

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA - um estudo comparativo entre a escola da ponte e o método Kumon

Paula de Camargo Penteadó (IC) e Angela Zamora Cilento de Rezende (Orientadora)

Apoio: PIVIC Mackenzie

Resumo

Dada a crescente preocupação com o desenvolvimento da autonomia na atualidade, o presente artigo busca estudar como se dá o fortalecimento da mesma em dois grandes projetos educacionais: Kumon e Escola da Ponte. Embora pareçam distantes geograficamente e filosoficamente, aproximações importantes surgiram ao longo do estudo que possibilitaram a elaboração desse texto. A partir do conceito de autonomia elaborado por Kant, foram desenvolvidas análises acerca das filosofias levantadas por ambos os projetos, evidenciando que a existência de objetivos educacionais semelhantes não significa a elaboração de métodos e instituições parecidos. O contexto histórico-cultural do surgimento dos objetos estudados é um ponto importante do estudo, pois permite perceber que o surgimento da democracia reforça a necessidade da autonomia enquanto garantia de fortalecimento da sociedade democrática verdadeiramente livre. Assim, foram destinados capítulos do presente artigo para destrinchar a história, programa e ideias dos projetos acima citados. Por fim, estabeleceu-se um paralelo entre o desenvolvimento da autonomia (de Kant) e a teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. Esses dois conceitos funcionam como uma engrenagem, se alimentando mutuamente, de forma cíclica, gerando aprendizados constantes. Visualizando a democracia como conquista social e não como uma situação dada, é possível compreender o motivo que levou a autonomia a ser considerada característica chave para o indivíduo na atualidade.

Palavras-chave: autonomia. Kant. desenvolvimento

Abstract

Given the growing concern about the development of autonomy today, this article seeks to study how is the strengthening of it according to two major educational projects: Kumon and the Escola da Ponte. Although they seem geographically and philosophically distant, important approaches emerged during the study that made possible the development of this text. From the concept of autonomy developed by Kant, analyzes about philosophies raised by both projects were performed, showing that the existence of similar educational goals does not mean the development of methods and similar institutions. The historical and cultural context of the rise of the studied objects is an important point of the study because it allows the understanding that the rising democracy reinforces the need for autonomy while ensures the strengthening

of a truly free democratic society. Therefore, chapters of this article were intended to disentangle the history, program and ideas of the above projects. Lastly, it established a parallel between the development of autonomy (Kant) and the theory of Proximal Development Zone of Vygotsky. These two concepts work as a gear, feeding mutually, cyclically, and providing constant learning. Viewing democracy as a social achievement and not as a given situation, it is possible to understand why it took autonomy to be considered key feature for the individual today.

Keywords: autonomy. Kant. development.

I - INTRODUÇÃO

A filosofia da educação tem se debruçado em pensar os valores que devem ser desenvolvidos para nortear o homem nas mais distintas sociedades. Isso levou a elaboração de diferentes métodos educacionais, voltados à formação de diversos ideais de homem, em diferentes locais e momentos históricos. A escola evoluiu muito, de forma não linear. Ao se pensar um modelo de educação para a atualidade, portanto, deve-se ter em vista as potencialidades que se deseja construir no homem, já que a escola e a sociedade têm uma relação dialética.

Nesse sentido, lembramos que vivemos, hoje, em um mundo globalizado, por meio da informação: vivemos na Era do Conhecimento, na qual “[...] torna-se ainda mais fundamental o fortalecimento das instituições de ensino e pesquisa, dentro de uma estratégia concertada de planejamento de longo prazo.” (LASTRES e CASSIOLATO, 2003, p. 16). A escola atual é, portanto, muito diferente da de outrora, uma vez que as mudanças político-sociais afetaram profundamente as instituições, no geral, e a escola, em particular. Cortella (2011, p. 135 e 136) nos lembra, ainda, que a escola sofre influências da sociedade e vice-versa, nomeando essa visão de “otimismo crítico”, que visa:

[...] apontar a natureza contraditória das instituições sociais e, aí, a possibilidade de mudanças; a Educação, dessa maneira, teria uma função **conservadora** e uma função **inovadora** ao mesmo tempo. A Escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; [...]

A sociedade hoje estabelece, assim, um movimento dialético com a escola, sendo influenciada e influenciadora da mesma. Nesse sentido, as instituições têm se preocupado com o desenvolvimento da autonomia¹, conforme veremos adiante. Trataremos aqui, portanto, de como essa busca pela autonomia abriu portas para novos métodos - alguns caracterizados como tradicionais, outros inovadores (como o Kumon e a Escola da Ponte).

O objetivo desse artigo é resgatar a história desses projetos, traçando paralelos e afastamentos com teóricos importantes da modernidade. A ideia é dar um pequeno passo em direção a uma compreensão mais ampla do sentido da autonomia procurado hoje por cidadãos em todo o mundo. Para tanto, a metodologia utilizada como fundamentação deste artigo foi a pesquisa bibliográfica de autores da área da filosofia e da educação.

¹ Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, autós (por si mesmo) e nomos (lei).

II - REFERENCIAL TEÓRICO

II.a - O CONCEITO DE AUTONOMIA EM KANT

Pode-se compreender autonomia enquanto um conceito político e/ou filosófico. Ambas as ideias, porém, confluem para a noção de participação na sociedade. A sociedade e o homem sofreram tantas e diversas alterações, que implicaram em um aumento progressivo da preocupação com o desenvolvimento dessa autonomia. Kant (2012, p. 9 e 10), durante o século XVIII, já apontava que:

[...] O homem é a única criatura que tem de ser educada. Por educação compreendemos os cuidados (alimentação, subsistência), disciplina e instrução juntamente com a formação. [...] O homem, porém, tem precisão de uma razão própria. Não tem instinto e tem de se dotar do plano do seu comportamento. Mas, porque não está desde logo em condições de o fazer, antes vem ao mundo em estado rude, assim outrem tem de o fazer por ele.[...]

Sendo o homem o único animal que, ao nascer, precisa de cuidados, como evidenciado acima, observamos uma crescente preocupação em libertá-lo dessa dependência. Após as guerras vividas no século XX, principalmente, o mundo despertou-se para a efemeridade da vida, bem como se viu a necessidade de fazer com que a criança se tornasse, cada vez mais cedo, autônoma. Essa reflexão se deu de forma desigual pelo planeta, mas foi amplamente assimilada pelos mais diversos povos.

