

O paradigma educacional historicamente dominante no Brasil: uma reflexão a partir da obra de Rubem Alves

MARINS, Letícia da Cruz
ANDRADE, Maria Celeste de Moura

Resumo: O presente estudo aborda o pensamento de Rubem Alves como elemento mediador para caracterização e investigação a respeito da possível sustentação do paradigma educacional historicamente dominante no Brasil na atualidade e inspiração para a desconstrução desse nó enrijecido, buscando estimular a criação de perspectivas sobre a inserção de novas práticas nesse contexto. A pesquisa que subsidiou essa análise foi construída a partir de quatro pressupostos: descrição da trajetória da Educação no mundo; caracterização das origens da Educação no Brasil; identificação das concepções de Educação ainda predominantes no Brasil; análise e reflexão a respeito da obra de Rubem Alves para pontuação de possibilidades de construção de novas práticas educativas. Em termos metodológicos, desenvolveu-se uma investigação bibliográfica, de natureza teórica, ancorada nas premissas de autores que tratam das Concepções de Educação (ARANHA, 1996; BRANDÃO, 1981; FREIRE, 1985, 1993, 2001; GADOTTI, 1987; MORIN, 2011; LIBÂNEO, 1983, 1992, 2005; SILVA 1999) e da obra do autor que serve de parâmetro à análise das mesmas, isto é, o próprio Rubem Alves (1980; 1984; 1986; 1987; 1994; 1995; 1996; 1999; 2001a; 2001b; 2002; 2003; 2004; 2011; 2013; 2020). Os dados levantados permitiram apreender a constatação da presença do tradicionalismo ainda muito difundido na educação atual. E com relação à obra autor, os pressupostos crítico-libertadores no pensamento de Rubem Alves, no âmbito da sua educação dos sentidos, traz propostas que vão na contramão daquela educação dogmática que ainda é dominante. Nesta perspectiva, categorias profícuas como a liberdade e a estética, articuladas, materializam e veiculam suas convicções sensualistas e progressistas tematizadas por meio de questões como a esperança, o corpo, os afetos, o desejo e a imaginação como dimensões existenciais, desveladoras da condição humana.

Palavras chave: Rubem Alves. Educação. Educação dos Sentidos. Novas Práticas Educativas.

Abstract: The present study deals with the thought of Rubem Alves as a mediating element for characterization and investigation regarding the possible support of the historically dominant educational paradigm in Brazil today and inspiration for the deconstruction of this stiffened knot, stimulating the creation of perspectives on the insertion of new practices in this context. The research that supported this analysis was based on

four assumptions: description of the trajectory of Education in the world; characterization of the origins of education in Brazil; identification of the conceptions of Education still prevalent in Brazil; analysis and reflection on the work of Rubem Alves to score possibilities for building new educational practices. In methodological terms, it was developed a bibliographic investigation, of a theoretical nature, anchored in the premises of authors dealing with Conceptions of Education (ARANHA, 1996; BRANDÃO, 1981; FREIRE, 1968, 1985, 1993, 2001; GADOTTI, 1987; MORIN, 1999; LIBÂNEO, 1983, 1992, 2005; SILVA 1999) and the author's work that serves as a parameter for their analysis, that is, Rubem Alves himself (1980; 1984; 1986; 1987; 1994; 1995; 1996; 1999; 2001a; 2001b; 2002; 2003; 2004; 2011; 2013; 2020). The data collected allows us to apprehend the presence of traditionalism that is still very widespread in current education. In addition, in relation to the author's work, the critical liberators assumptions in Rubem Alve's thinking in the context of his education of the senses, which brings proposals that go against the dogmatic education that is still dominant. In this perspective, fruitful categories such as freedom and aesthetics, articulated, materialize and convey their thematic sensualists and progressives convictions through issues such as hope, body, affections, desire and imagination as existential dimensions unveiling human condition.

Keywords: Rubem Alves. Education. Education of the Senses. New Educational Practices.

Introdução

Ao se pensar em educação, contundente é a afirmação de que na prática pedagógica não existe neutralidade, mas sim, que esta é política e ideológica, pois a educação expressa a sociedade de seu tempo e se presta aos seus interesses.

Todo projeto político-pedagógico de cada escola, e toda ação de um professor em sala de aula, quer ele tenha ou não consciência disto, expressa uma determinada visão de mundo, uma concepção de homem e de sociedade e uma tendência educativa inserida em um determinado momento histórico brasileiro. Portanto, representa uma escolha que privilegia um determinado conjunto de saberes, assim como a metodologia adotada para a estruturação do funcionamento da dinâmica da escola/sala de aula, que necessariamente expressa um determinado conjunto de crenças e valores.

