

ESCOLA BRASILEIRA: FÁBRICA DE DESIGUALDADES SOCIAIS

Norton F. Corrêa

Professor do Programa de Pós Graduação Cultura e Sociedade – UFMA
nortonfc@ibest.com.br

Resumo

O Primeiro e Segundo graus do ensino brasileiro têm sido alvo de inúmeros estudos, quase todos produzidos por pedagogos e educadores. Os problemas que o sistema enfrenta, especialmente a grande repetência e evasão escolar, são atribuídos, por estes especialistas, autoridades do ensino e mesmo o senso comum, ao despreparo e/ou má remuneração dos professores e falta de infra-estrutura das escolas. A abordagem adotada no presente trabalho, antropológica, permitiu novas conclusões, sugerindo que a causa maior destas questões é o imenso volume de conteúdos ministrados e a inutilidade da maioria deles para o cotidiano do egresso, sendo significativo que, depois de 12 anos na escola, ele não tenha acesso ao mercado de trabalho de melhor remuneração. Com dificuldades muito maiores de enfrentar tal desafio, os pobres abandonam mais facilmente a escola, sendo reforçadas com isto as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Escola; pobreza; antropologia

Abstract

The first and second grades of Brazilian teaching have been the subject of numerous studies, nearly all produced by teachers and educators. The problems that the system faces, especially the high repetition and abandon, are assigned by these experts, education authorities and even common sense, the lack of preparation and/or poor remuneration of teachers and lack of infrastructure in schools. The approach adopted in this work, anthropological, allowed new conclusions, suggesting that the major cause of these issues is the sheer volume of material taught and the futility of most of them for everyday of graduates, it is significant that, after 12 years in school, he not have access to the labor market for better pay. With much greater difficulties to face this challenge, poor abandon the school more easily, with this being reinforced social inequalities.

Keywords: School, poverty, anthropology

Minha experiência no campo da pesquisa antropológica iniciou, formalmente, em 1969, quando ingressei num curso de 3 anos sobre cultura popular promovido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Logo me dediquei a pesquisar o batuque, religião afro-brasileira característica do Estado sulino, praticada principalmente por

negros muito pobres. Dois anos depois ingressei no curso de Ciências Sociais, na UFRGS, concentração em Antropologia, mais tarde no mestrado em Antropologia Social, na mesma universidade e posteriormente, já como professor da UFMA, o doutorado na PUC/SP, na mesma área e sempre trabalhando o mesmo tema.

Neste meio tempo, em 1974, assumi o cargo de professor na rede estadual de ensino e, no início dos anos 1980, na municipal de Porto Alegre, tendo lecionado em várias escolas até 1989, quando me radiquei no Maranhão.

A formação antropológica e a experiência de campo já adquirida foram decisivas para que eu começasse a pensar sobre a escola como um objeto de análise. Diferentemente das pesquisas sobre o batuque, onde me mantinha apenas como pesquisador, eu tinha sido, como aluno da rede pública, e era, agora, como professor, um de seus integrantes, as memórias do passado dialogando com as observações que realizava naquele momento. O que certamente me motivou a voltar o meu olhar para a escola, analiticamente, foi a insatisfação de constatar que a grande maioria dos alunos, muito pobres, continuariam na pobreza após completar o Segundo Grau. A principal razão era o fato de que a maior parte dos conteúdos que lhes eram passados durante os 11 anos no sistema de ensino, certamente teriam pouca utilidade para a sua vida cotidiana futura no sentido de obter ocupações melhor remuneradas no mercado de trabalho – apesar do discurso alardeado aos quatro ventos de que a escola era o melhor caminho para “subir na vida”. As próprias estatísticas mostravam que apenas um pequeno contingente de alunos – os mais ricos – ingressava no Terceiro Grau. Meu convívio estreito com os integrantes do batuque também confirmava tal conclusão, pois os negros pobres se constituem nas vítimas maiores do que considero a maior fábrica de desigualdades sociais do Brasil: o sistema de ensino. .

Boa parte das idéias aqui expressas, especialmente a questão da inutilidade que caracteriza uma infinidade de conteúdos presentes nos currículos escolares e sua relação com os problemas de repetência e evasão, começaram a germinar e se desenvolver já nos inícios de minha carreira como professor de escola. O tempo permitiu que outros dados e ideias passassem a se combinar com os dados que ia reunindo.

O presente artigo tem como base, mas sobretudo desenvolve e atualiza ideias constantes em Corrêa (2004), abrangendo o ensino de Primeiro e o de Segundo graus, devendo-se considerar, entretanto, que ambos fazem parte de um conjunto que inclui o Superior e seus desdobramentos, o que escapa, porém, ao âmbito da análise. Utilizo os termos ensino, sistema de ensino, de educação, escola, como sinônimos.

Apesar de ter efetuado também a Licenciatura em Ciências Sociais, não sou pedagogo, educador ou especialista do contexto do ensino: apenas apliquei um olhar antropológico sobre alguns fenômenos, colhendo e combinando dados a partir dos quais cheguei a certas conclusões sobre a Escola. Talvez a mais importante delas seja o peso simbólico, caracterizado pela autoridade, legitimidade e poder do sistema de ensino frente à sociedade brasileira. Trata-se de um conjunto que envolve desde a escolinha dos confins dos interiores dos interiores do Brasil, até o próprio Ministério da Educação, o material humano que mobiliza - alunos, professores, especialistas - de milhares de publicações impressas, os livros didáticos, prédios e assim por diante. Tal peso é reforçado, também, por um infinidade de indicadores, como ser considerado o lócus do saber, da inteligência, da cultura e de sua produção e criação. Ou reunir a nata dos intelectuais. Ou porque foi e é muito presente na vida da grande maioria dos brasileiros. É possível que tais fatores também sejam responsáveis pelo incrível grau de intocabilidade que percebo nos conteúdos dos currículos escolares. Mesmo com os problemas gravíssimos que historicamente vem apresentando, têm recebido apenas alterações superficiais, cosméticas, mas não em suas dimensões mais profundas.

Evidentemente, que não sou contra nenhum dos campos de estudo trabalhados na escola, pelo contrário. Discordo é do fato de que certas informações de natureza muito complexa e praticamente inúteis para a vida futura do egresso do sistema de ensino, serem consideradas requisitos imprescindíveis para que obtenha um diploma de curso superior que lhe garantirá condições melhores e mais dignas de vida.