Kant (2007) ainda sustenta que “a autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (p. 79). Nesse sentido, a autonomia se dá enquanto pilar da ética e dignidade do homem, pois sustenta as relações morais e, portanto, legislativas e legais - o que justifica a crescente preocupação de sociedades recém democratizadas em solidificar a autonomia de cada indivíduo, uma vez que: “[...] Não foram poucas as limitações aos direitos e às garantias individuais em nossa história política que, gerando longos períodos de autoritarismo e de obscurantismo, privaram o ser humano do tratamento compatível com sua natureza” (PENTEADO, 2009, p. 910).

Lembramos, ainda, a definição de autonomia que resgata o termo para “designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão.” (ABBAGNANO, 2000, p. 97). Assim, a autonomia é, em oposição a heteronomia, o que define a liberdade do homem na atualidade.

Ainda para Kant, a autonomia é o resultado do processo de passagem do homem para a maioridade, isto é, o resultado do esclarecimento. Esclarecimento é, pois, entendido como:

[...] a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e

coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. [...] (KANT, 1985, p.100)

Nesse sentido, Cunha Júnior (2011, p. 5), coloca que:

[..]O esclarecimento é um projeto. Sair da menoridade, ter a decisão e a coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem e fazer uso de seu próprio entendimento, é uma definição transcendental de esclarecimento que, como fim em si mesma, não está a serviço de nenhum outro interesse em nome do qual pudesse ser desviada de sua destinação própria. É a causa comum da humanidade no seu todo.

Essa ideia, sustentada na definição de Kant, pode ser melhor compreendida se a traduzirmos como a passagem da heteronomia à autonomia, obtida através da própria autonomia. Fica claro portanto, está em questão o tema da liberdade, sobretudo na expressão *sapere aude* que, traduzida do latim, significa ousar saber, isto é, tenha a audácia de pensar e de agir livremente. [...]

Vemos, portanto, que a autonomia, como resultado do processo de esclarecimento, é a tomada de consciência do homem. Logo, a autonomia seria o processo de entrada do homem na maioridade². Ter coragem de compreender o mundo a sua maneira e colocar em prática e/ou criar ações para intervir no mundo é, ao mesmo tempo *sapere aude* e o desenvolvimento da autonomia.

Sem o ousar saber, a autonomia não tem espaço para se desenvolver, uma vez que ela se dá de maneira dialogada com o próprio desenvolvimento maturacional do homem. Nesse sentido, existem estágios de autonomia que podem ser conquistados em determinada idade e um grau que é dado pela possibilidade real do ambiente em que se encontram os sujeitos.

Isso significa que existem ações e conhecimentos que uma criança muito pequena não conseguirá realizar por conta de limitações físicas, da idade, mas que possui a capacidade de intervir no ambiente para alcançar seus objetivos. Essa intervenção seria possível de ser realizada através do que Kant nomeou como o ousar saber (*sapere aude*) e demonstra que para um certo grau de autonomia desenvolvida, há a possibilidade de interferências para potencializá-la.

Vygotsky (1984) definiu esse processo como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP, como veremos adiante, seria a diferença entre a zona de desenvolvimento real, isto é, aquilo que o sujeito já realiza sozinho, e a Zona de Desenvolvimento Potencial, ou seja, aquilo que o sujeito seria capaz de realizar com alguma ajuda. Por fim, a Zona de Desenvolvimento Proximal, como diferença entre as duas anteriores, seria aquilo que o sujeito

² Devemos ter cautela para não confundir o termo "maioridade" de Kant com "tornar adulto". Propiciar o desenvolvimento da autonomia da criança é permitir uma vivência plena de sua infância.

se tornará capaz de realizar com a ajuda de outrem. Esse conceito foi aplicado por Vasconcellos (2011) como Zona de Autonomia Relativa.

Assim, em diferentes estágios da vida, o ser humano possui uma determinada autonomia e, pela da ideia de *sapere aude* pode desenvolver uma autonomia em outro grau, um grau mais elevado da mesma. Para Kant (1985), apenas o próprio homem pode ousar saber.

III - METODOLOGIA

Utilizando a pesquisa bibliográfica e os estudos comparados como base para a elaboração do presente artigo, vê-se a necessidade de detalhar histórica e filosoficamente a trajetória do Método Kumon e da Escola da Ponte. Nessa seção entra-se o resultado dessa investigação.

III.a. - O MÉTODO KUMON

Pensado em 1954, no Japão pós II Guerra Mundial, o método Kumon de ensino se baseia na ideia de autodidatismo. Para tanto, acredita-se no potencial de cada indivíduo e procura-se desenvolver nele todas as suas capacidades. Para que um aluno obtenha sucesso através do método, é preciso que ele "ouse saber", se tornando capaz de resolver problemas sem o auxílio de outrem.

Foi a partir do ano de 1956 que o método começou a ser difundido, com a abertura da primeira unidade, que teve como orientadora a Sra. Teiko, esposa do professor Toru Kumon, criador do método. Em 1958, funda-se a empresa Kumon Instituto de Educação, hoje responsável pelo treinamento, desenvolvimento e acompanhamento de novos e antigos franqueados, bem como desenvolvimento e atualização do material didático.

As unidades do método Kumon existem em quarenta e oito países, espalhados pelo mundo. A última atualização do site da empresa no Brasil registra o número de 4,2 milhões de alunos que estudam pelo método (maio de 2013). Vê-se, portanto, que é um método que continua a ser difundido, mesmo depois de 57 anos.

Na sua autobiografia intitulada *Vamos tentar!*, o professor de matemática ginásial Toru Kumon conta não apenas como se deu o desenvolvimento do método, mas também como foi a sua história escolar. É com essa postura auto-reflexiva que o autor desmembra os fatos que considerava importantes para a formação de um indivíduo para a sociedade. Dentre os pontos

que levanta está a questão do estudo pelo autodidatismo, método que ele começa a admirar por ter funcionado em sua própria formação.

