologia desenvolvida pelo professor Andrade e pelos jovens estudantes. Essa escola pública, de certa maneira, legitimou todo o trabalho realizado pelo programa e iniciou o processo de transformar esse aprendizado em política pública. Seu corpo docente, formado majoritariamente por ex-integrantes do programa, ajuda a concretizar a metodologia que surgiu a partir das necessidades da comunidade.

A Aprendizagem Cooperativa tradicional trabalha com cinco elementos essenciais, que também estão presentes no Prece e na prática da EEEP Pentecoste. Os elementos são: interdependência, responsabilidade individual, interação estimuladora, competências sociais e processo em grupo⁴²³.

Os três primeiros remetem ao fato de o sucesso do grupo estar diretamente ligado ao sucesso de cada membro, uma vez que os objetivos devem ser alcançados a partir do trabalho colaborativo.

No Prece esse elemento está presente desde o início, apesar de não ter sido nomeado desta forma, uma vez que a metodologia de estudo em Células Cooperativas parte do princípio de que a colaboração

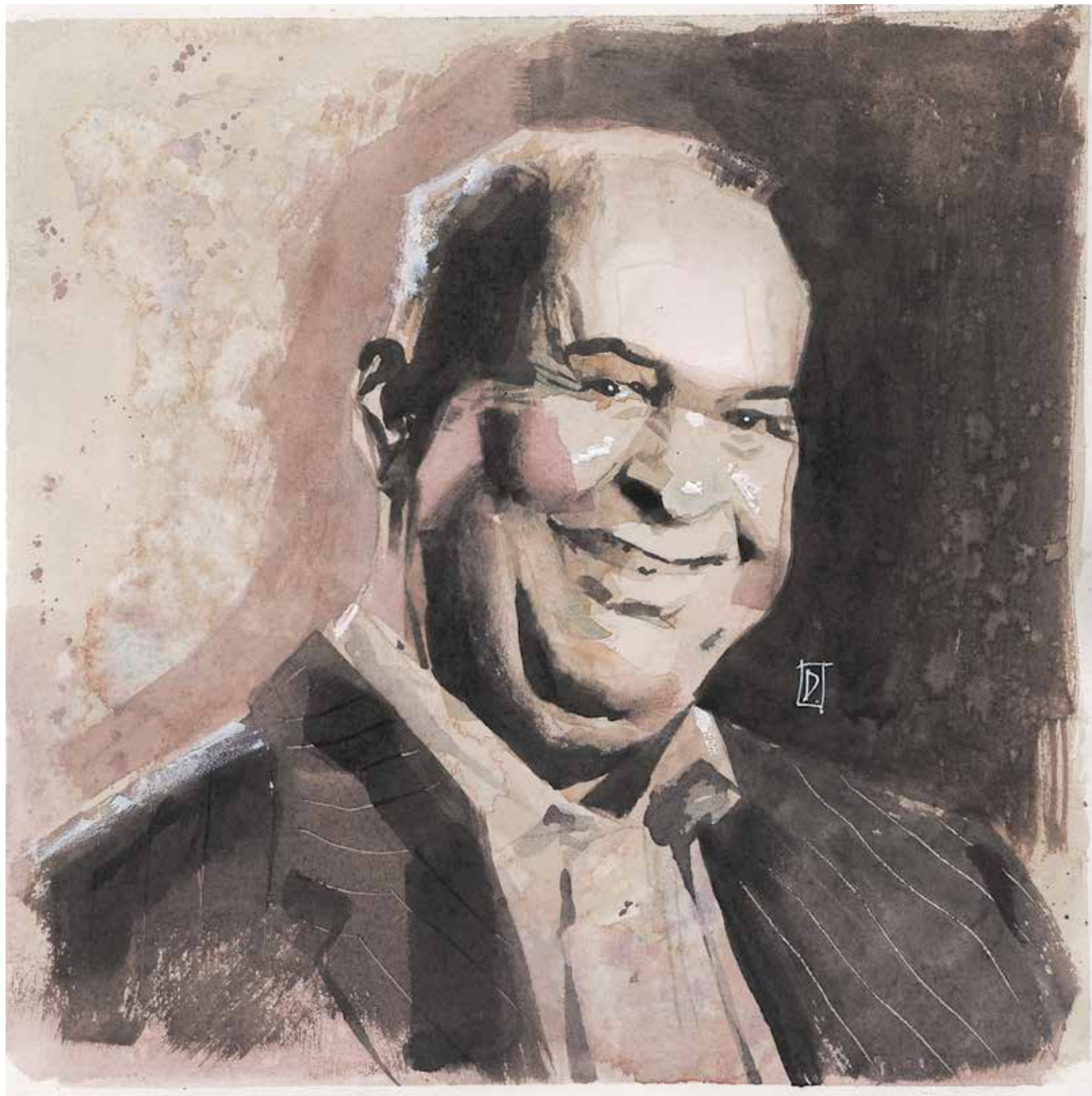
entre os estudantes no compartilhamento da vida e dos estudos é essencial para a formação de vínculos e para a criação de um espaço de cooperação que favoreça o crescimento pessoal e grupal dos estudantes. É válido lembrar que nos primórdios do projeto, quando os sete primeiros estudantes iniciaram o estudo em Célula, eles passaram a morar na antiga casa de fazer farinha da comunidade Cipó, convivendo em tempo integral, o que favoreceu desde então a noção de que havia uma interdependência entre eles⁴²⁴.

Na EEEP Pentecoste, por sua vez, o trabalho para atingir os objetivos da aula é feito em grupos de três a seis estudantes, formados mensalmente por meio de eleições de coordenadores de equipe. Para o estudo em grupo ser realmente eficaz, os estudantes dividem-se em funções como Controlador do Tempo e Guardião do Silêncio. Um dos beneficiados pelo programa conta:

Na Educação, quando se trabalha em grupo você ganha mais. O corpo humano funciona como um organismo coletivo, os nossos órgãos trabalham em conjunto. Quando você trabalha assim na Educação, o resultado é completamente diferente. A metodologia vai além do conteúdo, tornando a sala de aula um espaço de formação de autonomia, protagonismo e incentivando o convívio social. Cada célula de estudo trabalha num ritmo e num estilo exclusivo daquele grupo⁴²⁵.

A EEEP Alan Pinho Tabosa desenvolve novos empreendedores em suas salas de aula e é possível notar a transformação social de cada indivíduo. Como uma das alunas reforçou: “essa escola não é um lugar onde você vem aprender sobre os conteúdos formais. A gente vem aprender sobre a vida, a gente vem conviver com pessoas”⁴²⁶. Pesquisadores que estudaram o projeto complementam:

em vez de empregar a maior parte do tempo em preparar planos de aula e exposições orais, [o professor] concentra-se na promoção de todas as espécies de recursos que poderão proporcionar a seus alunos uma aprendizagem experimental correspondente às necessidades deles⁴²⁷.



ANTÔNIO CARLOS GOMES DA COSTA

O pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa foi um dos principais defensores dos direitos infantojuvenis no Brasil, contribuindo, a partir do olhar da pedagogia, para a formulação e implementação de diversas políticas públicas. Foi um dos principais colaboradores e defensores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), participando, inclusive, de sua redação. Escreveu mais de 60 livros e dezenas de artigos, publicados no Brasil e no exterior, sobre educação e políticas de atendimento à infância e juventude.

A história e a obra de Antônio Carlos Gomes da Costa revelam sua luta cotidiana por uma educação de acolhimento, sensibilidade e respeito. Pensava em uma escola focada no protagonismo e nas necessidades do jovem brasileiro, que lhe oferecesse oportunidades, em vez de exclusão e repressão. Uma tarefa que não poderia ser movida por outro motor que não o amor.

Gomes foi um educador esperançoso, amoroso e incansável na construção de dignidade e justiça social para as crianças e adolescentes do Brasil. Sua história é contada aqui para representar a amorosidade necessária em uma Educação de Alma Brasileira⁴²⁸, sua preocupação em buscar uma educação tipicamente brasileira serviu de inspiração para este livro.

Antônio Carlos Gomes da Costa nasceu em Belo Horizonte, em 1949. Estudou no Colégio Tiradentes, pertencente à Polícia Militar de Minas Gerais, onde teve algumas vivências e questões que lhe acompanharam em sua prática como pedagogo. Gomes foi reprovado no primeiro ano do ginásio e sentiu o peso e as marcas da reprovação: a repreensão do pai, coronel da Polícia Militar mineira; o estigma imposto pela escola; a baixa autoestima.

Em seus escritos, contou que os alunos expulsos da sala por mal comportamento tinham de sair carregando a carteira, como uma espécie de senha para que o sargento disciplinador soubesse que ali estava um garoto insubordinado que deveria ser punido. Essas práticas humilhantes eram reflexo do contexto: o fim da década de 1960 em um colégio alinhado ao regime militar⁴²⁹.

Nesse período, passou a matar aula e frequentar a biblioteca pública de Belo Horizonte, onde podia estudar o que queria. E estudou muito: “a tarde passava rápido matando aula”⁴³⁰, e com o horizonte aberto pelos livros passou a gostar de educação, bem mais do que da escola. Foi aprovado em Medicina na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mas ser médico não era sua vocação e

desistiu do curso no segundo ano, decidido a cursar Pedagogia. Fez sua escolha mesmo sabendo que o educador não tinha o mesmo prestígio social de um médico. A inspiração veio do profundo impacto que lhe causou a leitura de *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire.

Como pedagogo, sua trajetória se inicia dando aulas em supletivos e no Ensino Fundamental e Médio. Mas foi ao mudar-se para Ouro Preto que viveu sua experiência mais marcante, que se tornou base para toda sua atividade social e educativa. Na nova cidade, o pedagogo assumiu a escola Barão de Camargos, da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de Minas Gerais, a Febem. A partir daí, começaram seus anos de luta.

Em Minas Gerais, Gomes trabalhou durante sete anos na Febem para mulheres, com adolescentes. Foi seu batismo de fogo na educação. Defendeu e aplicou um projeto pedagógico muito diferente do que se praticava nessas instituições e atuou para revolucionar toda a política educativa para as jovens em conflito com a lei. Alterou desde a formação dos socioeducadores até a estrutura espacial dos locais de acolhimento.

A partir das propostas do pedagogo, as adolescentes infratoras eram convidadas a protagonizar sua própria formação e ressocialização, participando da elaboração do regulamento dos cursos que faziam. Estabeleciam normas, horários, lições e cobravam quando alguém desrespeitava os combinados. Mais do que a possibilidade de participação e recuperação da identidade, o que Gomes ofereceu foi outro olhar para aquelas pessoas que a sociedade e a própria política pública mais estigmatizavam e excluíaam do que educavam.

Trabalhava diariamente com mais de cem adolescentes, abrindo mão do tempo para si e com a própria família. Seu trabalho não se resumia à atividade educativa em si, mas também envolvia constante embate político e institucional pela manutenção de um projeto voltado a adolescentes em conflito com a lei que fugia do cenário comum – marcado pela discriminação e violação de direitos humanos.

Eu falo da relação educador-educando. Porque os meninos que estão numa Febem estão ali não é porque não sabiam as quatro operações [...] eles estão ali porque não souberam viver e conviver no seio da sociedade. Então, eles precisam aprender as competên-

cias pessoais e as competências sociais para o convívio com pessoas humanas e como cidadãos, e isso o sistema nega [...], ele priva o adolescente de liberdade, respeito, dignidade, integridade física, psicológica e moral, individualidade...⁴³¹.

Durante o governo de Tancredo Neves (1983-1984), Gomes se tornou presidente da Febem de Minas Gerais, expandindo sua proposta de Ouro Preto para todas as unidades do estado. Seu impacto ultrapassou Minas e alcançou o Brasil quando foi convidado a compor a equipe que redigiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), sua maior realização como cidadão e educador.

Participou não apenas da redação, como também atuou junto ao Congresso Nacional para a aprovação e, logo depois, sanção presidencial do ECA, envolvendo-se intensamente na luta política para colocar o país em uma nova trilha, baseada em uma visão radicalmente diferente sobre a infância e juventude. Embora o Brasil ainda esteja longe de cumprir tudo o que está previsto, o ECA representa um enorme avanço no panorama legal dos direitos infantojuvenis, especialmente com a superação das leis que tínhamos no Brasil – o Código de Menores e a Política Nacional de Bem-Estar do Menor –, políticas que o educador definia como voltadas ao controle social da pobreza, e não à proteção da infância.

A partir do ECA, crianças e adolescentes se tornaram cidadãos, com direitos expressos: direito a estudar, brincar, ter saúde, não trabalhar antes dos 14 anos, ter uma convivência familiar e comunitária agradável, ter dignidade, liberdade e respeito. A efetivação desses direitos foi e continua sendo uma luta constante, da qual o pedagogo não se eximiu, a despeito de todas as críticas e tentativas de retrocesso que enfrentou: “o Brasil está dividido entre os que querem piorar a lei para ela ficar parecida com a realidade, e os que querem melhorar a realidade para que ela se aproxime cada vez mais do que dispõe a legislação”⁴³².

Em seu esforço pela efetivação e disseminação dos princípios do estatuto, percorreu o Brasil e atuou em diversas políticas para a infância e juventude em órgãos governamentais e não governamentais. Destacava-se, ainda, sua atuação em processos de formação de socioeducadores, em que dava aulas dialogadas e refletia sobre as práticas. Também contribuiu para a sistematização desses

conhecimentos, orientou muitos educadores a partir de novos princípios e ajudou a reconstruir a própria categoria de socioeducador.

Internacionalmente, o educador também teve papel relevante como oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT); foi representante do Brasil no Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra (Suíça) e colaborou na criação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

Antônio Carlos Gomes da Costa faleceu em 4 de fevereiro de 2011, aos 61 anos. Seu grande legado foi a aposta de que a educação é capaz de mudar a trajetória de jovens – mas não qualquer educação, e sim aquela que oferece respeito, oportunidade e amor. “Nenhuma lei, nenhum mé-

todo ou técnica, nenhum recurso logístico, nenhum dispositivo político-constitucional pode substituir o frescor e a imediaticidade da presença solidária, aberta e construtiva do educador junto ao educando”⁴³³.

Depois de pautar uma vida inteira nessa construção, esta mensagem, expressa em um de seus últimos artigos, convida todos a essa mesma entrega:

Amigos e amigas, vamos arregaçar as mangas, trabalhar e lutar com ímpeto ainda maior do que o fazem nossos detratores de sempre. O importante é nunca deixar de ter claro que ninguém faz o bem impunemente neste País. O preço, porém, é de bom tamanho. Vale a pena pagar o que nos cobram. Até sempre⁴³⁴.



MARIA AMÉLIA PEREIRA (PEO)

Maria Amélia Pinho Pereira nasceu em Salvador (BA) e foi lá que iniciou sua trajetória na educação. Uma trajetória voltada, sobretudo, à infância brasileira. O adjetivo aqui se faz importante porque Maria Amélia, conhecida como Peo, não dedicou seu olhar e esforços a uma educação infantil desprovida de pátria ou de identidade. Peo fala da criança brasileira – com seu universo, linguagem e repertório próprios – e defende a presença da cultura e da diversidade brasileiras – com suas raízes musicais, estéticas e mitológicas – nos processos educativos. Foi ainda no magistério, cursado em Salvador, que teve contato com uma das mais importantes e inovadoras experiências da história da educação brasileira vistas até então: a Escola Parque de Salvador, idealizada por Anísio Teixeira.

Impactada pela concepção de educação e de infância presentes na Escola Parque, Peo iniciou seu caminho como educadora comprometida com processos educacionais significativos e que considerassem o ser humano em sua inteireza.

No centro de sua história e de suas práticas como educadora está o brincar. Peo entende o brincar como a linguagem universal das crianças, como aquilo que permite à criança ser o que é, constituindo-se, assim, num direito humano. Sua trajetória é marcada pela defesa radical de espaços e tempos adequados para que a criança se desenvolva brincando e brinque se desenvolvendo.

Não há, para Peo, outra possibilidade para a educação infantil senão o brincar, que valoriza a espontaneidade, a criatividade e a predisposição da criança ao aprendizado, num ambiente com espaços ao ar livre, onde a criança possa se desenvolver física e psicologicamente. Correr, pular, trepar, integrar-se à natureza com suas cores, formas, texturas, cheiros, nas diferentes estações do ano. É nessa educação que acredita e é isso o que Peo pratica.

Os princípios que norteiam a obra de Peo também se baseiam na convivência com educadores como o professor Agostinho da Silva, com quem dividiu reflexões sobre ser brasileiro e sobre a essência das crianças; e no contato com o método de alfabetização de Paulo Freire, que mostrou o papel político e emancipador da educação⁴³⁵.

Em 1963 foi para São Paulo em busca de conhecer as novas práticas que ali emergiam naquela pulsante década. Peo ingressou como estagiária na Escola Experimental Vera Cruz, que surgia como reflexo desse movimento mais crítico e reflexivo da educação brasileira. Após assumir a função de orientadora peda-

gógica, tornou-se sócia da escola, e ali pôde desenvolver a ideia de construção coletiva e reflexiva das práticas educativas, em que se atenta para os interesses e características dos estudantes.

Foi também em São Paulo que vivenciou, especialmente na década de 1970, as reformas nas leis educacionais, que geraram um movimento de burocratização do sistema e impediram a existência de escolas experimentais, que vinham construindo experiências significativas tanto no setor público como no privado. Assistiu a partir daí a um processo de democratização do ensino que se transformou na verdade em uma massificação assustadora e despreocupada com a formação do professor, que se viu em meio a estratégias de ensino e grades curriculares demasiadamente rígidas. Dessa forma, os professores ficaram impedidos de serem agentes reflexivos e produtores de conhecimento para uma educação de qualidade.

A proliferação de cursos de Pedagogia – em sua maioria fundamentados em conteúdos obsoletos e privados dos novos conhecimentos necessários para pensar educação contemporânea – colaboraram para a desqualificação e o desprestígio social do profissional da educação em nosso país.

Peo não passou ilesa por esse período. Como relata em texto biográfico, sentiu-se decepcionada e impotente com a força com que essas mudanças se alastravam⁴³⁶. A partir de então, afastou-se do ambiente escolar para viver, pesquisar e criar outros processos educativos, como a promoção de atividades lúdicas com crianças deficientes em um hospital em Brasília; ou a criação, no retorno a Salvador, de um espaço educacional dentro de um parque público, retomando a experiência de Anísio Teixeira. Mais uma vez, junto com outros educadores, Peo pôs em prática uma educação libertadora, centrada na espontaneidade e sensibilidade criativa da criança no seu contato com a natureza.

Nesse período fora da educação formal, Peo empenhou-se em pesquisar as brincadeiras de rua e seu repertório gestual com as diversas crianças que observou e com quem conviveu. O foco na vivência das crianças fora da escola possibilitou compreender a existência de uma cultura infantil, uma maneira de relacionar-se com o mundo, dotada de significados próprios⁴³⁷. Ficou claro como a rigidez da estrutura escolar ignorava essa cultura, inibindo a espon-

taneidade e o entusiasmo das crianças, que é exatamente o que as tornam abertas ao aprendizado⁴³⁸.

Peo defende o ensino centrado nas raízes, crenças e práticas nacionais. Ao voltar para São Paulo, propôs uma reformulação no currículo da formação dos educadores, com foco na inserção da cultura infantil e da cultura brasileira. Em tempos de importação de pedagogias descontextualizadas, enlatadas, buscava práticas educativas que reforçassem nas crianças a identidade, o pertencimento, a integração ao território.

Naquele momento, contudo, a proposta não foi aceita pela escola nem pelo Conselho Estadual de Educação. Peo, então, voltou para o espaço das ruas – onde estava a educação viva e pulsante em que acreditava. É na rua que a cultura da criança brasileira se expressa sem amarras, como ela tantas vezes registrou e disseminou.

Dessa vez concentrou-se na periferia de Carapicuíba, onde desenvolveu espaços e oficinas de brinquedos e brincadeiras, ampliando seus registros e repertórios sobre a cultura infantil presente no brincar popular.

Produziu materiais de referência e os levou a vários lugares do mundo, e foi convidada a integrar, de 1990 a 1996, o conselho de uma organização internacional ligada ao direito de brincar, a Child's Right to Play – International Playing Association (IPA). Promoveu o treinamento de professores de educação infantil para diversas secretarias públicas, além de um curso para formação de educadores no Instituto Brincante, baseado nas brincadeiras e práticas populares tipicamente brasileiras.

Mais tarde, também em Carapicuíba, fundou a Casa Redonda, um espaço de educação infantil onde as crianças exercem seu direito de brincar e aprender livres na natureza. Nesse projeto, uniu-se à professora e antropóloga moçambicana Angela Nunes, que vivia em Portugal e viera para o Brasil por indicação de Agostinho da Silva.

Numa área de 3.500 m² localizada a 22 km do caos urbano paulistano, brincadeiras, músicas, histórias, artes e jogos são peças fundamentais para a construção de conhecimentos e para a apropriação da cultura brasileira por cerca de 30 garotos e garotas com idades entre 2 e 7 anos. Lá as atividades acontecem no período da manhã, iniciando-se às oito e meia para respeitar a rotina das crianças e permitir que tomem café da manhã com seus pais. Elas passam a maior parte do tempo ao ar livre

e em contato direto com a natureza. Esses momentos de expansão são alternados com a realização de atividades no interior do prédio da instituição.

O educador tem um importante papel de escuta e de acolhimento da criança, e deve respeitar as potencialidades de cada indivíduo e do grupo como um todo, garantindo o desenvolvimento de cada um, a partir do repertório cultural e do uso de diferentes recursos, como músicas, danças, histórias, brincadeiras, jogos etc.

Entende-se que todas as crianças têm liberdade de pensamento e criação. Mesmo com todos os cuidados e atenções, na Casa Redonda o educador também é um ser brincante, que trabalha com prazer e está aberto às necessidades do outro. É exatamente a partir dessa cultura brincante de educadores e crianças que a Casa Redonda privilegia e constrói relações de sentido na educação.

Também em Carapicuíba, Peo fundou, em 1996, junto com educadores e pais, a OCA – Escola Cultural, onde crianças e jovens têm contato com a cultura brasileira em suas mais diversas manifestações. Fruto da busca por uma formação de jovens e adultos que afirmasse uma identidade brasileira, a instituição vem identificando e registrando o repertório cultural da Aldeia Carapicuíba, possibilitando seu conhecimento e revalorização pela própria comunidade. Atende em média 180 alunos de forma direta, além de ter impacto indireto gerado por programas de extensão em escolas públicas.

A OCA, que tem Peo como orientadora educacional, promove práticas e reflexões profundas “sobre a presença da Arte e da Cultura Brasileira numa educação que realiza a construção de um SER consciente de si, do outro e do seu entorno”⁴³⁹. Peo representa a defesa da integralidade da criança. A criança que tem raízes em seu território e que nele se desenvolve, a partir de elementos da identidade brasileira.

A educadora mostra-se preocupada com a proliferação de sistemas educacionais padronizados que desconhecem quem é a criança brasileira, o que ela canta, do que ela brinca, como se manifesta. Critica, ainda, a educação puramente cognitivista, que atua sobre uma criança sem corpo, sem alma, sem chão, fragmentada por ordem cronológica e desrespeitada em seu tempo, linguagem e curiosidades. Rejeita o autoritarismo que é fruto de um desconhecimento do potencial humano. Busca que os indivíduos exercitem sua autonomia e gradualmente descubram atitudes que dialoguem positivamente com os vínculos estabelecidos na vida real.

Peo educa no mundo e na vida. Não acredita em educação para a vida, porque a criança já é um ser que vive, e vive da forma que os adultos precisam reaprender. Quando a cultura da criança se torna invisível para dar lugar a uma estrutura rígida voltada meramente à inserção no mercado, tiramos da criança o direito de ser quem é. Não é à toa que existem campanhas pelo direito de brincar, pelas limitações à propaganda voltada à criança, pelo retorno a uma rotina mais natural, pelo uso dos brinquedos, por uma alimentação saudável, pelo respeito ao tempo. Peo evidencia que a necessidade das campanhas pela promoção do brincar mostra que esquecemos da criança e de sua cultura própria, e que é urgente resgatá-la.