Segundo Imbernón (2002), embora a escola tenha tido alguma evolução ao longo do século passado em vários aspectos, a visão autoritária, alienada e arbitrária não foi totalmente superada. Para ele, parece necessário que toda instituição educativa, bem como toda instituição responsável pela formação inicial e permanente do professor, deva mudar radicalmente a fim de entrar em sintonia com as enormes mudanças que sacudiram o século. Nesse mesmo tom, expressa sua percepção sobre as transformações que envolvem a sociedade e o que esta implica, afirmando que:

A profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão de conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora. (IMBERNÓN, 2002, p.7)

Baseando-se no estudo de diversos autores como Paulo Freire (1985, 1993, 2001), Dermeval Saviani (1991), José Pacheco (2019), Foucault (1975) e, de modo todo especial neste trabalho, de Rubem Alves (2002), foi possível elencar as tramas metodológicas que compõem o paradigma educacional historicamente ainda dominante: a extrema disciplinarização do conhecimento de forma fragmentada e fechada, a monodocência, a busca pela uniformização e a manutenção da hierarquia professor/aluno, a busca pela neutralidade e não afetividade, assim como a procura pela constante produtividade e eficiência.

A partir da compreensão de que a visão sobre pedagogias do passado e da escola que se tem como ideal é sempre filha de seu tempo, conclui-se que uma mudança da concepção de educação depende também de uma mudança da visão que se tem de mundo, de ser humano, de sociedade, de ética, de conhecimento. Inserir um pensamento em seu contexto temporal e percebê-lo como pertencente a uma trama de relações culturais, sociais, econômicas, representativa de tantas outras, permite uma maior humildade no julgamento das antigas concepções pedagógicas e até mesmo das sugestões que se possa dar sobre a “melhor” forma de educar.

Desta maneira, partindo de cautelosos questionamentos acerca da funcionalidade de modelos que vigoram na prática educativa brasileira atual, o presente estudo buscou resgatar, especialmente nas obras de Rubem Alves (1995; 1999; 2001; 2002; 2003; 2013, entre muitas outras), elementos norteadores que possam embasar possibilidades de novas construções sociais de aprendizagem.

Por isso, o objetivo deste trabalho é o de investigar a respeito da possível sustentação do paradigma educacional historicamente dominante no Brasil na atualidade, propondo diálogos com a obra de Rubem Alves.

É possível pontuar que a educação brasileira vem, há bastante tempo, se estruturando por modelos educacionais que nos remetem aos referenciais que organizaram a nação há séculos atrás. Ainda que com o passar dos anos, diferentes autores como Freire (1985), Brandão (1981), Morin (1999), Silva (1999), entre outros, apontem uma diversidade de possibilidades, favoreceu-se a manutenção do que já estava estabelecido (concepção tradicional, oriunda da metrópole), inibindo assim, o fortalecimento da criação, da experimentação e do novo. As mudanças, quando e se implementadas, se assentam de maneira muito sutil e em bases muito superficiais, quase imperceptíveis, pois ao se buscar evidências das experiências de alunos na escola, torna-se notória a percepção de que o modelo educacional vigente vem se mantendo em grande escala.

Nesse sentido, entende-se que a relevância deste estudo está pautada na possibilidade da criação de diálogos com a obra de Rubem Alves que, na tentativa de buscar novas perspectivas educacionais, se tornem potentes estimuladores de transformações.

1. Pensando a Educação na História mMundial

Iniciemos essa discussão sobre educação partindo de algumas indagações: De que forma surgiu a educação? Que lugar ela ocupa na vida do ser humano? Por

que foi necessário que a humanidade construísse este campo da vida social chamado educação? Qual a função social que a educação representa na perpetuação e evolução da humanidade? A que mais ela se presta?

Como afirma Paulo Freire (1993), a educação, como intervenção na realidade, deveria inspirar mudanças radicais na sociedade, na economia, nas relações humanas e na busca dos direitos. Pensando na necessidade de sua existência desde os primórdios da sociedade, é possível sustentar que é através da educação que as novas gerações não necessitam aprender sobre cada possível experiência através da tentativa e erro, mas sim, que algumas delas podem ser compreendidas por meio da educação. A princípio, ela surge como livre forma de tornar comunitário o saber, através das trocas entre o homem e o meio. Na estruturação das sociedades primitivas, por exemplo, todas as relações entre a criança, o meio e a natureza, guiadas pela presença de adultos conhecedores, podem ser caracterizadas como situações de aprendizagem. Dessa forma, através de processos educacionais do cotidiano, toda produção humana acumulada, é transmitida, instruída e perpetuada.