Ele procurava, portanto, aplicar o autodidatismo em suas aulas, mas foi somente quando seu filho apresentou algumas dificuldades com a disciplina de matemática que o professor, ao buscar ajudá-lo, desenvolveu o método. Toru Kumon percebeu que seria inútil lhe ensinar algo, pois o aprendizado de Takeshi (seu filho) só seria significativo se ele chegasse às suas próprias conclusões.

Não era por acaso que o professor gostaria de ver seu filho emancipado o mais cedo possível. Essa relação vem dos vestígios deixado pela guerra no país. A realidade é que Toru Kumon não sabia quanto tempo teria de vida, nem se haveria uma nova guerra iminente. Os primeiros anos de sua faculdade, bem como os anos seguintes a sua conclusão coincidiriam com a II Guerra Mundial e a II Guerra Sino-Japonesa. Nesse sentido, o professor tinha uma constante preocupação com a possibilidade de novos conflitos bélicos. Quando foi assumir o cargo de professor em uma escola ginásial, por exemplo, Toru Kumon teve que aguardar um longo período antes de ser efetivado, pois deveria-se aguardar o resultado do serviço militar. O professor foi aprovado em uma categoria abaixo (B), que não seria convocada e, após um ano, pôde assumir seu cargo formalmente.

Tendo vivido e criado seu filho no Japão pós-guerra, o professor via a necessidade de desenvolver todas as capacidades da criança a fim de que ela não dependesse dos pais. Nesse sentido, muito se preocupava com o sistema de aulas coletivas que, por ignorar a individualidade do aluno, prejudicaria seu desenvolvimento e, portanto, diminuiria as contribuições que as crianças poderiam dar à sociedade.

Kumon temia uma nova guerra e, portanto, pela sua sobrevivência. Compreendendo isso, somos capazes de entender o porquê, para ele, o fim maior da educação deveria ser o desenvolvimento da autonomia. Ele dizia querer "libertar o aluno, o quanto antes, da situação na qual os adultos precisam ajudá-lo, para que seja altamente capaz de aprender por si o que está a sua volta" (KUMON, 1984, p.13). Essa ideia se relaciona com a noção de maioridade que discorreremos anteriormente, uma vez que:

[...]O projeto kantiano de educação está alicerçado na noção de esclarecimento (Aufklärung) que, para o filósofo, nada mais é que o processo de emancipação da razão humana, no qual o sujeito deve, por si mesmo e por sua própria vontade, emergir do estado de submissão de seu pensamento a outrem, a fim de alcançar um estado de autonomia crítica. (CUNHA JÚNIOR, 2011, p. 6)

Toru Kumon pretendeu desenvolver seu filho e outros alunos para que, através dos estudos desenvolvessem o autodidatismo e, assim, pudesse ser de grande valor à sociedade, afinal: "[...] Uma criança que conseguiu avançar com o hábito de estudar sozinha, mesmo ingressando na faculdade ou atuando na sociedade, se tornará um ser humano que

conseguirá solucionar diversas situações, adquirindo o conhecimento por meio dos livros.” (KUMON, 1986).

Movido por um sentimento de necessidade (ele precisava que seu filho fosse autônomo) e pelas suas ideias de libertação da criança enquanto indivíduo, o professor de matemática se propôs a ajudar o filho que, relata, estava com problemas na escola. Na realidade, ao investigarmos sua biografia, descobrimos que esse problema na escola foi uma nota um pouco mais baixa das que Takeshi costumava tirar, nada que causasse um espanto na maioria dos pais.

O método Kumon surge, portanto, da preocupação de um pai para com o filho. E é baseado nessa relação familiar que se desenvolveria a autonomia e toda a sua filosofia, que prega o desenvolvimento de pessoas melhores para a sociedade. Há diversos estudos na atualidade que relatam a importância do envolvimento familiar no desenvolvimento da criança, sendo inclusive prevista sua participação no cotidiano escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Entende-se por família "pessoas unidas por mesmas convicções ou interesses ou que provêm de um mesmo lugar." (RANGNI, COSTA, DONEDA, 2013, p. 84), o que amplia o espectro às crianças e adolescentes em SAICAs (Sistema de Acolhimento Institucional de Criança e Adolescentes) e outras instituições de apoio à infância.

É preciso ressaltar, portanto, que não se trata, aqui, do conceito de família como algo estagnado no tempo e espaço, mas que se modifica de acordo com esses critérios e a sociedade como um todo. Os laços afetivos que se desenvolvem dentro da família são de extrema importância para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Para Dessen e Polonia (2007, p. 24):

[...] Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Por exemplo, o apoio parental, em nível cognitivo, emocional e social, permite à criança desenvolver repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas (Eisenberg & cols., 1999). [...]

Nesse sentido, quando se pensa a sociedade contemporânea e seus desafios, se reflete especialmente sobre os chamados "problemas da educação" e, portanto, em como seria possível caminhar para sua transposição. O sistema escolar que hoje chama-se de tradicional é composto por aulas coletivas, muitas vezes em salas numerosas. Os professores, para cumprirem as exigências da instituição, se vêem obrigados a nivelar o ensino e as discussões a uma média, fazendo com que aquele aluno que possui dificuldade sintasse prejudicado e, ao mesmo tempo, com que aquele que possui alta capacidade, deixe de aproveitar todo o seu potencial.

A crítica a tal raciocínio dá base a filosofia do método elaborado no Japão, pelo professor Toru Kumon: "[...] As aulas da escola quase sempre são ajustadas ao nível médio ou abaixo da classe. Isso é inevitável, dada a limitação do sistema de aulas coletivas. Se nos contentarmos com aulas desse nível, o futuro do aluno não será promissor. " (KUMON, 1986, p. 11)

Vemos, portanto, que, para o professor japonês, o sistema de aulas coletivas sacrifica milhares de mentes e funciona como um grande ataque ao desenvolvimento da sociedade, pois destrói aqueles que podem modificá-la. Para ele: "ministrando **somente** aulas coletivas, o país perecerá" (KUMON, 2004, p. 72, grifos meus). Como conclusão de um experimento em sala de aula, o sociólogo francês Dubet apresenta uma reflexão que muito dialoga com o exposto por ora:

[...] Estamos lidando com alunos extraordinariamente diferentes em termos de performances escolares. Somos obrigados a dar aula a um aluno teórico, um aluno médio que não existe, tendo de certa forma o sentimento de que vamos deixar um pouco de lado os bons alunos, porque existem, e que vamos deixar de lado os maus alunos. (DUBET, 1996, p. 225)

Portanto, concluímos que o que foi observado pelo professor Kumon não foi especificidade de um local ou período histórico, mas faz parte de um todo mais complexo, que desrespeita a individualidade de cada aluno e não o compreende enquanto sujeito. A solução apresentada pelo professor de matemática foi o trabalho individual, fortalecendo a ideia de que o sujeito é capaz de resolver diversos problemas apenas com o auxílio de exemplos.