A educadora nos mostra que brincar é uma prática de um ser pensante, que ressignifica espaços e objetivos, cria vínculos, estimula a criatividade e exige concentração, entrega, inteireza. É uma ação do corpo e da mente que ocorre em um território conhecido e repleto de significados.

Se um dos grandes desafios da educação, e do mundo, é compreender a língua das crianças, Peo já se mostra fluente nessa língua e assim constrói um legado de respeito, sensibilidade e reconhecimento da criança no Brasil.

TE-ARTE CRIATIVIDADE INFANTIL

O BRINCAR EM MEIO À CIDADE DE SÃO PAULO

A primeiríssima coisa que me marcou ao chegar à Te-Arte foi o espaço. Aquele frescor, aquele caminho sinuoso, o piso rústico e as crianças, cada uma na sua idade, descobrindo e ocupando essa área cheia de vegetação, criando usos e caminhos, desafios próprios de cada uma. Vi crianças maiores treinando subir em uma corda amarrada a uma árvore, vi uma de um ano e meio descendo as escadas com cuidado, outra que nem engatinhava fazendo experiências para alcançar um brinquedo.

Um lugar cheio de possibilidades, mas não dadas, não apresentadas com intenção de serem usadas, mas para serem descobertas! Num primeiro momento, dava realmente a impressão de uma soltura, mas depois percebe-se uma ordem, uma série de princípios e procedimentos profundamente respeitados pelas crianças e entre elas, e não apenas cobrado pelos educadores⁴⁴⁰.

Um espaço marcante, cheio de plantas, chão de terra batida, areia, água, árvores frutíferas e pequenos animais é quase inimaginável na selva de pedra paulista. Mais difícil ainda é pensar que esse lugar é um espaço de desenvolvimento voltado a crianças de zero a sete anos de idade. A Te-Arte foi fundada em 1975, em São Paulo, por Therezita Pagani, uma capixaba que acredita em uma educação que ande de mãos com a cultura e com a natureza como forma de nutrir as crianças de referências sobre o que é ser brasileiro.

Nascida em Colatina, no norte do Espírito Santo, em 22 de agosto de 1931, foi alfabetizada pela música aos três anos de idade, quando começou a tocar piano. Seu gosto musical e artístico influenciaram a Te-Arte. “Aqui na metrópole, percebi essa necessidade que o ser humano tem de saber brincar. Notei a importância de a criança se bastar, porque ela se bastando na brincadeira, se conhecendo melhor, ela tem interesse pela parte intelectual⁴⁴¹”, explica a educadora. Sua aposta é num ambiente lúdico, no qual as músicas, o folclore e as festas brasileiras estimulem a brincadeira com simplicidade.

Therezita defende o desenvolvimento via experiência: “corpo vivido” na natureza, para que aprendam a expressar suas emoções e a lidar com os elementos (fogo, ar, terra e água), as plantas e os animais, junto com crianças de

etnias e idades diferentes. Uma educação orgânica, que incentiva a alimentação saudável – com verduras da horta da escola, grãos, legumes e frutas da estação – e reserva momentos para dormir e descansar, mas sem uma agenda rígida que seja cansativa para a criança. Mas a liberdade da proposta baseada no ato de brincar e a ausência de horários rígidos ou atividades preestabelecidas não deve ser confundida com falta de organização.

UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO

A Te-Arte sempre foi um espaço voltado para o desenvolvimento das crianças por meio da liberdade e do brincar. No dia a dia, elas vivenciam a experimentação de todos os sentidos a partir da música, da arte, da cultura popular, da exploração do espaço e da convivência com outras crianças. Isso é essencial para o desenvolvimento da sua noção corporal. E ao brincar com água, areia, terra e plantas, as crianças desenvolvem a motricidade fina. Por isso, a função principal da Te-Arte é proporcionar todos os elementos e estímulos necessários para que



a criança possa absorver e criar conhecimento e cultura, além de facilitar a sua inserção no ambiente escolar. A liberdade e a proposta baseada no ato de brincar e a ausência de horários rígidos ou atividades preestabelecidas oferecem oportunidades de as crianças vivenciarem possibilidades, conhecerem o mundo e começarem a se relacionar com ele.

Nesse sentido, as crianças adquirem autoconsciência do corpo conforme percebem as próprias potencialidades e os próprios limites. A escola defende que, se essas potencialidades e limites forem respeitados pelos adultos, a criança saberá respeitar as regras das instituições em que participará no futuro.

A CULTURA A PARTIR DAS FESTAS

A música, os festejos, as comidas e as artes populares fazem parte do dia a dia da escola. Não é só para comemorar efemeridades como o Dia do Índio ou a Páscoa. Seja pelo cantar uma música, dançar bumba meu boi ou maracatu, ouvir uma história de saci, comer paçoca salgada ou preparar festas como São João e Natal, todos os dias as crianças vivenciam as ricas raízes de nossa cultura popular. Às vezes, são inseridas tradições de outros países, como a pinhata mexicana, danças colombianas ou elementos da cultura judaica. Violeiros, cantadores, sanfoneiros estão sempre presentes em períodos de festas, indo um ou mais dias por semana. A capixaba Therezita Pagani teve uma meninice plena de manifestações culturais brasileiras e sabe o quanto essas atividades fazem bem para o corpo, para a mente e para a alma⁴⁴².

Nesses momentos, as próprias crianças constroem a festa e aprendem canções e danças que reforçam a experiência de multiculturalidade.

ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN

Uma escola comunitária que nasce a partir de uma iniciativa da associação de moradores já mostra o que carrega em seu DNA. A colaboração, a amorosidade e as ações significativas para toda a comunidade acompanham a trajetória de mais de 25 anos da Escola Comunitária Luiza Mahin, em Salvador. Seu nome homenageia uma das principais referências da representação e valorização da cultura afro-brasileira: a mãe do poeta Luiz Gama, conhecida como um símbolo de luta e resistência negra.

Foi no ano de 1990 que a Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia identificou a necessidade de criar um projeto focado nas áreas de educação e saúde, e que também fosse capaz de receber as crianças do bairro Uruguai que não conseguiam vaga nas escolas públicas da região naquela época. Então, foi criada uma “escola do bairro”, mantida nos primeiros dois anos com recursos próprios, mas depois, com o crescimento do projeto, passou a contar com recursos financeiros vindos de parcerias, como um convênio com a ONG canadense Ação.

A escola é uma das quatro áreas de atuação da associação de moradores e, em conjunto com as demais iniciativas que têm o objetivo de melhorar a qualidade de vida da comunidade, atua para aumentar os níveis de alfabetização de jovens e adultos da região, para diversificar as oportunidades de formação profissional continuada, assim como para aumentar o acesso das crianças dessa região ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil.

DIFERENÇA QUE É VISTA NO DIA A DIA

Para reduzir a desigualdade social e promover a valorização da cultura africana e do poder da própria comunidade, a escola comunitária firmou parceria com outras iniciativas da região: toda semana, os estudantes participam de oficinas de dança, canto, capoeira, artesanato, corte e costura e percussão promovidas pela Rede de Protagonistas em Ação de Itapagipe (Reprotai) e também frequentam o centro cultural do bairro. Além disso, existem diversos projetos que colocam a comunidade escolar em contato com a cultura, o mercado de trabalho e as mídias audiovisuais. De acordo com a coordenadora pedagógica da escola,

todos os projetos são iniciativas da sociedade civil, planejados para desenvolver lideranças na comunidade, que deem continuidade ao trabalho atual.

Para isso, atuam no campo da educação formal, por meio da escola comunitária, e também na educação informal, por meio dos projetos⁴⁴³.

A meta comum de toda a comunidade é incluir as crianças de Santa Luzia em um ambiente escolar enriquecedor, que favoreça a permanência e garanta o desenvolvimento pleno desses estudantes para garantir uma educação realmente significativa e transformadora.

O nome da escola também é uma ferramenta de união e engajamento:

Ao narrarem um pouco da história de Luiza Mahin, que dá nome à escola, as coordenadoras e professores se reconhecem na figura da heroína, na medida em que comparam ambas as realizações: Luiza Mahin foi uma quituteira que, na época da escravidão, vendia seus quitutes para comprar a liberdade dos escravos. Nós fazemos, mais ou menos, a mesma coisa. Ela já era livre. E, de certa forma, trabalhamos pela promoção da liberdade⁴⁴⁴.

A amorosidade está em todos os lugares. A relação entre professores e estudantes não se restringe à sala de aula. A bagagem e a história de cada um é trazida para dentro da escola por meio de um constante diálogo e de visitas dos educadores às casas dos estudantes, com o objetivo de construir relações entre eles. Assim, os professores têm a possibilidade de trabalhar com base na realidade das crianças. A recorrente falta de água na comunidade, por exemplo, serviu de mote para a criação de um projeto que convidava os estudantes a pensarem seus papéis na comunidade e as implicações do desperdício e do uso consciente da água.

VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO

Na Escola Comunitária Luiza Mahin, a questão racial é trabalhada com base na amorosidade, e não parte do confronto com o diferente. Os educadores se preocupam em despertar o orgulho racial, por meio da valorização da cultura e do resgate histórico.

No interior do prédio, cada sala de aula tem o nome de uma heroína negra ou princesa africana e as paredes e demais salas também fazem referência a personagens negras, como a sala interativa Nelson Mandela, o refeitório Riachão (referência ao sambista Clementino Rodrigues) ou a Biblioteca Clementina de Jesus.

Seu processo de ensino-aprendizagem é baseado nas metodologias de alfabetização de Paulo Freire e Emilia Ferreiro e o material didático é elaborado pela própria equipe docente da escola. Nos cadernos de atividades, os conteúdos formais são associados a temas culturais com significado para a comunidade, como o folclore, por exemplo.

Atualmente, a escola está regularizada e reconhecida pelos órgãos legais. Além disso, a instituição foi selecionada pelo projeto Escolas Transformadoras, iniciativa da Ashoka e do Instituto Alana que integra uma comunidade global de escolas com práticas inovadoras.

*Era mui bela e formosa,
Era a mais linda pretinha,
Da adusta Líbia rainha,
E no Brasil pobre escrava!*

Luiz Gama (Minha mãe)



EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES

Tudo começou em 1999, como símbolo de resistência e mobilização comunitária, quando uma jovem que cursava Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles foi assassinada na saída das aulas. Era só mais um caso comum na então violenta comunidade da periferia da cidade, mas foi o estopim para uma transformação gigantesca que fez de Heliópolis um bairro educador, que tem “a escola como centro de liderança na comunidade”⁴⁴⁵, articulando os moradores e as lideranças locais e empoderando crianças e jovens para que possam melhorar suas realidades.

Essa mudança não foi imediata. Oito anos depois, a comunidade ainda sofria com o tráfico de drogas e a violência. Em 2007, a direção e os moradores do bairro, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, revitalizaram uma praça próxima à escola que servia como ponto de venda de drogas e retiraram as grades que separavam a escola da comunidade.

Em seguida, inspirada pela experiência portuguesa da Escola da Ponte, uma professora da escola procurou o então diretor Braz Nogueira, e propôs a formação de um grupo de trabalho para repensar a proposta pedagógica da Campos Salles.

A primeira grande decisão foi derrubar as paredes das salas de aula. A cada três salas, formou-se um salão. As mesas deixaram de ser individuais e estudantes começaram a se organizar em grupos de seis. No lugar de um professor por matéria, os docentes começaram a compartilhar a gestão da sala de aula. Cada salão é acompanhado por três professores⁴⁴⁶.

Esses educadores deixaram de lado as aulas expositivas e passaram a ser mentores dos estudantes, que começaram a receber roteiros de estudo criados pelos próprios educadores. Cada estudante desenvolve o próprio percurso de aprendizagem e participa de grupos focados nos campos de conhecimento que lhe interessam. “Embora existam atividades de Matemática, Português, Ciências e História, existem roteiros interdisciplinares que têm por pressuposto o estímulo ao pensamento e à investigação contextualizada do estudante”⁴⁴⁷.

Os grandes salões da escola reúnem até 100 alunos, que aprendem colaborativamente e de maneira autônoma e elegem uma comissão mediadora. “O que



*Não basta falar de paz.
É preciso acreditar nela.
E não basta acreditar nela.
É preciso trabalhar por ela.*

Eleanor Roosevelt

*Não existe outra via para a
solidariedade humana senão
a procura e o respeito da
dignidade individual*

Pierre Nouy

Estes eram os dizeres de um dos cartazes fixados em um portão branco na comunidade de Heliópolis, em São Paulo⁴⁵⁰. Pessoas vestindo roupas coloridas e segurando bandeiras completavam o cenário de uma grande caminhada pela paz realizada anualmente no bairro.

me dá ânimo no projeto da escola é que nós estamos levando aqui o aluno a ser sujeito”, contou Braz Nogueira para o *Educação.doc*⁴⁴⁸.

Além da mudança curricular, foram desenvolvidas estratégias para valorizar a autonomia e a postura ativa dos alunos. A escola passou a funcionar como uma República, onde os estudantes constroem propostas e são eleitos democraticamente para ocupar os postos de prefeito, secretários (de Cultura e Esporte, Comunicação, Saúde e Meio Ambiente, e de Convivência e Diversidade), vereadores e suplentes. Esse formato de organização favorece a participação, a sensação de pertencimento, a responsabilidade e o exercício da cidadania na construção dos indivíduos. Nicolay dos Santos, por exemplo, é uma estudante-vereadora: “a gente faz assembleia, e se a gente concordar, os vereadores concordarem e a prefeita também, a prefeita assina e aquela regra já tá valendo”⁴⁴⁹.

Uma situação representativa desse poder dos alunos ocorreu quando quando, em 1999, o último toque de recolher paralisou todo o bairro de Heliópolis. Determinado a não fechar a escola à noite e não cedendo à pressão dos traficantes da região, Braz Nogueira discursou para seus estudantes e as aulas seguiram normalmente. Porém, depois disso o diretor teve receio de que sofreria represálias e de que poderia ser o fim da escola. No dia seguinte, membros do grêmio, liderados pelo estudante José Olei, foram até sua sala para demonstrar apoio e garantir que ficasse tranquilo, pois eles não deixariam o projeto da escola morrer.

Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo

Na década de 1980, um grupo de pais não conseguia encontrar uma escola em que acreditasse para receber seus filhos e decidiu se unir para construir esse espaço. Segundo um dos pais que apoiam o movimento,

A Vivendo teve a coragem de se opor ao sistema educacional daquela época – que era tecnicista, reducionista, controlador – e também a todas as outras forças que ainda operavam. Eles partiram na construção dessa alternativa, principalmente baseados em respeito e liberdade. Depois de muita busca, diálogo e conspiração, esse grupo encontrou no clube de vizinhança um espaço que o acolheu. Foi cedido um galpão e o espaço amplo e arborizado que temos hoje. Esse foi o início da história.⁴⁵² [...] As crianças eram vistas como companheiras, e não mais como objeto da educação. Esse grupo tinha a educação como um elemento primordial na formação do cidadão e da cidadã. A prática da escola formou e forma crianças e adultos que são criadores da sua

Aprendi a maior lição da minha vida: ninguém é líder a todo momento. Numa escola, a liderança migra. [...] E a principal característica de um líder é manter a esperança de um grupo. E naquele dia, José Olei, 13 anos de idade, foi o meu líder, manteve inclusive a minha esperança⁴⁵¹.

Assim como a EMEF Desembargador Amorim Lima, que é referência na rede pública e acumula diversos reconhecimentos, como a seleção para o programa Inovação e Criatividade na Educação Básica, do Ministério da Educação (MEC).

própria educação. Se naquela época se buscava escapar da repressão do Estado, atualmente os desafios não são menores. As forças do mercado, os valores da competitividade, egoísmo, padronização. A Vivendo continua a reafirmar a cooperação, a liberdade e o ativismo⁴⁵³.

O depoimento retrata a essência de uma escola associativa, que recebe crianças da Educação Infantil em um espaço composto de casas coloridas e um quintal gigante e cheio de árvores e muita liberdade.

Selecionada no programa Inovação e Criatividade na Educação Básica, do Ministério da Educação (MEC), a Vivendo e Aprendendo trabalha com o lúdico e a cultura para estimular a autonomia, a criatividade, a construção de identidade e a cooperação entre crianças que colocam a mão na massa e convivem com outras de diferentes idades. Por ser uma escola associativa, pais e professores também são desafiados a se desenvolverem durante o processo de construção de uma escola mais democrática, crítica e empoderadora.

EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA

Uma escola que, dentro da cidade de São Paulo, tem uma oca indígena no quintal, um grupo de maracatu ensaiando do lado oposto e crianças de todas as idades estudando coletivamente em grandes salões, não os conteúdos rígidos de uma matéria ou de outra, mas conteúdos definidos a partir de seus interesses pessoais. Essa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, fundada em 1956, e que tem como eixo principal de sua pedagogia o encorajamento e a valorização da autonomia de cada um dos 800 alunos que frequentam a instituição.

Quarenta anos depois, Ana Elisa Siqueira tornou-se diretora e encontrou uma escola com altas taxas de evasão e alunos desinteressados. Então uma grande mudança começou, com a retirada dos alambrados que cercavam o espaço de circulação no pátio – num voto de respeito e confiança aos estudantes –, a abertura da escola para a comunidade nos fins de semana e a transformação da tão temida sala da diretora num espaço de diálogo, interação e criação de projetos. “Cavar territórios de participação da comunidade estimulou um caos criativo, que se estende até hoje⁴⁵⁴, diz a diretora.

As famílias passaram a se envolver voluntariamente e a repensar o papel que exerciam na escola. Ao mesmo tempo, as paredes cinzas deram lugar a cores alegres e azulejos desenhados. “Pensam que a violência existe só quando um bate no outro? Há também a violência simbólica, que aparece na cor da escola, por exemplo⁴⁵⁵, comenta a diretora. As grades que “protegem” a escola também foram retiradas e deram ainda mais liberdade para os estudantes.

A escola abriu espaço para oferecer atividades extracurriculares, como oficinas de cultura brasileira, de capoeira, de educação ambiental etc. Eventos trouxeram mais movimento à escola em vários meses do ano, como a Festa Junina, a Festa da Cultura Brasileira e a Festa do Auto de Natal. A primeira festa junina foi marcante:

A diretora percebeu que a celebração engajou as pessoas como nenhuma outra atividade até então. A realização do evento evidenciou um pedido dos jovens, que deixaram claro, ainda antes da festa, que preferiam músicas da moda às típicas cantigas regionais. Ao discutirem esse assunto, Ana se deu conta que o apelo dos alunos demonstrava uma carência da escola em oferecer espaços para que emergissem distintas formas de expressão. A voz dos alunos foi ouvida: uma das mães, estudiosa da cultura brasileira, ajudou a criar um festival musical

*para que os alunos se apresentassem, realizando um projeto que reafirma a escola como espaço público onde a diversidade tem a oportunidade de emergir.*⁴⁵⁶

Seis anos depois da entrada de Ana Elisa e com o apoio de toda a comunidade escolar e do entorno, o Conselho da Escola, composto de familiares e professores, começou a repensar o modelo pedagógico.

Durante os debates, a psicóloga Rosely Sayão apresentou ao grupo um vídeo sobre a Escola da Ponte – iniciativa inovadora em Portugal que substituiu as salas de aula por grandes salões e sem a separação de estudantes por idade, possibilitando o trabalho coletivo a partir de temas de interesse do grupo. Então, Sayão formulou e apresentou, em setembro de 2003, uma proposta de assessoria para a implantação do projeto. A assessoria foi aprovada pela Secretaria Municipal de Educação e ocorreu na escola de janeiro de 2004 a maio de 2005.

E. M. Sebastiana Luiza de Oliveira Prado (Projeto Araribá)

Uma escola localizada em uma região com estradas de terra e bastante desigualdade social foi protagonista em uma história de mobilização da sociedade civil em busca de autonomia. A Escola Municipal Sebastiana Luiza de Oliveira Prado, conhecida desde 2010 como Projeto Araribá, desenvolve na cidade de Ubatuba, litoral norte de São Paulo, uma proposta pedagógica baseada na valorização dos saberes comunitários e no envolvimento dessas pessoas como forma de enriquecer o trabalho dos educadores e desenvolver os estudantes emocional, espiritual, cognitiva e socialmente. Em 2015, a iniciativa foi selecionada no programa Inovação e Criatividade na Educação Básica, do Ministério da Educação.

Comunidade, familiares, gestão escolar, professores e estudantes se organizaram para aprovar uma lei municipal que garantisse a autonomia da escola, a possibilidade de criação de um modelo pedagógico que cumprisse esse objetivo e a aplicação efetiva dessa proposta para trazer uma nova cultura de educação. “Essa evolução não poderia ser feita individualmente, então nós percebemos que

*“A mudança foi difícil para muitas pessoas”, frisa Midori Hayakawa, assistente de direção da escola. Ela entrou na Amorim em 1990, ainda como professora, época em que nenhuma alteração no plano da escola havia sido cogitada. “Não existiam cores nem jardim. Não existia quadra coberta, rampa, balanço, biblioteca, sala de artes”, conta. O que foi mais complicado na mudança? “Dizer para um aluno ‘eu não sei responder o que você está me perguntando. Você pode me dar um tempo, que procurarei saber e voltarei a falar contigo?’. Isso foi duro, muito difícil”. Para Midori, o mais espinhoso está ligado a uma virada de perspectiva: o professor não precisa demonstrar que é o mais completo sábio, pois nenhum educador sabe tudo. Ao quebrar as paredes físicas, a Amorim Lima aproximou educadores e alunos, compartilhando o papel de aprendizes*⁴⁵⁷.

deveria ser uma evolução coletiva com educadores, alunos e comunidade. A proposta sempre foi o empoderamento da escola pela comunidade”⁴⁵⁸, contou a diretora Lilian Cassia Bacich Martins.

Atualmente, a escola usufrui de espaços da comunidade do entorno – como hortas, galpão da igreja, sítios com mata atlântica, casas de moradores e estabelecimentos comerciais – para expandir a sala de aula e garantir o desenvolvimento integral de todos por meio da educação.

A gestão democrática é efetivada tanto no dia a dia da escola como em ações mais amplas. Ocorrem assembleias periódicas para decisões do grupo e o currículo é elaborado de acordo com as demandas e valores da comunidade e os parâmetros municipais e sua aplicação dá-se a partir de projetos elaborados junto com os estudantes. Um dos grandes desafios de 2016, por exemplo, é tornar a escola mais musical. “Eu me surpreendi com o tanto de pessoas da comunidade que estão pedindo música na escola e eu acredito muito na música para desenvolver todas as partes”, disse Lilian.

AUTONOMIA

Ao pensar em importantes mudanças como essas, é importante lembrar que no Brasil a autonomia das escolas é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e é nela que a Amorim Lima está apoiada, realizando uma mudança que inspirou tantas outras escolas e entusiastas da educação. Nem todos os professores e gestores escolares conhecem, mas os artigos 14 e 15 da LDB abrem espaço para inovações pedagógicas e administrativas:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

*Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público*⁴⁵⁹.

APRENDIZAGEM

Com uma proposta pedagógica que repensa o modelo conteudista de ensino, amplia a autonomia dos estudantes e preza a cultura nacional, a EMEF Desembargador Amorim Lima garante a valorização das potencialidades culturais, sociais e educacionais do país.

O aprendizado acontece a partir de roteiros pedagógicos. Neles, os jovens criam as próprias jornadas de aprendizagem em grupo e cumprem uma série de objetivos, como conhecer um exemplo de epopeia ou entender a importância da saliva e dos dentes na digestão, com indicações de textos e tarefas diversas. Mais da metade do tempo na escola é dedicada aos roteiros, o tempo restante é dividido em participações nas oficinas de artes, matemática, português, educação física, latim, grego, violão, trabalho de conclusão de curso (TCC), entre outras.

Não à toa, a escola foi selecionada para o programa Inovação e Criatividade na Educação Básica, do Ministério da Educação (MEC), e integra o projeto Escolas Transformadoras, da Ashoka e do Instituto Alana, demonstrando o reconhecimento recebido por suas práticas.





TIÃO ROCHA

“Antropólogo (por formação acadêmica), educador popular (por opção política), folclorista (por necessidade), mineiro (por sorte) e atleticano (por sina)”⁴⁶⁰. É assim que Tião Rocha costuma se apresentar e é assim que iniciamos sua história por aqui.