O objetivo do trabalho é enfocar, através de um prisma antropológico, o ensino escolar da 5ª série ao Médio. A metodologia é qualitativa, comparativa e estudo de micro-universos sócio-culturais. No caso tal universo são os estabelecimentos escolares, tendo como segundo plano o sistema de ensino todo e, como pano de fundo, a sociedade brasileira. A metodologia antropológica e as respectivas técnicas implicam, necessariamente, na vivência - e quanto mais próxima e longa, melhor - com os pesquisados. Qualitativo, também, porque busca a qualidade, ou seja, um aprofundamento maior quanto aos dados. Faz parte, ainda, do método antropológico, o exercício de estar “dentro” e “fora” do grupo estudado, isto é, conviver com ele, mas, simultaneamente, observá-lo com um olhar técnico, digamos, analítico, como se estivéssemos frente a uma realidade estranha a nós.

Aplicar um olhar antropológico sobre a escola permite vislumbrar realidades muitas vezes não percebidas pela grande maioria dos pedagogos e educadores. Com

efeito, apesar do discurso de que a escola deve preparar o aluno para a vida em sociedade, tal enfoque leva a concluir que, na prática, é percebida como tendo seu fim em si mesma, e não “para fora”. É neste sentido que se trata de um olhar que se limita a orbitar em torno ao próprio umbigo. A perspectiva antropológica a considera como uma agência que promove (ou deveria promover) a transmissão da cultura e, portanto, inextricavelmente inserida na sociedade. Durante a pesquisa, entrevistei professores e alunos, examinei cadernos destes últimos, além de livros didáticos do Segundo grau, apostilas de vestibulares, estatísticas do IBGE e realizei observações sistemáticas e assistemáticas em diferentes escolas. Igualmente, analisei conteúdos de revistas especializadas em Educação, matérias de jornais, assisti muitos programas da série “Salto para o Futuro”, transmitidos pela antiga TVE, hoje TV Brasil. Quanto à bibliografia, não fiz incursões mais aprofundadas na pedagógica e de educadores brasileiros. Privilegiei obras de alguns considerados mais clássicos, como Dermeval Savianni (1989) e Moacir Gadotti (1997), especialmente para verificar sua visão sobre o sistema de ensino. Mas incorporei outras de estudiosos menos conhecidos. Por isto, não ignoro que possa estar repetindo conclusões e observações já trabalhadas por outrem, embora não me conste que a escola tenha sido abordada a partir do olhar que lhe aplico.

Cultura, conteúdos escolares e pobreza

A cultura, do ponto de vista antropológico, abrange toda a produção humana, desde a efetuada pelos primeiros ancestrais da espécie até a tecnologia de ponta atual.

A transmissão cultural, desde nossos ancestrais remotos, ocorreu através do boca-ouvido, do faça-não-faça, da imitação e do ensaio-e-erro. Com a complexização da sociedade, foi criada a escola, destinada à transmissão da cultura através de metodologias e técnicas formais diversas. Entretanto, convenhamos, é impossível de transmitir, no pequeno espaço de tempo do período escolar, toda a cultura de todas as populações antigas e atuais, o que resultou numa imprescindível – e, por conseguinte arbitrária - delimitação do que deveria ser transmitido. A seleção, efetuada por intelectuais recaiu, logicamente, sobre a cultura erudita, por eles considerada como *a Ciência*. Tais elementos correspondem aos conteúdos dos currículos, o que denomino de *o que se ensina*. Mas a transmissão implica, necessariamente, em formas de efetua-la, ou seja, teorias e metodologias, locais onde o processo transcorre, além dos

professores. Considero que tal conjunto compõe o *como se ensina* ou *infra-estrutura*. Subjacente a tudo isto, entretanto, há um modelo previamente estabelecido de aluno.

A aprendizagem é um processo contínuo, do nascimento à morte, sendo um engano imaginar que a escola seja a única instituição que media a transmissão/assimilação da cultura (embora mesmo as autoridades educacionais pareçam acreditar piamente nisto). Na verdade, passamos mais tempo, em nossa vida, fora da escola do que dentro dela, a aprendizagem ocorrendo, progressivamente, com a família, os grupos de vizinhança, de trabalho, mais tarde. A instituição da escola dividiu o encargo de promover o processo de aprendizagem da criança com a família, mas o surgimento dos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão e, mais recentemente a internet, com toda a sorte de informações que oferece, dividiu ainda mais tal encargo. Os MCM, sem discutir o mérito do que transmitem, se impuseram com mais força, nesta tarefa, pois contam com certas facilidades quanto à forma de apresentação, a comodidade, a possibilidade de auto-aprendizagem.

Economicamente, as sociedades humanas, contam com três classes de indivíduos: as crianças e velhos, que, respectivamente, ainda não produzem e que não produzem mais; e os jovens e adultos, que produzem para sustentar os dois outros segmentos. A assimilação da cultura tem como objetivo maior preparar os indivíduos para o trabalho, mas a escola vai na contramão do processo geral: após 12 anos, hoje, investindo no estudo, o egresso não tem as mínimas condições de aplicar o que aprendeu para ao menos se sustentar, porque o tempo é ocupado na decoração de classificações, nomenclaturas, regras, fórmulas, para não se falar de operações matemáticas mirabolantes. Tais dados, com o tempo, vão para os porões da memória, terminando por cair no esquecimento. A criação cultural para fins práticos, a instrumental, objetiva melhorar a qualidade de vida de seus próprios criadores, uma contradição com os currículos escolares. O fato de estarem sendo agregados novos conteúdos sem descartar outros, agrava o problema. Tais características fizeram do currículo escolar brasileiro um monstrengo imenso e disforme, sem pé nem cabeça, em que o ato de decorar é muito mais valorizado do que o de pensar e criar.

Os mais prejudicados são os pobres, sendo a pobreza familiar decisiva para as dificuldades de aprendizagem do aluno. Some-se a isto a necessidade de trabalhar. Acrescente-se que dos 10% mais pobres da população, 80% são negros, os mais prejudicados dentre os mais prejudicados. Ou seja, os problemas que assolam a escola

cumprem papel similar ao do racismo no sentido de manter na pobreza as populações negras.