Assim, observamos que, como o método citado é individualizado, não se trabalha com uma divisão serial nas suas unidades, mas observa-se a capacidade de cada criança e, para cada uma, desenvolve-se uma meta e um planejamento acadêmico.

[...] As crianças apresentam diferenças de capacidade, portanto, é inconcebível que tenham de seguir uma idêntica forma de estudo, apenas pelo fato de terem a mesma idade [...] A filosofia do Kumon consiste em orientar cada aluno de acordo com sua capacidade, valorizando e desenvolvendo ao máximo o seu potencial. (KUMON, 1999, p. 16 e 17).

Não há indícios de que Toru Kumon teve contato com a teoria de Vygotsky, mas é possível perceber que, para o professor de matemática, existe uma potencialidade na criança que pode e deve ser desenvolvida (a fim de se atingir a autonomia). Para Vygotsky, essa potencialidade, ligada ao desenvolvimento e a aprendizagem, é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A aprendizagem e o desenvolvimento se apresentam, para o autor, em uma relação cíclica, uma vez que a aprendizagem geraria um desenvolvimento e, com esse desenvolvimento superior ao anterior, novas aprendizagens poderiam ocorrer, gerando novos desenvol-

vimentos, etc.... Assim, é preciso ressaltar que a zona de desenvolvimento proximal é a capacidade que o indivíduo tem de ir além do que já foi aprendido, dominado. Essa capacidade se desenvolve por meio de interações sociais, isto é, através das relações entre o homem e o meio.

É importante ressaltar que “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 1984, p. 64). Nesse sentido, embora o método Kumon estimule o autodidatismo, ou seja, o estudo da criança por si só a interação social ocorre muito por meio intrapsicológico.

Seguindo, portanto, a ideia de que a potencialidade da criança não está restrita à sua série escolar, toda criança que pretende entrar no curso do Kumon, deve realizar um teste chamado Teste Diagnóstico. Esses testes são divididos pela seriação escolar para que se tenha uma ideia aproximada do que se espera que a criança tenha aprendido na instituição tradicional. Enquanto a criança realiza o teste, o orientador (responsável pela unidade) faz uma observação básica acerca da facilidade do aluno em cada ponto - se conta com os dedos ou utiliza outra estratégia, se precisa anotar a tabuada para realizar contas mais complexas, etc....

Após a realização do teste, determina-se o que chamam de Ponto de Partida. Esse ponto de partida é, geralmente, abaixo da série escolar, pois é, necessariamente, um ponto fácil. Há exceções, é claro: crianças cujo ponto de partida é a série escolar ou até mesmo acima, mas são casos raros no Brasil. Para o método Kumon é importante que o ponto inicial seja fácil para as crianças.

Diz-se que é importante que o ponto seja fácil, pois é isso que, segundo a filosofia do professor Toru Kumon, fará com que a criança adquira gosto pelo estudo e desenvolva, assim, a postura necessária para avançar para conteúdos novos. A necessidade de se iniciar o estudo por um “ponto fácil”, como denominado nos materiais da instituição, parte da ideia de que a criança sentiria mais prazer em estudar enquanto há domínio do conteúdo - e tal domínio facilita na absorção de novos assuntos: “O estudo é prazeroso porque começa por um ponto em que o aluno é capaz de estudar sozinho e não pela matéria que já compreende” (KUMON, 2008, p. 23). Ou seja, o estudo é prazeroso porque a criança se sente capacitada a realizá-lo.

Esse conceito nos remete à aprendizagem significativa, na qual os conhecimentos novos interagem com os pré-existentes do indivíduo construindo novas ideias através do processo de equilíbrio³. O prazer que Kumon via na resolução de materiais “do ponto fácil” da criança tem relação com a necessidade da “não-arbitrariedade” dos conhecimentos a serem aprendidos nas escolas:

[...] Não-arbitrariedade quer dizer que o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, o relacionamento não é com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas sim com conhecimentos especificamente relevantes, os quais Ausubel chama subsunçores. O conhecimento prévio serve de matriz ideacional e organizacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos quando estes “se ancoram” em conhecimentos especificamente relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva.

Novas idéias, conceitos, proposições, podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras idéias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como pontos de “ancoragem” aos primeiros.[...] (MOREIRA, CABALLERO e RODRÍGUEZ, 1997)

A aprendizagem significativa, portanto

[...] se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 2)

É o estudo no ponto fácil que desenvolverá a autoconfiança que, muitas vezes a escola arranca das crianças: “[...] muitos alunos são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados.” (DUBET, 1996, p. 226). Essa humilhação tem relação com o desenvolvimento de um programa para crianças imaginárias:

[...] O programa é feito para um aluno que não existe. Digamos mais simplesmente que é feito para um aluno extremamente inteligente. É feito para um aluno cujo pai e cuja mãe são pelo menos professores de filosofia e de história. É feito para uma turma que trabalha incessantemente. O programa é de uma ambição considerável e não se pode realizá-lo materialmente. O programa é também uma grande abstração, até em história e em geografia. Por exemplo, não há cronologia, é uma história de sociólogos, não é uma história que conta histórias. Por isto, fiz como todos os meus colegas, daí a metade do programa e contei a história, mas nada do que pediram que eu fizesse. Até porque as pessoas acham que os alunos que cumpriram este programa adquiriram completamente os dos anos anteriores. (DUBET, 1996, p. 225).