Segundo Brandão (1981), essas surgem de situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias, onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares formais. Pode-se afirmar, neste contexto, que esse tipo de situação retrata a Educação Informal, condizente com aquele conhecimento adquirido por meio da vivência e interação social, de forma espontânea. Outra possibilidade de educação, que viria surgir a seguir, é conhecida como Educação Formal, na qual o ensino se sujeita a uma teoria da educação, em que devem existir circunstâncias apropriadas para o seu exercício, o estabelecimento de métodos e técnicas, a construção de regras e horários e a participação de executores especializados para sua mediação. É através desta segunda possibilidade que surgem as escolas.

No entanto, explorando um pouco mais esta primeira situação, nas sociedades primitivas que iam ganhando tons de complexidade, o trabalho e poder passam a ser divididos no grupo, gerando hierarquias, e transformando o saber em algo também distribuído de forma desigual dentro do mesmo. Isso acontecia através da disseminação do saber de forma desigual, de acordo com determinadas categorias, como sexo e idade, e de acordo com a posição social dos sujeitos no sistema político de relações de poder. Exemplificando: antes mesmo da existência da escola, a educação já se prestava a atender os interesses sociais de uma determinada classe detentora de poder. É a partir daí que começa então a se pensar em uma organização e normatização desses processos de ensino. Da maneira como existe nas sociedades ocidentais, a educação surge na Grécia e vai para Roma ao longo de muitos séculos da história de espartanos, atenienses e romanos. Deles deriva todo o nosso sistema de ensino, tendo sido realizadas poucas inovações, ainda de acordo com Brandão (1981).

Como principais marcos do princípio dessa estruturação, tem-se na Antiguidade o surgimento dos primeiros sistemas de escrita, a exaltação da própria cultura e também a preparação para a guerra. A educação neste período é caracterizada por ser hierarquizada e monopolizada pelas classes mais altas da sociedade. Os conhecimentos e técnicas sagrados eram acessíveis apenas aos sacerdotes. O es-

tudo de Ciências como Geometria, Química, Astronomia e Política cabia à nobreza, enquanto às classes mais baixas competia o aprendizado de ofícios artesanais e também as práticas de guerra. Uma herança da educação grega que se sustenta, seria a ênfase na dimensão racional para o processo de ensino e aprendizagem.

Já na Idade Média, que compreende um período de mil anos que se estende do século V ao XV, ocorre a grande influência da Igreja Católica na cultura ocidental e conseqüentemente na educação, que através de seus grandes expoentes, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, passa a basear seu sistema de ensino totalmente em preceitos cristãos.

Segundo Oliveira (2008), a concepção que temos de um local especialmente destinado à sistematização do ensino e do conhecimento nasceu da ideia cristã de evangelização, presente nos Mosteiros e nas Escolas Cristãs dessa época. De acordo com a autora, é possível perceber como as Escolas de hoje ainda conseguem nos remeter, principalmente em termos organizacionais, às suas origens, ou seja, às Escolas Medievais.

Com o declínio da Idade Média e início da Idade Moderna em 1453, a Europa passa por mudanças sociais, culturais, científicas, religiosas, políticas e econômicas. No Renascimento e na Idade Moderna, a ênfase anteriormente em Deus, passa a estar no homem e na cultura. A educação deste período tem como base o autocontrole e a autodisciplina, entretanto, ainda voltada apenas para a nobreza e burguesia. Um dado importante deste período refere-se ao fato de que a criança deixa de ser considerada como um adulto em miniatura, permitindo que a infância passe a ser concebida como um momento de inocência. Dentre acontecimentos como a Reforma, em que se defende que o Estado seja o responsável pela educação, e a Contrarreforma, que atuava como aparelho repressivo, policiando a população e atentando contra a liberdade de pensamento, inicia-se posteriormente os processos de Expansão Marítima e Mercantilismo, e são nessas últimas circunstâncias que surgem a colonização do Brasil e o modelo de educação que a metrópole vai instituir na colônia brasileira, a qual será argumentada a seguir.

2 - pensando as origens da Educação Brasileira

O Brasil foi descoberto em um momento de expansão burguesa. A sociedade europeia capitalista da época, movia-se em direção a novos mercados de força de trabalho, de matéria prima e de consumo. O Brasil surge no contexto histórico mundial como uma colônia a ser explorada em seu manancial de matérias primas e de força de trabalho escrava. Por isso, a educação não foi alvo de grandes atenções durante este período histórico brasileiro. Do início do período colonial à Proclamação da República (1.500 a 1.889), por cerca de quase quatro séculos, a educação podia ficar relegada a segundo plano sem que isso representasse grandes problemas para as classes dirigentes.