Tião é o que se pode chamar de um convocador de aldeias. O que busca na educação é o germe da construção ou reconstrução da cidadania nas comunidades em que atua. Para isso, faz da prática educativa uma prática de empoderamento das pessoas em seus territórios. Ou de “empoderamento” como costuma dizer se referindo à linguagem mineira⁴⁶¹.

Sebastião Rocha nasceu em Belo Horizonte, no dia 30 de agosto de 1948. Das memórias de sua infância resgata a importância da rua na sua formação. Lembra-se dela como um espaço generoso, de criatividade e integração. Mas não são tão boas as memórias que tem da escola.

Tião teve problemas desde o primeiro dia de aula. Ao ouvir da professora uma história sobre reis e rainhas, insistia em dizer que a rainha era sua tia, e era reprimido pela professora e pela direção, até que se calasse. Sua tia era mesmo rainha: rainha do congado, festa popular em Minas Gerais.

Tião carregou na memória a indiferença da escola em relação às histórias e heranças populares das comunidades:

Eu acho que é por causa dela que eu segui a trilha que eu estou seguindo, de estar correndo o mundo aí, querendo descobrir um pouco de dinastias e realezas nos meninos, nas crianças que não tiveram possibilidade de mostrar a sua realeza nesse país [...]”⁴⁶².

O desejo de se aprofundar e dar mais valor às histórias do povo e ao universo simbólico da cultura levaram Tião a cursar as faculdades de História e de Antropologia, especializando-se em cultura popular.

Sua trajetória profissional sempre seguiu os caminhos da educação. Lecionou em todos os níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, até chegar à universidade, atuando na graduação e na pós-graduação. E foi num determinado momento de seu período como professor na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) que, como se diz em Minas, teve um clarão: não queria mais ser professor, queria ser educador. Convencido de que a universida-

de não contemplava sua visão de educação, que carecia de espaços para a transformação que buscava, Tião demitiu-se e abandonou a carreira acadêmica para criar um novo tipo de escola, uma escola que falasse a língua do povo.

Em 1984, criou, com mais alguns amigos, o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – CPCD: “[um] lugar para se fazer esse espaço de aprendizagem, onde eu pudesse colocar as minhas perguntas e correr atrás das respostas, que era o meu jeito de aprender”⁴⁶³. Tião conta que o CPCD se formou basicamente a partir dessas perguntas:

*Nós tínhamos um monte de perguntas, de dúvidas. A primeira pergunta que a gente se fez foi se era possível fazer educação sem escola, porque a gente via muito menino na rua querendo aprender, que ia pra escola e era expulso, era evasão, repetia um, dois anos e saía fora”.*⁴⁶⁴

A experiência começou em Curvelo, sertão de Minas Gerais. Tião foi para a rádio da cidade e convocou interessados em discutir uma proposta nova de educação, uma escola de baixo do pé de manga. Vinte e seis pessoas apareceram no dia seguinte. A discussão se iniciou, e Tião

percebeu que, em vez de discutir propostas, ela girava em torno da escola que as pessoas não queriam.

Baseando-se em tudo aquilo que o grupo não queria na educação, Tião elaborou os “Não Objetivos Educacionais”⁴⁶⁵ e começou a buscar formas de efetivar e sustentar um novo projeto. Assim nasceu o Projeto Sementinha, a primeira ação do CPCD, direcionado a crianças em idade pré-escolar. As atividades ocorriam em qualquer lugar e com os recursos que estivessem disponíveis – o objetivo era despertar nas crianças a vontade de aprender. O Sementinha cresceu e foi dando frutos: com a comunidade cada vez mais envolvida, atingiu também jovens e adultos, com a criação de oficinas de trabalho e fábricas comunitárias.

Essa característica de integração se mostra fundamental na vida e na obra de Tião. O trabalho sempre visa integrar a comunidade, a partir de seu território, com tudo o que ele tem para oferecer. Dessa forma, além das práticas educativas, são atendidas questões que tocam a economia solidária, o desenvolvimento sustentável, a preservação ambiental, a saúde. No entanto, da perspectiva de Tião, não se pode dizer que isso está além da prática educativa: tudo isso é educação, pois entende a educação como algo que vai muito além da escola.

Tia Dag

Referência no Brasil em engajamento coletivo e educação informal, Dagmar Rivieri Garroux é paulistana, nascida no bairro de Santo Amaro, em 16 de abril de 1954. Psicopedagoga e mulher de temperamento destemido, atua com educação desenvolvendo projetos sociais em favelas de São Paulo desde a década de 1970.

Fundou, em 1993, a Casa do Zezinho, com o apoio de seu marido, Saulo Garroux, de companheiras de faculdade e da comunidade de Santo Antônio. O nome da ONG é um diálogo com o poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade: “É agora, José!”.

O projeto oferece atividades de teatro, dança, música, inglês, letras, esportes, matemática, informática, entre outras áreas. Inicialmente com 7 crianças, a ONG atendia

por mês, em 2016, 1.700 pessoas em situação de vulnerabilidade social na região do Capão Redondo, zona sul na capital paulista.

Tia Dag, como é conhecida por todos, inspirou-se em Paulo Freire e desenvolveu uma metodologia educacional específica para o contexto em que estava: a Pedagogia do Arco-Íris. Trata-se de uma educação pautada em valores cujo ponto central é o despertar da autonomia de pensamento e de ação, por meio de quatro pilares: ser (espiritualidade), conhecer (ciências), saber (filosofia) e fazer (arte).

Agraciada com inúmeros prêmios sociais e consciente do sucesso do projeto, Tia Dag diz que ainda tem muito a fazer como educadora.

Assim, o CPCD pode ser definido como um projeto de educação e desenvolvimento comunitário, que tem a cultura local como matéria-prima e instrumento de trabalho. Seu foco de atuação são cidades com menos de 50 mil habitantes.

A partir dos projetos desenvolvidos nessas comunidades, Tião sistematizou os princípios e as pedagogias que orientam o CPCD: a pedagogia da roda, que visa a um trabalho educativo plural, solidário e horizontal, no qual todos se enxergam e contribuem com o coletivo; a pedagogia do abraço, que busca valorizar o afeto e a autoestima dos educandos; a pedagogia do sabão, que estimula o aprender fazendo, a partir dos saberes locais e tradicionais; a pedagogia do brinquedo, que cultiva uma educação mais prazerosa e autoral, em que os brinquedos são produzidos pelas próprias crianças em vez de serem comprados; e, finalmente, a pedagogia do copo cheio, que traz um olhar para o território não para procurar suas carências, mas suas potencialidades. E é desse último princípio que nasceu a fala de Tião sobre avaliarmos não o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) local, mas o IPDH (Índice Potencial de Desenvolvimento Humano).

Tião é um educador que bebe de diversas fontes teóricas, mas que se pauta pela prática. As pedagogias, segundo ele, só fazem sentido se puderem ser vividas. Por isso, Paulo Freire para Tião é verbo: “paulofreirar”⁴⁶⁶. A Carta da Terra⁴⁶⁷ para ele é a base de toda ação pedagógica, pois concebe o ser humano a partir de suas relações com os outros e com o mundo.

É também a prática cotidiana com as crianças e a comunidade que orienta a avaliação e os objetivos dos projetos. Segundo Tião, um projeto de educação não tem que avaliar só a capacidade técnica dos estudantes, mas sua condição de cidadão livre, feliz, com saúde. Afinal, um projeto de educação é sempre uma aposta em um projeto de sociedade, de humanidade.

Em 1995 os parâmetros de avaliação do CPCD foram reformulados para atingir muito além das habilidades, incluindo objetivos relacionados à autoestima, estética, harmonia, cooperação, protagonismo, criatividade, coerência. Mas como medir tudo isso? “O menino ri mais do que chora? Anda mais limpo do que sujo? Tá mais disponível na roda? É mais solidário do que menos? É mais cuidadoso que descuidado? Se tem tudo isso ele deve tá bem”⁴⁶⁸.

Carta da Terra

O Brasil é o berço desta declaração de princípios. Durante o Fórum Global que ocorreu no Rio de Janeiro na ECO-92, foi elaborada a primeira versão da Carta da Terra. Os anos seguintes foram de amplo envolvimento de organizações da sociedade civil e de nações para que, em 29 de junho de 2000, ela fosse oficialmente lançada em Haia, nos Países Baixos, contando também com a participação da Unesco.

Como diz Moacir Gadotti, a Carta é um convite ancestral da Mãe Terra para seus filhos recordarem o dever de cuidado com a natureza, superando a visão antropocêntrica e colocando os direitos da Terra ao lado dos direitos humanos. Ela é um processo, um documento e um movimento organizado de baixo para cima.

Por isso é articulada de forma horizontal, caótdica (em que caos e criatividade convivem com a ordem), em redes de autogestão e responsabilidade compartilhada. Tem sido usada na educação para fortalecer o desenvolvimento sustentável como tema transversal ligado a vivências com o meio ambiente. A ecopedagogia ali proposta promove a cidadania planetária, mediante o respeito e o cuidado com a comunidade da vida, a integralidade ecológica, a justiça social e econômica, a democracia, a não violência e a paz.

A Carta também é um diálogo de integração entre os saberes ancestrais dos povos originários e o cuidado com as futuras gerações:

Cada um compartilha da responsabilidade pelo presente e pelo futuro, pelo bem-estar da família humana e de todo o mundo dos seres vivos. O espírito de solidariedade humana e de parentesco com toda a vida é fortalecido quando vivemos com reverência o mistério da existência, com gratidão pelo dom da vida, e com humildade considerando o lugar que ocupa o ser humano na natureza⁴⁶⁹.

As perguntas ilustram a postura do educador de atentar para os códigos de relação, sentimento e identidade que as crianças expressam. Compreender as piscadelas e o que elas têm a nos dizer⁴⁷⁰.

O sentido da educação para Tião Rocha está em pensá-la sempre como algo plural, levando em conta “os saberes, os fazeres e os quererem”⁴⁷¹ de todas as pessoas envolvidas no processo. Sua busca é por uma educação que não exclua, que seja capaz de integrar a todos e que seja prazerosa. Para isso, descobriu que não precisava de um currículo fixo, salas de aula ou hierarquia:

*A escola hoje se parece muito mais com uma fábrica, que tem sino para entrar, sino para sair, a cada 50 minutos muda a matéria, tem uma hierarquização danada, aí deixa de ser fábrica e vira uma cadeia, um quartel, e às vezes chega ao ponto de parecer um hospício*⁴⁷².

O que Tião sempre aponta é que precisamos urgentemente mudar a forma de ensinar e aprender. Reformular o que entendemos por educação. Para isso, a escola tem que abrir as portas para a rua. A rua é lugar de cidadania, de devoção religiosa, de comemoração dos títulos de futebol, de carnaval, de protesto – é um lugar de formação. Não se trata de tirar os meninos e meninas da rua, mas de fazer da cidade um grande espaço educativo.

As utopias de Tião – e utopia no sentido de fazer aquilo que ainda não foi feito – seguem lhe guiando na construção de uma educação que tem compromisso com um país mais justo, ético e humano.

De Curvelo, Tião levou o CPCD para dezenas de cidades em vários estados do Brasil: do sertão de Minas à

Amazônia, além do alcance internacional: Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. Em Araçuaí, também em Minas, chegou a atuar diretamente na política pública municipal de educação, chamado pela prefeitura diante de um quadro de insuficiência na aprendizagem dos estudantes. Assumiu a tarefa política e convocou a comunidade, conseguindo importantes resultados não apenas na melhora da aprendizagem, mas também da autoestima dos jovens e da comunidade.

Seu trabalho é criar possibilidades, extrair soluções das comunidades e territórios. Por isso o CPCD já formou centenas de educadores e milhares de crianças. E tem rendido polêmicas e também muitas premiações:

*[o projeto] é uma resposta eficiente. As pessoas, quando se apropriam dele, o transformam num instrumento de educação [...]. E essa coisa hoje é de domínio público, não é propriedade privada, nossa, do CPCD, nem minha. Isso aí a gente quer que seja disseminado*⁴⁷³.

Além da atuação direta no CPCD, Tião escreveu livros, integrou conselhos de instituições ligadas à cultura e à educação, rodou o Brasil contando seus casos e espalhando seus pensamentos sobre educação, felicidade, afeto

Como convocador de aldeias, segue acreditando na educação vivida em comunidade, com todos os seus recursos e espaços, sejam eles quais forem. Teimoso e vocacionado, inspira a acreditar no potencial do Brasil e dos brasileiros: “Todo mundo tem um ponto luminoso. Se as pessoas juntarem esses pontos luminosos, faremos um feixe de luz que vai criar a transformação”⁴⁷⁴.

INSTITUTO CHAPADA DE EDUCAÇÃO E PESQUISA

UNINDO A COMUNIDADE PARA EMPREENDER UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE

Impossível contar a história do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep) sem contar a história de sua fundadora. Aos sete anos, a sobrinha-neta de Jorge Amado não conseguiu acompanhar sua turma na escola e acabou repetindo de ano. Trinta e oito anos depois, em 2012, Cybele Amado estaria recebendo o Prêmio Empreendedor Social do jornal *Folha de S.Paulo*. Continuação dessa história é contada no site da premiação:



Para descobrir o que havia acontecido, a menina contou com uma rede, formada pelos pais, uma contadora de histórias e um piloto da Aeronáutica, e uma terapeuta. Foi dessa forma que descobriu que o método de alfabetização usado em sua escola, a Casinha Feliz, baseado em figuras e fonemas, havia se tornado, para ela, uma “casinha infeliz”. Cybele [...] entendeu naquela época que trocava letras⁴⁷⁵.

De lá pra cá, o perfil de liderança de Cybele continuou se desenvolvendo para impactar cada vez mais pessoas com sua atitude.

Entender que a repetência não era um limitador apenas a empoderou mais. Aos 13, começou a ajudar colegas de escola que tinham dificuldades em matemática; um pouco mais velha, distribuía mingau nas ruas e visitava orfanatos e asilos para levar carinho a crianças e idosos. “Eu tinha um amor gigantesco dentro de mim e uma vontade imensa de mudar tudo o que estava a minha volta, mas não sabia o que fazer com isso⁴⁷⁶, confessou ela.

Não demorou muito para que Cybele, já formada em Pedagogia, encontrasse uma causa com a qual realmente se identificasse. Uma fuga das festas carnavalescas das ruas de Salvador para a calmaria da Chapada Diamantina a fez esbarrar em algo que mudaria sua vida: Cybele visitou uma escola pública no distrito de Caeté-Açu e ficou em choque com as condições precárias do local. Chorou o caminho inteiro na volta para a capital e, uma semana depois, inscreveu-se em um recém-aberto concurso público para professores na Chapada Diamantina, onde foi lecionar língua portuguesa em uma escola na mesma cidade que a fizera chorar.

Com a escassez de recursos – a escola não tinha nem papel sulfite –, foi além do que deveria “ser ensinado” oficialmente e levou as crianças para aprender fora da sala de aula. “Elas têm que ser menos passivas e mais ativas na aprendizagem⁴⁷⁷, disse a educadora. Ela mesma deu o exemplo agindo para efetuar as mudanças que desejava ver acontecendo na Chapada.

No meio da década de 1990, integrou a equipe que empreendeu um programa de auxílio a professores em parceria com a Associação de Pais, Educadores e Agricultores de Caeté-Açu. Criou também, junto com 12 secretários municipais de Educação e associações de moradores locais, o Projeto Chapada.

O Projeto Chapada, anterior à formação do Instituto, nasceu em uma reunião de secretários de Educação, representantes de associação, professores e quem mais viesse para roda. A escrita coletiva desse projeto já foi o primeiro passo de uma mobilização. E não é que todo mundo concordasse. Pelo contrário. Os motivos que levavam todo mundo a tirar uma conclusão igual nunca eram os mesmos⁴⁷⁸.

Com concordâncias, discordâncias e muito trabalho, os resultados no projeto de formação dos professores do município foram positivos e a iniciativa cresceu. Hoje, o Icep é referência no apoio à formação continuada de educadores e gestores educacionais do Ensino Fundamental I e na criação e mobilização de redes colaborativas em 22 municípios da região e em 3 municípios pernambucanos.

Em 2016, o Icep firmou uma parceria inédita com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Por meio dela, os 76 mil estudantes do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino da cidade receberam livros de matemática e português que têm por base a cultura e os saberes locais. O projeto se destacava tanto por trabalhar em conjunto com mais de 2 mil professores da rede na produção dos materiais como por “organizar o material em programas didáticos com temas locais. Um exemplo é o capítulo de matemática que traz o Projeto Tamar – que atua na preservação de tartarugas marinhas no litoral baiano – no meio de números e fórmulas⁴⁷⁹.

O programa de formação de professores “ajudou a reduzir o índice de evasão dos estudantes em até 80%, a diminuir a repetência em 20% e a aumentar em 80% a frequência escolar⁴⁸⁰. Mas o projeto vai além dos números, como Cybele esclarece e ressalta: “Nosso objetivo é mostrar como faz diferença ter um trabalho centrado no estímulo à leitura e à escrita na alfabetização das crianças, que se tornam sujeitos que pensam, lidam com textos, que entendem a função que isso vai ter na vida delas⁴⁸¹.

A MÃO NA MASSA DA FORMAÇÃO

A formação de educadores realizada pelo Instituto Chapada está em constante evolução. Ela é realizada com grupos de municípios – desde os que acabaram de aderir ao projeto até os que já estão sendo acompanhados há mais

tempo e já podem atuar com mais autonomia. Além disso, os indicadores de aprendizagem são detalhadamente monitorados para que a formação se baseie nas reais necessidades daquele município.

Enquanto estão sendo atendidas pelo instituto, as cidades recebem visitas de formadores que acompanham a atuação de professores, coordenadores, diretores e das equipes técnicas das secretarias de educação. Cada grupo de profissionais recebe uma atenção especial de acordo com a área de atuação: os professores são capacitados para melhorar a gestão da sala de aula; os coordenadores e diretores desenvolvem seus métodos de gestão escolar; e as equipes das secretarias recebem orientações sobre gestão institucional.

Cybele conta que,

Como parte da formação, os profissionais fazem relatórios de suas práticas que, depois, servem como materiais de análise da [sua] atuação. Muitos professores gravam suas aulas, compartilham os materiais usados em sala de aula e as atividades produzidas pelos estudantes, o que sempre ajuda a construir novas práticas e enriquecê-las⁴⁸².

A partir dos registros feitos localmente, são trabalhadas e qualificadas novas metodologias, tanto durante o ano como em encontros regionais entre equipes dos municípios participantes.

Apesar da aplicação de diversas estratégias envolvendo vários profissionais das secretarias municipais de Educação, a falta de tempo para o planejamento das aulas ainda é um dos maiores desafios para que o trabalho de formação tenha maior impacto direto sobre os estudantes. “Meu sonho é que o educador receba 40 horas semanais, mas que 20 delas sejam somente para planejar suas aulas. Para que

possam estudar, planejar, ter mais encontros com os pais e manter um contato mais direto com a comunidade⁴⁸³, comenta a educadora.

MOBILIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO

Outro grande desafio do instituto é a descontinuidade das políticas municipais de educação, que pode interromper os programas de formação. Por isso, o Icep também se tornou referência em mobilização comunitária para melhorias locais na educação. Em 2013, o instituto criou o projeto Mobiliza pela Educação, que reunia os secretários de Educação dos municípios parceiros (que planejavam o desenvolvimento de ações na região), e cidadãos responsáveis por acompanhar a gestão da educação em seus municípios.

Uma das ferramentas, por exemplo, é a criação do Dia E (de Educação). Nele, os candidatos às prefeituras assinam uma carta-compromisso com suas propostas e a população também se compromete a acompanhar as realizações durante o mandato. Dois grupos trabalhavam separadamente, um dos cidadãos e outro dos gestores, e realizavam encontros formativos periódicos. O objetivo principal, e comum a ambos os grupos, era a realização e continuidade de políticas públicas que garantissem a melhoria na qualidade da educação. Cybele pondera ainda que

Esse espaço de formação contribui para esclarecer que qualquer mobilização deve pressupor que seu resultado será positivo. Quando a gente se junta para construir algo, tem que vir junto um ambiente, um clima que vai alavancar alguma coisa que será muito nossa e que fará acontecer coisas muito boas⁴⁸⁴.

CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS (CEUS)



CEUS: APROPRIAÇÃO DE TERRITÓRIOS DA CIDADE PELOS MORADORES DAS PERIFERIAS

Imagine um equipamento público na periferia de São Paulo com teatro, quadras esportivas, piscinas, padaria-escola, ateliês, estúdios, salas multiuso, sala de dança e ginástica, pista de skate, biblioteca e telecentro de qualidade. Junto a isso, um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) se tornaram referência como política pública de educação na cidade de São Paulo por oferecerem, em um único complexo, os mecanismos necessários para o desenvolvimento integral dos cidadãos. O objetivo é integrar a população dos territórios periféricos da cidade por meio da educação, da cultura e do esporte.

O espaço dos CEUs é usado pelas escolas instaladas dentro do complexo, ampliando as oportunidades de aprendizagem de crianças e jovens, e os CEUs também atendem a população que reside no seu entorno e favorecem o desenvolvimento dos bairros onde estão situados, nas áreas social, cultural e até urbanística, como conta a coordenadora dos CEUs pela Secretaria Municipal de Educação, Maria Cecília Carlini:

O CEU criou um circuito de pessoas, um comércio e uma área de segurança no seu entorno. As pessoas gostam de morar perto do CEU porque virou um ponto de referência da comunidade, um lugar de melhoria e qualificação social. Ele é capaz de induzir políticas públicas urbanas no entorno, mas ainda não com o potencial que gostaríamos. [...]

O CEU criou um circuito de pessoas, um comércio e uma área de segurança no seu entorno. As pessoas gostam de morar perto do CEU porque virou um ponto de referência da comunidade, um lugar de melhoria e qualificação social. Ele é capaz de induzir políticas públicas urbanas no entorno, mas ainda não com o potencial que gostaríamos. [...]

Ao longo desses anos, estimulou o surgimento de grupos de teatros, música e percussão. Muita coisa aconteceu por conta de existir um teatro e um fluxo de cultura nessas regiões⁴⁸⁵.

COMO TUDO COMEÇOU

Os CEUs foram criados durante a gestão da prefeita Marta Suplicy, em 2003, com um projeto inspirado em diversas referências de políticas públicas que também buscaram promover a educação integral de crianças e adolescentes das camadas menos favorecidas da população, como:

- a Escola Parque, projeto de Anísio Teixeira, em Salvador, da década de 1950.
- os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), criados por Leonel Brizola durante suas gestões como governador do Rio de Janeiro, de 1982 a 1986 e de 1991 a 1994.
- os Centros Integrados de Atendimento a Crianças (CIACs), projeto do presidente Fernando Collor de Mello, em 1991, renomeados como Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), em 1994, durante o governo do presidente Itamar Franco.

Entretanto, a vontade de construir na cidade de São Paulo equipamentos públicos com esse propósito era mais antiga:

A ideia do CEU teria surgido no final do governo de Luiza Erundina, em 1992. A equipe de arquitetos [da prefeitura] estaria começando a discutir a importância da gestão das áreas públicas na cidade, quando Paulo Freire ainda era Secretário de Educação⁴⁸⁶.

A construção desses complexos aumentou consideravelmente a oferta de diversos serviços públicos na época, como é possível verificar na tabela a seguir, que considera os 21 primeiros CEUs:

EQUIPAMENTOS	HOJE	21 CEUS	TOTAL	% DE ACRÉSCIMO
Bibliotecas	67	21	88	30
Teatros	7	21	28	300
Piscinas	65	63	128	97
Telecentros	52	21	73	40
Vagas nas escolas	487.971	50.400	538.371	10,5

Fonte: PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (orgs.). *Educação com qualidade social*. p. 89.

No governo Suplicy faltavam vagas escolares em todos os segmentos e havia diversas críticas às “escolas de lata”, além de problemas relacionados à evasão escolar. Era preciso acabar com esse tipo de escola, reduzir os atendimentos em quatro turnos e, ao mesmo tempo, agir contra as desigualdades sociais. Por isso, além

EEEF Dr. Carlos Guimarães

A EEEF Dr. Carlos Guimarães não chama atenção pela fachada, mas uma estação de coleta de material reciclável bem em frente ao portão de entrada desperta curiosidade no meio das ruas de terra da periferia de Belém (PA).