Positivismo e currículo

Duas ideias ressaltam no discurso oficial do poder público sobre o sistema de ensino, fornecendo-lhe legitimidade e sustento. Primeira: a instituição é democrática, pois acessível a todos. Segunda: a escola representa o mais relevante canal de ascensão social. A primeira afirmação é só parcialmente verdadeira: de fato, dá acesso a todos, mas o que não é dito que tal possibilidade diz respeito aos primeiros anos escolares, porque o índice de repetência e evasão (ou expulsão, como querem, com razão, alguns autores), aumenta, estabilizando em torno a 50-60%. Esse percentual parece ser constante e histórico: um publicação sobre a escola, no Rio Grande do Sul, talvez, dos anos 1940 – infelizmente esqueci de anotar a referência - apresentava índices idênticos. A segunda ideia, canal de ascensão, também é parcialmente falsa, pois funciona praticamente para o segmento populacional de maior nível de renda, como assinala, o IBGE registrando que 60% da população brasileira tem apenas quatro anos de estudo. Isto não significa, porém, que alcance a quarta série, pois com duas repetências terá freqüentado a escola apenas até a segunda.

O fato de o currículo se constituir num monstrengo, como referi, parece ter relação com a adoção do positivismo no sistema de ensino brasileiro. A doutrina de Auguste apresentava características que a tornaram muito atraente para os intelectuais do Ocidente, na época em que foi criada e desenvolvida. Seu auge ocorre nos meados dos anos 1800, quando a Europa se deslumbrava com a Revolução Industrial.

Comte possuía extraordinária familiaridade com várias áreas do conhecimento daquela época, das ciências naturais às humanas. De todas, a Matemática era a mais importante. “Positivismo” se referia a um estágio cultural sonhado por seu criador, aquele em que todos os fenômenos de todas as naturezas seriam explicados apenas pela Ciência e não pela religião, como ocorria na época. Por isto Comte denominou o positivismo de “religião da humanidade”, sendo que a disciplina Moral substituiria o cristianismo. Sob o positivismo, até a vida coletiva cotidiana deveria ser racionalizada, sendo instituída uma determinada ordem social que viabilizaria o progresso à sociedade humana. A feição evolucionista de suas teorias, comum a muitos intelectuais de sua época, assim como o fato de ter proposto uma sistematização e metodologia para a

prática da ciência, certamente influenciaram muito em sua adoção. Tal metodologia, sucintamente, implicava na identificação do fenômeno, sua caracterização minuciosa, seu enquadramento em categorias, para comparações posteriores, com isto se chegando a explicações sobre ele.

O positivismo foi adotado, possivelmente, por boa parte dos intelectuais brasileiros, porque almejavam tirar o país da situação em que o percebiam, atraso, e guindá-lo ao patamar dos países europeus e EUA. Muitos, ainda, eram ativistas e buscavam a queda do Império, visto que a república era considerada um tipo de governo mais moderno. Um dos principais articuladores do movimento era Benjamin Constant. Tão logo foi proclamada a República, assumiu o cargo de Ministro da Instrução, hoje da Educação, mais tarde implantando uma reforma no ensino militar e civil embasada nos princípios positivistas (Lins, 1964: 361). Certos problemas graves, entretanto, não foram eliminados: a feição do modelo de escola jesuítico, herdado, pelo colonial e imperial, que considerava como candidatos apenas os filhos da elite, o que seguia a ideia de que o único trabalho digno era o intelectual. Na verdade, dava continuidade do velho ranço colonial e imperial, em que os egressos do ensino – e este ocorria, na maioria das vezes em instituições no estrangeiro - ou eram sustentados pelo trabalho escravo ou recebiam cargos públicos bem remunerados. Pobres, negros e mestiços, na visão de mundo das elites, eram vistos como tão inferiores, na escala social (no caso dos dois últimos também pela “raça”, uma vez que as teorias raciais estavam no auge), que não teriam a mínima capacidade mental, para ascender aos níveis mais altos do ensino e contribuir para o almejado progresso do país. O perfil dos intelectuais de então era estabelecido pelo título acadêmico e riqueza, além de erudição, habilidades como escrever bem em prosa ou verso, argumentar, discursar em público, conhecer os autores clássicos da literatura, música, pintura. Por isto o sistema de ensino do Império, Colônia e República tem caráter francamente bacharelesco e beletrista.

Anteriormente referi que a escola, explícita ou explicitamente, constrói um modelo de aluno ideal. No caso da brasileira, certamente se espelhava em Comte, com sua profundidade em todos os campos do conhecimento mais valorizados, na época.

O perfil da escola que temos parece combinar dois fatores já vistos: o modelo de aluno calcado em Comte e o bacharelismo e beletrismo, que associa, em parte, uma dimensão cartorial (decorar dados sem combiná-los, o que seria o exercício da inteligência) e uma erudição de enfeite, para ser exibida em salões. O vestibular, eixo em torno do qual o sistema de ensino orbita desde muitas décadas, mas que continua até

hoje, ilustra tais argumentos: toda a população escolar é obrigada a enfrentar o currículo-monstro, embora só os mais ricos terão acesso aos cursos mais almejados e de maior remuneração. Acrescente-se que a relação entre o que o aluno foi obrigado a aprender para o vestibular tem escassíssimo aproveitamento para a carreira escolhida. Além disso, muito do que aprendeu na universidade também é inútil para a profissão, boa parte da aprendizagem ocorrendo na prática continuada.

Truques para mostrar serviço

O Índice de Desenvolvimento Humano, IDH, estabelecido pela ONU, é um indicador que permite que o país faça jus a financiamentos internacionais ou possa ocupar posições mais elevadas de poder em órgãos mundiais. O grau de escolaridade da população faz parte destes indicadores. Esta é uma das razões por que os governos procuram manter os coeficientes de escolaridade altos.

O Brasil tem procurado melhorar tais níveis, mas problemas como o descaso a que é relegada a educação, a inutilidade da maioria dos conteúdos e inchaço dos currículos (ambos, para mim os principais entraves), os índices de reprovação e abandono muito altos, têm dificultado a manutenção de tais índices. Na impossibilidade de elevá-los, o poder público tem apelado, constantemente, para estratégias. Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, alardeava que conseguira colocar na escola 97% dos alunos em idade escolar, mas não informava quantos permaneciam e muito menos que melhorara merenda e distribuíra o bolsa-escola para que permanecessem.

