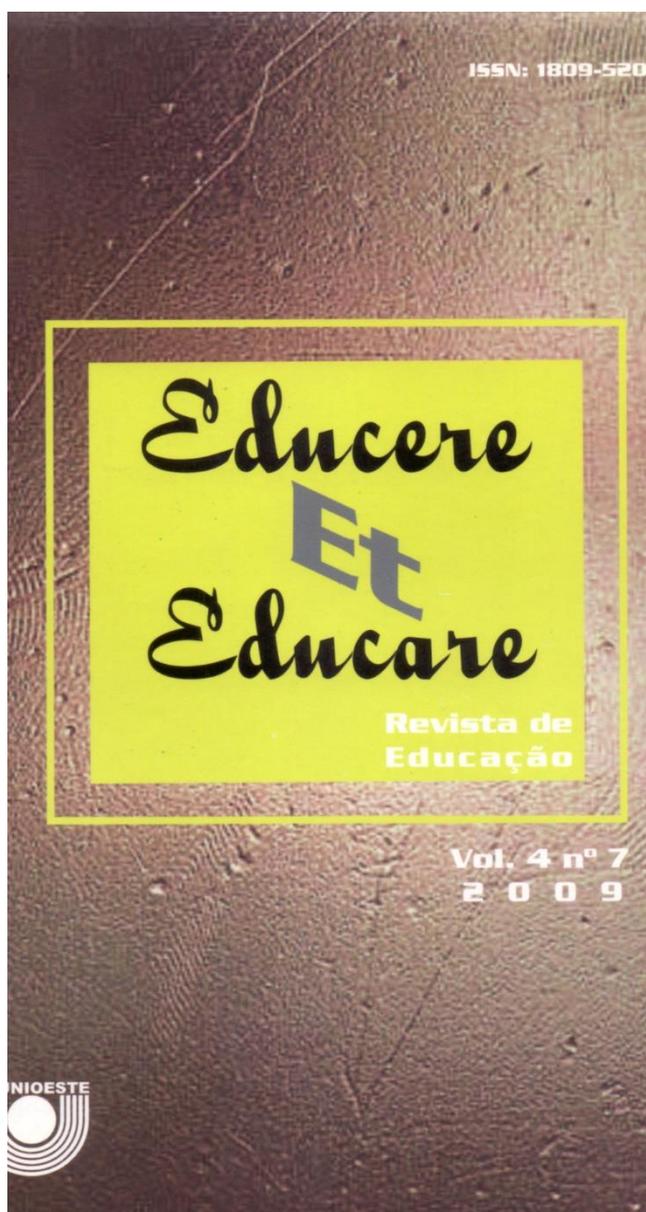
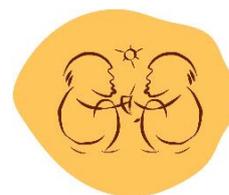


Educere et Educare

Campo Grande, MS, v. 4, n. 7, 2009
(Capa)



Gilberto Luiz Alves
INSTITUTO CULTURAL

www.icgilbertoluizalves.com.br/



Vol. 4 - Nº 7 - Jan./jun. 2009

p. 247-257

A ESCOLA MODERNA, A ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS PEDAGOGIAS¹

Gilberto Luiz Alves² - UFMS

Resumo: Este trabalho intenta contribuir para a discussão dessa questão da maior relevância em nosso tempo, qual seja a “inclusão” de portadores de necessidades especiais (PNEs) sobretudo na escola de ensino fundamental. Ao se falar diretamente da escola moderna de educação geral não se foge do tema específico, pois, no presente, a ideia é a de nela “incluir” os PNEs. A exposição evidencia o que é essa escola e as características imanentes ao seu funcionamento para verificar se estão criadas as condições objetivas propícias à “inclusão” proposta. Não se colocam em discussão os aspectos doutrinários da inclusão, pois é desejável e salutar que todas as crianças e jovens, independentemente de suas necessidades especiais e de seus talentos, compartilhem a vida escolar e nela se nutram, entre outros motivos, para atender aos imperativos da convivência social e da socialização. A discussão cinge-se, portanto, à esfera das políticas de “inclusão”.