Toru Kumon dizia que as crianças se desenvolvem pelo método, pois é adequado à capacidade delas. Segundo uma anedota do mesmo: é uma “educação que procura ajustar o sapato ao pé”:

[...] *“Ajustar o pé ao sapato” (ao invés de ajustar o sapato ao pé) foi uma expressão usada para se referir aos métodos adotados pelo exército, quando o Japão ainda*

³ Para Piaget (1994), equilíbrio seria parte importante da construção do conhecimento, sendo a partir dela que o sujeito se confronta com as hipóteses elaboradas e pode refutar ou reafirmá-las.

o tinha. Quando se ingressava na vida militar, era necessário desfazer-se de todas as vestimentas e receber do exército as fardas e os calçados. Se o tamanho do calçado não fosse adequado e se fosse falar sobre isso ao chefe do pelotão, ele responderia: "Então ajuste os seus pés ao sapato". Um aluno do ginásio, usa o livro didático do curso ginásial porque, afinal, está no ginásio - isto me faz lembrar essa história da época militar, de "ajustar o pé ao sapato. (KUMON, 2008, p. 25)

O aprendizado das matérias lecionadas no Kumon (matemática, língua pátria, inglês e japonês) se dá através da resolução de exercícios, de início, fáceis para o aluno. Por conta dessa metodologia, o método por muitas vezes é considerado tradicional, pois resgata alguns dos ensinamentos de Comenius, que colocava a repetição como parte essencial do aprendizado e da memorização.

O aluno desenvolve, então (através da aprendizagem significativa), a confiança de que é capaz de realizar os desafios que lhe estão sendo propostos e se motiva a avançar. Em pouco tempo, os conteúdos fáceis se tornam aqueles que o aluno vê em sua escola e rapidamente passam a ser conteúdos que nunca vira antes (transformando-se em aluno adiantado⁴). Mesmo assim, por conta de uma reserva de capacidade adquirida, o aluno se demonstra apto a resolvê-los.

[...] As crianças no Kumon aprendem somente os conteúdos básicos dos que estão nos livros didáticos. Por isso, por mais que elas avancem, assistirão às aulas da escola com interesse. [...] Podemos afirmar que o fato das crianças poderem vivenciar uma vida escolar feliz depende da reserva de habilidade acadêmica. (KUMON, 1983, p. 19)

O curso não conta com aulas expositivas acerca dos temas (mesmo quando eles não tiverem sido estudados pelos alunos): "A inovação do método Kumon está no fato de não se ensinar ao aluno como resolver o material proposto. Ele é estruturado de forma a fazer com que o aluno chegue à solução dos exercícios sozinho, desenvolvendo, assim, sua capacidade de raciocínio."⁵ O material da instituição é elaborado através de exemplos, portanto, com uma observação atenta do exemplo (portanto, através de uma interação intrapsicológica), o aluno é capaz de extrair o raciocínio utilizado e aplicá-lo nos exercícios subsequentes.

Os professores, nas unidades, se encarregam de evidenciar as dicas que estão contidas nos blocos⁶, sendo assim, responsáveis, por vezes, por dar impulso (através de uma interação interpsicológica) para o aluno sair de sua Zona de Desenvolvimento Real e alcançar, aos poucos, a Zona de Desenvolvimento Proximal, transformando-a, em seguida, em Zona

⁴ Aluno Adiantado, para o método Kumon, é aquele aluno que estuda matérias para além de sua série escolar.

⁵ Segundo descrição do site da empresa no Brasil, disponível em: <<http://www.kumon.com.br/matematica/>>

⁶ O material é dividido em blocos com dez folhas cada, contendo exercícios das matérias do curso.

de Desenvolvimento Real novamente. Afinal, a “[...] zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã[...]” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

O objetivo final do método, portanto, é formar alunos autodidatas, que desenvolvam sua autonomia e, com isso, todas as suas capacidades (intelectuais, emocionais, físicas, morais, etc) ao máximo limite: “A educação para a formação do caráter faz a pessoa compreender bem como funcionam a vida e a sociedade, fazendo com que o indivíduo encare a própria vida ”sob o ponto de vista da contribuição à sociedade.”” (KUMON, 2004, p. 20).

Conforme dito, o método não se propõe a substituir a escola dita tradicional, mas trabalhar em parceria com a mesma, a fim de dar um acompanhamento humanizado ao processo de ensino-aprendizado, principalmente no que diz respeito a construção da autonomia. Assim, vemos que o método elaborado pelo professor Toru Kumon apresentou diversas inovações, dentre elas a possibilidade de enxergar a criança enquanto sujeitos construtores do próprio aprendizado.

Por fim, para Toru Kumon deve-se: “Descobrir o potencial de cada indivíduo, desenvolvendo-lhes as habilidades ao máximo limite, formando assim pessoas responsáveis e mentalmente sãs que **contribuam para a comunidade global.**”⁷ (grifos meus). Nesse sentido, se ressalta a importância social no desenvolvimento do seu método: para além da autonomia, é necessário que, ao final do curso, formem-se pessoas que sejam capazes de contribuir para a comunidade global.

Vemos, com isso, que a construção da autonomia, para Kumon, está ligada ao aprendizado por meio dos estudos e este, por sua vez, é um pilar para o desenvolvimento de pessoas que contribuam com a elevação das condições de vida e com a paz mundial (lembramos, nesse ponto, da preocupação inicial do professor com possíveis novas guerras). O método Kumon é, portanto, uma forma complementar à escola tradicional que hoje, por seu formato e estrutura majoritários, acaba por desconsiderar, na maioria das vezes, a individualidade dos estudantes, causando neles uma sensação, conforme descrito por Dubet, de infelicidade.

III.b. - A ESCOLA DA PONTE

Em Portugal, no ano de 1976, é promulgada a Constituição Portuguesa, em vigência até hoje, a primeira constituição após os anos de ditadura de Salazar. É, portanto, uma conquista legal após a Revolução dos Cravos, instituindo direitos básicos a todos os cidadãos

⁷ Missão da empresa disponível no site: <<http://www.kumon.com.br>>

portugueses. José Pacheco, nascido em 1951, desenvolve, nesta mesma época, um novo modelo de escola, buscando superar alguns dos problemas enfrentados pela sociedade.