Determinações recentes do MEC, mas já adotada por alguns estados brasileiros: a escola não pode reprovar alunos até certo nível, um absurdo, pois as avaliações são imprescindíveis para averiguar o coeficiente de aproveitamento do aluno e a eficiência do sistema. Quando lecionava em uma escola estadual, em Porto Alegre, lá pelos anos 1980, fui participante de um caso emblemático destes. Tratava-se da “avaliação por objetivos”: o conteúdo era subdividido em partes, cada uma com seu objetivo. Cada objetivo, se não atingido, deveria ser recuperado. O “método” implicava no uso de uma planilha e sinais diversos para indicar conteúdos em que fora aprovado, reprovado ou recuperados. Assim, o aluno nunca era reprovado em uma disciplina, pois era “recuperado” antes. Mas a complicação era tanta que nem os professores e mesmo os especialistas enviados às escolas pela Secretaria de Educação para explicá-lo, tinham condição para tanto. Em minha escola estabeleceu-se um verdadeiro pânico entre as colegas, pois se auto-acusavam de incapacidade. Percebendo que o processo era muito

problemático, apliquei uma brincadeira de contagem infantil para cada objetivo, privilegiando, entretanto, os aprovados, ao mesmo tempo em que aplicava, sem confessar, os critérios que sempre usei e que funcionavam muito bem. Quando as supervisoras da SEC voltaram, a supervisora da escola lhes mostrou minha planilha: aplausos gerais! Quanto ensinei, em particular, às colegas, a fórmula mágica, ficaram muito surpresas e incrédulas, até que uma mais corajosa entregou a planilha, recebendo elogios e assim sucessivamente. Na verdade, estávamos diante de um caso semelhante ao da história da roupa do rei: todos percebiam que ele estava nu, mas em respeito a ele (o sistema, representado pela planilha), fingiam ignorar o que de fato acontecia.

Supus que o nervosismo e a obsessão em acertar, tanto por parte de minhas colegas como das enviadas da SEC, era parte de um sentimento gerado pela crença de que o sistema de ensino brasileiro, apesar dos pesares, é eficaz, funcional e infalível. Talvez porque possua um extraordinário peso simbólico e um grau de legitimidade e credibilidade muito forte, ao ponto, diria, de ter assumido como que uma vida própria e uma feição monolítica, o que o tornaria imune a intervenções e reações de seus criadores. E tal respeito, digamos, não é expresso apenas por professores, mas também pelos próprios integrantes de seus altos escalões do sistema, daí, talvez, a dificuldade em mudar. É possível, também, que a surpresa de minhas colegas se devesse a isto, pois perceberam que as regras poderiam ser infringidas e o sistema burlado.

Na mesma época e escola, fui testemunha de outra “invenção” do MEC: os alunos deveriam ser preparados para a profissionalização, tendo sido criadas duas novas, uma com a pomposa denominação de “Técnicas Industriais”, e a outra, “Datilografia”. As atividades da primeira, na prática, se resumiam em fazer macramê, fabricar suportes de cordas de sisal trançadas para pendurar vasos de plantas. Era nada mais do que uma nova denominação, mas mais chique, da velha “Trabalhos Manuais”. Quanto à outra, tudo se reduzia em um cartaz grande, fixado na parede, com o desenho de um teclado de máquina de escrever e indicadores onde colocar cada dedo. Na mesma escola, um aluno da sexta série noturna, era famoso por várias repetências e seu caráter de brincalhão e inconseqüente. De repente abandonou a escola, voltando, em visita, alguns meses depois, exibindo, orgulhoso, um diploma de Primeiro Grau fornecido por um desses cursinhos particulares fabricantes de diplomas. Como possuía o certificado, obteve emprego em um banco, sendo que vários colegas seus foram atrás de seus passos. Este é um caso que ilustra que é própria ineficiência do sistema de ensino brasileiro que alimenta a indústria dos diplomas em todos os níveis.

A ditadura dos conteúdos

O filósofo e matemático inglês Bertrand Russell (1941), classifica os conteúdos escolares em “ornamentais” e “úteis”, discutindo seus prós e contras. A referência é a escola inglesa, mas muitas de suas considerações (apesar do local e sobretudo da antiguidade, sublinhe-se), podem ser aplicadas à brasileira. Para ele, a educação deve ser útil para a vida cotidiana, “(...) porque o processo educativo é um meio para um determinado fim, não um fim em si mesmo” (p. 16), mas isto não quer dizer que se eliminem conhecimentos gerais de utilidade não imediata. Ou, exceto na educação de especialistas, não se deve exigir um “imenso dispêndio de tempo e energia, com a gramática” [pois] “A coisa importante não é saber como *soletrar* palavras, mas sim como *usá-las*” (p. 22-5) [grifos do texto]. O que denomina de “matemáticas” (sic), devem ser trabalhados já nas séries mais elevadas. Em outra obra, “Educação e ordem social” (1956), diz que o ensino das “aritméticas” nas escolas inglesas é exagerado e toma tempo demais. Defende, também, “a eliminação drástica do ensino que não tenha serventia para algum fim prático” (p.127). “A fadiga do trabalho intelectual é, em grande parte, devida ao esforço que se despende em concentrar atenção naquilo que é enfadonho” (p.128). Não fosse o fato de ser um inglês e se referir ao ensino de seu país, estaria falando, exatamente, do brasileiro. Djacir Menezes, sociólogo, faz críticas a nosso sistema educacional não poderiam ser mais atuais, embora publicadas em 1944, algo que atesta que os problemas da escola são praticamente idênticos aos do passado. Ou seja, as coisas têm uma continuidade extraordinária, sendo espantoso o fato de não serem (ou não quererem ser) percebidas pelas sucessivas levas e autoridades educacionais. Menezes refere a “necessidade de ajustar o regime escolar ao meio social, político, geográfico, a fim de impedir que continue como aparelhamento morto, sem a seiva da vitalidade circulante no todo coletivo”. E continua: “É esse aparelho burocrático, sem função eficaz, alheio ao ambiente, funcionando por pressões estranhas, simples prolongamento administrativo do Estado, que julgamos um instrumento de desadaptação social (...)”. (Menezes, 1944: 118).

Cláudio Moura Castro, autor de coluna que trata de educação na revista Veja, emite duras críticas sobre o ensino, no Brasil, traçando comparações entre ele e o de outros países. Apesar de nossas certamente diferenças de formação, muitas das opiniões que defende são correlatas às minhas. Comenta, por exemplo, que “Nossos doutos educadores e autores de livros didáticos criam currículos invencíveis”. Ou, “O preço de

um currículo atulhado de informações (...) é que não sobra tempo para estudar. (...) Como não há tempo para aprender, decora-se. Entre reis de França, afluentes do Amazonas e derivados de carbono, acumulam-se inutilidades memorizadas”. (...) É preciso dizer não à avalanche curricular” (Castro, 29 mai. 2002, p. 22).