A responsável pela estação e por iniciar muitos outros projetos envolvendo educação e sustentabilidade é a ex-diretora Cristina Arruda. Quase 30 anos depois de ser alfabetizada na mesma escola, a professora de ciências tornou-se gestora da instituição e começou um movimento que está transformando a escola em uma referência em sustentabilidade na rede estadual.

Tudo começou com uma horta construída com os estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o apoio da gestão da época, conseguiu-se firmar uma parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) para a formação dos alunos em olericultura básica, o cultivo de legumes, e buscou-se envolver toda a comunidade escolar no projeto. No final do ano, a iniciativa teve tanto destaque que a educadora foi convidada a assumir a diretoria. No ano seguinte, a escola passou por uma reforma geral para transformar o prédio em um edifício sustentável e foi realizada uma jornada pedagógica intensa com a educação ambiental como eixo norteador.

Essa proposta pedagógica, pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecidos pelo Ministério da Educação, também reforçou a ideia de que as ações educativas devem se refletir na rotina dos estudantes.

O tema norteador é trabalhado dentro e fora de sala de aula por meio de projetos interdisciplinares. Em 2012, por exemplo, os estudantes realizaram um amplo mapeamento da cidade de Belém a partir do tema "Belém 400 anos: cidade *flutuabil*", em que os estudantes pesquisaram a importância e os diversos usos da água na metrópole sob o olhar de várias disciplinas.

Esse e outros projetos evidenciam a importância do território e dos recursos naturais para os jovens e os empoderaram no contexto de suas comunidades e cidades.

da construção dos CEUs, a prefeitura implantou ações que visavam oferecer recursos essenciais para a educação, como transporte escolar, merenda, uniforme e material escolar, além de adotar ferramentas de transferência de renda, como o Programa Renda Mínima e o Programa Bolsa Trabalho.

Em paralelo a essas ações, 21 complexos dos CEUs foram entregues em dezembro de 2003, acrescentando 50 mil vagas para o Ensino Fundamental, a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Uma das principais características dos CEUs é a gestão democrática das unidades. Dessa forma, cada unidade é apropriada pela comunidade do entorno, independentemente da ação dos gestores e educadores. Além disso, uma gestão democrática permite desenvolver e concretizar o conceito de Cidade Educadora, como conta a coordenadora María Cecília:

O CEU ajuda a construir uma Cidade Educadora à medida que abre seu espaço para todas as pessoas, de todas as idades e todos os campos de conhecimento, e mostra que um equipamento não precisa ter cuidados policiais para funcionar, não precisa ser um lugar onde haja impedimento para ficar.

Você não é suspeito nem precisa se explicar para estar lá, e isso educa no melhor sentido do ser humano: ele entender que pode entrar lá. O que acontece muito em espaços de lazer e cultura é a não identificação das pessoas, as pessoas passam na porta e pensam "isso aqui não é para mim". O CEU é exatamente o contrário disso.

Além disso, ele trabalha a cultura de corpo e movimento, expande o esporte, amplia o repertório motor e cultural, e isso educa também⁴⁸⁷.

A gestão democrática é um dos principais instrumentos para a apropriação do território e o empoderamento dos envolvidos. Com a atuação do Conselho Gestor, é possível avançar na integração entre o CEU e a comunidade. Todo lugar pode se tornar um espaço de aprendizado e as pessoas têm papel fundamental para esse processo acontecer. Por isso, constata-se que cada uma das unidades do CEU proporciona essa oportunidade de maneira diferente.

A integração entre escola e comunidade fortalece diversos objetivos específicos dos CEUs como política pública. Entre eles, estão a formação integral de crianças, adolescentes e adultos (a partir da educação formal e também não formal), a realização de projetos baseados em interesses locais, elaborados e defendidos por meio da gestão compartilhada, na qual a comunidade alia seus interesses aos da organização e também a inovação de experiências educacionais que integram escolas, complexos culturais e esportivos em um mesmo local.

A PERIFERIA IMPORTA

No mapa a seguir, é possível verificar a localização dos CEUs no mapa da cidade de São Paulo:



CEUs da rede municipal de São Paulo, 2012.

Fonte: SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. *A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo*. Tese de doutorado em Educação. FEUSP, 2014. p. 96.

A escolha dos locais [para a instalação dos CEUs] considerou o Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo [...] e privilegiou locais da periferia do município de São Paulo cujas marcas eram as condições precárias de vida, os índices de violências e a ausência de ofertas de serviços essenciais à população pelo Estado⁴⁸⁸.

Na gestão Fernando Haddad (2012-2016), a Prefeitura de São Paulo tinha o desafio de encontrar terrenos para construção de novos CEUs. Maria Cecília conta que a solução foi criar os Territórios CEUs:

A ideia do Território CEU é aproveitar uma região onde já exista, por exemplo, um centro de esporte, um de saúde, algumas escolas, e fazer uma junção, integrando esses espaços e as políticas setoriais que já existem em um novo projeto arquitetônico e urbanístico. Também será preciso construir teatro, piscina, ginásio e outros espaços, mas pode-se também melhorar o que a região já oferece⁴⁸⁹.

Assim, estes novos formatos de CEU dispõem de mais espaços de circulação de pessoas, que podem se apropriar mais da cidade com base no conceito de educação integral.

Cidade Educadora

*[...] andança no território
a dança no território
criança no território
mudança no território*

[...] Onde acaba o lugar de aprender?⁴⁹²

Descobrir os potenciais educativos da cidade, tratar a educação como um elemento norteador das políticas públicas, promover encontros entre gerações e a formação em valores éticos e cívicos. Essa concepção de cidade ganhou força em 1990, em Barcelona, na Espanha, com o surgimento da Associação Internacional de Cidades Educadoras a partir de uma Carta de Princípios, que em 2016

OS CEUs E A EDUCAÇÃO DE ALMA BRASILEIRA

Os CEUs foram criados com o objetivo de se tornarem catalizadores de desenvolvimento humano, sustentável e integral, partindo do princípio das Cidades Educadoras. Esse projeto:

[...] parte de uma concepção de educação que vê a realidade como construção histórica, cultural, social e plural, portanto dinâmica, contraditória e passível de mudança. Pressupõe, ainda, uma teoria do conhecimento que tem a função social de emancipação humana⁴⁹⁰.

E a gestão democrática, característica intrínseca ao projeto, favorece, entre outras coisas, o desenvolvimento da cidadania:

Paulo Freire ressaltou a impossibilidade de transformação do mundo sem a superação da condição de oprimido e opressor, a qual não ocorrerá sem a participação de um e de outro. Os princípios freirianos são fundamentais, não só para a adoção de um padrão de gestão democrática no CEU, como, também, para provocar as reflexões das quais originaram-se propostas alternativas de mudança⁴⁹¹.

conta com cerca de 480 cidades signatárias em 40 países – entre elas, 17 brasileiras⁴⁹³.

Governos e sociedade civil promovem diversas ações nesse sentido. A Associação Cidade Escola Aprendiz, por exemplo, desenvolve estratégias de articulação local para a formação de bairros-educadores; por meio delas a comunidade fortalece sua identidade e a escola se torna um polo de difusão cultural e gestão democrática.

Iniciativas como a Virada Cultural, a Virada Esportiva, a Virada Sustentável e a Virada Educação – eventos gratuitos que acontecem em São Paulo e em algumas cidades brasileiras – estimulam o diálogo, a convivência, a diversidade e a ocupação criativa de espaços públicos, fortalecendo a proposta de Cidade Educadora.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: INTEGRAÇÃO PARA VALORIZAR A CULTURA

Quando se fala de educação quilombola, muitas vezes não conseguimos ter uma visão ampla do cenário desse segmento no país: existem quase 3 mil áreas remanescentes de quilombos no Brasil, com mais de 2.200 escolas que atendem 230 mil estudantes, muitas vezes apenas até o Ensino Fundamental 1. Muitos estudantes precisam se locomover durante a madrugada para estudar nas escolas das cidades, onde é comum que esses jovens, além de discriminados por conta de sua origem negra e rural, não tenham sua história valorizada nos currículos tradicionais.

Trazer a educação quilombola para este livro é essencial exatamente pela dicotomia exploradora e integradora que as populações quilombolas viveram nos últimos séculos. A educação se tornou uma ferramenta essencial para a sobrevivência da cultura quilombola e para o desenvolvimento dessas comunidades. Se por um lado os quilombos foram formados por trabalhadores cuja exploração servia justamente para impulsionar a cultura extrativista no Brasil, por outro eles usaram a terra como elemento integrador ao formarem comunidades que sobrevivem até hoje.



A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CURRÍCULO

A proposta de educação diferenciada para as comunidades quilombolas está presente nas demandas dos movimentos sociais principalmente para integrar as comunidades e valorizar sua própria história e cultura.

Ainda que a situação escolar quilombola estivesse abarcada pela modalidade de educação no campo, há importantes diferenças que devem ser consideradas: “incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico, que envolve territorialidade, história, memória e cultura deste segmento”⁴⁹⁴.

O Ministério da Educação (MEC) reconhece que é preciso avançar na educação quilombola, que ainda tem diversas questões não resolvidas devido à falta de foco nas

políticas públicas. Além disso, um dos pontos mais críticos da implementação de um currículo quilombola é a falta de capacitação dos educadores: diversas pesquisas acadêmicas apontam que poucos dos que atuam nas comunidades quilombolas cursaram ensino superior e a rotatividade dos profissionais impede a continuidade do processo educativo dos estudantes⁴⁹⁵.

São poucos os educadores que permanecem nas escolas quilombolas por conta da distância em relação aos centros urbanos e pela falta de infraestrutura básica. “Em algumas comunidades no interior de São Paulo, a última aula termina às onze da noite e o professor não tem como voltar para casa porque não há transporte. Poucos suportam essa situação por muito tempo, completa Mariana Galvão, mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)”⁴⁹⁶. Além disso, a baixa presença de educadores de origem qui-

lombola nas escolas, associada à falta de materiais didáticos específicos, que dialoguem com a realidade das comunidades, dificulta a implementação de um currículo adequado. Os dados oficiais sobre as escolas quilombolas ajudam a elucidar essa realidade, como se pode ver a seguir:

As escolas quilombolas representam apenas 1,2% do total de estabelecimentos de Educação Básica no país e apenas 0,45% das matrículas nesse nível. Concentram-se na região Nordeste, onde estão dois terços das comunidades certificadas, atendidas no âmbito das redes municipais de ensino. Apenas 135 estabelecimentos (6,0%) estão localizados em área urbana, concentrando 21,2% das matrículas.

O Ensino Fundamental regular corresponde a 68,5% das matrículas, enquanto o Ensino Médio limita-se

a 5,9% (ensino regular). A EJA representa 11,1% das matrículas, pouco superior à participação desta modalidade no total geral das matrículas da educação básica, 7,5%⁴⁹⁷.

DO NACIONAL PARA O LOCAL

Os quilombos estão espalhados por todo o Brasil e enfrentam problemas em comum, como a evasão escolar, os choques culturais entre quilombolas e não quilombolas e a falta de um currículo que valorize a cultura e a realidade dos estudantes.

Para ilustrar esse cenário, viajamos pela literatura até o vale do Ribeira, no interior de São Paulo, para encontrar relatos da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa,

NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS E MATRÍCULAS EM ÁREA REMANESCENTE DE QUILOMBOS, POR LOCALIZAÇÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA (2013)										
REGIÃO GEOGRÁFICA	ESTABELECIMENTOS E MATRÍCULAS EM ÁREA REMANESCENTE DE QUILOMBOS									
	ESTABELECIMENTO ^{(1), (2)}					MATRÍCULA ⁽³⁾				
	TOTAL	Federal	Estadual	Municipal	Privada	TOTAL	Federal	Estadual	Municipal	Privada
BRASIL	2.235	1	118	2.099	17	227.430	202	38.160	187.513	1.555
Brasil (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Norte (%)	17,4	—	24,6	17,0	11,8	13,8	—	10,6	14,6	2,3
Nordeste (%)	63,7	100,0	34,7	66,0	70,6	67,7	100,0	60,3	69,2	71,3
Sudeste (%)	11,7	—	26,3	10,9	11,8	10,6	—	18,9	8,9	7,1
Sul (%)	2,8	—	3,4	2,7	5,9	3,3	—	1,2	3,6	19,4
Centro-Oeste (%)	3,8	—	11,0	3,4	—	4,6	—	9,0	3,8	—

Notas: (1) O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino. (2) Estabelecimentos em atividade. (3) O mesmo estudante pode ter mais de uma matrícula.

Fonte: SILVA, Tatiana Dias. Educação escolar quilombola no censo da educação básica. *Texto para discussão*. Rio de Janeiro: IPEA, abr. 2015. p. 16. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2081.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

NÚMERO DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS REMANESCENTES DE QUILOMBOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, POR ETAPAS E MODALIDADE DE ENSINO, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA (2013)							
REGIÃO GEOGRÁFICA	TOTAL	ENSINO REGULAR				EDUCAÇÃO ESPECIAL	EJA
		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional		
Brasil	227.430	32.650	155.860	13.492	124	22	25.282
Brasil (%)	100,0	14,4	68,5	5,9	0,1	0,0	11,1
Norte	31.478	4.417	23.202	843	—	20	2.996
Nordeste	154.046	22.956	100.942	9.740	124	—	20.284
Sudeste	24.004	3.662	17.542	1.903	—	—	897
Sul	7.427	696	6.488	85	—	2	156
Centro-Oeste	10.475	919	7.686	921	—	—	949

Obs.: (1) O mesmo estudante pode ter mais de uma matrícula. (2) Ensino Fundamental: inclui matrículas das turmas do Ensino Fundamental de 8 e 9 anos. (3) Educação de Jovens e Adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e integrada à educação profissional de nível médio.

Fonte: SILVA, Tatiana Dias. Educação escolar quilombola no censo da educação básica. *Texto para discussão*. Rio de Janeiro: IPEA, abr. 2015. p. 17. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2081.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

na cidade de Eldorado. Diversas comunidades quilombolas se formaram nessa região durante o século XVIII por conta da atividade mineradora. Como em outras partes do país, atualmente elas têm como fontes principais de sustento a agricultura familiar de subsistência e um modelo comercial de plantio de bananas.

Até a década de 1990 a maioria das crianças da região estudava apenas até o Ensino Fundamental 1. Para um jovem continuar os estudos, era necessário que se deslocasse até a zona urbana de Eldorado, mas, além do transporte insuficiente, muitos jovens precisavam trabalhar para complementar a renda familiar⁴⁹⁸.

O líder do quilombo Nhunguara, chamado José de Paula, conta um pouco sobre o início da luta por uma escola quilombola na região:

Essa escola, a Chules Princesa, foi anos de luta do nosso povo quilombola, começamos a fazer reivindicações à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desde 98, mas esse movimento ficou forte quando uma aluna que estava indo pegar o ônibus às 5 da manhã foi picada por uma cobra quando se deslocava para uma escola na cidade. Nós aqui da comunidade e das comunidades vizinhas fizemos um pequeno levantamento e vimos que nossos estudantes eram muitos mais de 350 e que tínhamos a capacidade de comportar uma escola. Além desse acontecimento, nossos estudantes sofriam muito com a distância até a escola da cidade, muitos acordavam entre 3:30 e 4:00 da manhã para estar no ponto de ônibus às cinco, [...] e o pior de tudo era a discriminação que eles sofriam na cidade por parte de seus colegas de sala e de professores. Assim, muitos de nossos estudantes deixavam a escola⁴⁹⁹.

A escola iniciou as atividades em 2005 em um prédio temporário, localizada a cerca de 40 quilômetros de distância das seis comunidades quilombolas que seriam atendidas. Apenas no final daquele ano as atividades puderam migrar para o prédio oficial, situado no quilombo André Lopes.

Em 2011, a instituição contava com 390 estudantes de Ensino Fundamental 1 e 2, Ensino Médio e EJA e com 23 professores – apenas 3 são quilombolas. Segundo os dados mais recentes, do Censo 2014, a escola tem 263 estudantes cursando Ensino Fundamental 2 e o Ensino Médio (o Ensino Fundamental 1 foi encerrado em 2010) e 27 estu-

dantes no EJA. Destaca-se, ainda, que “a evasão escolar das crianças quilombolas diminuiu consideravelmente, 95% dos educandos quilombolas frequentam a escola até o final dos ciclos”⁵⁰⁰.

A proposta didática da escola ainda não contempla todas as questões do universo cultural e social das crianças e jovens, como conta André Luiz, liderança do quilombo André Lopes:

[A Escola] tem um nome quilombola, mas ainda não se adequou a nossa realidade, lentamente vem atendendo, mas entendo que é um processo demorado, o nosso currículo ainda é o tradicional da rede estadual de ensino, até agora o que foi construído é como adaptação curricular ou projeto, já a questão da nossa identidade é trabalhada, mas ainda necessita de um olhar mais próximo, pois os professores são mudados anualmente, travando o andamento dessas ações na escola⁵⁰¹.

Muitos autores reforçam que a negação da cultura das crianças negras acaba reforçando a discriminação da cultura africana. “As escolas de Ensino Fundamental 2 nas quais as crianças quilombolas estudam ainda desqualificam sua história e sua identidade cultural. Por isso, acabam por afastar as crianças dos valores e do modo de vida de seu povo”⁵⁰². Isso faz com que a cultura e a história dessas comunidades não ganhem voz, levando à perda da própria terra e do direito às áreas que seus antepassados conquistaram em busca de liberdade.

A alma de um país não está só nos seres humanos, mas também no seu território. Esse território não pode terminar como a música “Dedo na ferida”, de Emicida:

*Vi condomínios rasgarem mananciais
A mando de quem fala de deus e age como satanás.
(uma lei) quem pode menos, chora mais,
Corre do gás, luta, morre, enquanto o sangue escorre*

*É nosso sangue nobre, que a pele cobre,
Tamo no corre, dias melhores, sem lobby.
Hei, pequenina, não chore.
TV cancerígena,
Aplauze prédio em cemitério indígena.
Auschwitz ou gueto? Índio ou preto?*

EDUCAÇÃO INDÍGENA

ANTROPOFAGIA E RESILIÊNCIA: EDUCAÇÃO PARA O MANEJO DO MUNDO

A necessidade de aprender códigos e saberes da cultura dominante levou grande parte dos povos originários da América a adotar como bandeira política a implantação de escolas em suas aldeias. Sociedades escolarizadas são, em geral, mais politizadas, autônomas e, portanto, capazes de articular suas demandas perante o poder público.

A escola que esses povos defendem é diferenciada: bilíngue, específica e intercultural. Garantida como direito na Constituição Federal de 1988, seu objetivo é fortalecer a diversidade cultural e contribuir para a autonomia dos povos indígenas. O aprendizado tem como base a língua materna de cada comunidade e os conhecimentos ancestrais, dialogando com a cultura dita ocidental.

Gersem José dos Santos Luciano, da etnia Baniwa, é professor e foi coordenador-geral do Ministério da Educação (MEC) para a educação indígena entre 2008 e 2012, e adverte que os povos indígenas não necessitam de porta-vozes, protetores ou assessores, mas de formadores, interlocutores e parceiros de convivência e luta política. Isso colabora para que os povos indígenas possam se tornar protagonistas e sujeitos de sua própria história.

Favorecer processos de autonomia e protagonismo exige que cada povo indígena se aproprie da construção da escola, por meio da escolha dos conteúdos, da pedagogia aplicada, bem como da elaboração de material didático próprio. Para isso, é fundamental a formação de professores indígenas em cursos especiais de magistério que os capacitem para a criação e o desenvolvimento desses espaços.

Na pedagogia das escolas, por exemplo, a linguagem escrita não deve substituir as estratégias intelectuais de oralidade das comunidades, mas sim somar-se a elas; o mesmo vale para a tecnologia. Enquanto para a sociedade dita ocidental a palavra falada é algumas vezes banalizada e tem valor secundário, para os indígenas ela importa mais do que a palavra escrita, devido à sua força, sua vida e seu poder. O respeito a esses traços culturais particulares acontecerá quando a escola for pensada, gerida e construída por cada comunidade indígena.



fagizar” a escola tradicional e transformá-la de acordo com suas necessidades, ritmos e modos de vida. Isso se relaciona com o que Gersem Luciano chama de resiliência dos povos indígenas e sua capacidade de interagir com a “cultura dos brancos”, isto é, utilizar a educação como mais uma das formas de criação e preservação da cultura indígena.

POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL: MEC, ESTADOS E FUNAI

O Censo Escolar 2014 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revela a existência de 239.665 matrículas de estudantes em 3.130 escolas indígenas. Para a formação profissional de professores, 21 instituições de ensino superior oferecem o curso de Licenciatura Intercultural Indígena⁵⁰³.

A partir de 1999, com a Resolução CES nº 3/1999 do Conselho Nacional de Educação, a responsabilidade por

planejar políticas públicas, legislar e apoiar técnica e financeiramente as escolas indígenas passou para a União, por meio do MEC, enquanto a responsabilidade por sua oferta e execução é dos estados, diretamente ou em colaboração com os municípios. Como órgão articulador das políticas indígenas no país, a Funai monitora seu funcionamento e desenvolve a educação comunitária (não escolar) com as aldeias, por meio de atividades e oficinas.

Embora muitos avanços e consensos tenham ocorrido nos últimos anos, em especial após a Constituição de 1988, a realidade das escolas aponta que há um longo percurso para atingir os objetivos registrados em papel. Relatório de 2013 sobre a violência contra os povos indígenas no Brasil⁵⁰⁴, elaborado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), indicou que as comunidades convivem com a falta de professores, problemas na infraestrutura das escolas, e demandam formação profissional e material didático específicos. Luiz Donizeti Benzi Grupioni, em artigo para o Instituto Socioambiental (ISA) aponta: “A impressão que se tem é que a educação escolar indígena caminha a passos lentos: avança-se em direção a algumas conquistas, mas inúmeros obstáculos se apresentam a cada momento”⁵⁰⁵.

ESCOLA INDÍGENA BANIWA E CORIPACO PAMÁALI (EIBC)

Localizada no médio rio Içana – alto rio Negro, no Amazonas – e criada em 2001 pelas comunidades Baniwa e Coripaco, a escola oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio e atende cerca de 100 estudantes em regime de internato. A cada dois meses, os estudantes retornam à comunidade para compartilhar os conhecimentos adquiridos e manter suas raízes e seus vínculos com a aldeia.

Pesquisas a partir do conhecimento tradicional dos povos – como a sabedoria dos mais velhos, as lendas, os cantos, os rituais e o calendário astronômico – são a base da pedagogia da instituição, que coloca as atividades tradicionais da comunidade em sua agenda diária. Lá se estuda a origem histórica da humanidade segundo esses povos, além de sua medicina, seus conhecimentos de geografia, meio ambiente e manejo de recursos naturais, relacionando-os com a ciência globalizada por meio de aulas de Português, Matemática, Ciências e informática.

Eis a missão, valores e crenças da Escola Pamáali, disponível em seu blog, que serve como um canal aberto de comunicação com a comunidade:

Missão: desenvolver a formação dos cidadãos Baniwa e Coripaco, com metodologia de ensino-pesquisa participativa, com bases nos princípios e valores interculturais para serem protagonistas no desenvolvimento sustentável de suas comunidades e na construção da Política de Educação Escolar Indígena no Rio Negro.

Valores e crenças: acreditamos que viver de forma sustentável é podermos usufruir dos bens materiais e imateriais ecologicamente, economicamente e socialmente dentro das condições naturais e evitando a exploração predatória de toda riqueza do nosso território⁵⁰⁶.

A CONEXÃO COM A NATUREZA E A SABEDORIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Embora as escolas sejam importantes para o processo de construção da autonomia e fortalecimento cultural dos povos indígenas, elas apresentam limitações, já que a

maior parte dos conhecimentos tradicionais são passados por meio de atividades cotidianas, como a caça, a pesca, o plantio, a criação artística, além dos rituais e momentos em que os mais velhos contam as histórias que embasam a cosmologia particular de cada povo.

Daniel Munduruku explica que nas aldeias a criança indígena cresce de uma forma integrada com o todo, com o meio ambiente. Ela participa de todos os espaços e está sempre aprendendo, porque numa comunidade indígena tudo é educativo e todos são educadores.