Palavras-chave: Escola moderna. Educação especial. Organização do trabalho didático.

THE MODERN SCHOOL, THE SCHOOL OF SPECIAL EDUCATION AND ITS PEDAGOGIES

Abstract: The work attempts to contribute for the discussion of that subject of the largest relevance in our time, which is the “inclusion” of carriers of special necessities in the school of fundamental teaching. When speaking directly of the modern school of general education it doesn't escape from the specific theme, because, in the present, the idea is the one of in her “ to include “ PNEs. The exhibition evidences the that is that school and the immanent characteristics to its operation to verify the favorable objective conditions are created to the “ inclusion “ proposal. It is not placed in discussion the aspects doutrinários of the inclusion, because it is desirable and salutary that all the children and young, independent of its special necessities and of its talents, share the school life and in her they are nurtured, among other reasons to attend to the imperatives of the social coexistence and of the socialização. A discussão cinge-se, portanto, à esfera das políticas de “inclusão”.

Keywords: Modern school. Special education. Organization of the didactic work.

Quem estuda historicamente a escola moderna, constata o seu hermetismo aos ventos da modernização e da transformação social. Daí o reconhecimento da dificuldade que cerca a realização de uma plataforma exequível de absorção de

portadores de necessidades especiais (PNEs) em seu seio.

Para colocar claramente a questão, impõe-se uma retrospectiva³. Logo de início, é impossível ignorar o fato de que a relação educativa, até a época medieval, se impôs, sobretudo, como uma relação não sistemática que envolvia um educador, de um lado, e um educando, de outro.

Na comunidade primitiva essa foi, por excelência, a relação entre a criança e jovem com um adulto, não necessariamente o pai ou a mãe, enquanto aprendia a coletar frutos e raízes, a caçar, a pescar, a lavrar a terra, a conservar e a preparar alimentos.

Na sociedade escravista essa foi a relação do adolescente com o seu pai, nas atividades agrícolas e pastoris, e da adolescente com sua mãe para o domínio dos afazeres que a divisão do trabalho reservara às mulheres. Foi, também, a relação do filho do grande proprietário de terras com o soldado de sua extração social, que o educava para o domínio das artes marciais e para a defesa do Estado.

No interior da sociedade feudal essa foi, igualmente, a relação do jovem com o seu pai, servo da gleba, que o ensinava a lavrar a terra, a apascentar os animais, a fiar e a tecer. Foi, ainda, a relação educativa do pajem e do escudeiro com o cavaleiro medieval.

No âmbito da educação intelectual, da mesma forma, essa foi a relação do discípulo com o seu preceptor, tanto na sociedade escravista quanto na sociedade feudal. Foi a relação, por exemplo, entre Aristóteles e Alexandre, entre o sofista e seus discípulos, filhos de comerciantes, entre o mestre de gramática e os jovens que demandavam pelos seus serviços, entre o reitor, em Roma, e seus aprendizes, entre o monge e o aspirante à vida monástica e entre o preceptor e o jovem burguês.

Antes da instauração da modernidade, a educação sistemática foi concebida como uma atividade que se colocava ao lado de tantas outras de natureza artesanal. Não por acaso, o educador foi designado *mestre*. Alternativamente, foi denominado pela expressão equivalente de *preceptor*. Na sociedade feudal, o mestre artesão foi celebrado como um trabalhador que tinha o domínio pleno, tanto no âmbito teórico quanto no plano prático, da atividade à qual se dedicava. Ele era o senhor dos *segredos* de seu ofício. De forma correspondente, na educação o mestre ou preceptor era o senhor dos *segredos* do trabalho didático e dominava todas as etapas e operações da atividade de ensino. Sob esse aspecto, o mestre não poderia ser concebido senão como sábio e trabalhador qualificado nos domínios da educação. A organização do trabalho didático, portanto, reproduzia a própria organização técnica do artesanato.