Ilustrando tais questões vale ressaltar a Matemática.

Matemática, a rainha má do currículo brasileiro

Há uma relação positiva entre os conteúdos pertencentes a certas disciplinas e o índice de reprovações em cada uma delas: por ordem decrescente, Matemática, Ciências e Português, pelo que os professores das escolas afirmam e eu constatei. No caso das Ciências, que se subdivide em Física, Química e Biologia, o grosso dos conteúdos se compõe de fórmulas, cálculos e classificações que têm de ser decorados. Em Português, das cinco horas semanais, no mínimo três são dedicadas a decorar classificações gramaticais, ficando apenas duas para outras atividades, como a redação, mas sobretudo a leitura, importantíssima para a formação do aluno. A inutilidade grassa forte e generalizada nesse conjunto.

O que determina a reprovação, em matemática, é o volume exacerbado de conteúdos e a alta complexidade de muitos, além da escassa relação entre eles e a vida cotidiana do aluno, obrigando-o a despende muito esforço para vencer tais obstáculos.

A Matemática, que inclui a Geometria, é vista como a disciplina mais importante, nos colégios – herança provável do positivismo – e lhe é dada prioridade absoluta para ocupar, por exemplo, ocasionais espaços causados por ausência de algum professor de outra área. Quem leciona em escolas sabe que é clássica a “fome” dos professores da disciplina por tentar ministrar mais e mais aulas, certamente por perceberem as dificuldades dos alunos na assimilação dos conteúdos. Tais dificuldades também se devem à necessidade de se concentrarem em coisas enfadonhas e sem sentido, como assinalou Russell.

Tal preocupação com a Matemática talvez tenha uma explicação.

Lembrando o que foi mencionado anteriormente, Auguste Comte declarou que o positivismo deveria substituir o cristianismo, com sua enorme influência, abrangência e poder, tornando-se a “religião da humanidade”. Porém, acrescentando-se, escreveu o “Catecismo Positivista” para sistematizar suas proposições. Certamente não tinha a mínima ideia, entretanto, das decorrências que o futuro reservava a tais ideias: alguns de seus seguidores, após sua morte, erigiram verdadeiros templos, em sua homenagem. Ao

que me consta, existe um no Rio de Janeiro e outro, que conheci, em Porto Alegre. Neste, o interior segue algumas características básicas dos templos católicos. No centro da nave há assentos em fila e, ao longo das paredes, pequenos altares nos quais foram colocados bustos de figuras que os positivistas consideraram ilustres, na história da humanidade: filósofos, pensadores, cientistas. Na parte central, em local de honra, destacado, correspondente ao santo padroeiro das igrejas, há um busto de Comte, acompanhado por sua famosa divisa: “O amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”. Isto dá uma boa idéia da importância que os filiados ao positivismo atribuíam não só a este, enquanto doutrina, mas à figura de seu criador: a condição de um verdadeiro deus. Decorrem, daí, duas questões interessantes. Primeira, é de acreditar que, apesar de Comte ser rigorosamente anti-clerical e contra o cristianismo, seus seguidores, certamente influenciados pela força do ambiente de sua época, terminaram por criar uma nova religião e francamente pautada pelos moldes da dominante. Segunda, é bem provável que seus discípulos tenham apenas virado a chave, isto é transpuseram para a nova religião os mesmos referenciais e sentimentos gerados pela sensação de pertencimento experimentado por aqueles que comungam de um credo religioso. Neste sentido, a ideia de que o fiel deve imitar Cristo, no catolicismo, também teria sido transferida para Comte. Finalmente, sabe-se que a conversão a uma nova confissão religiosa não raro resulta em atitudes ortodoxas, quanto ao convertido. Caso tais hipóteses sejam procedentes, teríamos, aí, uma explicação para o empenho – que talvez não se afaste muito do fanatismo – dos positivistas brasileiros da época em implantar os princípios do positivismo nos currículos escolares.

Em função de fazer parte dos conteúdos de Matemática, comendo, portanto, o binômio reprovação/inutilidade, vale mencionar a fórmula de Báscara. No tempo em que eu lecionava numa escola, em Porto Alegre, entrei na sala de aula e me deparei com a fórmula no quadro. Quando perguntei ao professor da disciplina porque era ensinada, respondeu que os alunos precisariam dela no vestibular. Avaliei que talvez somente certos cursos da área técnica utilizariam a fórmula, mas fui direto ao de Matemática, na UFRGS. Quando perguntei a um professor da disciplina se era ensinada no curso e por que razão, explicou que era utilizada, em alguns cálculos, mas principalmente os alunos de Licenciatura deveriam conhecê-la bem para ensiná-la na graduação.

Tempos depois, numa mesa redonda em que eu falava do problema dos conteúdos para cerca de duzentos professores de Primeiro e Segundo graus, levantei a questão da inutilidade de muitos dos conteúdos de Matemática: tão inúteis que eram

esquecidos, embora, sem dúvida, contribuíssem muito para a reprovação. A reação negativa de muitos dos presentes – possivelmente professores da disciplina - foi forte, assinalando que o que eu dizia não tinha cabimento. Então perguntei quem, no auditório, exceção feita aos professores de matemática, sabia a fórmula. Cerca de 40 braços levantaram. Perguntei para o mais próximo, que errou, muitos dos demais braços baixando, restando, talvez, uns dez. Novo erro e sobraram dois - efetivamente, os únicos que sabiam a fórmula. E a reclamação inicial virou risos... Resumindo, uma das maiores utilidades da fórmula de Báscara parece ser a característica de permanecer circulando perenemente no sistema...

O que se ensina e o como se ensina

Voltando ao que mencionei antes, a escola se apóia em dois elementos: *o que se ensina* (os conteúdos) e *o como se ensina*, o que denomino de infra-estrutura - metodologias, teorias, corpo docente e auxiliares, especialistas, pedagogos, além do prédio e equipamentos, como laboratórios, salas especiais.