Em uma sociedade que se formava inicialmente como latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não se julgava necessário a existência de pessoas letradas e nem de muitos para

governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra.

Assim, as primeiras atividades educativas que surgem no país vêm através dos jesuítas, sacerdotes pertencentes aos quadros da Companhia de Jesus, fundado por Inácio de Loyola (1941-1556).

O projeto jesuíta interessava-se pela força de trabalho dos indígenas e por meio da catequização buscava domesticá-los para impor-lhes a escravidão. O ponto fundamental que caracterizava a educação dada por eles era a disciplina, não apenas para disciplinar economicamente os indígenas, adestrando-os para o trabalho escravo, mas também do ponto de vista cultural, fazendo-os adotar o comportamento do Ocidente católico. Dentro dos muros da escola imperava a ordem ascética típica dos monastérios, abadias e catedrais da Europa. (CARLI, 2013, p.18)

Além da disciplina, a aversão à novidade era outra característica central desta educação jesuíta. As tradições do passado deveriam ser reproduzidas para que não houvessem lacunas para possíveis transformações.

Aos índios bastava o ensino das primeiras letras, e os missionários, não se esquecendo de que esses eram escravos, os faziam aprender o trabalho, formando marceneiros, ferreiros, serralheiros, fundidores, oleiros, tecelões, etc. (VEIGA, 2007, p. 62)

Já no que diz respeito à formação das classes dirigentes, no que cabia a educação dos intelectuais ligados aos latifundiários, o ensino das primeiras letras já não bastava. Por isso, para eles, foram criados os níveis secundário e superior, compostos pelos cursos de Letras, Filosofia e Ciências.

Nesse sentido, é possível pontuar como a educação no Brasil se origina baseada nos preceitos até então difundidos na Europa, estando ofertada ainda de maneira bastante hierarquizada.

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colônias em 1759, instituiu-se no Brasil algo conhecido como aulas régias, que “eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja, os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho, e uma vez tendo colocado a ‘escola’ para funcionar, requisitavam do governo pagamento pelo trabalho do ensino”. (GHIRALDELLI *apud* CARLI, 2013, p. 25)

Com a chegada da Família Real no Brasil, em 1808, a situação da educação passa a se modificar gradualmente, já que esta passa a fazer parte do interesse público, uma vez que se torna responsável por resolver a necessidade do Estado de funcionários, burocratas e profissionais que o fizessem se mover no então contexto histórico. Assim, são estabelecidas instituições voltadas à cultura, como teatros e bibliotecas, bem como de ensino, como a Economia Real da Marinha e Economia Política no Rio de Janeiro (1808), dentre outras. Em tempos de fundação da “nação brasileira”, logo depois de sua independência, o padrão “brasileiro” que se elege é o europeu católico. O método pedagógico privilegiado

nesta época foi aquele concebido por Joseph Lancaster (1778 – 1838), no qual se procurava criar uma ajuda mútua entre os alunos, o que implicava que “os alunos menos adiantados ficavam sob o comando dos alunos monitores, e estes por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com experiência em magistério) que mantinha contato com o professor”. (GHIRALDELLI apud CARLI, 2013, p. 34)

No Primeiro Reinado, instituiu-se a usual divisão do ensino brasileiro em três graus: Primário, Secundário e Superior. E no Segundo Reinado é instituída a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e eliminada a proibição de escravos frequentando as escolas públicas, o que na prática não acontece tão de imediato assim.

Um fenômeno que se evidencia desde o Período Colonial até o Segundo Reinado, é o fato de que pouco foi feito pela educação básica. Desta forma, as crianças que não pertenciam às classes dominantes, estavam fora do campo de preocupação do Estado no que dizia respeito à educação.

A “democratização” da escola, no Brasil, chega bem tardiamente, por volta dos anos 1930 e 1940. De acordo com Anísio Teixeira (1996), somente no século XIX é que o Estado começa maciçamente a interferir na educação e, a princípio, apenas para oferecer um mínimo de educação escolar, considerado necessário para a nova vida em comum, complexa e progressiva da civilização industrial moderna.

Assim, a partir deste sucinto histórico acerca do início do desenvolvimento da educação brasileira, torna-se possível realizar reflexões sobre o quanto a nossa sociedade, e conseqüentemente, nosso ensino, expressam ainda a sustentação de alguns padrões deste contexto nos dias atuais. Dessa forma, a educação brasileira foi se estruturando permeada pelas chamadas tendências pedagógicas e suas influências no ato educativo em nosso país.