Ocorre que o surgimento da escola moderna no século XVII, tendo como mentor o genial educador morávio Comenius, rompeu essa relação educativa que tinha, de um lado, um único educador e, de outro, um único educando. Essa instituição nascente também perseguia uma função limitada, pois se esgotava na educação intelectual.

Afinado com os princípios da Reforma protestante, Comenius não só reivindicou a “escola para todos”. Revelou, também, sua identificação com a classe burguesa ascendente ao demonstrar uma profunda consciência das leis que regiam os seus negócios. Daí ter postulado o barateamento dos serviços escolares como condição material indispensável para viabilizar a universalização da educação, de forma a incluir os destituídos de maiores posses. Nesse movimento, viu o preceptor, um sábio cujos serviços exigiam régios estipêndios, como obstáculo à realização da educação que a humanidade começava a demandar. Considerou-o superado historicamente, condenando, assim, a relação educativa feudal.

Para propor uma nova relação educativa, agora não mais a de um preceptor que se dirigia a um discípulo, mas a de um educador que deveria se dirigir a um coletivo de educandos, barateando dessa forma os serviços escolares, Comenius enfrentou, sobretudo, a necessidade de fazer amadurecer a concepção de escola moderna, uma nova instituição social que visava atender ao reclamo de educação para todos. E concebeu-a tendo como matriz a manufatura capitalista, que, instaurada sobre a base técnica do artesanato, se encontrava em grande expansão à época. Da manufatura, apropriou-se, sobretudo, da divisão do trabalho, recurso responsável pela elevação da produtividade do trabalho, por força da especialização dos trabalhadores em uma ou algumas operações do processo de trabalho. Essa especialização os levava a um ritmo febril na realização das operações correspondentes, determinado pela automatização de movimentos do corpo exercidos repetitivamente. O dado distintivo da manufatura e que representava um salto de qualidade em face do artesanato medieval era, frise-se mais uma vez, a divisão do trabalho, que gerara uma nova força produtiva consubstanciada no caráter social do trabalho.

Comenius, inspirando-se nas manufaturas, dividiu o trabalho didático em etapas, o que na escola moderna foi expresso por meio das séries. Estabeleceu claramente, também, as áreas de conhecimento no plano de estudos. Essas novidades, associadas à materialidade física da instituição social que concebeu, produziram um profissional original, distinto do preceptor: com o bispo morávio se consolidou o nascimento do professor.

É bom lembrar que o preceptor dominava todo o processo de formação de um jovem. Contratado, quase sempre, para acompanhar o processo de educação de seu discípulo, desde tenra idade, dava por terminado o seu trabalho quando o jovem assimilava o que de mais avançado estava compreendido nas humanidades clássicas. Já o professor comeniano tornou-se um profissional parcial, que passou a trabalhar com um determinado nível de escolarização e/ou com uma área de conhecimento. Comenius foi, porém, mais longe. Reconheceu, ainda, a precária formação dos professores na conjuntura histórica por ele vivida, mesmo sendo eles concebidos como trabalhadores parciais, executores de operações de ensino mais simples. Afinal, não havia tantos homens de conhecimento reconhecido, em sua época, para atender à demanda de educação para todos. Por isso, desenvolveu,

também, a tecnologia fundamental que deveria mediar a relação entre o professor e o aluno: o manual didático. Exclusivamente no manual didático o bispo morávio depositou a esperança de assegurar a transmissão do conhecimento, à margem de dificuldades derivadas do desconhecimento do professor. Dizia ele: “Uma só coisa é de extraordinária importância, pois, se ela falta, pode tornar-se inútil toda a máquina [de ensino], ou, se está presente, pode pô-la toda em movimento: uma provisão suficiente de livros pan-metódicos.” (COMÊNIO, 1976, p. 469). Logo, não o professor e sim o instrumento de trabalho foi pensado como a condição que garantiria a transmissão do conhecimento no nível desejável.