Um exame mesmo restrito à muito ampla bibliografia que aborda o ensino mostra que a maciça maioria das opiniões sobre o fracasso da escola, a reprovação, a má qualidade do ensino recaem na infra-instrutora. Partem do princípio que, se houvesse professores bem remunerados e preparados e os equipamentos escolares fossem bons, o problema estaria resolvido, o ensino seria um sucesso. A questão dos conteúdos, porém, é mencionado por alguns poucos autores, valendo citar Moreira, 2001: 16) que assinala que o conteudismo, ganhou certa atenção nos anos 1980 e depois declinou. Ou Berticelli (2001: 169), que critica o fato de o currículo não ser devidamente estudado. afirma que não se estuda o currículo suficientemente como deveria.

Levantando títulos em mini-livrarias existentes em minha universidade, além de outras, externas, cujas prateleiras de livros dedicados especificamente ao ensino são consideráveis, encontrei apenas uma publicação que tratava dos conteúdos, “O Currículo nos Limiões do Contemporâneo” (Costa, 2001), uma coletânea de artigos. Em compensação, os que discutem técnicas, metodologias e teorias tomam conta de muitas prateleiras. É claro, tal levantamento, pode-se dizer, foi rápido, superficial e limitado, mas é significativo face à dimensão do contraste que revela entre uma e outra categoria de publicações. Outros indicadores levam à mesma conclusão, como era o caso do programa “Salto para o Futuro”, da então TV Cultura (hoje TV Brasil), um programa interativo em que os convidados, que mudavam a cada programa, eram

especialistas de alto nível, e os telespectadores, professores, em sua maioria, telefonavam com pedidos de sugestões para resolver problemas, em sala de aula. Quase todas as perguntas eram do tipo “o que faço para os alunos aprenderem tal conteúdo”? O que me chamava atenção é que, embora na maioria das vezes problema não fosse, evidentemente, do professor ou do aluno, as soluções recomendadas eram sempre a aplicação de técnicas e estratégias. Ou seja, nenhum dos convidados – pelo menos era o que expressava – tocava na questão dos conteúdos. Em outras palavras, remetiam as respostas sempre para a infra-estrutura. O mesmo ocorria com a revista “Nova Escola”, publicação da Editora Abril e destinada a professores do ensino fundamental e médio. Tal como ocorria no programa televisivo, a maciça maioria do material veiculado – críticas, entrevistas com autores famosos, dicas para os professores quanto a práticas de ensino, relatos de experimentos educacionais - bate na mesma tecla: se o professor tiver um bom desempenho e souber aplicar a estratégia adequada para cada caso específico, todos os problemas do ensino serão resolvidos.

O discurso escolar, uma prática mágica?

Discurso, no sentido antropológico, significa um conjunto amplo de expressões - verbais, gestuais, escritas, atos etc. – que poderiam ser chamadas de “falas”. Seu objetivo, em princípio, é transmitir idéias, propostas, declarações – dizer quem é, como pensa e age ou expressando possibilidades de agir; ou criticando a outrem. E tanto pode ser individual como grupal – neste caso emitido por um porta-voz. Entre as funções do discurso, está a catártica, cujo intuito, mesmo inconsciente, pode ser o alívio da ansiedade, especialmente quando quem discursa percebe a impossibilidade de atingir o que anuncia. Por exemplo, o menino que declara que irá abater a socos um ocasional ladrão que entre em sua casa. Neste sentido se aproxima da magia, isto é, supor que o simples fato de verbalizar a ameaça é suficiente para neutralizar a ação do ladrão, exorcizar o mal. Tal efeito me parece ser exatamente o discurso do sistema de ensino brasileiro, mais especialmente o que diz respeito ao Primeiro Grau.

Ao que se pode supor, partiu de vanguardas intelectuais envolvidas na área, daí sendo incorporado pelas altas cúpulas das autoridades educacionais, que o aplicaram à legislação específica para o ensino, foi adotado pelos livros didáticos e projetos educacionais de todo o tipo, em avaliações de alunos de Pedagogia, como pude observar, e se faz presente na boca dos professores. Consiste numa espécie de *leitmotiv* composto por certos termos e expressões padronizados que sugerem refletir aspirações e

metas a cumprir e são repetidos constantemente: “educação libertadora” ou “transformadora” (que se opõe a “conservadora”); o aluno deve ser “criativo”, “inovador”, “crítico”, estar preparado para o “exercício da cidadania” e ter condições de assumir uma atividade produtiva. E a escola deve ser “democrática” e o ensino “de qualidade” (embora não se especifique que tipo de qualidade, boa ou má). A “Proposta Curricular para a Arte” para o ensino fundamental do Maranhão, um bom exemplo, foi elaborada em conjunto por professores da Secretaria de Educação e da Universidade Federal do Maranhão: “Uma escola pública de qualidade deve ser um espaço emancipador e libertador (...)” (p. 6). A proposta “(...) pretende garantir as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos críticos, participativos, reflexivos e autônomos” (p. 4). Deve-se buscar “(...) a formação do cidadão para a participação na vida pública e para a sua incorporação no mundo do trabalho”. A prática conservadora da escola (...) “Produz um homem dependente, submisso, não crítico, treinado e repetitivo” (p. 9). Ou “A escola pública deve assumir uma direção transformadora, pressupondo uma vivência democrática e dialógica” (p. 11).

Moacir Gadotti, um dos mais respeitados teóricos da educação brasileira, escreveu “Escola cidadã”, onde propõe um modelo em que esta seja gerida pela comunidade interna e do bairro, com auto-gestão pedagógica em que metodologias de ensino. A proposta seria ótima e viável não fosse a barreira representada pelos conteúdos. O interessante é que o próprio Gadotti se dá conta disto, não conseguindo ocultar, no trecho, sua profunda frustração face ao inevitável. Comenta que “Predomina na educação brasileira uma pedagogia conteudista, o que (...) acaba tirando a alma do professor, o seu entusiasmo, a alegria de construir o saber junto com seus alunos”. É uma pedagogia que sufoca a multiculturalidade própria do nosso tempo (...). Utilizando palavras de Argumedo (1985), finaliza dizendo que a escola impõe “um saber que contém, dentro dele, elementos que legitimam a dominação, que inibem a possibilidade de os homens se transformarem em sujeitos de sua própria história (...). (Gadotti, 1997, p. 55 e ss). Ou seja, de um lado, denuncia o fato de a escola se centrar nos conteúdos, estar parada no tempo e ocupar-se com formalices. De outro lado, reconhece que se trata de um obstáculo praticamente impossível de transpor.