3. Tendências pedagógicas na Educação Brasileira

As tendências pedagógicas são representadas por diferentes conjuntos de concepções através das quais o professor norteia o seu trabalho, partindo de perguntas como: O que ensinar? Para quem ensinar? Como? Para quê? Por quê? Para assim poder estruturar todo o processo de ensino que se pretende construir.

Segundo Luckesi (1994), a “Pedagogia se delinea a partir de uma posição filosófica definida”. Dessa forma, o trabalho que o professor desenvolve em sala de aula tem profunda ligação com suas crenças e posicionamentos, representando, portanto, as características de alguma tendência pedagógica.

José Carlos Libâneo (1992), educador e escritor brasileiro, classifica as diferentes tendências pedagógicas em dois grupos: “liberais” e “progressistas”. Como o próprio autor pontua, é importante lembrar que classificações são limitantes em sua capacidade de descrever determinado tema em sua forma pura, por isso, a descrição das tendências pedagógicas, não captam toda a riqueza da prática escolar. Entretanto, percebe-se como necessária a tentativa de caracterizá-los para se compreender a continuação do desenvolvimento da educação no Brasil.

Segundo o autor, as tendências pedagógicas do grupo liberal são a manifestação de uma sociedade na qual se defende o sistema capitalista através da justificativa da predominância da liberdade e dos interesses individuais, em que se estabelece uma forma de organização social baseada na propriedade privada, nos meios de produção, também denominada sociedade de classes.

Essa pedagogia sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes. Entretanto, essa concepção ignora a realidade das diferenças de classes, já que apesar de difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

Já os grupos da Tendência Pedagógica Progressista, emergem em direção a uma proposta diferente. De acordo com Libâneo (1992), os mesmos, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Esses grupos ganham força no final dos anos 70 e início dos anos 80 através da abertura da política no final do regime militar. Esse contexto mobilizou um intenso movimento entre alguns educadores para buscar uma educação crítica, a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais.

Realizada a revisão da estruturação da educação no Brasil ao longo do tempo, na qual foram desencadeadas linhas de pensamento pedagógico que surgiam paralelas às transformações da sociedade, acreditamos ser necessário questionar o como se configura a educação brasileira na atualidade, quais mudanças concretas ocorreram e até que ponto a educação se desenvolveu no país.

Não se pretende chegar a um diagnóstico da educação através de dados como o ranking mundial de qualidade de educação (no qual o Brasil ocupa a amarga 60ª posição dentre 76 países), ou tendo como fonte os programas político-pedagógicos das escolas e as versões atualizadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas buscar estabelecer uma caracterização geral das relações de ensino-aprendizagem percebidas por autores renomados no campo educacional.

Com a ajuda de pensadores como Pedro Demo (1993), Paulo Freire (1985), Edgar Morin (2011) e José Pacheco (2019) dentre outros, foi possível listar alguns componentes característicos do paradigma educacional dominante no Brasil atualmente: a concepção bastante conservadora de conteúdos e metodologias de ensino e a manutenção da estrutura tradicional do ato educacional; a extrema disciplinarização do conhecimento de forma fragmentada e fechada; a organização seriada; a constante busca pela disciplina; uma dinâmica heteronômica na relação professor e aluno, na qual o professor se coloca como um ser superior; a imposição de um currículo acabado ao aluno; a educação narrativa onde o educando se posiciona como receptivo; a busca pela constante produtividade e eficiência; neutralidade e não afetividade; a linearidade no raciocínio explicativo e no aprendizado e o incentivo à laicidade e ao cientificismo.

Desta forma, a teorização educacional contemporânea tem como características nucleares uma ênfase no poder da razão, isto é, da atividade científica e tecnológica em sentido estrito; uma priorização da transmissão dos saberes em detrimento dos aspectos relacionais na atividade docente; uma visão antropológica que postula uma natureza humana substancial. São essas ideias que emprestam à prática pedagógica atual, suas peculiaridades e os distintos entendimentos sobre a formação humana. Um legado comum dessas teorias, vista pelos críticos como negativa, é que em nome da razão e da ciência se abafa o sentimento, a imaginação, a subjetividade e até a liberdade, à medida que a razão se institui como instrumento de dominação sobre os seres humanos.

Nesse sentido, a questão problemática na racionalidade instrumental é a separação entre razão e sujeito, entre o mundo científico e tecnológico e o mundo da subjetividade. Outra questão problemática refere-se a consequências da grande acumulação de conhecimentos científicos e técnicos produzidos pela modernidade. Entre elas, a mais típica foi a constituição de campos disciplinares isolados, fragmentados, ignorando o conjunto e a perda de significação (LIBÂNEO, 2005, p. 9-10)

Tudo isso indica a manutenção de uma realidade escolar ainda baseada no tradicionalismo que norteava a nação há séculos atrás e no doutrinamento, que retira o poder criativo da criança e não procura se adaptar às mudanças sociais que deveriam também fazer parte da educação. É em direção a isto que se pauta o discurso crítico de Rubem Alves, foco principal deste estudo, cujas ideias nortearão as análises apresentadas no tópico a seguir.