Por fim, para sediar a relação educativa de professores, de um lado, e um avultado número de alunos, de outro, Comenius contribuiu para a concepção de espaço escolar tal como o conhecemos: basicamente, uma edificação onde predomina o conjunto das salas de aula, acrescida de apêndices subordinados como dependências administrativas e um pátio pouco amplo.

Paradoxal é o fato de a *forma de organização do trabalho didático* fundada por Comenius no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho, ter se cristalizado na sequência e ainda submeter o trabalho didático em nossos dias. O manual didático, o instrumento de trabalho por excelência do professor, preconizado e aperfeiçoado pelo autor de *Didática Magna*, continua a dar a tônica à atividade de ensino. É esse instrumento que dá a medida do (escasso) conhecimento que se espera do professor e consubstancia o grau de conhecimento a ser assimilado pelo aluno. Ele resume um programa de conteúdos informativos, disposto em certa ordem, a ser transmitido através de procedimentos técnicos fixados previamente. É excludente por natureza, pois, segundo Comenius, “Não se deve dar aos alunos nenhuns outros livros, além dos de sua classe” (Id., *ibid.*, p. 226). Daí tal instrumento de trabalho ter eliminado outras fontes de conhecimento dentro da escola, inclusive os livros clássicos. Representou, portanto, uma ruptura com as fontes do conhecimento culturalmente significativas e instaurou o seu próprio império no espaço escolar. Grave é o fato de as pesquisas contemporâneas demonstrarem que o manual didático, elaborado por compendiadores, realiza, sobretudo, a vulgarização do conhecimento.

Se a proposta de Comenius era cabível no século XVII, em função da necessidade emergente de “*ensinar tudo a todos*”, agravada pelo fato de estar na sua fase embrionária a difusão das habilidades de ler e escrever, hoje nada mais a justifica. O homem, com os mais diferentes recursos, desde o livro suficientemente universalizado até os meios de comunicação de massa e a informática, tem acesso imediato ao conhecimento produzido nos centros científicos mais avançados do mundo e consulta bibliotecas e arquivos das mais expressivas instituições culturais do universo. É paradoxal que o conhecimento culturalmente significativo, que circula por diversos canais da sociedade, atingindo famílias, empresas e, inclusive, muitas das instituições públicas, não penetre o espaço da escola, a instituição social que celebra como sua a função de transmitir o conhecimento.

Acentue-se, ainda, no tocante à clientela escolar, que o projeto comeniano implicou a produção de uma abstração que passou a reger o trabalho didático: o aluno médio. Sustentando-se na ideia de atendimento a coletivos de estudantes organizados como classes, foram concentrados crianças e jovens pretensamente nivelados por recursos e necessidades homogêneos, o que uniformizou o ensino com o recurso do instrumento de trabalho. A escola moderna realizou, assim, uma ruptura com a pedagogia progressista cujos fundamentos repousavam numa relação educativa de caráter individual. Motivada pelo princípio da universalização da educação, a escola moderna foi tangida a buscar o barateamento dos serviços escolares, o que redundou numa pedagogia singular, até então sem precedentes na história: *a pedagogia focada exclusivamente sobre o atendimento a coletivos homogêneos de estudantes organizados como classes e restrita à formação intelectual*.

A omissão das necessidades individuais de crianças e jovens no interior dessa pedagogia da burguesia ascendente já teve a sua fragilidade suficientemente exposta pela psicologia no século XX, mas permanece de pé e continua dando sustentação lógica à escola moderna organizada por séries. O escolanovismo também anunciou a necessidade de uma pedagogia que, fugindo ao atendimento estandardizado a um coletivo de alunos, permitisse a cada criança e jovem ver pleiteadas as suas necessidades individuais, para tanto podendo explorar intensivamente seus recursos e talentos próprios, porém essas reivindicações cingiram-se ao campo do discurso, apesar de terem alimentado, aqui e ali, algumas experiências de renovação pedagógica.