A persistência destes conteúdos talvez ocorra por duas razões. Uma delas, a impossibilidade de mudar estaria relacionada à sua antiguidade – alguns com centenas de anos - um dos motivos que os legitimaria e garantiria um poderoso efeito-inércia para que permanecessem no sistema. Um segundo motivo, seu peso simbólico, expresso na

ideia que, além da antiguidade, teriam sido produzidos por grandes pensadores da Educação e chancelados pelo oficialismo, representando “a cultura”. Tal conjunto de fatores funcionaria, então, como uma força verdadeiramente acachapante que pairaria sobre todas as pessoas envolvidas no sistema de ensino, dos alunos e seus familiares aos professores, especialistas, educadores, os integrantes das secretarias de educação municipais e estaduais e do Ministério, incluindo-se o próprio ministro. Como há uma interligação entre todos os envolvidos, haveria como que um temor geral quanto a promover mudanças efetivas e profundas. Pela mesma razão, é muito provável que não passe pela cabeça dos envolvidos pertencentes aos mais altos escalões, especialmente, a hipótese de que o sistema, como está, definitivamente não funciona. Por isto a política de inventar e aplicar, sistematicamente, soluções (leia-se truques) que também nada atingem dos velhos problemas e assim indefinidamente, como se observa historicamente quanto ao ensino brasileiro. O professor, que efetivamente está em contato com o aluno, tem receio, igualmente, de tomar medidas como cortar conteúdos, seja pelo medo de críticas (inclusive dos próprios alunos e suas famílias, porque sabem que tais conteúdos constam dos livros didáticos) seja porque tem consciência de que tais conteúdos podem ser cobrados mais tarde em outros níveis do ensino. E o mesmo ocorreria com os agentes das outras diversas instâncias. Em última análise, reduz praticamente à imobilidade o próprio sistema e aqueles que nele orbitam, inibindo a criatividade, iniciativas, a busca de alternativas mais realistas

Considerando tais fatores, estamos frente a uma profunda contradição, valendo levantar três aspectos. Um deles, o discurso escolar fala de uma escola libertadora e transformadora, mas seus integrantes e mesmos *experts*, por outro, compactuam com a dimensão diametralmente oposta, anti-libertadora/transformadora deste à medida que admitem a existência de conteúdos complexos, difíceis e inúteis para a vida do aluno, reprovando-o quando não consegue vencer tais obstáculos. Segundo, não haveria contradição, porém, se a outra razão fosse a verdadeira. O problema estaria, então, no fato de que os conteúdos correspondem ao que Bourdieu (1987) denomina de “capital cultural”, um tipo de conhecimento detido e legitimado como o mais importante pelas elites letradas, pois seu capital cultural, os conteúdos do currículo escolar. Seguindo a lógica deste raciocínio, o fato de os intelectuais do sistema atribuírem a culpa do insucesso da escola no *como se ensina*, seria uma forma de escamotear a verdadeira razão do problema, o oceano de informações inúteis. Porque eliminar boa parte deles

significaria diminuir o poder das elites intelectuais, que veriam, também, diminuído o grau de seu monopólio sobre a “cultura”.

Conteúdos

Quando efetuava a coleta de dados que resultaram neste trabalho, solicitei a um integrante de uma conhecida editora de livros didáticos a lista dos que veiculavam os conteúdos a serem solicitados no vestibular. O total, contando todas as disciplinas, compunha uma pilha com as dimensões laterais de cerca de 26 cm de comprimento, 19 de largura e 30 de altura. Três hipóteses: a) o aluno necessita aprender tudo isto, para cumprir o Segundo Grau, o que é praticamente impossível; b) é reprovado se não aprendeu (o que não ocorre, porque o número de reprovações não é extremamente alto); c) a escola aprova, mesmo que o aluno não aprenda, o que corresponde a dar um tiro no pé do próprio sistema de que faz parte, o que certamente é o que mais ocorre. Folheando aleatoriamente os volumes, terminei fazendo uma viagem retrospectiva aos meus tempos do então Ginásio e Científico, nos anos 1960-70: lá estavam as mesmíssimas matemáticas, físicas, químicas, com as respectivas carradas de fórmulas, cálculos, definições, nomenclaturas, mas agora lhes fora acrescida uma floresta de gráficos variados. E as botânicas e biológicas, inçadas de classificações, no que acompanhavam o Português e sua gramática, haja outras toneladas de regras, definições e nomenclaturas. A velha Geografia, se bem que beneficiada, recentemente, pelas fotos de satélites, partilhava da mesma decoreba. O ensino de História estava mais solto, pois com o fim da ditadura militar deixara um pouco de seu velho eixo cartorial-temporal e pendera para o econômico, mas também as datas e nomes de vultos para serem decorados. Resumindo, estava (praticamente) tudo como dantes no quartel de Abrantes...

Exemplos

Ao longo do texto levantei várias questões sobre a escola brasileira, procurando mostrar que os grandes problemas que a instituição enfrentou no passado e enfrenta no presente, altas taxas de repetência e exclusão deve-se ao mar de conteúdos ministrados no Primeiro e Segundo graus, a maioria dos quais são inúteis para a vida cotidiana do aluno. Com efeito, basta observar que, ao sair do ensino Médio, ele não tem as mínimas condições de ao menos se sustentar com o que aprendeu, um investimento que fez durante doze anos de sua vida. Com o tempo muitas destas informações, por

desnecessárias, vão sendo enviadas para os porões da memória, lá ficando esquecidos até se apagar.

A seguir transcrevo e comento trechos de livros didáticos de Matemática e Português, o que inclui pronunciamentos de seus autores sobre as respectivas obras.

“Matemática” (Marcondes, Gentil, Sérgio, sd).