Uma aldeia é como uma grande família vivendo junto. A criança é cuidada por parentes de toda a comunidade e é estimulada a brincar muito, pois por meio dos jogos ela desenvolve o corpo, a mente, as emoções e o afeto, a capacidade de negociação. A educação é vista como um processo de toda a vida e os saberes dos anciãos são valorizados, por serem guardiões da cultura acumulada pelas gerações⁵⁰⁷.

Como via de mão dupla, a interculturalidade das escolas indígenas desperta algumas reflexões: de que forma a sabedoria desses povos pode contribuir para o compromisso do Brasil de efetivar modelos mais sustentáveis de desenvolvimento? Como a educação original das aldeias pode inspirar a educação integral nas escolas de todo o país?



DANIEL MUNDURUKU

Responsável por encantar jovens e crianças com seus contos e por criar pontes que aproximam o mundo indígena das escolas, Daniel, da etnia Munduruku, nasceu em 28 de fevereiro de 1964, na aldeia Maracanã, no Pará. Educador e escritor de livros infantojuvenis, recebeu importantes reconhecimentos no cenário da literatura nacional e internacional, como o Prêmio Jabuti, o Prêmio da Academia Brasileira de Letras (ABL) e o Prêmio Tolerância, da Unesco. Realiza conferências nacionais e internacionais sobre cultura ancestral, área em que também foi reconhecido. “É Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República desde 2008. Em 2013 recebeu a mesma honraria na categoria da Grã-Cruz, a mais importante honraria oficial concedida a um cidadão brasileiro na área da cultura”⁵⁰⁸.

Frequentou a escola na década de 1970, durante a ditadura militar. Naquele contexto, os professores transmitiam aos estudantes a imagem de um índio parado no tempo, um ser selvagem, pobre e preguiçoso. O efeito dessa visão distorcida foi muito violento para ele, a ponto de se envergonhar de sua pele, seu cabelo, suas feições: “foi tão difícil aceitar minha própria condição que eu cheguei a desejar não ter nascido índio”⁵⁰⁹.

Ao crescer e notar o impacto social negativo causado pelos estereótipos reproduzidos pelas escolas, Daniel Munduruku decidiu se dedicar a dar visibilidade à diversidade dos povos indígenas, por meio de seus saberes e modos de vida. Foi assim que se tornou educador social, ao ensinar por meio da tradição indígena de contar histórias⁵¹⁰.

As teorias pedagógicas de Paulo Freire e Edgar Morin o inspiram, enquanto Darcy Ribeiro o ampara em sua luta para colocar os povos ancestrais em evidência. Hannah Arendt é uma de suas referências para o pensamento político, admiração que se fortaleceu na graduação em Filosofia. Curioso e estudioso, licenciou-se também em História e Psicologia. Tem doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar).

Como educador, costumava fazer pontes entre mitos gregos e mitos indígenas. Ao ser questionado por um estudante sobre onde poderia encontrar as histórias que ele contava, Daniel percebeu a necessidade de documentá-las. Então começou a escrever.

“Ser educador é ser confessor dos próprios sonhos e só quem é capaz de oferecer um colo para que o educando repouse a cabeça e se abandone ao som das palavras mágicas pode fazer o outro construir seus próprios sonhos.”

Daniel Munduruku

Autor de mais de 50 obras literárias para o público infantojuvenil, defende que os indígenas escrevam livros e contem suas próprias histórias. Primeiro, porque ao compartilhar seus conhecimentos fortalecem a memória e a identidade das mais de 200 etnias indígenas brasileiras. Segundo, porque assim ajudam a superar velhos estereótipos e a construir uma sociedade mais harmônica – afinal, para respeitar é preciso conhecer. E terceiro, pois dessa maneira também contribuem para o processo de autocohecimento do povo brasileiro.

“O Brasil é um país adolescente. Não é velho como a Europa, mas também não é mais criança”⁵¹¹, diz. Para ele, o Brasil vive hoje uma crise de identidade e precisa resgatar suas raízes, reconhecer de onde veio para escolher aonde vai.

Daniel argumenta que “o grande problema do brasileiro é ter vergonha da sua ancestralidade, porque a nossa ancestralidade evoca os povos indígenas e africanos. Quando o povo se olha no espelho, vê um passado que ele renega, porque foi educado para renegar”⁵¹². Embora essa situação ainda persista, ele considera que muitos avanços foram obtidos nos últimos anos, como a obrigatoriedade da presença da cultura e história indígena e africana no currículo da educação básica. Para ele, está sendo construída uma nova relação entre o Brasil e seus povos ancestrais.

Gersem Baniwa

Nascido em 1964 na região próxima ao rio Içana, no estado do Amazonas, Gersem José dos Santos Luciano, da etnia indígena Baniwa, é professor da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e líder de organizações e movimentos indígenas. Dedicou muito da sua vida para que os povos indígenas se tornem protagonistas e sujeitos de sua própria história. Foi secretário de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira (AM) entre 1997 e 1999 e coordenador-geral do Ministério da Educação (MEC) para a educação indígena entre 2008 e 2012.

Aos 12 anos, foi estudar em regime de internato com

Com o objetivo de difundir a cultura dos povos originários, Daniel criou o Instituto UK'A – Casa dos Saberes Ancestrais, do qual é presidente, e a Academia Brasileira de Letras de Lorena, em São Paulo. Nessa pacata cidade do vale do Paraíba, ele vive com sua família, preservando um pouco de sua vida indígena em contato com a natureza.

O foco de seu trabalho, além das crianças e jovens, é também a sociedade, para que ela supere seus preconceitos e passe a perceber o indígena como um igual, integrante do povo brasileiro e participante da vida nacional, capaz de preservar e compartilhar a sabedoria de sua cultura. Seus livros são um convite para penetrar no cerne do mundo indígena.

A terra é o movimento da alma ligado à sua prática educativa. Nas entrelinhas de suas histórias, contos e mitos, está o profundo respeito que os povos indígenas nutrem pelo planeta e por suas diversas formas de vida:

*Nós colocamos a nossa riqueza a serviço da Nação. Se hoje o Brasil tem a Amazônia em pé, com toda a sua exuberância, não é por causa dos empresários, das ONGs ou do governo. A Amazônia continua viva porque ali tem índio. Os povos indígenas têm outra relação com a terra e podem oferecer uma saída para o mundo*⁵¹³.

os missionários salesianos, o que lhe deu muita saudade da família e da vida livre na aldeia, por um lado, e, por outro, proporcionou-lhe educação formal. Ao concluir o Ensino Médio, tornou-se professor na escola da aldeia.

Graduou-se em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e é mestre e doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB). Sua tese de doutorado foi a primeira defendida por um indígena no Brasil na área de antropologia e, por sua qualidade, deu origem ao livro *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM BELO HORIZONTE

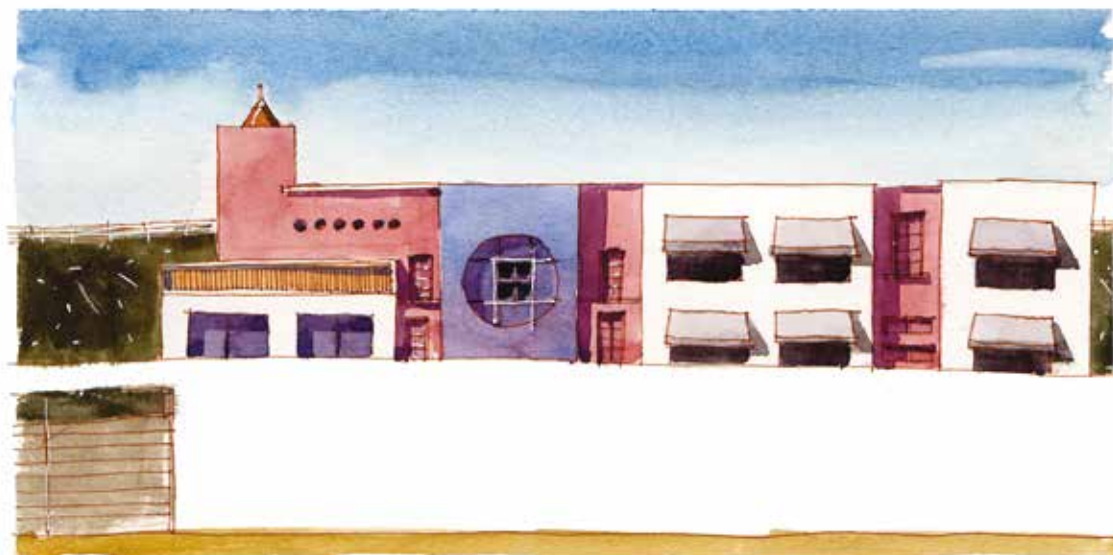
Para a escola deixar de separar cabeças de corpos e oferecer centenas de possibilidades e oportunidades para crianças e jovens, a cidade de Belo Horizonte tem, há mais de vinte anos, o desafio de oferecer desenvolvimento integral aos estudantes de sua rede de ensino.

Em 1995, a cidade de Belo Horizonte teve a oportunidade de ver nascer o Programa Escola Plural, proposta inovadora de ensino aplicada em quase toda a rede municipal e que beneficia mais de 190 mil estudantes. Nela, os estudantes do Ensino Fundamental não eram divididos em séries, mas em ciclos de ensino estabelecidos por idade (entre 6 e 8 anos, 9 e 11 e 12 a 14). “Cada ciclo está voltado para formação de uma etapa da vida, ou seja, infância, pré-adolescência e adolescência. Cada uma dessas etapas tem uma linguagem própria”⁵¹⁴, contou a então diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), Dagmá Brandão.

Mais de dez anos depois, em 2006, a iniciativa evoluiu e um novo programa foi criado: o Programa Escola Integrada, que começou em sete escolas. Com ele foi implantada uma política de educação integral cujo objetivo é interligar as propostas pedagógicas das escolas municipais aos equipamentos públicos distribuídos pela cidade – parques, museus, igrejas e bibliotecas, todos transformados em locais de aprendizagem.

Pequenos grupos, de no máximo 25 estudantes, começaram a ocupar as ruas em saídas programadas e acompanhadas por um professor comunitário, que organiza e acompanha as oficinas oferecidas por universidades parceiras do projeto. Esse profissional, indicado pela escola, trabalha em período integral com o objetivo de articular parcerias com pessoas e instituições do entorno, identificando espaços que possam ser utilizados de modo que se consiga maior proximidade com a comunidade.

São propostas que propiciam uma educação realmente integral para os estudantes da rede pública de ensino, envolvendo artes, dança, brincadeiras, contação de histórias, jogos, esportes, informática, reforço escolar, leitura, inglês, cidadania, entre outras várias atividades desenvolvidas pelos estudantes das universidades. A proposta é que possam aplicar na prática o que aprenderam nos bancos da academia. Em 2015, foram beneficiados pelo programa quase 70 mil estudantes, com idades entre 6 e 14 anos.



*A criança é feita de cem
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
De jogar e de falar
[...]
Mas roubaram-lhe
noventa e nove
A escola e a cultura
Lhe separaram a cabeça
do corpo
Loris Malaguzzi (As cem
linguagens da criança)*

Uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) constatou que o programa melhora o desempenho dos estudantes. Na parte cognitiva, por exemplo, os resultados das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática melhoraram entre 2008 e 2010. Em Matemática tiveram aumento de 15% – atingindo uma média 6% maior que a de escolas não participantes. A pesquisa também apontou que a participação das famílias na vida escolar dos estudantes e o maior acesso aos equipamentos sociais e culturais da cidade contribuiu para oferecer uma educação mais ampla a todos os envolvidos.

“Nesse projeto, a escola torna-se polo coordenador de um conjunto de interações com a sociedade, com os espaços comunitários, com os fazeres culturais, esportivos e sociais”⁵¹⁵, conta Fernando Pimentel, ex-prefeito de Belo Horizonte (2001-2009).

Essa experiência complexa e ousada teve diversas inspirações: em São Paulo, a Cidade Escola Aprendiz; no Rio de Janeiro, o Bairro Escola de Nova Iguaçu. Então, os gestores da secretaria começaram a entender e defender que não era preciso construir outra escola, mas que bastava identificar nos bairros equipamentos que pudessem atender as crianças e os jovens. Nesse sentido, o projeto deixou de ser uma ação da Secretaria de Educação e passou a ser um projeto de toda a gestão municipal, integrando vários setores.

Um dos primeiros desafios encontrados pelo programa foi a logística. Como locomover estudantes pela cidade? Era preciso definir um trajeto seguro e confortável. Então, entre outras medidas, a empresa de trânsito e transporte BH-Trans passou a fazer a sinalização das ruas que faziam parte da rota entre as escolas e os estabelecimentos parceiros, além de instalar lombadas e alterar algumas rotas dos ônibus nessas regiões.

AUTONOMIA FINANCEIRA QUE FAZ A DIFERENÇA

Um dos mecanismos estratégicos que garantiram o sucesso dessa política pública foi a descentralização de recursos financeiros. Cada escola passou a contar com um pequeno fundo, financiado pelos recursos da Prefeitura, garantindo autonomia para contratar diretamente os universitários que realizam as atividades e oficinas. Dessa maneira, não se gasta dinheiro com uma oficina de dança esvaziada enquanto se tem um grupo de estudantes ávido por aulas de música, por exemplo.

As escolas também passaram a contar com uma equipe própria para gestão do programa, formada por membros da direção e da coordenação pedagógica, pelo professor comunitário, pelos monitores universitários e pelos agentes culturais comunitários.

UNIVERSIDADE PRESENTE NA MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O programa fez parcerias com mais de dez universidades mineiras por meio de projetos de extensão. Assim, as instituições de ensino superior se tornaram fortes parceiras numa relação positiva, em que todos ganham. Os projetos de extensão possibilitam flexibilização curricular e contribuem para a formação acadêmica dos bolsistas por meio de seminários e da monitoria de oficinas.

As escolas participantes do programa são beneficiadas com diversas oficinas articuladas pelos universitários – que costumam ter jornada semanal de 20 horas – e também podem contar com cursos de formação continuada para que os professores aprofundem e atualizem seus conhecimentos teóricos e práticos.

NA PRÁTICA

Na Escola Municipal Professora Consuelita Cândida, a missão foi assumida pela professora Helena Graciana de Assis, que trabalha na unidade há 17 anos. “No bairro Jardim Belmonte, a escola é a maior referência”, diz ela. “Começamos o programa com as crianças em maior situação de risco. Muitas passavam o dia na rua. Outras

ficavam sozinhas em casa e até comiam comida gelada”, relata.

A pequena Alessandra Alves de Souza, de 7 anos, conta que suas manhãs se resumiam a fazer o dever de casa e ver TV. A mesma rotina tinha Igor Rodrigo Moreira, da mesma idade. “Agora é muito melhor”, diz ele. “Os alunos só faltam em casos de extrema necessidade, e os pais fazem questão de avisar quando isso acontece”, diz a diretora da escola, Lourdes Ribeiro de Freitas⁵¹⁶.

A professora comunitária Ana Paula Pego, da Escola Municipal Ulysses Guimarães, conta que seus alunos trabalham em conjunto com a comunidade e conseguem fazer mudanças com pequenas ações. “A via por onde eles passavam para chegar à escola era feia, as casas estavam sem reboco. Como as crianças adoram pintar, fizemos uma parceria com um artista plástico da cidade e demos uma cara nova para o local”, diz.

Segundo Ana Paula, mudou até mesmo a imagem que os estudantes passavam. “Antes vistos como bagunceiros, agora eles são parte da sociedade, com uma postura mais positiva”, avalia. A escola ainda oferece oficinas de dança, teatro e fotografia. Um dos resultados desse trabalho é a exposição *Meu Morro, Meu Olhar*, com fotos tiradas pelos alunos. “Quando passam mais tempo com os educadores, os estudantes mudam sua postura e vocabulário. Também melhoram as relações. É muito melhor que ficar sozinho em casa assistindo televisão ou perdido na rua”, acredita Ana Paula⁵¹⁷.

A secretária de Educação do Estado, Macaé Evaristo, ressalta que essa iniciativa é importante porque traz em si todas as contradições que podem ser vistas no município, mas a aposta na construção coletiva se sobressai no meio de tantos atores diferentes. “O legal no programa escola integrada é que apesar de comungar de vários princípios, ele tem uma característica bastante singular em cada uma das instituições educativas, porque dialoga fortemente com o território em que está inserido. Uma questão do programa sempre foi garantir que as crianças pudessem transitar e se apropriar dos diferentes espaços da cidade porque nós ainda temos inúmeros espaços públicos, mas que objetivamente não são públicos, porque a consciência do direito de todos não está posta”, completa. Esse diálogo permite a compreensão da cidade como um território de todos⁵¹⁸.



MACAÉ EVARISTO

Mulher e negra, a presença de Macaé Evaristo em importantes espaços de gestão da educação – em Minas Gerais e em todo o Brasil – já seria por si só exceção, resistência e persistência em cenários de política quase sempre dominados por homens e por brancos.

A educadora não apenas acessou esses espaços na educação e na política, como também usou de todos eles para lutar por uma inclusão possível a todos os cidadãos. A trajetória pessoal de Macaé se destaca pelo engajamento em um projeto de educação e de país que integre de fato a diversidade brasileira, e que se traduz na educação integral. Para ela, somente uma educação capaz de entender e de atender os sujeitos em sua integralidade, acolhendo as especificidades das comunidades e territórios, é capaz de avançar em termos de inclusão com qualidade. Por tudo isso seu nome foi escolhido como representativo do movimento de integração presente em uma Educação de Alma Brasileira.

Macaé Evaristo nasceu em São Gonçalo do Pará, centro-oeste de Minas Gerais. A mãe era professora e o pai ex-combatente, escritor e ativista do movimento negro José do Patrocínio, nos anos 1960. A educadora ressalta que esse cenário, em que pai e mãe puderam estudar, não era o mais comum entre as famílias negras, ainda que tenham enfrentado muitas dificuldades para concluir os estudos.

De São Gonçalo do Pará mudou-se para Belo Horizonte, em 1984, quando foi aprovada em um concurso público para trabalhar como professora na rede pública municipal de ensino. Sua carreira como educadora se iniciou, então, como professora de rede municipal na periferia da cidade, atuando também como coordenadora e diretora. Formou-se assistente social na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) em 1990 e, em 2006, tornou-se mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Macaé conta que uma das escolas mais importantes em sua formação como professora em Belo Horizonte foi a Escola Municipal Professor Edson Bizanc, que nasceu como Escola Municipal da Vila Fátima. Lá, desenvolveu junto com a equipe e a comunidade um projeto em que a proposta curricular e toda a organização do trabalho escolar eram construídas por meio de assembleias de estudantes.

Embora fosse uma escola em um cenário de muita pobreza, fez-se uma aposta na escuta dos estudantes e na capacidade de gestão democrática inte-

grada ao território. Nesse processo, ela e os demais educadores puderam aprender sobre a comunidade em que a escola estava inserida, sobre as relações sociais, as formas de organização econômica, as vivências de exploração do trabalho.

A partir de então e até hoje, esta segue sendo essa sua aposta:

[...] penso que a primeira coisa quando a gente quer considerar a humanidade é que a gente consiga começar do lugar onde a gente está. Tem uma grande militante do movimento negro, que é a Lélia Gonzales, ela falava isso, que a gente tem que ser ativista onde quer que a gente esteja⁵¹⁹.

No campo da atuação política, Macaé sempre batalhou pela inclusão das diversidades brasileiras, tanto étnicas como sociais, incorporando-se à luta de diferentes minorias pelo direito à educação. Ela nos mostra que chegar ao gabinete não significa se afastar das bases, dos movimentos sociais, das comunidades:

[...] é o gestor se desvestir do lugar, porque é fácil a gente cair um pouco como se a gente pudesse ter o controle de todas as coisas, ou que a gente tivesse uma supervisão sobre todas as coisas. Então, eu acredito muito numa gestão democrática. Eu acho que é impossível fazer isso se a gente não criar espaço de participação, porque as contradições precisam estar explicitadas para que a gente consiga construir a partir dessas contradições⁵²⁰.

Já em 1994, trabalhou com educação escolar indígena em Minas Gerais, quando conheceu o movimento que buscava a instituição de escolas para essas comunidades. Entre 1997 e 2003, foi formadora no Curso de Magistério Intercultural Indígena e coordenou o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais.

De 2004 a 2012, dedicou-se à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, atuando como gerente de coordenação da política pedagógica, secretária-adjunta e, finalmente, secretária municipal de Educação, no período de 2009 a 2012. Na prefeitura de Belo Horizonte foi uma das responsáveis pelo projeto de educação integral da capital mineira, o Programa Escola Integrada.

O programa surgiu de uma provocação sobre o aumento da jornada escolar, mas constituiu-se como uma política mais ampla, com o objetivo de interligar a proposta pedagógica das escolas municipais aos diversos espaços e instituições presentes na cidade. Macaé trabalhou intensamente nessa política, na mobilização, execução e defesa de uma proposta realmente integral e democrática, que caminhasse no sentido da construção de uma Cidade Educadora, incentivando o uso de espaços fora da sala de aula e o envolvimento amplo da comunidade em sua política.

A educadora defende cotidianamente essa abertura da escola para os sujeitos e para o território. Costuma lembrar que, ao visitar pequenas cidades do estado e do Brasil, muitas vezes os únicos locais murados são a escola e o cemitério, ilustrando a necessidade de renovarmos nossa visão do que pode e deve ser um espaço de educação.

Pela visão e capacidade na condução de políticas de educação mais democráticas e inclusivas, Macaé foi de Belo Horizonte para Brasília, onde, de 2013 a 2014, atuou como secretária de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, a primeira secretária negra da história do MEC.

A secretaria que assumiu, em coerência com sua jornada, atuava especificamente com setores da sociedade ainda excluídos do acesso à educação. Trabalhou por políticas para população do campo, para Educação de Jovens e Adultos (EJA), para pessoas com deficiência, população do sistema prisional, jovens em medidas socioeducativas, ciganos, quilombolas, ribeirinhos. Uma agenda extensa de democratização dedicada às diversidades.

Após esse período no governo federal, assumiu o cargo de secretária estadual de Educação de Minas Gerais, voltando a atuar em seu estado.

Militante das causas sociais e defensora da educação de base como ferramenta capaz de transformar a sociedade, Macaé se mostra otimista quanto ao impacto das ações diárias, em cada escola, em cada comunidade. E defende que a política pública seja sempre capaz de dar conta das diversas realidades em que interfere, abrindo-se para a gestão participativa e dialógica dos espaços educacionais pelos próprios cidadãos.

Seu trabalho representa uma agenda de construção diária da inclusão, mas não qualquer inclusão. A luta é

por uma escola capaz de receber os sujeitos em sua integralidade, abrindo-se à pluralidade cultural – que é a marca do Brasil e que pode acolher a alma brasileira: “Uma escola de alma brasileira, para mim, ela tem que dizer das autorias dos sujeitos que estão presentes e fazendo essa educação no dia a dia⁵²¹. Para isso, o engajamento não é individual: “se o caminho é longo, a gente não pode andar sozinho⁵²² é a frase que ouviu de um grupo de ciganos com quem trabalhou, ressaltando a necessidade do trabalho coletivo, em comunidade.

Se o engajamento não é solitário, ele também não é silencioso. Macaé tem pautado sua ação de militância na educação pela importância de dar voz a todos e de romper o silenciamento que tem perpetuado processos de exclusão no país:

No nosso país, mesmo nos momentos de maior construção democrática da educação brasileira, a gente ainda construiu narrativas muito orientadas só por segmentos da população que sempre tiveram poder. Eles é que sempre falaram o que é preciso aprender, o que é importante estar presente na escola, qual que é o currículo desejado⁵²³.

Por isso, insiste que pensar na diversidade da população brasileira do ponto de vista educacional é lutar pela transformação do próprio Estado, porque ele não foi pensado para dar conta das diversidades. Não há projeto educacional sem um projeto claro de país, em que a construção ampla da cidadania e dos direitos humanos seja o norte, seguindo por um caminho que venha da ocupação verdadeiramente democrática dos espaços públicos:

Eu acho que a luta de educação de alma brasileira é que a gente não tenha no nosso país campos e possibilidades em que as pessoas, ainda hoje, se sintam desconfortáveis de estarem em alguns lugares, porque parece que para estar em determinados lugares você precisa se desvestir da sua pele⁵²⁴.