O processo de desenvolvimento da escola moderna revela, por outro lado, que as transformações sociais não deixaram de impactá-lo. Mesmo não tendo sido alterada significativamente a forma de organização do trabalho didático centrada na educação intelectual, com o tempo outras funções sociais foram sendo atribuídas à escola. Já no século XVIII os iluministas franceses clamavam por uma escola que, além da educação intelectual, assumisse a responsabilidade pela educação moral. Essa função, até a época, era sido exercida pelas igrejas. Os iluministas franceses batiam-se pela ideia de que a formação moral do cidadão autônomo não poderia estar atrelada às determinações das religiões. Pela necessidade de se imprimir um caráter laico à educação moral, inclusive os educadores não deveriam ser recrutados entre padres e pastores, mas, sim, entre cidadãos. A educação do corpo também foi chamada ao centro do debate e a educação física ganhou relevância. Os positivistas, no século XIX, intensificaram esse debate, radicalizando a postura iluminista. Não pode deixar de ser mencionada a sua reivindicação pela *educação intelectual, moral e física*, expressão que, emblematicamente, tornou-se o título de uma importante obra de Herbert Spencer (1901, 273 p.). Também o marxismo firmou posição nesse sentido. É expressiva a postulação de Marx, para quem a educação do futuro conjugaria *“o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica”* (MARX, 1988, t. 1, v., p. 554). A escola moderna assistiu, assim, à confluência desses extremos para uma mesma postura

comum de defesa de um conceito ampliado de educação, que articulava os aspectos intelectual, moral e corporal da formação humana.

Como decorrência dos impactos gerados pelas transformações sociais, o nosso tempo testemunha a reivindicação por uma escola de jornada integral. Culmina, assim, a tendência de incorporação de novas funções sociais à escola.

Não se pense, contudo, que, da superação das reivindicações apontadas e da adoção das novas funções pertinentes à escola moderna, resultaram as soluções mais apropriadas. Essa instituição foi assaltada por forças externas que buscam interferir na direção conferida à educação moral e também evidenciou sua cristalização e seu apego à educação intelectual ao dificultar, no dia a dia, a realização apropriada de suas novas funções sociais. A educação moral continua sendo um terreno disputado pelas igrejas e todos os movimentos fundamentalistas de nosso tempo. A Ditadura Militar, no Brasil, foi tão somente um exemplo limite, o indicador inquestionável de uma situação que sempre pairou latente: a indevida tutela da Igreja Católica sobre a formação moral do cidadão pode ser substituída pela tutela de outras instituições, coroando uma situação tão indevida, do ponto de vista da educação escolar, quanto a primeira. A educação física até hoje não se realiza, nas escolas, como algo fundamental para a educação do corpo. Aliás, essa área é um mero apêndice no currículo da escola. Eis um exemplo. Tortuosamente envolvidas por interpretações burocráticas, as normas educacionais cometem o disparate de dispensar os trabalhadores dos cursos noturnos da obrigatoriedade da prática da educação física. Fica implícito, então, que o trabalho seria substituto de igual valor para a educação do corpo, questão pelo menos discutível. Só para demonstrar a necessidade de aprofundamento do debate, Aristóteles, ao contrário, afirmava que o trabalho mutila o corpo do homem. Sem aderir à sua tese fundamental de condenação ao trabalho manual, não se pode negar a validade de seu argumento, também reconhecido por Adam Smith, para quem a educação intelectual dos filhos dos trabalhadores fabris seria um corretivo aos efeitos da divisão do trabalho, pois poderia “impedir a quase total corrupção e degeneração da grande maioria das pessoas” (SMITH, 1983, p. 416).