A obra “Matemática” é destinada ao Ensino Médio e é dividida em duas partes: a do aluno, com 424 páginas, e a do professor, menor, com muitos exercícios. As dimensões, por si sós, já sugerem o volume de informações aí contidas. Os autores, dizendo reconhecer a velocidade das mudanças no mercado de trabalho e tecnológicas, afirmam ter repensado os conteúdos, estabelecendo uma relação entre eles e a vida do aluno, visando retirá-lo da condição de espectador. Tal preocupação parece ter se embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois vários autores veiculam tais ideias. Os autores informam, ainda, que usaram exemplos concretos e familiares aos alunos para facilitar a aprendizagem, como uma quadra de esportes. Há no livro, também, citações de textos de outros autores, como Lins e Gimenez (1997), que comentam que a Matemática experimenta dois fracassos preocupantes, não aprender “dentro da escola” e aprender “para a escola”. Mencionam, também, que “Não adianta ter sucesso no mundo da Matemática escolar que não sobreviva a dez minutos sozinho na rua”. Embora a boa vontade em facilitar a vida do aluno, os conteúdos veiculados continuam praticamente os mesmos dos tempos em que estudei. Ali são veiculadas expressões como, por exemplo, “Função quadrática” (p. 66), “Funções logarítmicas” (p. 108), “Equações com logaritmos” (onde “as variáveis podem aparecer no logaritmando ou na base”) (p. 110), “Arcos trigonométricos negativos” (p. 148), senos, cossenos. Os autores sugerem utilizar a “Função composta” para calcular quantos veículos e respectivos passageiros saem de uma cidade. Ou o uso de “matrizes” para avaliar o fluxo de corrente elétrica emitido por geradores de força, ambos os problemas implicando em cálculos muito complexos, além de símbolos, que devem ser decorados (p. 224). Algumas perguntas cabíveis quanto a tais problemas, seriam: quantos alunos, percentualmente sobre o todo, teriam necessidade, um dia, de calcular fluxos de carros e passageiros?, o mesmo valendo para as correntes elétricas de geradores.

Português (Maia, 2003)

O autor, na apresentação, afirma que as autoridades nacionais reconhecem que o aluno precisa trabalhar, para tanto devendo dominar certas habilidades, como “assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos”, deixando de serem “reféns do vestibular” e “preparar-se para o trabalho e exercício da cidadania” – novamente a repetição do discurso escolar.

No livro, o aluno deve aprender que o “signo carro” é composto de um *significante*, que se desdobra em fônico (KaRu) e *gráfico* (carro). As chamadas figuras de linguagem dos meus tempos de escola também estão lá: metonímia, catacrese, oxímoro, elipse, anáfora, hipérbole, prosopopéia (p.30-1), classificações similares ocupando as mais de 300 páginas do livro. O grande problema a discutir não são, absolutamente os conteúdos da obra, mas estabelecer qual a relação entre o aprendizado de tais expressões e deixar de ser refém do vestibular, o preparo para o trabalho e o exercício da cidadania...

Concluindo

Dados extraídos do artigo “Crescem as matrículas, mas a evasão preocupa”, da revista Nova Escola (novembro de 2003, p. 36-7) indicam que mais de 65 milhões de jovens e adultos não concluíram o ensino básico, no Brasil. Entre estes, 30 milhões são analfabetos funcionais. 16 milhões não sabem ler ou escrever. Basta o aluno imaginar que vai ser reprovado, para se evadir da escola. A repetência leva o aluno a ter desempenho cada vez pior, o que se reflete em sua auto-estima, que se torna ainda mais baixa. Além disto, que o custo do atendimento a alunos repetentes é cinco bilhões de reais por ano. Recentemente, o MEC assinalou que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no Brasil, está em queda

Nos últimos anos, o MEC vem criando novas formas de acesso à universidade, como as cotas e o ENEM, o que aparentemente elimina o que denomino de “vestibularcentrismo” – o sistema orbita em torno ao vestibular. Aparentemente, porque, mesmo que o vestibular seja eliminado, os conteúdos exigidos são os mesmos do Primeiro e Segundo grau. João Domingues Maia (2003), autor do livro “Português”, citado, comenta, na apresentação de sua obra, que “o aluno não pode se tornar refém do vestibular”, o que, na verdade, deve ser lido como os conteúdos que nele podem ser pedidos. Creio, porém, que suas palavras podem ser projetadas para uma dimensão mais ampla: não é apenas o aluno que se torna refém do que é ensinado na escola, mas os

professores, especialistas, educadores, o Ministro, o sistema educacional como um todo, a sociedade brasileira, enfim. O que efetivamente ocorre é que inventamos um monstro (a escola, tal como ela é), que alimentamos e devora (isto é, condena à pobreza) todo aquele que não conseguir respostas para os enigmas (conteúdos) que propõe, poupando, entretanto, os que por alguma razão conseguem respondê-los. Em última análise, somos reféns de uma “cultura escolar” sobrecarregada de inutilidades, para a qual pagamos constantemente um resgate de milhões de reais, grande parte desperdiçada (assim como outros tantos milhões de cérebros que não podem se desenvolver) pelos problemas de um sistema de ensino nunca resolvido. O pior de tudo é que parece não haver melhora de condições, pelo contrário, num futuro próximo ou remoto.

BIBLIOGRAFIA

- ARGUMEDO, M.A. *Conteúdos programáticos da educação básica*. Rio de Janeiro, Seminário Internacional de Educação Básica de Jovens e Adultos, 21 nov. 1985, (mimeo.), apud GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. Parâmetros curriculares para as artes plásticas. Trabalho apresentado no X Encontro da Federação de Arte-Educadores do Brasil, Campinas, 3 dez. 1996.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo, tendências e filosofia. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 159-176
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CASTRO, Cláudio Moura. Naufrágio curricular. Revista Veja 29 mai. 2002, p. 22.
- CASTRO, Cláudio Moura. Os pobres nos cursos técnicos. Revista Veja, 30 jul. 2003, p. 20.
- CORRÊA, Norton. *7 Mentiras sobre a Escola Brasileira*. São Luís: Cultura & Arte, 2004.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 11-36
- FURTHER, Pierre. *A educação do nosso tempo*. In. GADOTTI, Moacir (org.). *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993, p. 280-3.
- GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC/SA, 1989.
- LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.
- MAIA, João Domingues. *Português*. São Paulo: Editora Ática, 7ª ed., 2003.
- MARCONDES/GENTIL/SÉRGIO. *Matemática*. São Paulo: Editora Ática, 7ª ed., 2003.
- MENEZES, Djacir. *Princípios de Sociologia*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1944, 2ª Ed.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11-36

MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RUSSEL, Bertrand. *Educação e vida perfeita*. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1941.

RUSSELL, Bertrand. *Educação e ordem social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

SAVIANNI, Dermeval. Conferência proferida no 1º Congresso Internacional Multiprofissional sobre Problemas de Aprendizagem, Passo Fundo, RS, 02 set. 1989.