De professora de educação básica até o a atuação no âmbito do governo federal, Macaé Evaristo tem se mostrado uma educadora incansável na construção do caminho para uma sociedade mais igualitária, em que todos os cidadãos, contemplados em suas identidades, tenham voz e vez na educação brasileira. É uma educadora que se coloca por inteiro no espaço público, chamando atenção para as muitas vozes que ainda não são ouvidas no Brasil.

Dorina Nowill

“Perseverança, caridade, resignação e paciência são as lições deixadas por esta paulista que enxergava o mundo com os olhos da alma⁵²⁵.

Conhecida como a Dama da Inclusão, Dorina de Gouvêa Nowill nasceu em São Paulo, em 1919. Aos 17 anos ficou cega em função de uma enfermidade não diagnosticada. Apesar disso, ingressou na Escola Normal Caetano de Campos e foi a primeira estudante cega da instituição.

Recebeu uma bolsa para seguir seus estudos na Teacher’s College da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, e ao regressar instituiu o primeiro curso de especialização em ensino de cegos da América Latina⁵²⁶.

Aos 27 anos, criou a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, uma das maiores imprensas em braille do mun-

do, que atualmente leva o nome da professora e também realiza ações de educação e inclusão para os deficientes visuais.

Dorina colaborou na elaboração de diversas leis, trabalhou na prevenção de doenças oftalmológicas e em prol da qualidade de vida das pessoas com cegueira e baixa visão.

Foi presidente da União Mundial de Cegos, dirigente da Campanha Nacional de Educação de Cegos do Ministério da Educação e conferencista em órgãos internacionais. Por todo esse trabalho, recebeu diversos prêmios e reconhecimentos.

Faleceu em 2010, aos 91 anos, deixando um enorme legado em favor da educação inclusiva.

“CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE ALMA BRASILEIRA”

NATACHA COSTA

Felizmente a educação ganhou um espaço inédito no debate público brasileiro nos últimos vinte anos. Tornou-se um tema discutido pela sociedade civil organizada, pela imprensa, por gestores públicos, por candidatos a cargos executivos e legislativos, em fóruns locais e nacionais.

No entanto, frequentemente assistimos a tentativas de encontrar a “bala de prata”, a estratégia que resolveria todos os nossos problemas. Seja o currículo, seja a formação de professores, seja a infraestrutura das escolas, invariavelmente vemos discursos inflamados e políticas sendo formuladas a partir da concepção de que este ou aquele elemento pode operar como o “salvador da lavoura”.

Acontece que a educação é essencialmente um processo social e, como tal, um fenômeno complexo, multidimensional e de caráter sistêmico. Isso significa que as dimensões do currículo, da ambiência, da formação dos professores, das práticas educativas e do financiamento são interdependentes e exigem um alinhamento político e conceitual que defina prioridades, formas e conteúdos convergentes para cada uma delas.

Além disso, o entendimento de que a educação é apenas um tema setorial, responsabilidade isolada de escolas, secretarias de Educação e/ou do Ministério da Educação (MEC) é muito limitador. É evidente que os educadores e todos os trabalhadores do setor de educação têm muito a contribuir para a construção de uma escola pública de qualidade – fundamental para uma sociedade justa e solidária. Mas a educação como processo se dá ao longo de toda a vida, está em toda a parte. Está nas ruas, nas calçadas, nos espaços de lazer, de cultura, nas relações que criamos entre nós e os outros, entre nós e o ambiente em que vivemos, enfim, na vida.

As relações definem quem somos e, mais do que isso, definem quem queremos ser. Por isso, a educação deve ser a agenda indutora de todo o processo de desenvolvimento de uma nação. Deve ser expressão de um projeto de país, que pactua coletivamente os valores, conhecimentos e experiências que precisamos construir e promover para assentar o caminho por onde caminhamos hoje e por onde caminharão as próximas gerações.

*Afinal quem somos?
Humanos, sociais, sujeitos
históricos, imaginadores,
lúcidos, gente que fala,
aprende, transforma as
coisas. Também somos
geralmente violentos,
depredadores, amorosos
e mágicos.*

*(A Ilha dos Inventos, Tríptico
da infância – Rosário,
Argentina)*

Ora, não há projeto consistente de futuro que não passe por uma tomada de consciência em relação ao passado. E essa é a grande contribuição do *Educação de Alma Brasileira*. O livro nos faz caminhar justamente por nossa história e nos conduz a um mergulho profundo em nossas próprias contradições.

A história humana e, logo, a história de um país não são lineares. São feitas de conflitos, de avanços e retrocessos, de luta, de sonhos individuais e coletivos, de fraturas. Assim, vistos em perspectiva, são esses elementos que explicam as escolhas que fizemos, os espaços que se abriram aos nossos pés, os porões que se fecharam em nossas cabeças, os muros que caíram, os sopros de liberdade que sentimos, as conquistas que celebramos e as utopias que seguimos tecendo.

O livro demonstra com clareza que a história da educação brasileira tem sido marcada por uma hegemonia conservadora – como qualquer hegemonia. Torna-se evidente, ao longo da leitura, que as políticas educacionais que historicamente tiveram maior sustentação no país foram predominantemente caracterizadas pela submissão aos interesses das elites econômicas e políticas. A lógica e os desdobramentos práticos dessas políticas foram invariavelmente colocados a serviço dos privilégios de homens brancos, ricos e influentes, em todos os períodos de nossa história.

A educação brasileira nasceu comprometida com a catequização e, por definição, com a negação dos sujeitos – indígenas – que, ao serem doutrinados em uma fé estrangeira, tinham suas identidades, desejos e cultura ignorados.

Acompanhando os interesses econômicos, a doutrinação foi substituída pela padronização, baseada em um modelo instrucional voltado para poucos privilegiados, que eram basicamente ensinados a comandar a massa de ignorantes que, por sua vez, deveria apenas que obedecer às elites.

Quando, enfim, a noção de direito universal começou a se afirmar no Brasil, construímos, de norte a sul, uma escola massificada, homogênea na sua estrutura física, ética e filosófica. Uma escola desconectada dos territórios, ignorante em relação à história e aos códigos de seus estudantes e comunidades. Uma escola esvaziada de sentido.

Ao mesmo tempo, é importante perceber como essa hegemonia foi provocada, instigada e até momentaneamente desestabilizada ao longo do tempo por diversos grupos e educadores comprometidos com a democracia. É interessante ver a irrupção desses movimentos ao longo da história, subvertendo – ou procurando subverter – a lógica de um país de muitos feito para poucos. E é fundamental reconhecer também a violência com que esses atores foram sufocados, desmobilizados, suplantados por modelos massificadores e autoritários.

Assim, não obstante seu extraordinário potencial transformador da realidade, nossa educação tem sido, até aqui, muito mais um reflexo de nossas desigualdades, preconceitos e privilégios de classe do que um espelho do nosso projeto coletivo de país. Ou seja, ela tem sido muito mais uma representação de quem somos do que uma alavanca em direção ao que queremos ser.

Mas o que significa subverter essa história? Que valores e lógica queremos afirmar? Que características primamos preservar? Que traços buscamos transformar?

Os Movimentos da Alma nos dão pistas para construir essas respostas. Nas luzes que revelamos em nossa inabalável esperança, na dimensão lúdica e mágica de nossas expressões culturais, no desafio permanente de integração dos diversos territórios que compõem nossa unidade, no diálogo com a natureza que tanto marca nossa experiência como nação, desde sempre. Na antropofagia que nos faz misturar tudo e nos converter em sujeitos essencialmente plurais, que torna nossa cultura e nossa arte radicalmente originais, únicas. Na amorosidade que marca muitas de nossas relações. Na nossa veia empreendedora, no jeito de dar jeito naquilo que parecia não ter mais jeito. Na resistência.

O que os educadores destacados neste livro têm em comum é justamente o reconhecimento desses elementos como a força, como a essência do fazer educativo brasileiro. O reconhecimento do valor de nossa diversidade e nossa criatividade, de nosso afeto, de nossa ligação com a terra em contraposição ao silenciamento das identidades, à homogeneização, ao controle e à submissão a padrões que as práticas autoritárias desde sempre nos impuseram.

Assim, esses educadores procuraram justamente romper com uma educação estruturalmente instrucional, adestradora e autoritária para construir uma educação dialógica, emancipadora e democrática. Uma educação comprometida, portanto, com o reconhecimento dos sujeitos e de suas relações, com a transformação ativa de seus contextos e, em última instância, com a desnaturalização das desigualdades.

Essa concepção e suas práticas se relacionam dialeticamente com a possibilidade de mudança de um país desigual, autoritário e baseado em privilégios para um país justo, livre e democrático.

Nos últimos anos, algumas iniciativas têm convergido e fortalecido esse projeto de nação, tanto em nível macropolítico como em nível local.

No primeiro nível, é motivo de comemoração o fato de a educação ter sido objeto de uma ampla pactuação expressa no Plano Nacional de Educação (PNE), válido de 2014 a 2024. Seu processo de construção contou com a participação de diferentes setores e segmentos do campo da educação oriundos de todo o país. Esse caráter democrático é inédito no Brasil, onde tradicionalmente grupos “ilustrados”, fechados em seus gabinetes, determinavam as políticas educacionais.

O PNE, além de refletir prioridades nacionalmente pactuadas, também materializa a visão sistêmica necessária para nossa educação, ao prever metas relativas às diferentes dimensões, superando a lógica da “bala de prata”.

Outro avanço fundamental, expresso no PNE e em uma série de leis e políticas públicas construídas nos últimos anos, é a afirmação de direitos relacionados a populações e grupos historicamente alijados do processo educacional. Ora, se construímos nossa educação baseada nas lentes e, principalmente, nos interesses de homens privilegiados, brancos e ricos, como pensar em uma educação comprometida com a democracia que não reconheça concretamente em sua concepção e suas práticas os negros, as mulheres, os indígenas, as pessoas com deficiência, os quilombolas, os meninos e meninas do campo, das periferias, enfim, cada sujeito em sua singularidade e integralidade? Como não afir-

mar esses elementos em um país que sempre escolheu negá-los, silenciá-los, desqualificá-los?

A nível local, vale destacar a profusão de experiências de redes, escolas e organizações sociais que têm avançado em práticas democráticas, orientadas por uma perspectiva integral da educação. Essa dimensão é muito importante por dois motivos: primeiro, porque a mera construção de qualquer política ou legislação não terá efeito se não repercutir diretamente na realidade e no cotidiano dos estudantes; segundo, porque a pressão sobre as políticas e as leis depende de uma massa crítica de educadores, famílias, estudantes, movimentos sociais e, por fim, de uma opinião pública que reconheça concretamente esses elementos em sua experiência.

Assim, orientadas por esse compromisso, centenas de instituições educativas têm avançado no país. É o que o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC e o mapa de experiências do Centro de Referências em Educação Integral mostram. É o que as escolas da rede de Românticos Conspiradores⁵²⁷ revelam. É o que projetos como o Escolas Transformadoras e tantos outros demonstram. Mostram, acima de tudo, a viabilidade concreta de construirmos uma educação de qualidade humana e social para todos e todas. Inspiram, ensinam e nos movimentam nessa direção.

O grande desafio é ainda o de sempre: resistir à pressão homogeneizadora que segue nos ameaçando. Que está por trás de quem nega o racismo estrutural com que convivemos no Brasil, de quem se apega às burocracias sem sentido, de quem questiona o politicamente correto tachando-o como chato, de quem defende que o feminismo é uma forma de fascismo, de quem insiste na afirmação dos padrões como referência para todo e qualquer ser humano.

É preciso seguir “atento e forte”, já dizia Caetano Veloso. É preciso conhecer nossa história, tocar nossas contradições sem medo, explicitar nossas dores, abraçar o que não nos é familiar, honrar nossos símbolos e nossa poesia.

O *Educação de Alma Brasileira* nos ajuda a enxergar mais claramente essa tessitura densa e complexa de utopias, sonhos, rupturas, fissuras, fraturas e violências que nos compõem.

A partir disso, mais do que enunciar nossos desejos, é preciso que a solidariedade, a criatividade, a democracia e a sustentabilidade se convertam em valores não apenas compartilhados nos discursos, nas músicas e nos livros, mas também afirmados em cada passo que damos, em cada escolha que fazemos como sujeitos e como coletivo, em nossas relações, em nossas escolas, comunidades e redes, em nossas políticas e, principalmente, naquilo que escolhemos não mais tolerar.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

SOBRE OS AUTORES

ANTONIO SAGRADO LOVATO

É empreendedor social e cineasta. Estudou Engenharia de Gestão e Licenciatura em Física na Universidade Federal do ABC e Cinema e Teatro em cursos e oficinas livres. É idealizador e diretor do filme *Quando sinto que já sei* e do projeto *Educação de Alma Brasileira* pela Vekante, onde desenvolve projetos culturais e educacionais com foco na transformação social. Foi cofundador do Movimento Entusiasmo e da Virada Educação. Atualmente é coordenador de Educação na Ashoka Brasil.

BRUNO BISSOLI

Graduou-se em Direito pela Universidade de São Paulo (USP) e cursou especializações em negócios sociais e mediação de conflitos, com ênfase em conflitos escolares. Trabalhou como voluntário na ONG Crea+ Brasil e no Grupo de Diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade (GDUCC). Formou-se no módulo Formação de Governantes, da Escola de Governo. Fundador e educador do Pé na Escola, organização de educação política e em direitos humanos.

CAIO DIB

Fundador do Caíndo no Brasil e educador do Santi_napraça, na Escola Santi. Formado em jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero, integrou equipes de instituições como Abril Educação, Colégio Bandeirantes e Instituto Natura. Além disso, é autor de *Caíndo no Brasil: uma viagem pela diversidade da educação* e *Educação reinventada: a tecnologia como catalisadora de uma nova escola*.

MARIANA VILELLA

Advogada e pesquisadora. Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalhou em ONGs e projetos de extensão universitária na área de Educação. Formada na Escola de Governo. Cofundadora e educadora do Pé na Escola.

RENATA FERRAZ

Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Direito na USP. Membro do Grupo de Pesquisas em Direito à Educação e Direito Educacional da Faculdade de Direito da USP e educadora no Centro de Referências em Educação Integral. Foi cofundadora e educadora do Pé na Escola, sempre trabalhando com direito à educação e educação em direitos humanos.

TATHYANA GOUVÊA

Pedagoga formada pela Universidade de São Paulo (USP) e administradora pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutora em Educação pela USP. Foi coordenadora de projetos sociais e professora de graduação e pós-graduação. Atualmente é consultora e pesquisadora de inovação educacional e educação transformadora.

VANESSA PINHEIRO

Graduada em Direito pela USP, realizou mestrado profissional em Administração Pública pelo Instituto Nacional de Administración Pública da Espanha. Especializou-se em Direitos Fundamentais pela Universidade de Coimbra, Arte para Educadores no Instituto Brincante e em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela USP. Foi cofundadora do Pé na Escola e colaboradora da Reevo (rede de educação alternativa).

NOTAS

- 1 Ver mais adiante Momentos da Educação Brasileira.
- 2 Ver mais adiante Movimentos da Alma Brasileira.
- 3 RODRIGUES, Nelson. Complexo de vira-latas. *Releituras*. Disponível em: <www.releituras.com/nelsonr_viralatas.asp>. Acesso em: 10 set. 2016.
- 4 ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropofágico. In: *Revista de Antropofagia*, ano I, n. 1, maio 1928.
- 5 ARIAS, Juan. Por que a religiosidade de origem africana volta a fascinar? *El País*, 2 jan. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/14/politica/1450116713_269481.html>. Acesso em: 18 nov. 2016.
- 6 BOECHAT, Walter (org.). *A alma brasileira: luzes e sombra*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 245.
- 7 CASTRO, Eduardo V.. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 35, dez. 1992. p. 39.
- 8 ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropofágico.
- 9 G1 PERNAMBUCO. Africanos mantiveram cultos religiosos através do sincretismo. G1, 15 out. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2013/10/africanos-mantiveram-cultos-religiosos-atraves-do-sincretismo.html>>. Acesso em: 8 set. 2016.
- 10 ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropofágico.
- 11 NOBREGA, M. Cartas do Brasil e mais escritos. Informações da Terra do Brasil aos padres e irmãos de Coimbra. Bahia, ago. 1549. Apud HUE, Sheila M. *Primeiras Cartas do Brasil: 1551 a 1555*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 66.
- 12 ARIAS, Ruan. Por que a religiosidade de origem africana volta a fascinar? *El País*, 2 jan 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/14/politica/1450116713_269481.html>. Acesso em: 8 set. 2016.
- 13 MEMÓRIA RODA VIVA. Caetano Veloso (entrevista para o programa *Roda Viva* em 23 set. 1996). Disponível em: <www.rodaviva.fapesp.br/materia/440/entrevistados/caetano_veloso_1996.htm>. Acesso em: 8 set. 2016.
- 14 BELÉM, Euler de F. Uma carta de Mário de Andrade para Carlos Drummond. *Revista Bula*. Disponível em: <www.revistabula.com/1466-uma-carta-de-mario-de-andrade-para-carlos-drummond>. Acesso em: 8 set. 2016.
- 15 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 15.
- 16 Idem.
- 17 Idem.
- 18 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 20.
- 19 PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*: Colônia. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 31-32.
- 20 RIBEIRO, Darcy. *O Brasil como problema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- 21 TORTURRA, Bruno. Brasil, Minas Gerais (publicação do usuário em seu perfil na rede social Facebook). Disponível em: <www.facebook.com/bruno.torturra/posts/10207872432354485>. Acesso em: 10 set. 2016.
- 22 BRUM, Eliane. 1500, o ano que não acabou. *El País*, 4 jan. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/04/opinion/1451914981_524536.html>. Acesso em: 10 set. 2016.
- 23 CASTRO, Eduardo V. In: BRUM, Eliane. Diálogos sobre o fim do mundo (entrevista com Eduardo Viveiros de Castro e Déborah Danowski). *El País*, 29 set. 2014. Disponível em <http://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/29/opinion/1412000283_365191.html>. Acesso em: 10 set. 2016.
- 24 RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 248.
- 25 ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropofágico.
- 26 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. p. 16.
- 27 RODRIGUES, Nelson. Complexo de vira-latas. *Releituras*. Disponível em: <www.releituras.com/nelsonr_viralatas.asp>. Acesso em: 10 set. 2016.
- 28 ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropofágico.
- 29 Idem.
- 30 Idem.
- 31 BELÉM, Euler de F. Uma carta Mário de Andrade para Carlos Drummond.
- 32 OLIVEIRA, Ana de. Movimento. Tropicália. Disponível em: <<http://tropicalia.com.br/identifsignificados/movimento>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- 33 MEMÓRIA RODA VIVA. Caetano Veloso.
- 34 Holanda, Sérgio B. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 147.
- 35 Idem, ibidem.
- 36 Idem. p. 148.
- 37 Idem, ibidem.
- 38 SCHWARCZ, Lília M. Jogo dos sete erros. *Trip*, 2 jun. 2015. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarz-e-heloisa-starling>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- 39 CARDOSO, Fernando H. Um livro perene. In: FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 51. ed. São Paulo: Global. p. 24.

- 40 Idem, ibidem.
- 41 QUINALHA, Renan. Quanto foi que este país mudou? *Cult*. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2015/09/quanto-foi-que-este-pais-mudou>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- 42 BOECHAT, Walter (org.). *A alma brasileira*. p. 84.
- 43 Idem, ibidem.
- 44 Idem, ibidem.
- 45 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. p. 16.
- 46 DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 9.
- 47 Idem. p. 67.
- 48 BOECHAT, Walter (org.). *A alma brasileira*. p. 12.
- 49 CARDOSO, Fernando Henrique. Um livro perene. In: FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. p. 22.
- 50 BOECHAT, Walter (org.). *A alma brasileira*. p. 169.
- 51 RICUPERO, Bernardo. *Sete lições sobre as interpretações do Brasil*. São Paulo: Alameda, 2007. p. 166-167.
- 52 CANDIDO, Antonio. O significado de Raízes do Brasil. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. p. 19.
- 53 Entrevista de Tião Rocha para o projeto Educação de Alma Brasileira.
- 54 Nascimento, Milton. *Notícias do Brasil (Os pássaros trazem). Caçador de mim*. São Paulo: BMG Ariola, 1981. Faixa 4.
- 55 SCHWARCZ, Lília M., STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 40.
- 56 RICARDO, Fany (Coord.). *Povos indígenas no Brasil Mirim*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2015. p. 95.
- 57 CASTRO, Eduardo V. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p. 480.
- 58 SCHWARCZ, Lília M., STARLING, Heloísa M. *Brasil*. p. 45.
- 59 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 38.
- 60 BOECHAT, Walter (Org.). *A alma brasileira: luzes e sombra*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 239-250.
- 61 Carta de Pe. Manuel da Nóbrega aos Padres e Irmãos da Cia. de Jesus em Coimbra, 1549. In: HUE, Sheila M. (org.). *Primeiras Cartas do Brasil (1551-1555)*. Edição Kindle, item 8, posição 283.
- 62 Idem. Edição Kindle, item 9, posição 279.
- 63 CURSOS LIVRES UNIVESP TV. *História do Brasil: Padre Antônio Vieira e a educação jesuítica*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vEiszpcFKB0>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- 64 Carta do Pe. Manuel da Nóbrega aos padres e irmãos da Cia. de Jesus em Coimbra. In: HUE, Sheila M. (org.). *Primeiras cartas do Brasil*. posição 306.
- 65 Idem. posição 191-203.
- 66 Idem. posição 343.
- 67 VIEIRA, Antonio. Sermão do Espírito Santo. Disponível em: <www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=37387>. Acesso em: 30 jul. 2016.
- 68 Idem.
- 69 HUE, Sheila M. (Org.). *Primeiras cartas do Brasil*. posição 191-203.
- 70 Oswald de Andrade. Manifesto antropofágico.
- 71 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. p. 15.
- 72 VIEIRA, Antonio. Sermão do Espírito Santo.
- 73 CASTRO, Eduardo V. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2011. Edição Kindle, posição 2670.
- 74 RIBEIRO, Maria L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p.14. Apud PAIM, Antonio. *História das ideias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1967. p. 28.
- 75 SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 56-58.
- 76 Idem. p. 56.
- 77 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 83.
- 78 RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. p. 20.
- 79 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 89.
- 80 ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. p. 11. Disponível em: <www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- 81 Muitos exemplos serão apresentados mais adiante, no movimento sobre as Experiências Educacionais.
- 82 RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. p. 18-19.
- 83 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 110-113.
- 84 Decreto de 30 de junho de 1821. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/_sn/antioresa1824/decreto-39175-30-junho-1821-568912-publicacaooriginal-92214-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- 85 LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 4.
- 86 Idem. p. 4 e 11.
- 87 VILELLA, André. Distribuição regional das receitas e despesas do Governo Central no II Reinado, 1844-1889. *Estudos Econômicos* [online], v. 37, n. 2, p. 247-274, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-41612007000200001>>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- 88 CARVALHO, José Murilo de. A construção da ordem: a elite política imperial. Brasília: Editora da UnB, 1980. p. 51. SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, set. 1999. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2016. E de acordo com Maria de Lourdes Haidar no vídeo *No Império chega o ensino secundário*, em aula promovida pela UNIVESP TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mNMvgOHkDPA>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- 89 UNIVESP TV. Escola de meninas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AkMMhKRWQ&list=PL129944938FFB0E35>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- 90 LOMBARDI, C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, Tânia M. T. da (Orgs.). O público e o privado na *História da educação brasileira*. p. 8.
- 91 RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. p. 40-41.
- 92 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 160
- 93 NABUCO, Joaquim. O abolicionismo. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000127.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2016.
- 94 FERREIRA, Ligia Fonseca. Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça. *Revista Teresa*, São Paulo n. 8/9, p. 300-321, 2008. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/RevistaTeresaUSP/2166>>. Acesso em: 1º ago. 2016.
- 95 Decreto n. 1.331-A/1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 1º ago. 2016.
- 96 BARROS, Surya Aaronovich Pombo. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secad/MEC, 2005. p. 80-81.
- 97 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 163.
- 98 MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a abolição. *Desafios do Desenvolvimento*, Brasília, ano 8, ed. 70, 29 dez. 2011. Disponível em: <http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2673:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 1º ago. 2016.
- 99 SILVA, Geraldo da, ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secad/MEC, 2005. p.72. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume6_historia_da_educacao_do_negro_e_outras_historias.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- 100 “Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).” MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/Sase, 2014. p. 33.
- 101 Emicida. “8”. Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa..., 2015.
- 102 VENANCIO FILHO, Alberto. O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa. *Revista Estudos Avançados*, v. 21, n. 61, São Paulo, set./dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300017>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- 103 SCHWARCZ, Lília M., STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 351.
- 104 Idem. p. 322.
- 105 Idem. p. 17-19.
- 106 Idem. p. 13-14.
- 107 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 166.
- 108 Idem. p. 173-174.
- 109 Idem. p. 174-175.
- 110 ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do. O médico higienista: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 17, n. 1, São Paulo, abr. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000100014>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- 111 Idem. p. 175.
- 112 “Cabe a ressalva de que a educação para a população mais pobre foi preocupação, no entanto, da reforma paulista de Sampaio Dória, já em 1920. Entendida a necessidade de alfabetização como importante para a República, a reforma instituiu na escola primária uma primeira etapa, gratuita, de dois anos, obrigatória para todos, tendo como objetivo a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. Contudo, alvo de muitas críticas, a reforma não chegou a ser plenamente implantada. Ainda nos anos de 1920, houve a reforma cearense, liderada por Lourenço Filho; no Paraná, por Lysimaco Ferreira da Costa Prieto Martinez; na Bahia, por Anísio Teixeira; no Rio Grande do Norte, por José Augusto.” (SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 176-177.)
- 113 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 327.
- 114 Idem. p. 328.
- 115 EDUCAR PARA CRESCER. O beabá do Brasil. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/historia-educacao>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