Resumindo, em nosso tempo a escola moderna continua centrada na educação intelectual e trata, sempre de forma insuficiente ou distorcida, outras funções que lhe vêm sendo atribuídas, a exemplo da educação moral com suas implicações para a convivência social, da educação do corpo e, poderíamos acrescentar, também, da educação artística e da educação para o lazer. Os próprios professores, especialistas formados para cumprir exclusivamente a função escolar de educação intelectual, demonstram-se despreparados para a superação que se faz necessária. Uma avaliação da experiência realizada pelos CIEPs (, no Rio de Janeiro (PARO et alii, 1988, 232 p.), demonstrou que os professores do ensino fundamental e do ensino médio só veem o estudante como um ser de necessidades intelectuais. Em face da dilatação do tempo relativo à jornada escolar, muitos deles só conseguem propor atividades de caráter intelectual, como as aulas de reforço das diversas

disciplinas do currículo. Também são pensadas atividades como balé para mulheres e judô para homens, igualmente desfocadas da questão fundamental da educação do corpo.

Exatamente nesse momento em que a implantação da escola de tempo integral se expressa como uma resposta necessária às transformações sociais e passa a ter defensores entre muitos educadores e lideranças mais conscientes da sociedade, uma reflexão sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação especial, entre nós, pode ajudar a iluminar os cuidados e os caminhos a serem tomados visando tornar factível uma escola que responda eficazmente às demandas educacionais de nosso tempo.

Contra a maré uniformizadora que estandardizou a escola moderna, surgiram pelo menos dois tipos de escolas que, ajustados às necessidades de suas específicas clientelas, passaram a operar segundo outra lógica no plano da organização do trabalho didático. Isto é, construíram pedagogias mais consequentes com as necessidades e os recursos individuais de cada educando. São as escolas de educação infantil e as escolas de educação especial, que abriram um salutar precedente no sentido de restaurar no seio da sociedade capitalista aquela relação educativa por excelência, associada às pedagogias de atendimento individual.

Frise-se que tanto a pedagogia da educação especial quanto a pedagogia da educação infantil foram construídas em paralelo à pedagogia da escola moderna e, em parte, por oposição. E se isso ocorreu, deveu-se ao fato de a escola moderna, centrada na educação intelectual, se antagonizar ao atendimento das necessidades mais vitais das crianças pequenas e dos PNEs. Acentue-se que, enquanto na escola moderna de educação intelectual o trabalho didático foi pensado na perspectiva de um atendimento coletivo aos alunos organizados como classes, nos estabelecimentos de educação infantil e de educação especial, o peso do trabalho didático sempre priorizou o atendimento individual. No caso da educação especial, o atendimento individual ao educando é tanto mais necessário quanto mais profunda é a lesão que o atinge. Quanto à educação infantil, também repousa no plano da pedagogia a discussão travada na área visando distinguir o *educar* do *cuidar*. No debate, certos estudiosos ainda reduzem, erroneamente, o *educar* à formação intelectual, enquanto o *cuidar* é visto por muitos como o fazer dominante e mais específico dos profissionais da educação infantil. Ambas as formas de entendimento são equivocadas. A questão é outra: é preciso ampliar o conceito de educação escolar, superando o entendimento que o reduziu à educação intelectual. A própria noção de *cuidar* precisa ser absorvida por um conceito alargado de educação que o nosso tempo impõe. E não só o cuidar, mas, também, a convivência social, o lazer e a reprodução e o consumo de cultura.