4. (Re) pensando a Educação Brasileira, a partir do pensamento de Rubem Alves

Teólogo, educador, tradutor, psicanalista e escritor, Rubem Alves apresentou múltiplas faces ao longo de sua vida. Nasceu no dia 15 de setembro de 1933, em uma pequena cidade localizada ao sul do estado de Minas Gerais, Boa Esperança, que também poderia ser o nome simbólico de suas ideias pedagógicas, uma Boa Esperança.

Permeada por diversas conquistas, sua vida foi também impulsionada por várias “desilusões”. Ele chegou a afirmar várias vezes que foi se desiludindo que aprendeu a se ultrapassar, pois as crises foram também momentos de libertação. Através da literatura e da poesia encontrou a alegria e conforto. Admirador de Adélia Prado, Guimarães Rosa, Saramago, Nietzsche, Santo Agostinho e Fernando Pessoa, entre outros, foi colaborador em diversos jornais e revistas com crônicas de grande sucesso. Autor de inúmeros livros - 120 títulos – escrevia sobre assuntos variadíssimos, desde pedagogia a literatura infantil, passando pela psicologia, filosofia e até culinária.

Com relação às suas contribuições para a área educacional, Rubem Alves realiza alguns embates com as concepções tradicionais de educação. De uma ma-

neira geral, suas análises sobre a educação aparecem permeadas por metáforas e parábolas que carregam, às vezes, críticas duras à estrutura e padronização dos modelos de ensino e seus conteúdos, os quais estariam produzindo uma nova geração destinada a suprir as demandas estritas e os interesses de uma sociedade mercantilizada, tecnocrática, individualizada e burocratizada. Assim, sua compreensão da formação humana transparece, na contramão disso, envolvida em temas lúdicos, poéticos e imaginários. A crítica de Alves recai sobre uma pedagogia intelectualista e centrada no saber desencarnado, abstrato, distante da experiência concreta dos alunos. Porém, sem fazer concessão ao irracionalismo ou ao espontaneísmo.

Ao longo das suas obras, é possível observar um traço comum de que a formação não é apenas transmissão de conhecimento e a aprendizagem não se restringe às dimensões racionais. Segundo ele, o processo formativo implica uma relação autêntica com nossos desejos, incluindo os afetos, as emoções, os sentidos e a imaginação como potências ativas.

Como ressalta Salgueiro (2004), o afeto é a forma que Alves encontra de resgatar o sentido da vida, a partir da relação educador-educando. Toda experiência de aprendizagem se iniciaria com uma experiência afetiva. Embora não se deva “confundir afetos com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affecare*, que quer dizer ir atrás. O afeto é o movimento da alma. [é o que] faz a alma voar em busca do futuro sonhado”. (ALVES, 2004, p.53)

Para ele, toda aprendizagem significativa seria catalisada pelo afeto, o qual impulsiona o desejo e a vontade, proporcionando a transformação existencial do sujeito. É o afeto que “desperta” os sentidos e a inteligência humana, incitando-a ao desconhecido.

No entanto, Alves não promove a isenção do pensamento e da razão, uma vez que “uma educação afetiva, na dimensão alvesiana, só pode ser realizada na união do desejo e da inteligência. (NUNES, 2001, p.256)

Seus contos e crônicas indagam a tarefa formativa de uma escola confrontada com a utilidade do saber.

O conhecimento precisa estar vinculado à vida do educando [...]. Educar é despertar a sensibilidade, o espírito comunitário, valorizar a diversidade e relativizar o status elevado atribuído à pureza da ciência. Há muitas escolas que não passam de jacarés. Devoram as crianças em nome de rigor, de ensino apertado, de boa base, de preparo para o vestibular. É com essa propaganda que elas convencem os pais e cobram mais caro [...]. Escolas jacarés, que as crianças têm de frequentar, e quando começam a demonstrar sinais de pavor frente ao bicho, tratam logo de dizer que o bicho vai muito bem muito obrigado, que é a criança que está tendo problemas, um foco cerebral com certeza, neurologista, psicólogo, psicanalista, e os pais vão, de angústia em angústia, gastando dinheiro [...]. Considero que isto não passa de crueldade [...]. Torturá-las [as crianças] agora, em benefício daquilo que elas poderão ser, um dia, se caírem nas armadilhas que os desejos dos grandes armam para elas (ALVES, 1987, p. 69-70).