- 116 HISTÓRIA HOJE. Feminismo brasileiro: as pioneiras. Disponível em: <<http://historiahoje.com/feminismo-brasileiro-as-pioneiras/>>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- 117 Idem.
- 118 PORTAL BRASIL. Mulheres são maioria no ingresso e na conclusão de cursos superiores. Disponível em: <www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/mulheres-sao-maioria-no-ingresso-e-na-conclusao-de-cursos-superiores>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- 119 UOL NOTÍCIAS. Brasil tem a maior diferença entre homens e mulheres, 24 nov. 2015. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2015/11/24/brasil-tem-maior-diferenca-salarial-entre-homens-e-mulheres.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- 120 TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Série Inclusão: a conquista do voto feminino no Brasil. Disponível em: <www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2013/Abril/serie-inclusao-a-conquista-do-voto-feminino-no-brasil>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- 121 PROMENINO. “Por ser menina no *Brasil*: crescendo entre direitos e violências”: confira a pesquisa completa realizada pela ONG Plan Brasil. Disponível em: <www.promenino.org.br/servicos/biblioteca/por-ser-menina-no-brasil-crescendo-entre-direitos-e-violencias-confira-a-pesquisa-completa-realizada-pela-ong-plan-brasil>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- 122 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 323.
- 123 Idem. p. 324.
- 124 Idem. p. 15-16.
- 125 Idem. p. 340.
- 126 Carta de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade, 10 nov. 1924. Disponível em: <www.revistabula.com/1466-uma-carta-de-mario-de-andrade-para-carlos-drummond>. Acesso em: 5 set. 2016.
- 127 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 340.
- 128 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 198-216.
- 129 Idem, ibidem.
- 130 Idem. p. 226.
- 131 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 340-341.
- 132 AZEVEDO, Fernando [et al.]. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). p. 33. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- 133 AZEVEDO, Fernando [et al.]. Introdução. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). p. 24.
- 134 Carta de Fernando de Azevedo a Nóbrega da Cunha. In: NOBREGA DA CUNHA. *Revolução e educação*. Brasília: Plano e Autores Associados, 2003. p. 10.
- 135 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 235 e 252.
- 136 Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959), p. 33. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- 137 Idem. p. 45.
- 138 Idem. p. 46-47.
- 139 SAVIANI, Demerval. O “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In: CUNHA, Célio da; GADOTTI, Moacir; BORDIGNON, Genuíno; NOGUEIRA, Flávia (Orgs.). *Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília: MEC/SASE, 2014. p. 24. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- 140 AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). p. 34.
- 141 SANFELICE, José Luís. O “manifesto dos educadores” (1959) à luz da história. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 6, maio/ago. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a13v2899.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- 142 Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). p. 95.
- 143 Em 2013, com base nos Manifestos de 1932 e 1959, o movimento Românticos Conspiradores publicou um documento intitulado Manifesto pela Educação: Mudar a Escola, Melhorar a Educação: Transformar um País. Elaborado por educadores e cidadãos, o movimento assume a sua responsabilidade pela qualidade da educação. O Manifesto reclama pelo efetivo cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, propondo uma educação integral, democrática, adequada ao século XXI.
- 144 Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). p. 66.
- 145 Idem. p. 34.
- 146 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 341.
- 147 Idem. P. 373.
- 148 Idem. p. 373-374.
- 149 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 268.
- 150 Idem. p. 270.
- 151 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 377-378.
- 152 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 210
- 153 Idem. p. 268-272.
- 154 Idem. p. 196.
- 155 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 341.
- 156 Idem, ibidem.
- 157 Idem. p. 16-17.
- 158 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- 159 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 192 e 193.
- 160 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- 161 Idem.
- 162 SAVIANI, Demerval. *Aberturas para a história da educação: do debate metodológico do campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 128.
- 163 Idem, ibidem.
- 164 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- 165 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pronatec. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- 166 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 387.
- 167 Idem. p. 415-416.
- 168 BOMENY, Helena. Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/Anos1950>> Acesso em: 18 jun. 2016.
- 169 “Em 1823, José Bonifácio, conhecido como o ‘Patriarca da Independência’ reforçou esta ideia e propôs, pela primeira vez, o nome Brasília. Em 1891, a expedição Missão Cruls, composta por 22 expertos em fonte de energia, clima, geologia, fauna e flora, foi enviada ao Planalto Central para a demarcação de onde seria a futura metrópole. Anos depois, com a aprovação do Congresso Nacional, a pedra fundamental de Brasília foi colocada na comemoração do centenário da independência, em 1922.” GOVERNO DE BRASÍLIA. Brasília: a cidade-sonho. Disponível em: <www.brasilia.df.gov.br/index.php/2015/10/21/historia>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 170 MUSEU VIRTUAL BRASÍLIA. Plano Piloto. Disponível em: <www.museuvirtualbrasil.org.br/PT/plano_piloto.html>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 171 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 428.
- 172 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 428.
- 173 Na década de 1950, o Teatro Arena, em São Paulo, com peças como *Eles não usam black tie*, apresentava uma proposta parecida: uma dramaturgia integralmente brasileira, engajada com temas sociais.
- 174 PALUDO, Conceição. Educação popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: BRASIL, Ministério da Educação. Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: MEC/Unesco, 2006. p. 55-56. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 175 Corrente teológica nascida na América Latina, em 1971, com a publicação da obra *Teologia da libertação: perspectivas*, do peruano Gustavo Gutiérrez, que entende o oprimido como o centro do processo histórico de construção de uma sociedade mais justa e de um novo modelo de Igreja Católica.
- 176 GADOTTI, Moacir. Estado e educação popular: desafios de uma política nacional, p. 4. Disponível em: <http://www.participa.br/articles/public/0006/3700/Estado_e_Educacao_Popular_-_Gadotti.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 177 BRASIL, Secretaria-Geral da Presidência da República. Marco de referência de educação popular para as políticas públicas. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 178 PARTICIPA. Linha do Tempo Educação Popular no Brasil (1960-2010). Disponível em: <http://www.participa.br/articles/public/0006/3704/Linha_do_tempo_marco_melo.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 179 SOUZA, Saulóber Tarso de. Políticas públicas em alfabetização de jovens e adultos: reflexões sobre a experiência brasileira. V Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, Universidade Federal de Uberlândia, 2009. p. 5. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP18.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 180 GADOTTI, Moacir. Estado e educação popular: desafios de uma política nacional, p. 4. Disponível em: <http://www.participa.br/articles/public/0006/3700/Estado_e_Educacao_Popular_-_Gadotti.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 181 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 461.
- 182 Idem. p. 461.
- 183 Idem, ibidem.
- 184 DIETRICH, Juliana. Educação: mais uma vítima da ditadura militar no Brasil. Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/educacao-mais-uma-vitima-regime-militar-brasil>>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- 185 SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 464.
- 186 Idem. p. 466.
- 187 Idem. p. 463.
- 188 SILVA, Tathyana Gouvêa da. Diretor em ação: entre a burocracia e o cotidiano da escola. Programa de estudos

- pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2010. p. 38.
- 189 PORTAL BRASIL. MEC cria grupo para examinar causa de evasão escolar. Disponível em: <www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/mec-cria-grupo-para-examinar-causa-de-evasao-escolar> Acesso em: 18 de junho de 2016.
- 190 SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 451.
- 191 “O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’”. In: SAVIANI, Demerval. Aberturas para a história da educação.
- 192 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 369.
- 193 Idem. p. 381-382.
- 194 Idem, ibidem.
- 195 Idem, ibidem.
- 196 O MDB era o único partido de oposição à ditadura. Foi criado após o Ato Institucional n. 3, assinado pelo general Castello Branco, em fevereiro de 1966, extinguindo o pluripartidarismo no Brasil. O partido concentrava uma diversidade de forças que convergiam em um único ponto: queriam a volta da democracia. No entanto, o MDB foi sufocado pela inexistência de eleições para governadores e presidentes, além de ter sofrido com cassações e perseguições. Ganhou força na década de 1980, com a crescente oposição à ditadura.
- 197 SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. p. 467-478.
- 198 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 406.
- 199 A Lei de Diretrizes da Educação Nacional, promulgada em 1996, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1997, também adotam a gestão democrática como princípio.
- 200 BERTONI, Estêvão. Cresce no Brasil o número de escolas básicas públicas geridas pela PM. *Folha Online Educação*, 10 ago. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- 201 SOUZA, Marcelle. Brasil tem 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola. *UOL Educação*, 19 jan. 2016. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/19/brasil-tem-28-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- 202 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 288.
- 203 Idem. p. 284-293.
- 204 Idem. p. 305-307.
- 205 TOLEDO, José Roberto de; SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo. 7 gráficos explicam a farrá do financiamento estudantil. *Blog do Estadão*, 4 mar. 2015. Disponível em: <http://blog.estadaodados.com/fies>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- 206 Pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) em entrevista realizada pelo grupo de pesquisas do projeto Educação de Alma Brasileira.
- 207 Professor da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), coordenador do Centro de Estudos Latino-Americanos de Cultura e Comunicação (CELACC) e membro do Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro (NEINB), ambos da USP.
- 208 BASÍLIO, Ana Luísa. Cultura negra ainda carece de ações igualitárias e equânimes. Centro de Referência em Educação Integral, 19 nov. 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/cultura-negra-ainda-carece-de-acoes-igualitarias-equanimes>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 209 GOES, Moacyr. Educação popular, campanha De pé no chão também se aprende a ler, Paulo Freire e movimentos sociais contemporâneos, p. 424. Disponível em: <www.dhnet.org.br/moacyr/a_pdf/moacyr_educ_popular_paulo_freire_movimentos.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 210 TEDGLOBAL. Chimamanda Ngozi Adichie: o perigo de uma única história. jul. 2009. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 211 Suas pesquisas tornaram-se livros: *A discriminação do negro no livro didático* (1995), *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático* (2001) e *Representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* (2011), todos publicados pela editora da UFBA.
- 212 DUARTE, Fernanda. Especialista fala sobre a representação dos negros nos livros didáticos. EBC, 20 nov. 2014. Disponível em: <www.ebc.com.br/cultura/2014/11/especialista-fala-sobre-a-representacao-dos-negros-nos-livros-didaticos>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 213 CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Projeto Brincando conhecemos a África, da Escola Estadual Narciso da Silva César. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/projeto-apresenta-cultura-africana-para-criancas-por-meio-de-brincadeiras>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 214 Violência física ou psicológica praticada repetidamente a alguém em uma relação desigual de poder, como nos casos de ameaças e humilhações entre colegas da escola que reduzem a autoestima da pessoa atingida, causando-lhe danos. Pode acontecer entre grupos étnicos distintos ou entre um mesmo grupo.
- 215 CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Projeto Kalinka. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/projeto-kalinka-busca-visibilizar-condicao-cigana-assegurar-os-direitos-dessa-populacao>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 216 A Constituição de 1988 (artigo 208) e o Plano Nacional de Educação de 2014 (meta 4) dão base a este princípio.
- 217 O projeto é uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes, em parceria com o Ministério da Educação. Disponível em: <www.diversa.org.br>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 218 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral com jornada ampliada. Brasília: SEB/MEC, 2011. p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-cecipe-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 18 jun. 2016
- 219 TV SENADO. Cidadania: inovações em educação no Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/E9WEC5mxIN0>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 220 COSTA, Natacha. Bairro-escola: comunidades educativas por uma educação integral. Apresentação da Coleção de livros Tecnologias do Bairro Escola. In: SINGER, Helena (Org.). *Territórios educativos*. v. 2. São Paulo: Editora Moderna, 2011. p. 12-13. Disponível em: <www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Tecnologias-do-bairro-escola_Vol2_trilhas-educativas.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 221 OBSERVATÓRIO DO TRABALHO. Educação integral: Entrevista com a professora Jaqueline Moll. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2IfMOARdB-Q>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 222 Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php>. Acesso em: 27 out. 2016.
- 223 IBGE. Situação demográfica do Brasil entre 1776 e 1935. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/populacao/1936/populacao1936aeb_01.pdf>. Acesso em: 3 set. 2016.
- 224 RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 60-61.
- 225 RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. p. 62.
- 226 AZEVEDO, Fernando [et al.]. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959), p. 25. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- 227 RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. p. 90-91 e 105.
- 228 LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M., SILVA, Tânia Mara T. da (Orgs.). O público e o privado na *História da educação brasileira*: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 35.
- 229 SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução à sociologia da administração da justiça. *Revista de Ciências Sociais*, n. 21, p. 19. Coimbra, nov. 1986. Disponível em: <www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Introducao_a_sociologia_da_adm_justica_RCCS21.PDF>. Acesso em: 3 set. 2016.
- 230 HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, p. 5-34. Rio de Janeiro, jul. 1998. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>. Acesso em: 3 set. 2016.
- 231 CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola. p. 3-4. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso em: 3 set. 2016.
- 232 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990). Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 3 set. 2016.
- 233 SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 507.
- 234 CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, set/nov. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 235 Idem.
- 236 Idem.
- 237 BRASIL, Ministério da Educação. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 238 KUZUYABU, Marina. Do discurso para a execução. *Revista Educação*, jul. 2014. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/artigo316002-1.asp>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 239 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 450.
- 240 SILVA, Tathiana Gouvêa da. *Diretor em ação: entre a burocracia e o cotidiano da escola*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo: PUC-SP, 2010.
- 241 INEP. O que é o Pisa. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 3 set. 2016.
- 242 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ideb – Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>. Acesso em: 3 set. 2016.
- 243 INEP. O Pisa e o Ideb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>. Acesso em: 3 set. 2016.
- 244 SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. p. 439.
- 245 SANTOS, Barbara Ferreira; DIAS, Guilherme Soares; SALDAÑA, Paulo; VIEIRA, Vitor. Avaliação internacional mostra que País tem avanço lento e abaixo do ideal na educação. *Estadão* *Educação*, 3 dez. 2013. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,avaliacao-internacional-mostra-que-pais-tem-avanco-lento-e-abaixo-do-ideal-na-

- educacao,1103448>. Acesso em: 3 set. 2016.
- 246 Conforme a pesquisa, o nível proficiente, o mais alto da escala, indica domínio das habilidades descritas para essa classificação, como elaboração de textos mais complexos, interpretação de tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis e resolução de situações-problema de contextos diversos.
- 247 YAMAMOTO, Karina. No Brasil, apenas 8% escapam do alfabetismo funcional. *UOL Educação*, 29 fev. 2016. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/02/29/no-brasil-apenas-8-escapam-do-analfabetismo-funcional.htm?cmpid=tw-uolnot>>. Acesso em: 3 set. 2016.
- 248 NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. A gente devia manter essas escolas ocupadas e falar para os estudantes: assumam. *Portal Aprendiz*, 15 dez. 2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/15/gente-devia-manter-essas-escolas-ocupadas-e-falar-para-os-estudantes-assumam/>>. Acesso em: 3 set. 2016.
- 249 P. 99.
- 250 Perfil da educação na humanização. *Revista da FAEBA*, ano 6, n. 7, jan.-jun. 1997. Disponível em: <www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/artigos/6.html>.
- 251 Floresta, Nísia. Obras. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/NisiaFloresta/obr.html>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 252 VALADARES, Peggy Sharpe. Prefácio. In: Floresta, Nísia. *Opúsculo humanitário*. São Paulo: Cortez: 1989. p. VII.
- 253 DUARTE, Constância Lima. Posfácio. In: FLORESTA, Nísia. *Direito das mulheres e injustiça dos homens*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989. p. 108.
- 254 BLAY, Eva Alterman. Introdução. In: FLORESTA, Nísia. *Direito das mulheres e injustiça dos homens*. p. 10.
- 255 Idem.
- 256 VALADARES, Peggy Sharpe. Prefácio. In: Floresta, Nísia. *Opúsculo humanitário*.
- 257 Idem.
- 258 Idem.
- 259 Idem.
- 260 Idem.
- 261 Idem.
- 262 CHRISTO, Eliane; LODI, Samantha. *Anália Franco: a educadora e seu tempo*. São Paulo: Editora Comenius, 2012. p. 29.
- 263 Idem.
- 264 Idem. p. 243.
- 265 Idem. p. 99, 121.
- 266 Idem. p. 257.
- 267 Idem. p. 242.
- 268 BIGHETO, Alessandro. *Eurípedes Barsanulfo: um educador de vanguarda na Primeira República*. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2007. p. 111.
- 269 Idem. p. 229.
- 270 BRETTAS, Anderson Clayton Ferreira. *Eurípedes Barsanulpho e o Collégio Allan Kardec*: capítulos de história da educação e a gênese do espiritismo nas terras do Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro (1907/1918). Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/987>>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- 271 Idem. p. 203.
- 272 BIGHETO, A. *Eurípedes Barsanulfo: um educador de vanguarda na Primeira República*.
- 273 Idem, cap. 3.
- 274 JUNIOR, Valdemar Valente. Mário de Andrade educador. *Revista Tabuleiro de Letras*, PPGEL – Salvador, v. 8, n. 2, p. 49-63, Dez. de 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uepb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/936>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 275 FREITAS, Guilherme. O turista aprendiz, diário das viagens de Mário de Andrade é lançado. *O Globo*, 7 nov. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/livros/o-turista-aprendiz-diario-das-viagens-de-mario-de-andrade-relancado-17984026>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 276 JUNIOR, Valdemar Valente. Mário de Andrade educador. p. 61.
- 277 MORAES, Marcos Antonio de (Org.). Carta 10 de outubro de 1924. In: *Correspondência Mário de Andrade & Manuel Bandeira*. São Paulo: Edusp, 2000. p. 137.
- 278 FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 69, p. 78, dez. 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf>. Acesso em: 31 maio 2016.
- 279 Idem. p. 66.
- 280 Idem. p. 67.
- 281 Idem. p. 78.
- 282 Idem, p. 70. Citando Kulhmann Júnior, 1991.
- 283 VIEIRA, Sandra Aparecida Bassetto. Os parques infantis da cidade de São Paulo (1935-1938): análise do modelo didático-pedagógico. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 1, 2004, p. 125.
- 284 FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade... p. 64.
- 285 VIEIRA, S. A. B. Os parques infantis da cidade de São Paulo (1935-1938). p. 82.
- 286 Idem. p. 82.
- 287 FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade... p. 65.
- 288 GOMES, Margarete de Cássia. Pensamento educacional de Anísio Teixeira: influência de Anísio Teixeira na educação brasileira. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 2011. p. 27. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/16092011_145036_disserta%C7%C3omargarete.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.
- 289 Amado, Jorge. *Tribuna da Bahia*, 20 abr. 1971.
- 290 *Anísio Teixeira: educação não é privilégio*. Vídeo TV Escola – Educadores brasileiros. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/educadores-brasileiros-anisio-teixeira-educacao-nao-e-privilegio>>. Acesso em: 14 maio 2017.
- 291 Carta a Deocleciano Pires Teixeira, Bahia, 18 nov. 1927. Disponível em: <www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/deocl.htm>. Acesso em: 14 maio 2017.
- 292 NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 15. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.
- 293 SANTOS, Heloisa Occhiuze Dos. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 112, jul. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a04.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.
- 294 Fundação do MEC que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), por meio de avaliação dos cursos, acesso e divulgação da produção científica, formação de docentes, entre outras ações.
- 295 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Autarquia federal vinculada ao MEC, sua missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas.
- 296 A educação e a crise brasileira, em 1956, e Educação não é privilégio, em 1957.
- 297 Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, São Paulo, 20 maio 1945. Disponível em: <www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/lobato4.html>.
- 298 TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936. p. 58.
- 299 NUNCES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Em *Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009, p. 123.
- 300 EBOLI, Terezinha. Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Salvador: MEC-INEP, s. d. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2016.
- 301 Idem.
- 302 MELLO, Luiz Carlos. *Nise da Silveira: caminhos de uma psiquiatra rebelde*. Coord. de Marisa S Mello. 2. ed. Rio de Janeiro: Automática-Holus Consultores Associados, 2015.
- 303 Procedimento cirúrgico no cérebro, atualmente em desuso, que consiste em seccionar as vias que ligam as regiões pré-frontais e o tálamo, realizado em casos graves de esquizofrenia. Definição do *Dicionário Michaelis*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=XpdxY>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 304 MELLO, Luiz Carlos. Nise da Silveira. p. 99.
- 305 Idem. p. 92.
- 306 Idem. p. 139.
- 307 Idem. p. 99.
- 308 Idem. p. 173.
- 309 Idem. p. 176.
- 310 Idem. p. 139.
- 311 OLIVEIRA, Marcos Marques de. *Florestan Fernandes*. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 15. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4699.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.
- 312 Depoimento de Antonio Candido em documentário da TV Câmara sobre Florestan Fernandes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4nP9G3wbnnk>>. Acesso em: 14 maio 2017.
- 313 ZANETIC, João. Florestan Fernandes e a defesa da escola pública. *Revista da ADUSP*, jan. 2006, p. 7-8. Cardoso, Miriam Limoeiro. Em memória de Florestan Fernandes. *Estudos avançados*, v. 9, n. 25, 1995, p. 7-10. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2017.
- 314 Documentário da TV Câmara sobre Florestan Fernandes.
- 315 Fernandes, Florestan. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. *Revista Estudos Avançados*, v. 8, n. 22, 1994, p.123-138. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2017.
- 316 Esse ponto de vista pode ser encontrado em suas principais obras, como: *A organização social dos Tupinambá, A integração do negro na sociedade de classes, O negro no mundo dos brancos, Mudanças sociais no Brasil e A revolução burguesa no Brasil*.
- 317 MARTINS, José de Souza. Retratos de Florestan. *Folha de S.Paulo*, 4 set. 1995. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/04/caderno_especial/7.html>.
- 318 IPEA. Florestan Fernandes. Disponível em: <www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2344:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 14 maio 2017.
- 319 OLIVEIRA, Marcos Marques de. *Florestan Fernandes*. Coleção Educadores MEC.
- 320 FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 197.
- 321 SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. *Revista Estudos Avançados*, v. 10, n. 26, 1996, p. 76. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100013&lng=en&nrm=iso>.
- 322 Ver p. 66-68 deste livro, sobre os manifestos.
- 323 FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus/Edusp, 1966.