De fato, estamos caminhando irreversivelmente para um momento em que a escola começa a assumir outras funções sociais, anteriormente estranhas ao seu funcionamento, o que gera o desconforto dos professores, eles próprios especialistas da exclusiva função de educação intelectual da escola moderna. O novo tempo exige uma atitude visceralmente diferente dos educadores. Chegou o momento de

se ver a criança e o jovem que aportam à escola não como seres de necessidades intelectuais, mas como seres da totalidade de suas necessidades. Aos profissionais da educação especial e da educação infantil, a eles devemos os sistemáticos alertas sobre o inconveniente de se reduzir a educação das crianças pequenas e de PNEs à formação intelectual. Eles já aprenderam a ver a criança pequena e o PNE como seres da totalidade de suas necessidades. Daí ser desejável muita prudência no momento em que se postula a inclusão de PNEs, em especial nas escolas de ensino fundamental. A pedagogia da escola de educação geral *exclui* o PNE, pois centrada no aluno médio e não no indivíduo portador de todas as suas necessidades. Sem a produção de uma nova *pedagogia inclusiva* na escola moderna, similar à pedagogia das escolas de educação especial, qualquer tentativa de “inclusão” irá realizar, contraditoriamente, o seu oposto, a exclusão. Seria precipitado, por exemplo, o desmonte das redes escolares das associações Pestalozzi e das APAEs, pois elas vêm construindo, historicamente, para a sua clientela, uma pedagogia centrada no atendimento individual, essa demanda geral de nosso tempo, e enxergam o educando como um ser não reduzido às suas necessidades intelectuais. Esses sistemas, com o seu exemplo, têm muito a oferecer não só à construção de uma nova pedagogia *inclusiva* para as escolas de educação geral, mas, baseada nela, também, às políticas que sejam formuladas na perspectiva de produção de uma nova instituição educacional para o nosso tempo. A escola moderna de educação geral só tem a ganhar se for instaurada sua convivência sistemática com as escolas de educação especial, pois precisa, para romper com a sua cristalização, abrir-se para aprender com estas a nova forma de realizar o ensino pertinente ao nosso tempo e para construir sua nova pedagogia.

Estamos assistindo a um difícil processo de transição. Essa dificuldade se manifesta no próprio debate sobre a inclusão dos PNEs nas escolas de educação geral, pois, às vezes, são confundidos os princípios com as políticas. Sem ferir os princípios, o vácuo que dificulta a realização de políticas de inclusão é dado pela ausência da pedagogia de atendimento individual na escola moderna, quando não pela própria resistência à sua instauração. Para contribuir visando à superação da dificuldade, uma sugestão talvez profícua, nesse quadro, seja a criação de algumas experiências pedagógicas, envolvendo escolas de ensino fundamental e médio e escolas de educação especial, aliviando-as do peso representado pelas normas que as burocratizam e imobilizam, instaurando a unidade de direção e facilitando a emergência, por um lado, de práticas pedagógicas em direção à individualização do ensino, e, por outro, o exercício das funções sociais que a sociedade reclama da instituição escolar presentemente. Essas experiências estariam antecipando, com os recursos objetivos de nosso tempo, as instituições educacionais do futuro, amplas e plenas, que fundiriam todos os tipos de escolas devotados a atendimentos especializados. Seriam estabelecimentos onde conviveriam todas as crianças e todos os jovens, independente de seus talentos e de suas necessidades.

De fato, estamos nos movendo no interior daquilo que Comenius chamaria

de didática. Precisamos formular uma didática para os nossos dias. Isto é, precisamos construir *uma proposta de educação para a sociedade, visando atender necessidades sociais do presente e mobilizar, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em nosso tempo*. Se a proposta de Comenius respondeu a uma necessidade social de sua época, mobilizando para superá-la os recursos mais avançados então produzidos pelo homem, hoje o tempo é outro, marcado por novas necessidades sociais e dotado de recursos tecnológicos mais pertinentes à superação dessas mesmas necessidades. Trata-se, então, repetindo, de superar a organização do trabalho didático comeniano e *construir uma nova didática* para o século XXI.