Dentre as necessidades visualizadas após esses anos de ditadura estava a formação de indivíduos críticos. Nesse sentido, nos princípios fundadores da Escola da Ponte, lê-se:

[...] 2) A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projecto “Fazer a Ponte” orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino colectivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.(PACHECO e PACHECO, 2014, p. 171)

Vemos, portanto, que para que se formem cidadãos “democraticamente comprometidos” com a construção de um novo modelo de sociedade, o projeto desenvolvido por Pacheco deveria focar na formação de indivíduos autônomos. Aqui, portanto, vemos a autonomia como último estágio do desenvolvimento moral, como colocado por Piaget (1994).

Nesse sentido, a filosofia da Escola da Ponte visa formar indivíduos completos, garantindo que eles sejam capazes de formar e respeitar acordos mútuos. Não sendo o foco (como na escola tradicional) a transmissão de informações, pensar um currículo para a Escola da Ponte é pensar: “[...] o conjunto de atitudes e competências que, ao longo de seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver.” (PACHECO, J. e PACHECO, M., 2014, p. 173).

A autonomia, uma importante competência a ser desenvolvida, é, para o autor, um processo resultante das experiências vividas - e cabe à escola propiciar espaços para as vivências da mesma. Para Pacheco (2014) devemos entender a autonomia da mesma forma que a construção do conhecimento, isto é, como um processo advindo das experiências:

[...] A tensão entre “auto” e “hétero” é permanente. Em toda a atividade autônoma existe dependência.[...]

O desenvolvimento da autonomia não se processa espontaneamente nem por oposição aos constrangimentos impostos pela cultura escolar. A autonomia alicerça-se num processo simbiótico, não é a organização do caos das solidões. Quanto mais autônomo é o sujeito, menos isolado ele se encontra. A autonomia organiza-se sobre a dependência e reforça-se nas suas contradições. (PACHECO, 2014, p. 27)

Para atingir esse objetivo, o pedagogo ousou não apenas na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola, mas até na arquitetura da mesma: na Escola da Ponte, a ausência de salas de aula salta aos olhos para um visitante desatento. Lá, ao invés de encontrar salas de aula com professores à frente, passando conteúdos e pedindo silêncio, encontra-se:

[...] uma sala enorme, enorme mesmo, sem divisões, cheia das mesinhas baixas, próprias para as crianças. As crianças trabalhavam nos seus projetos, cada uma de uma forma. [...] As professoras estavam assentadas com as crianças, em algumas mesas, e se moviam quando necessário.[...] (ALVES, 2012, p. 43 e 44)

Vê-se, portanto, que o eixo, para a Escola da Ponte, não é o professor, mas o educando. Nesse sentido, incentiva-se que ele escolha o tema a ser trabalhado em grupo e estude o que bem entender, de forma que o conhecimento adquirido lhe faça sentido. A ideia de Pacheco, ao propor que se trabalhasse em grupo, é a de desenvolver a colaboração e a compreensão de que o conhecimento de um agrega no conhecimento que está sendo construído.

A autonomia, como podemos ver, é parte essencial do projeto político-pedagógico da escola, e é desenvolvida através de seis dimensões: linguística, lógico matemática, naturalista, identitária, artística e de tecnologia. Essas dimensões são trabalhadas por meio de projetos. Pacheco, portanto, é um dos precursores do método de projetos:

[...] Faltando ainda um quarto de século para o fim do século XX, aparecia em Portugal, na pequena Vila das Aves, a 45 minutos de trem do Porto, uma outra maneira de se fazer funcionar uma escola, algo diferente daquela que se estruturou após a revolução industrial.

Diferente em muitos aspectos. Numa primeira olhada destaca-se o que não tem: não tem aula, não tem turma, não tem série ou ano e, portanto, ninguém ali repete o ano assim como ninguém ali “passa de ano”. Crianças não vão ali para assistir aulas: vão para estudar e aprender. Professores, por sua vez, não estão ali para dar aulas: estão ali para orientar, acompanhar, ajudar alunos a aprender. [...] (AZEVEDO, 2014 in PACHECO, PACHECO, 2014, p. 9).

Há a visão de um profissional da educação enquanto um tutor, um orientador, um facilitador, sendo possível, na Escola da Ponte, o desenvolvimento em conjunto das crianças. Para oportunizar esse desenvolvimento, porém, é preciso que a escola possibilite essa troca de experiências. Aqui podemos observar de forma mais clara a aplicação da teoria desenvolvida por Vygotsky - de zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP):

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

É importante ressaltar isso, pois, para Vygotsky, a ZDP é atingida quando há um auxílio advindo de uma interação social. Nesse sentido, na Escola da Ponte, por meio do trabalho por projetos, as crianças que dominam determinado assunto (de interesse do grupo) ensinam as que não possuem tal conhecimento, as mais velhas auxiliam as mais novas e assim por diante. Para Vygotsky (1998, p. 98): “a zona de desenvolvimento proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real de amanhã”.

O desenvolvimento da autonomia na Escola da Ponte, portanto, se dá por meio das relações sociais, que vem sendo restringidas pela instituição escolar tradicional. Para José Pacheco: "A escola não tem que ser aquilo que é, a escola pode ter um contexto humano

onde crianças e jovens sejam felizes, **mais pessoas**, mais sábias” (grifos meus). Nos princípios fundadores do projeto, lemos: “[...] 8) O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, deve ver valorizada a construção de sua identidade pessoal, assente no valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade.[...]” (PACHECO, J. e PACHECO, M., 2014, p. 172).

Nesse sentido, a preocupação primeira da escola seria a formação integral do ser humano, menos centrada em conteúdos programáticos e vendo as crianças enquanto indivíduos únicos. Na Escola da Ponte, a construção de conhecimentos caminha lado a lado ao desenvolvimento de dimensões como autonomia, cultura, responsabilidade, solidariedade, etc... Essa noção funciona como contraponto à visão majoritária das instituições educacionais, evidenciada por Dubet (1996, p. 226):

[...] De certa forma, por estarmos numa sociedade democrática, a gente considera que todos os alunos têm o mesmo valor, que eles são iguais. Ao mesmo tempo, eles têm obviamente performances desiguais. Porém, a gente sempre lhes explica que se eles não obtiverem bons resultados é porque não trabalham bastante, e na realidade, isso nem sempre é verdadeiro. É por eles terem dificuldades de outra ordem, porque isto não interessa para eles [...] Assim, muitos alunos são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados.