As histórias de Rubem Alves carregam uma ironia desconcertante, provocando os leitores a verem a realidade educacional de uma forma diferente. A sutileza poética das suas análises busca “conspirar” com o leitor, fazendo-o perceber o que autor vai pontuando, como por exemplo: a convicção de que o sujeito da educação se enraíza no corpo vivente e sensível; é no corpo que reside a vida em todas as dimensões; é o corpo que quer aprender para poder viver mais e melhor. (ALVES, 2008b, p. 32)

A crença pedagógica mais básica de Rubem Alves é a de que o educador precisa abarcar o ser humano em sua corporeidade. O educador não é apenas quem ensina técnicas ou conteúdo específicos. O educador é, antes de tudo, um guardador dos afetos enraizados na corporeidade viva dos estudantes.

Sua linguagem poética questiona os parâmetros desgastados de como pensamos a educação e os sistemas de ensino no Brasil. O contador de histórias é enfático: “eu penso a educação ao contrário. Não começo com os saberes [...]. Não julgo as crianças em função dos saberes. Julgo os saberes em função das crianças. É isso que distingue um educador” (ALVES, 2008b, p. 112). Ele não nega os saberes, mas redimensiona o seu lugar no processo de formação, fomentando sua chamada educação dos sentidos.

A educação, nesta perspectiva, além de transmitir nossa herança simbólica precisa mobilizar o desejo. Por isso, ela seria organizada a partir dos afetos e não a partir de uma teorização abstrata sobre a realidade do educando. O educando, juntamente com o educador, precisa sentir-se prazerosamente mobilizado (ALVES, 2004, p. 57), movido pelas sensações que incitam o corpo para o ato de aprender.

Acordar a dimensão subjetiva enraizada no corpo seria a tarefa daquele que será denominado “professor de espantos”. É como professor preocupado em causar espantos que Rubem Alves se apresenta efetivamente pelo exercício de pastorear afetos, sendo reconhecido como pertencente no âmbito das reflexões pedagógicas que analisam o sentido do ato docente.

Para ele, uma das tarefas mais alegres de um educador é provocar, nos seus alunos, a experiência do espanto. Pois “um aluno espantado é um aluno pensante”. E mais: “Professor bom não é aquele que dá aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar. Pois depois de seduzido o aluno, não há quem o segure”. (ALVES, 2011, p. 36-37)

Essa passagem esclarece a importância que a “arte de brincar” tem na educação dos sentidos de Rubem Alves, para quem os processos de ensino-aprendizagem precisam agregar ao conhecimento sistemático e científico, a corporeidade, a imaginação e a ludicidade, a fim de instigar o aluno a participar mais ativamente desse processo.

A partir disso, o autor nos adverte sobre o alto preço que o intelectualismo tem cobrado dos educadores interditados de levar em conta os afetos e a sensibilidade no ato de educar. Os princípios pedagógicos excessivamente abstratos reverteram em perda de força persuasiva para as ações docentes, porque já

não conseguem estabelecer vínculos com a situação concreta, se distanciando dos problemas da vida.

A imaginação permite ao autor denunciar os modelos tradicional e tecnicista de educação, os quais valorizam conhecimentos voltados ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, deslocando o educador e o educando da sua capacidade de imaginar e inibindo o desejo pela aprendizagem ao impedir o prazer de formar e ser formado. Nesses modelos, a educação aparece estruturada por metas externas ao processo formativo, o que faz colapsar o sentido da mesma e empobrecer as experiências dos sujeitos.

Assim, torna-se possível pontuar que as posições de Rubem Alves caminham em oposição ao cientificismo, ao positivismo, ao tecnicismo e toda forma de conservadorismo que neguem o corpo, a utopia e a alegria no ato de educar. O que ele busca é despertar em outros educadores e nos seus educandos, os sentidos, os sonhos, os desejos e o prazer de conhecer. A educação dos sentidos alvesiana quer um novo homem na perspectiva daquele que está por vir, que é devir. Esse novo homem terá o corpo e a imaginação como potências abertas de suas relações com outros homens e o mundo. Por essas mesmas potências, ele será educado (PINHEIRO, 2015, p.107).

Desta forma, espera-se ter sido possível evidenciar o modo como o educador dos espantos construiu sua trajetória excêntrica no campo das ideias pedagógicas brasileiras, através da combinação entre ideias de diversos autores como Santo Agostinho, Sigmund Freud, Karl Marx, Gaston Bachelard, Alberto Caeiro (um dos heterônimos de Fernando Pessoa), Jean Piaget, Nietzsche, dentre tantos outros, que trouxeram expressivas influências tanto para sua vida pessoal, quanto para sua construção intelectual, defendendo a liberdade, a imaginação e a paixão pelo saber.