A produção da nova instituição educacional demandada pelo nosso tempo é um desafio que implica desde a incorporação de novas funções sociais até outra concepção de espaço escolar. Implica, também, a preocupação de direcionar a montagem de experiências pedagógicas segundo não somente as características já expostas, mas, ainda, de restabelecer, para o aluno e para o professor, a possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo, haurido agora através de recursos como os meios de comunicação de massa e a internet, bem como da recuperação de livros e de outras modalidades de obras clássicas. Aceitar esse desafio implica, igualmente, mudar radicalmente a natureza da relação professor-aluno, não só para subtrair do mestre a função quase exclusiva de transmissão do conhecimento, mas para valorizar as funções docentes de programação, de direção e de avaliação das atividades discentes, estas agora desenvolvidas com maior autonomia pelos estudantes, individualmente ou em pequenos grupos, junto a um terminal de computador, na biblioteca, na sala de multimídia e na sala de estudos, superando o manual didático comeniano. Os encontros dos estudantes com os professores poderão ser realizados em sessões coletivas, devotadas à programação de atividades, a sistematizações parciais e finais de conteúdo e a avaliações, bem como em sessões de esclarecimento, com atendimento individual ou a pequenos grupos, quando se fizerem necessárias. Fora esses encontros, não só os alunos estariam liberados para o exercício de atividades curriculares autônomas, individuais ou em pequenos grupos; também os professores dispõem de mais tempo para o estudo e para a pesquisa. Ambos, professor e aluno, se libertariam da relação manufatureira que os escraviza.

Como essa nova instituição educacional deverá sustentar o trabalho didático sobre a base das novas tecnologias e incorporar novas funções, decorrentes de necessidades sociais peculiares à nossa época, muitos educadores presos ao passado sentem-se pouco à vontade, resistem à sua realização e usam argumentos desviantes para fugir da questão. Alguns afirmam tratar-se de uma proposta delirante, pois muito dispendiosa, o que não é verdade. As novas tecnologias da informação e da comunicação são aliadas, que usadas com propriedade e competência, prometem o barateamento dos custos da educação, da mesma forma que no âmbito da produção material a incorporação de novas tecnologias barateia de forma

generalizada as mercadorias. Também é pretexto a afirmação de que utilizando as TICs a instituição educacional irá perder em qualidade. Pelo contrário, com os novos recursos ela poderá fazer circular dentro de seu espaço, novamente, o conhecimento culturalmente significativo.

Concluindo em tom otimista, afirme-se que a instituição educacional reclamada por nosso tempo já está nascendo. Contribuir para o seu parto é dever de todos os educadores. Precisamos engrossar a luta daqueles que têm se demonstrado sensíveis à aspiração de crianças e jovens, ávidas por verem suas escolas transformadas, progressivamente, em *espaços de vida*.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz (2005a). **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados. 276 p.

ALVES, Gilberto Luiz (2005b). **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados. 154 p.

COMÊNIO, João Amós (1976). **Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 2. ed. Intr., trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 525 p.

MARX, Karl (1988). **O capital: crítica da economia política**. 12. ed. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. t. 1, v. 1, p. 554.

PARO, Vitor Henrique et alii (1988). **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; Autores Associados. 232 p.

SMITH, Adam (1983). **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Trad. de Luís Cristóvão de Aguiar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. v. 2, 814 p.

SPENCER, Herbert. **Educação intelectual, moral e física**. Rio de Janeiro; São Paulo; Recife: Laemmert & C., 1901. 273 p. (Bibliotheca Philosophica)

NOTAS

1 Adaptação de texto apresentado em mesa redonda do XII Congresso da Federação Nacional das Associações Pestalozzi, realizado de 2 a 4 de setembro de 2008 em Brasília, DF.

2 Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é professor do Curso de Mestrado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP).

3 A discussão histórica subsequente está baseada nos livros “O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas” (ALVES, 2005b, 154 p.) e “A Produção da Escola Pública Contemporânea” (ALVES, 2005a, 276 p.).

Recebido em: 28/4/2009.

Aprovado para publicação em: 19/7/2009.