Dubet ressalta, ainda, o cerceamento das liberdades nas escolas tradicionais, o que acaba por sufocar o desenvolvimento da autonomia, afinal, como colocado por Freire (2015), o desenvolvimento da autonomia deve ser permeado por experiências que estimulem responsabilidade de forma livre, porém respeitosa.

Deve-se, na Escola da Ponte, respeitar os saberes do educando, como também colocado por Paulo Freire (2015), para, com isso, construir, de forma conjunta, uma série de novos conhecimentos. Muitas vezes, como coloca Rubem Alves (2012, p. 54) os “[...] saberes do cardápio “programa” não são “respostas” às perguntas que as crianças fazem. Por isso as crianças não entendem por que têm de aprender o que lhes está sendo ensinado.”.

Essa abstração justifica o sentimento de muitos alunos a respeito da instituição escolar narrado por Dubet (1996, p. 226): “[...] este sentimento de absurdo da situação pedagógica é reforçado pelo fato dos programas se dirigirem para alunos abstratos, alunos que não existem[...].”.

Ainda nesse sentido, Rubem Alves (2012, p. 57) em suas crônicas descrevendo a Escola da Ponte, coloca diversas vezes a fragilidade dos programas acadêmicos, que focam em conhecimentos e conteúdos a serem desenvolvidos, ao invés de pensar o aluno. Para ele, é necessário que a escola:

[...] compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas o corpo da criança que vive, admira, se encanta, se espanta, pergunta,

enfia o dedo, prova com a boca, erra, se machuca, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios. (p. 57)

Para um sujeito ser verdadeiramente autônomo, portanto, é preciso que se garanta certas liberdades, assentadas em acordos sociais implícitos ou explícitos. No que diz respeito à instituição escolar, o sujeito deve ser capaz de fazer “[...] escolhas responsáveis. Ao educador compete representar um “princípio de realidade” não repressivo, cujas necessidades serão reconhecidas e assumidas com as próprias crianças.[...]” (PACHECO, 2014, p. 26).

O desenvolvimento da autonomia na Escola da Ponte se dá de maneira conjunta, isto é, é um processo de alcance da maioria que só é possível de se atingir em grupo, em sociedade. Visualizar o aluno é, portanto, enxergar os indivíduos em sua totalidade, bem como garantir a humanização da comunidade. Preocupar-se com o desenvolvimento integral do ser humano é, então, uma preocupação social.

IV - RESULTADOS E DISCUSSÕES: aproximações e afastamentos

O presente texto procurou desenvolver alguns aspectos do Método Kumon e da Escola da Ponte, estruturas educacionais da atualidade, e traçar relações com o conceito de autonomia de Kant. Conforme visto, além da necessidade do desenvolvimento da autonomia, os dois projetos se aproximam no que diz respeito à ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal, levantada por Vygotsky.

Antes de entrar nas particularidades de cada projeto, vale o esforço de pensarmos as datas em que surgem ambos os métodos. Elas não devem ser tratadas como meras coincidências, mas sim, como essenciais para a compreensão do surgimento desses novos métodos de ensino. Tanto a Escola da Ponte quanto o Método Kumon surgem em contextos pós-guerras, pós regimes autoritários, inclusive. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da democracia, da igualdade e da equidade para a filosofia dessas duas instituições. As escolas são vistas, portanto, como centros de resistência com uma relação intrínseca das liberdades com o livre pensar das instituições.

Embora equidade seja um termo muito utilizado nas ciências jurídicas, falaremos dele aqui no sentido mais amplo. Ao mesmo tempo que as escolas devem tratar todos da mesma maneira, isto é, oferecer àqueles que a compõe os mesmos direitos e deveres, deve-se reconhecer as diferenças individuais. Queremos dizer, com isso, que é dever da instituição vislumbrar as diferenças de capacidades e achar as melhores formas para as trabalhar, afim de que todos tenham uma aprendizagem significativa.

No que diz respeito à equidade, portanto, os dois métodos procuram garantir o desenvolvimento de cada indivíduo em sua totalidade. Outro ponto em comum é o professor como

mediador, como alguém que auxilia e não é protagonista. O ator principal da aprendizagem é o educando, que é capaz de construir o conhecimento de maneira autônoma. Nesse sentido, é importante lembrar que:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2015, p. 105)

A ideia de autonomia, portanto, abarca a ideia da maioridade kantiana, participação ativa na sociedade, responsabilidade, liberdade e outros conceitos. Além da ideia de autonomia, ambos os métodos trabalham com a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, levam em conta a capacidade do aluno - e não o currículo escolar tradicional (que restringe a liberdade dos educandos).

Aqui, porém, encontramos uma diferença importante. A Escola da Ponte constrói seu currículo e seu programa a partir das habilidades e competências a serem desenvolvidas. O Método Kumon, por sua vez, é um curso extra-curricular e prende-se bastante aos conteúdos programáticos do ensino fundamental e médio. Vê-se, portanto, que embora os projetos apresentem semelhanças importantes na sua filosofia, a forma de aplicá-la foi bastante distinta.

De um lado, no Método Kumon, tem-se conteúdos curriculares tradicionais estudados através de exercícios práticos e de repetição. Do outro lado, a Escola da Ponte apresenta um currículo flexível, estudado por meio da metodologia de projetos. Enquanto no primeiro a interação entre alunos ou entre orientador-aluno é rara e não indicada, no método português é parte essencial do aprendizado.

Para finalizar e voltar às semelhanças, vale fechar com duas frases dos educadores que sintetizam o que foi descrito até agora: a escola deve estar a serviço de formar pessoas cada vez mais preocupadas com a vida em sociedade. Para José Pacheco: "A escola não tem que ser aquilo que é, a escola pode ter um contexto humano onde crianças e jovens sejam felizes, **mais pessoas**, mais sábias" (grifos meus). Por fim, nesse mesmo sentido, Toru Kumon sintetiza a missão da empresa com a frase: "Descobrir o potencial de cada indivíduo, desenvolvendo-lhes as habilidades ao máximo limite, formando assim pessoas responsáveis e mentalmente sãs que **contribuam para a comunidade global.**" (grifos meus).