Considerações finais

Este trabalho se propôs a analisar a trajetória histórica e o desenvolvimento da educação no mundo e no Brasil, com o intuito de investigar a respeito da possível sustentação do paradigma educacional historicamente dominante no país na atualidade (aquele baseado em modelos tradicionais e tecnicistas de educação), articulando diálogos com a obra de Rubem Alves.

Através da busca por estabelecer uma caracterização geral das relações de ensino-aprendizagem dos dias atuais, percebidas por autores renomados no campo educacional, foi possível evidenciar, dentre outros aspectos discutidos no estudo, uma priorização pela transmissão de saberes pautada no abstratismo, de caráter pouco crítico, em detrimento aos aspectos relacionais na atividade docente, o que indica a manutenção de uma prática ainda elencada no tradicionalismo nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, o propósito de apresentar as ideias de Rubem Alves caminhou na direção de estimular construções de novas perspectivas para possibilidades diferentes de se pensar a educação. O autor denuncia o fato de este modelo

educacional valorizar apenas os conhecimentos voltados ao atendimento de demandas externas ao processo formativo, o que vem fazendo com que o sentido e a força da educação se percam e, conseqüentemente, a experiência dos sujeitos inseridos nesse contexto seja empobrecida. Rubem Alves representa então, uma escolha que indica claramente um pensamento que não pretende ser linear, racionalista, objetivo, mas estético.

Assim, suas ideias pedagógicas poderiam ser organizadas em uma seqüência de variações em torno de um mesmo tema que é uma busca incansável pela liberdade na educação e no próprio exercício de pensar a vida e a humanização. Nesse contexto, apresenta uma educação em que o professor aparece condicionado a uma dupla função no contexto sócio educacional, ou seja, como elemento mediador das emoções e afeto (ensinar brinquedos), a função de aproximar o aluno com o meio sócio educativo da escola, sem deixar que se perca de vista também a função de agente de transformação social, como mediador dos conhecimentos necessários à sobrevivência do ser educando (ensinar ferramentas).

Nessa busca, implicou-se apresentar o corpo, o sonho, o afeto, a beleza, o desejo, como forças expressivas da capacidade humana de transcender e criar um novo futuro. Desta forma, espera-se que esta construção possa ser um elemento de contribuição para aqueles que como Rubem Alves, almejem e busquem transformações.

Referências

- ALVES, R. **A Alegria de Ensinar**. Campinas: Papyrus, 2001^a.
- _____. **A Arte do Ensinar**. São Paulo: Nossa Cultura, 2008.
- _____. **A Escola que sempre sonhei sem que pudesse imaginar existir**. Campinas: Papyrus, 2001b
- _____. **A gestação do futuro**. Campinas-SP: Papyrus, 1986
- _____. **Cenas da Vida**. Campinas: Papyrus, 2004.
- _____. **Conversas com quem Gosta de Ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- _____. **Conversas sobre a Educação**. São Paulo: Verus Editora, 2003.
- _____. **Da esperança**. Campinas: Papyrus, 1987
- _____. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Verus Editora, 2011.
- _____. **Estórias de Quem Gosta de Ensinar**. São Paulo: Ars Poetica/Speculum, 1995.
- _____. **O Suspiro dos Oprimidos**. São Paulo: Paulinas, 1984.

- _____. **Por uma Educação Romântica**. Campinas: Papirus, 2002.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CARLI, R. **Educação e Cultura na História do Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- FOUCAULT, M. (1987). **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 24.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, M. **História das Ideais Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1987.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- LIBÁNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÁNEO, J.C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.
- LIBÁNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação ANDE**, 3:11-19, 1983.
- LIBÁNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.
- NUNES, A. V. **Rubem Alves e a Educação dos Sentidos**. Um estudo dos seus Pressupostos Filosóficos e Pedagógicos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- OLIVEIRA, T. “Os mosteiros e a institucionalização do ensino na Alta Idade: uma análise da história da educação”. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 25, p. 207-218, jan./jun. 2008.
- PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- PINHEIRO, W. **O pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves e sua contribuição à formação do educador na contemporaneidade**. Recife: O Autor, 2015.
- SALGUEIRO, F. **Epistemologia do Afeto: a contribuição de Rubem Alves para o**

pensamento educacional brasileiro. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifca Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TERRA, Márcia de Lima Elias (Org.). **História da Educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

- **Letícia da Cruz Marins – CV: Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá (2021). Graduação em andamento em Psicologia pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá.**

- **Maria Celeste de Moura Andrade – CV: <http://lattes.cnpq.br/5569891803553823>**