- 324 SAVIANI, Dermeval. *Florestan Fernandes e a educação*. oglobo.globo.com/rio/projeto-pedagogico-dos-cieps-nao-foi-adiante-7163258>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- 325 FERNADES, Florestan. *A transição prolongada: o período pós-constitucional*. São Paulo: Cortez, 1990. Biblioteca da Educação. Série Economia e Política, v. 2. p. 156.
- 326 MARTINS, José de Souza. *Florestan: sociologia e consciência social no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1998. p. 38.
- 327 TV SENADO. Darcy – Um brasileiro. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zKvp8h13QMU>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 328 Idem.
- 329 Idem.
- 330 Idem.
- 331 Idem.
- 332 PEREIRA, Fábio. Darcy Ribeiro: vida, obra, pensamento. Disponível em: <www.ensayistas.org/filosofos/brasil/ribeiro/introd.htm>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- 333 RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 411.
- 334 Idem. p. 411.
- 335 RODA VIVA. Entrevista com Darcy Ribeiro, 1988. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6r7QDo9yHjk>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 336 PEREIRA, Rafaela. Darcy Ribeiro, um homem de fazimentos. Disponível em: <https://www.ufrj.br/noticia/2015/10/22/darcy-ribeiro-um-homem-de-fazimentos>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- 337 CAVALIÉRI, Ana Maria Villela. Memória das escolas de tempo integral do Rio De Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- 338 PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA. A proposta pedagógica dos CIEPs. Disponível em: <www.pdt.org.br/juventude/wp-content/uploads/2011/07/a_proposta_pedagogica_dos_cieps_.doc>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- 339 MOLL, Jaqueline. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- 340 REIS, Lourdes Tavares P. dos. A tendência multiculturalista no projeto inicial dos CIEPs: da perspectiva teórica à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2012. Disponível em: <www.avm.edu.br/monopdf/6/LOURDES%20TAVARES%20PEREIRA%20DOS%20REIS.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2016.
- 341 Idem.
- 342 CASTRO, Carlos Dunham Maciel Siaines de. *O espaço da escola na cidade: CIEP e arquitetura pública escolar*. Dissertação de mestrado em Arquitetura e Urbanismo. UnB, Brasília, 2009.
- 343 Idem. p. 59.
- 344 Idem.
- 345 COSTA, Célia. Projeto pedagógico dos Cieps não foi adiante. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 dez. 2012. Disponível em: <http://
- 346 CASTRO, Carlos Dunham Maciel Siaines de. *O espaço da escola na cidade: CIEP e arquitetura pública escolar*. Dissertação de mestrado em Arquitetura e Urbanismo. UnB, Brasília, 2009.
- 347 Idem. p. 53.
- 348 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- 349 FERNANDES, Sarah. Com projeto de formação crítica, Ginásios Vocacionais foram extintos pela ditadura. Portal Aprendiz, 28 jun. 2011. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/06/28/ginasiosvocacionais>. Acesso em: 3 jun. 2016.
- 350 Idem.
- 351 BARROS, Rubem. Legado de inovação. *Revista Educação*, set. 2011. Disponível em <http://revistaeducacao.com.br/textos/109/artigo233889-1.asp>. Acesso em: 3 de jun. 2016.
- 352 Idem.
- 353 Idem.
- 354 Idem.
- 355 BIANCARELLI, Aureliano. O velho vocacional ensina de novo a aprender. *Folha de S.Paulo*, jul. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u20.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- 356 FERNANDES, Sarah. Com projeto de formação crítica, Ginásios Vocacionais foram extintos pela ditadura.
- 357 Ginásio Vocacional Vive. Disponível em: <http://gvive.blogspot.com.br>. Acesso em: 22 maio 2017.
- 358 MASCELLANI, Maria Nilde. Florestan não teve medo da liberdade! *Revista Adusp*, 1996. Disponível em <http://gvive.blogspot.com.br/2010/12/1996-florestan-nao-teve-medo-da.html>. Acesso em: 3 jun. 2016.
- 359 Idem.
- 360 RIBEIRO, Cíntia. A genialidade de Milton Santos. Disponível em: <http://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/04/A-genialidade-de-Milton-Santos_2011.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2016. RODA VIVA. Entrevista em 31/03/1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xPfkIR34law>. Acesso em: 2 fev. 2016.
- 361 RODA VIVA. Entrevista em 31/03/1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xPfkIR34law>. Acesso em: 2 fev. 2016.
- 362 RIBEIRO, Cíntia. A genialidade de Milton Santos.
- 363 SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. *Folha de S.Paulo*, maio 2000. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm> Acesso em: 2 fev. 2016.
- 364 RODA VIVA. Entrevista em 31 mar. 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xPfkIR34law>. Acesso em: 2 fev. 2016.
- 365 Entrevista concedida por Milton Santos ao programa Roda Viva em 31 mar. 1997. Disponível em: <www.rodaviva.fapesp.br/materia/112/entrevistados/milton_santos_1997.htm>. Acesso em: 6 set. 2016.
- 366 SOUZA, Ana Inês (Org.). Paulo Freire: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 308.
- 367 *Paulo Freire Contemporâneo*. Direção: Toni Venturi. TV Escola, 2006, 53 min. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/paulofreirecontemporaneo>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- 368 ARROYO, MIGUEL. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire: vida e obra*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 248.
- 369 Idem.
- 370 *Paulo Freire Contemporâneo*. Direção: Toni Venturi. TV Escola, 2006, 53 min. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/paulofreirecontemporaneo>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- 371 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Disponível em: <www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 372 *Paulo Freire Contemporâneo*. Direção: Toni Venturi. TV Escola, 2006, 53 min. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/paulofreirecontemporaneo>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- 373 Idem.
- 374 Idem.
- 375 Lei n. 12.612/2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- 376 *Paulo Freire Contemporâneo*. Direção: Toni Venturi. TV Escola, 2006, 53 min. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/paulofreirecontemporaneo>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- 377 SOUZA, Fábio Silva de. O Movimento de Cultura Popular do Recife (1959-1964). São Paulo: Universidade de São Paulo/FFLCH, 2014. p. 12-13. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-08012015-105321/publico/2014_FabioSilvaDeSouza_VCorr.pdf>. Acesso em: 3. jun. 2016.
- 378 GASPAS, Lúcia. Movimento de Cultura Popular (MCP). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 29 jul. 2008. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723>. Acesso em: 3 jun. 2016.
- 379 COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002. p. 31-95. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/pfreiregermano.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- 380 Idem.
- 381 GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996.
- 382 COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*.
- 383 SOUZA, Fábio Silva de. O Movimento de Cultura Popular do Recife (1959-1964).
- 384 HILARIO, Rosângela Aparecida. *A escola de linha em Rondônia: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta amazônica*. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação, USP, 2013. p. 197. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-135928/pt-br.php>. Acesso em: 3 jun. 2016.
- 385 Idem.
- 386 ROHDEN, Josiane Brolo; MARTINS, Helen Arantes. Vestígios da história da educação de Vilhena-RO: revisitando a primeira instituição escolar “Wilson Camargo” (1960-1980). *Rev. Educa*, Porto Velho, v.1, n.2, 2014. p. 64. Disponível em: <www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/viewFile/1191/1272>. Acesso em: 3 jun. 2016.
- 387 SEDUC-RO. Governo inaugura primeira escola no modelo Família Agrícola da Rede Estadual. Disponível em: <www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/noticias-all/418-governo-inaugura-primeira-escola-no-modelo-familia-agricola-da-rede-estadual.html>. Acesso em: 3 jun. 2016.
- 388 HOLANDA, Ariosto. Lauro de Oliveira Lima: o semeador. *O povo*, Ceará, out. 2004. Disponível em: <http://paginas.unisul.br/educs/noticias/abril/laurosemeador.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.
- 389 Idem.
- 390 MARTINS, Mara Lúcia. Lauro Oliveira Lima: rebelde quando a causa é a educação. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, jun. 2005. Disponível em: <www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069_04.html>. Acesso em: 27 ago. 2016.
- 391 Idem.
- 392 HILARIO, Rosângela Aparecida. A escola de linha em Rondônia: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta amazônica. p. 46.
- 393 Idem. p. 171.
- 394 *Rubem Alves, o professor de espantos*. Direção: Dulce Queiroz. TV Câmara, 2013, 44 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eBomNDRqn1s>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 395 Idem. Idem.
- 396 Paul Israel Singer é economista e professor, brasileiro nascido na Áustria, cuja família imigrou para o Brasil fugindo das perseguições nazistas. Seu campo de estudo e trabalho de maior destaque é o da economia solidária e erradicação da miséria. Fonte: <http://www.infoescola.com/biografias/paul-singer/>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 397 *Rubem Alves, o professor de espantos*. Direção: Dulce Queiroz. TV Câmara, 2013, 44 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eBomNDRqn1s>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 398 A vida de Rubem Alves: um breve relato. Disponível em: <www.rubemalves.com.br/site/biografia.php> Acesso em: 14 jul. 2016.

- 399 ALVEZ, Rubem. A utopia do fim do vestibular. *Folha de S. Paulo*, out. 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u608.shtml>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 400 *Rubem Alves, o professor de espantos*. Direção: Dulce Queiroz. TV Câmara, 2013, 44 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eBomNDRqn1s>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 401 ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. Disponível em: <<https://contadoresdestorias.wordpress.com/2012/02/19/gaiolas-e-asas-rubem-alves>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 402 Entre as escolas que encantaram Rubem Alves está a Escola da Ponte, em Portugal. Após a visita, no ano 2000, o educador descreveu seu maravilhamento no livro *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. A Ponte, para Rubem Alves, é uma dessas escolas-asa. Foi ele quem apresentou a escola e seu idealizador, José Pacheco, ao Brasil, inspirando muitos projetos inovadores também por aqui. Pacheco é um importante educador que anos mais tarde migraria para o Brasil dando continuidade à criação e disseminação de espaços educativos não tradicionais.
- 403 *Rubem Alves, o professor de espantos*.
- 404 Idem.
- 405 BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *Fé na luta: a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização*. São Paulo: Lettera.doc, 2009. Epígrafe.
- 406 Maria Victoria: aula de respeito. Disponível em: <<http://brasileiros.com.br/2009/03/maria-victoria-aula-de-respeito>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 407 Idem.
- 408 BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *Fé na luta: a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, da ditadura à democratização*. São Paulo: Lettera.doc, 2009.
- 409 Idem.
- 410 Idem. p. 363.
- 411 Idem, quarta-capa.
- 412 Idem. p. 365.
- 413 CAMINHOS DA ESCOLA, *Educação no campo*. Episódio 10, 2011, 48min 29seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VAqbKbuzXwg>> Acesso em: 7 jun. 2016.
- 414 BRASIL, Ministério da Educação. *Educação no campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, 2007. p. 13. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educacaocampo.pdf. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 415 Idem. p. 9.
- 416 BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Escolar e a Educação no Campo. Brasília, 2006. p. 19-20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%209.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- 417 DIB, Caio. *Caindo no Brasil: uma viagem pela diversidade da Educação*. São Paulo: Edição do Autor, 2014.
- 418 Idem.
- 419 MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Quem somos. São Paulo, 2016. Disponível em: <www.mst.org.br/quem-somos>. Acesso em: 7 jun. 2016
- 420 Idem.
- 421 Idem.
- 422 MIRANDA, Carmen; BARBOSA, Marília; MOISÉS, Talita. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. *Rev. NUFEN*, v. 3, n. 1, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912011000100003>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- 423 Idem.
- 424 Idem.
- 425 DIB, Caio. *Caindo no Brasil*.
- 426 Idem.
- 427 MIRANDA, Carmen; BARBOSA, Marília; MOISÉS, Talita. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula.
- 428 PARENTE, Rafael. In: DIB, Caio. *Caindo no Brasil*. p. 7-9.
- 429 RODRIGUES, Otávio. *Revista Trip*, Trip Transformadores 174, mar. 2009. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/trip-transformadores/antonio-carlos-gomes>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- 430 Idem.
- 431 Entrevista no programa *Roda Viva*. TV Cultura, jul. 2000. Disponível em: <www.rodaviva.fapesp.br/materia/629/entrevistados/antonio_carlos_g_da_costa_2000.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- 432 Idem.
- 433 DA COSTA, Antonio Carlos Gomes. Por uma pedagogia da presença. Disponível em <<http://www.dersv.com/POR%20UMA%20PEDAGOGIA%20DA%20PRESENCA.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 434 FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. Uma luta sem fim. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/uma-luta-sem-fim>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 435 CRUZ, Maria Cristina Meirelles. Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos. Dissertação de mestrado em Artes Plásticas. ECA-USP, 2005. p. 23. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21052006-233605/pt-br.php>. Acesso em: 1 ago. 2016.
- 436 Idem. p. 29
- 437 Idem. p.30
- 438 ONOZATO, Tatiana de Oliveira. O espaço da criança na Aldeia de Carapicuíba. Dissertação de mestrado em Arquitetura e Urbanismo. FAU-USP, 2009. p. 62.
- 439 OCA – ESCOLA CULTURAL. Quem somos. Disponível em: <<https://ocaescolacultural.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 2 ago. 2016.
- 440 BUITONI, Dulcilia Schroeder. *De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-arte*. São Paulo: Editora Ágora, 2006. p. 26.
- 441 Idem. p. 119.
- 442 Idem. p. 62.
- 443 ESCOLAS TRANSFORMADORAS. Escola Comunitária Luiza Mahin. Disponível em: <<http://escolastransformadoras.com.br/br/escola/escola-comunitaria-luiza-mahin>>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- 444 Idem.
- 445 EMEF PRES. CAMPOS SALLES. Princípios. Disponível em: <<https://campossalles.wordpress.com/principios/>>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- 446 CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. EMEF Campos Salles transforma currículo e valoriza a autonomia do estudante. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-transforma-curriculo-e-valoriza-a-autonomia-do-estudante>>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- 447 Idem.
- 448 BURITI FILMES. *Educação.doc – Episódio 2: Diretor de harmonia*. YouTube, Brasil, 2014. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=5X8n-rYo_W0>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- 449 Idem.
- 450 CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Caminhada da Paz convida, anualmente, comunidade de Heliópolis a pensar seu papel educativo. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/caminhada-da-paz>>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- 451 Idem.
- 452 DIB, Caio. *Caindo no Brasil*. p. 151-152.
- 453 Idem.
- 454 GRAVATÁ, André [et al.]. *Volta ao mundo em 13 escolas*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. p. 47. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/10/131015_Volta_ao_mundo_em_13_escolas.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- 455 Idem. p. 48.
- 456 Idem. p. 47.
- 457 Idem. p. 49.
- 458 Entrevista concedida aos pesquisadores do Projeto Educação de Alma Brasileira. Duração: 20 min.
- 459 BRASIL. Lei n. 9.394, 20 dez. 1996. Palácio do Planalto – Presidência da República. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- 460 CPCD. Tião Rocha. Disponível em: <www.cpcd.org.br/tiao-rocha>. Acesso em: 14 ago. 2016.
- 461 Entrevista concedida aos pesquisadores do Projeto Educação de Alma Brasileira. Belo Horizonte, 10 nov. 2015, 2 horas.
- 462 MUSEU DA PESSOA. Sebastião Rocha: história de mudança. Disponível em: <www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/-46746>. Acesso em: 14 ago. 2016.
- 463 Idem.
- 464 Idem.
- 465 CPCD. Não objetivos educacionais. Disponível em: <www.cpcd.org.br/portfolio/nao-objetivos-educacionais>. Acesso em: 14 ago. 2016.
- 466 Entrevista concedida aos pesquisadores do Projeto Educação de Alma Brasileira. Belo Horizonte, 10 nov. 2015, 2 horas.
- 467 Sobre a Carta da Terra, ver box (página 210 deste livro).
- 468 Entrevista concedida aos pesquisadores do Projeto Educação de Alma Brasileira. Belo Horizonte, 10 nov. 2015, 2 horas.
- 469 Entrevista concedida aos pesquisadores do Projeto Educação de Alma Brasileira. Belo Horizonte, 10 nov. 2015, 2 horas.
- 470 CPCD. As pedagogias do CPCD. Disponível em: <www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- 471 A escola deveria parecer um parque de diversões, diz educador. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/11/04/a-escola-deveria-parecer-um-parque-de-diversoes-diz-educador.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- 472 MUSEU DA PESSOA. Sebastião Rocha.
- 473 MEMÓRIA RODA VIVA. Tião Rocha (entrevista para o programa *Roda Viva* em 10 dez. 2007). Disponível em: <www.rodaviva.fapesp.br/materia/529/entrevistados/tiao_rocha_2007.htm>. Acesso em: 14 ago. 2016.
- 474 MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Carta da Terra. Disponível em: <www.mma.gov.br/destaques/item/8071-carta-da-terra>. Acesso em: 14 ago. 2016.
- 475 BERGEL, Mariana. Tecelã da educação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2012. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/finalistas/2012-cybele-oliveira-instituto-chapada-de-educacao-e-pesquisa.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- 476 Idem.
- 477 Idem.
- 478 ICEP: a base da mobilização é a confiança na capacidade do outro. In: KURIKI, Fabiana Mayume (org.). *Guia ação política e juventude: caminhos e desafios*. Osasco: Aracati, 2014. p. 95. Disponível em: <https://redearacati.files.wordpress.com/2014/03/book_aracati_baixa.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- 479 PAMPLONA, Patricia. Professores ajudam a “baianizar” livros didáticos distribuídos em Salvador. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 17 fev. 2016. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2016/02/1740109-professores-ajudam-a-baianizar-livros-didaticos-distribuidos-em-salvador.shtml>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- 480 ALENCAR, Vagner de. Projeto forma professores para erradicar analfabetismo. Porvir, 7 nov. 2012. Disponível em: <<http://porvir.org/projeto-forma-professores-para-erradicar-analfabetismo>>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- 481 Idem.
- 482 Idem.

- 483 Idem.
- 484 ICEP: a base da mobilização é a confiança na capacidade do outro. In: KURIKI, Fabiana Mayume (org.). *Guia ação política e juventude*. p. 95.
- 485 MEKARI, Danilo; RIBEIRO, Raiana. CEUs completam 12 anos como referência de política para uma Cidade Educadora. Portal Aprendiz, 1 ago. 2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/01/ceus-completam-12-anos-como-referencia-de-politica-para-uma-cidade-educadora>>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- 486 PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (orgs.). *Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. p. 31.
- 487 MEKARI, Danilo; RIBEIRO, Raiana. CEUs completam 12 anos como referência de política para uma Cidade Educadora. Portal Aprendiz, 1 ago. 2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/01/ceus-completam-12-anos-como-referencia-de-politica-para-uma-cidade-educadora>>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- 488 SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. *A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo*. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação, USP, 2014. p. 94-95.
- 489 MEKARI, Danilo; RIBEIRO, Raiana. CEUs completam 12 anos como referência de política para uma Cidade Educadora. Portal Aprendiz, 1 ago. 2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/01/ceus-completam-12-anos-como-referencia-de-politica-para-uma-cidade-educadora>>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- 490 PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (orgs.). *Educação com qualidade social*. p. 28.
- 491 Idem. p. 109.
- 492 SILVA, Tatiana Dias. Educação escolar quilombola no censo da educação básica. Texto para discussão. Rio de Janeiro: IPEA, abr. 2015. p. 10. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2081.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- 493 SUZUKI, Natália. A luta dos quilombos para implantar um currículo próprio. *Nova Escola*, maio 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/luta-quilombos-implantar-curriculo-proprio-quilombola-556088.shtml>>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- 494 ROCHA, Murilo. Escola Plural é referência no país. *O Tempo*, 5 fev. 2006. Disponível em: <www.otempo.com.br/cidades/escola-plural-%C3%A9-refer%C3%Aancia-no-pa%C3%ADs-1.331480>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- 495 ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Bairro-escola passo a passo. p. 44. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/bairro_escola.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.
- 496 Idem.
- 497 SILVA, Tatiana Dias. Educação escolar quilombola no censo da educação básica. Texto para discussão. Rio de Janeiro: IPEA, abr. 2015. p. 16. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2081.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- 498 SILVA, Elson Alves da. *A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira*. Dissertação de mestrado em Educação. PUC-SP, 2011. p. 69.
- 499 Idem. p. 89.
- 500 Idem. p. 70.
- 501 Idem. p. 90.
- 502 NASCIMENTO, Lisângela Kati. *Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira*. Dissertação de mestrado em Geografia. FFLCH-USP, 2006. Apud SILVA, Elson Alves da. *A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola*. p. 70.
- 503 CARDOSO, Mônica. A língua nas margens: multilinguismo e letramento indígena. Plataforma do Letramento. Disponível em: <www.plataformadoletramento.org.br/alfabetizacao-indigena>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- 504 RANGEL, Lúcia Helena (coord.). *Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2013*. Brasília: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 2014.
- 505 GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi. Introdução. Povos indígenas do Brasil. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/introducao>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- 506 ESCOLA PAMÁALI. Quem somos. Disponível em: <<https://pamaali.wordpress.com/about>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- 507 MUNDURUKU, Daniel. Olhar indígena: Daniel Munduruku fala sobre Educação Indígena. Pará, 2012. 12m 10s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WSyjdC4QKsE>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- 508 BLOG MUNDURUKANDO. Daniel Munduruku. Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/daniel-munduruku.html>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- 509 MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio: versão infantil*. São Paulo: Callis, 2010. p. 6.
- 510 MINUANO, Carlos. “Escrevo para me manter índio”, diz Daniel Munduruku. *UOL Entretenimento*. Disponível em: <<http://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2013/09/04/escrevo-para-me-manter-indio-diz-escriptor-daniel-munduruku.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- 511 RIBEIRO, Bruno. Entrevista: Daniel Munduruku. *Consciência.net*, 5 fev. 2010. Disponível em: <<http://consciencia.net/entrevista-daniel-munduruku>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- 512 Idem.
- 513 Idem.
- 514 Idem. p. 46.
- 515 ALMEIDA, Rafania. Escola Integrada de Belo Horizonte educa e socializa. Portal do Professor. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudojornal.html?idConteudo=515>>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- 516 Entrevista concedida aos pesquisadores do Projeto Educação de Alma Brasileira. Belo Horizonte, 11 nov. 2015. Duração: 40 min.
- 517 GRAVATÁ, André; IANAE, Daniel. *Mistérios da Educação*. São Paulo: Edição do Autor, 2015. p. 151, 155.
- 518 Belo Horizonte, Caxias do Sul, Embu, Horizonte, Itapetininga, Jequié, Mauá, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba e Vitória.
- 519 Entrevista concedida aos pesquisadores do Projeto Educação de Alma Brasileira. Belo Horizonte, 11 nov. 2015. Duração: 40 min.
- 520 Idem.
- 521 Idem.
- 522 TEDx TALKS. *Engajamento pela Educação* – Macaé Evaristo. YouTube, 18 jul. 2014. Disponível em <www.youtube.com/watch?v=OTMoQrTEsG0>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- 523 Entrevista concedida aos pesquisadores do Projeto Educação de Alma Brasileira. Belo Horizonte, 11 nov. 2015. Duração: 40 min.
- 524 Idem.
- 525 FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. Dorina de Gouveia Nowill. Disponível em <www.fundacaodorina.org.br/quem-somos/dorina-de-gouveia-nowill>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- 526 TV SENADO. *Dama da inclusão* – bloco 1. YouTube, 27 nov. 2015. Disponível em <www.youtube.com/watch?v=av5sNzEa6tE>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- 527 Disponível em: <<http://romanticosconspiradores.com.br>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

VOCÊ TEM A LIBERDADE DE COMPARTILHAR, COPIAR, DISTRIBUIR E TRANSMITIR A OBRA

Sob as seguintes condições:



Atribuição: Você deve creditar a obra da forma especificada pelo autor ou licenciante (mas não de maneira que sugira que estes concedem qualquer aval a você ou ao seu uso da obra).

Uso não comercial: Você não pode usar esta obra para fins comerciais.

Renúncia: Qualquer das condições acima pode ser renunciada se você obtiver permissão do titular dos direitos autorais.

Não é permitida alteração da obra.

Como seria a Educação Brasileira se fosse pensada a partir de nosso povo, nossa cultura e nossa história?

Qual é a Educação de Alma Brasileira?

Essa foi a questão inicial que trouxe à tona o desejo de investigar e criar este projeto.

A busca pela possibilidade de desenhar uma realidade em educação que dialogasse mais com o que somos.

APOIO



Instituto C&A



PARCERIA

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

REALIZAÇÃO