Nesse sentido, a autonomia que se constrói (tanto na Escola da Ponte, como no Método Kumon) visa a manutenção e evolução da sociedade democrática moderna.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto procurou traçar um breve histórico do Método Kumon e da Escola da Ponte, trazendo semelhanças e diferenças que permitem uma visualização mais geral de ambos os projetos. Levantar, portanto, o conceito de autonomia na modernidade, em realidades pós-guerra, é essencial para compreender a preocupação contemporânea com o desenvolvimento da mesma.

Não é por acaso que a preocupação com a autonomia tem crescido no âmbito educacional. Sem autonomia, a sociedade moderna não persevera, uma vez que ela passa a ser um dos pilares da democracia, pois garante a participação e o desenvolvimento respeitoso da comunidade. O desenvolvimento da autonomia caminha, portanto, lado a lado ao desenvolvimento da democracia: quanto mais democrática a sociedade, maior a autonomia exigida.

Visualizar a democracia como conquista social e não como uma situação dada, possibilita compreender o motivo que levou a autonomia a ser considerada característica chave para o indivíduo na atualidade. Além disso, focar e desenvolver a autonomia dos sujeitos encontra-se, também, em desenvolvê-los para além de sua zona de desenvolvimento real. Isto é, para que o indivíduo seja cada vez mais autônomo, é preciso que supere desafios (que lhe são possíveis de enfrentar - ou seja, que estão dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal).

Os conceitos de autonomia e de ZDP funcionam, portanto, como uma engrenagem, se alimentando mutuamente e de forma cíclica, gerando aprendizados constantes. O desenvolvimento propicia um aprendizado, ou um novo nível de autonomia, que possibilita, por sua vez, novos desenvolvimentos e assim por diante. Nesse sentido, a aprendizagem associada à autonomia possibilita a visualização do indivíduo em prol do coletivo. Isto é, mostra que a valorização do indivíduo só tem sentido se pensada na sociedade como um todo.

A importância da autonomia na atualidade, por fim, pode ser compreendida como um processo de acúmulo histórico, como resultado de diversas experiências em diferentes países e épocas. Fortalecer e propiciar o desenvolvimento da autonomia das crianças e jovens é reafirmar o compromisso dos educadores com a democracia e, portanto, com a sociedade e a dignidade humana.

VI - REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, Rubem. *A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir*. 13 ed. Campinas: Ed. Papyrus, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96* – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 14. ed., São Paulo, Cortez, 2011.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. *IMMANUEL KANT: Educação moral e esclarecimento*. in Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia, Volume 4, Número 4, Ano 4, Julho 2011. Disponível em: <<http://www.educacaoefilosofia.uema.br/imagens/1.4.pdf>>. Acesso: abr/2016.

DESSEN, Maria; POLONIA, Ana. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Universidade de Brasília. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso: jun/2016.

DUBET, François. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Entrevistadores: A. Peralva e M. Sposito. in Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1997.

DUSKA, R.; WHELAN, M. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KANT, Immanuel. O que é o Esclarecimento? In: *Textos Seletos*. Trad. De Raimundo Vier. Petrópolis: vozes, 1985.

_____, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de João Tiago Proença: Über die Pädagogik. Lisboa: Edições 70, 2012.

KUMON, Toru. *Buscando o infindável potencial humano*. São Paulo: Kumon Instituto de Educação Ltda., 1999.

_____, Toru. *Compreendendo os princípios de orientação do método Kumon de língua pátria*. Reflexão sobre a essência da orientação do método Kumon por meio da orientação do material didático de Língua Pátria. São Paulo: Centro de Pesquisas Educacionais Toru Kumon: 2013.

_____, Toru. *Compreendendo os princípios de orientação do método Kumon de matemática*. Reflexão sobre a essência da orientação do método Kumon por meio da orientação do material didático de Matemática. São Paulo: Centro de Pesquisas Educacionais Toru Kumon: 2011.

_____, Toru. *Estudo gostoso de matemática: o segredo do método Kumon*. 11 ed. São Paulo: Kumon Instituto de Educação, 2009.

_____, Toru. *Palavras para gravar no coração*. Coletânea de mensagens do Professor Toru Kumon. São Paulo: Kumon Instituto de Educação Ltda., 2004.

_____, Toru. *Vamos tentar!:* Buscando o potencial intelectual da criança: autobiografia do professor Toru Kumon. São Paulo: Kumon Instituto de Educação Ltda., 2004.

LASTRES, Helena; CASSIOLATO, José. *Novas políticas na Era do Conhecimento: o foco em arranjos produtivos e inovativos locais*. São Paulo: 2003. Disponível em: <http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/238/232>. Acesso: abr/2016.

MOREIRA, M.A. *O que é afinal aprendizagem significativa?* in *Curriculum*, La Laguna, Espanha, 2012.

MOREIRA, M.A., CABALLERO, M.C. e RODRÍGUEZ, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PACHECO, José. *Entrevista*. Sinpro Guarulhos disponível em: <http://www.sinproguarulhos.org.br/entrevista_josepacheco.pdf>

_____, José. *Escola da Ponte*. São Paulo: Vozes Editora, 2008.

_____, José. *Quando Eu For Grande, Quero Ir à Primavera e outras histórias*. São Paulo: Ed. Didática Suplegraf, 2000.

_____, José. *Sozinhos na escola*. São Paulo: Ed. Didática Suplegraf, 2003.

_____, José; PACHECO, Maria de Fátima. *Diálogos com a Escola da Ponte*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

_____, José; PACHECO, Maria de Fátima (org.). *A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PENTEADO, Jaques de Camargo. A dignidade humana e a justiça penal. in MIRANDA, J.; SILVA, M.A.(coord.) *Tratado Luso-Brasileiro da Dignidade humana*. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes. 1984.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2007.

CONTATOS: paulapents@gmail.com e angela.rezende@mackenzie.br