



# TEMAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

0313003515



Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa  
"Dante Moreira Leite" – CEAO  
F.C.L. – Araraquara – UNESP  
V. 2 – 1999

**Comissão Editorial:**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lúcia de Oliveria

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maristela Angotti

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

**Digitação:**

Luiza Helena Cadorim

**Editoração Eletrônica:**

Ivan Renato Albino

Pedro Azevedo Júnior

Área de Extensão - FCL/CAR

Impressão Seção Gráfica (FCL) CAR.

gráfica   
unesp  
araraquara

## ÍNDICE

<i>Apresentação</i> .....	05
<i>O stress infantil e suas relações com a escola</i> Maria Diva Monteiro Lucarelli Maria Iolanda Monteiro .....	07
<i>Universidade e Sociedade: uma ação de parceria</i> Valter Curi Rodrigues .....	19
<i>Políticas de Educação Superior no Brasil de Hoje: inquietações e angústias</i> Afrânio Mendes Catani .....	27
<i>A nova L.D.B. e os movimentos sociais: etapa de um longo processo</i> Newton Ramos de Oliveira.....	41
<i>Formação profissional e mercado de Trabalho</i> Maria Beatriz Loureiro de Oliveira .....	59
<i>Perspectivas curriculares para os cursos de Pedago- gia: o prólogo necessário</i> Maristela Angotti .....	73
<i>Novos rumos para o acolhimento da infância: a Edu- cação Infantil</i> Durlei de Carvalho Cavicchia.....	83
<i>A Psicologia na formação do professor</i> Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur .....	97
<i>A criança e o adolescente na atualidade: Psicologia do Educador</i> Maria Bernadete Amêndola Contart de Assis .....	115

<i>A criança e o adolescente na atualidade e a Psicologia do Educador</i>	
Maria Lúcia de Oliveira .....	121
<i>O ensino da arte na escola e sua responsabilidade na formação científica e artística do indivíduo</i>	
Euzânia B. Ferreira Andrade .....	131
<i>Educação: ciência e arte?</i>	
Mariana Claudia Broens .....	143
<i>A universidade e ensino fundamental</i>	
Roseana Leite Cortina .....	153

## APRESENTAÇÃO

O Centro de Estudos Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite” - CEAO - torna público mais um número do “Temas em Educação e Saúde” que congrega trabalhos apresentados durante as Jornadas de Educação de 1997 e 1998 realizada na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Em 1997, a X Jornada de Educação e Saúde foi dedicada à discussão de “Políticas Públicas em Educação e Saúde” abordando temas relativos à infância e adolescência, à inclusão/exclusão social, ao stress infantil, suas implicações com o processo de escolarização e a promoção de saúde.

Em 1998, a Jornada de Educação “Novos tempos, novos caminhos (?)” passou a ser organizada pelo PET - Pedagogia, CEAO e CEPEp. Fortalecido por esta união este evento objetivou a se constituir em espaço para a reflexão de diversas questões que desafiam o educador hoje, impelindo-o a refletir sobre os novos tempos e buscar novos caminhos. Neste contexto, privilegiou-se a discussão de temas relacionados ao impacto da LDB na educação nacional, à formação profissional e a globalização, as contribuições da psicologia nas práticas educacionais, bem como a importância da psicologia do educador neste contexto, ressaltando ainda a indissociabilidade entre ciência e arte no trabalho educativo.

Dessa forma, o CEAO espera contribuir para disseminação de conhecimentos e reflexões de temas nas áreas de confluência entre a Educação e a Saúde.

A Comissão Editorial

## O STRESS INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA \*

MARIA DIVA MONTEIRO LUCARELLI \*\*

MARIA IOLANDA MONTEIRO \*\*\*

Pensar no stress infantil e na sua relação com a escola nos remete a campos de grandes complicadores. Por um lado, a criança, sujeita a inúmeras influências (físicas, emocionais, ambientais, culturais) e a vertentes, do ponto de vista do observador, de suas mais variadas características e complexidades e, por outro lado, a Escola, multifacetária que é.

Entretanto, é preciso que se tenha conhecimento e que se esteja atento aos diferentes contextos e às dinâmicas em que ambas podem estar inseridas, se é que se pretende trabalhar com uma ou com outra ou com as duas.

Dentre as múltiplas relações entre a criança e a escola, o recorte que será enfocado, neste momento, é a dimensão em que a escola pode ser **eliciadora, mantenedora, agravadora ou redutora do stress infantil.**

O stress infantil assemelha-se ao do adulto e pode ser entendido segundo as colocações que se seguem.

Selye demonstrou que o organismo reage de forma estereotipada e específica a qualquer exigência especial ou extra que lhe é feita. Esta exigência pode ser física (ex.: aumento de atividades), intelectual (ex.: preparação para uma prova) ou emocional (ex.: mudança de professor).

O stress é considerado como sendo “um desgaste geral do organismo”.

---

\*Trabalho apresentado em mesa redonda da “XI Jornada de Educação e Saúde”, FCL/UNESP/CAr., 1997.

\*\* Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

\*\*\* Mestranda em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAr – bolsista FAPESP.

Os estressores (exigências) não são maus ou bons, são apenas especiais, porque requerem um esforço maior da criança (no caso do stress infantil) para se adaptar. Assim, qualquer situação, boa ou ruim, que provoque fortes emoções e que exija mudanças no modo de agir da criança, é um estressor em potencial. Claro que, considerando as colocações já feitas a respeito do ser complexo que estamos falando, podemos admitir que crianças diferentes também percebem de formas diferentes seus estressores, dependendo tanto de sua maturação fisiológica como das relações que ela estabelece com o mundo (pessoas, situações, acontecimentos, etc) e, por consequência, do seu tipo de personalidade.

Da mesma forma que não se deve generalizar as escolas, só porque estão sob o mesmo prisma ideológico e sob a regência das mesmas leis, também a escola deve se ater ao fato de que está a todo momento lidando com crianças que, embora guardem semelhanças, também têm que ser percebidas como sendo diferentes e, principalmente, como tendo necessidades diferentes. Talvez este seja um bom começo para a escola contribuir positivamente na percepção e controle do stress infantil.

Considera-se, então, como sendo stress, o conjunto de reações que a criança emite, quando exposta a qualquer estímulo que a irrite, excite, amedronte ou a faça feliz. Tais reações contém elementos psicológicos e físicos, que provocam alterações químicas no organismo, resultando numa quebra do seu equilíbrio.

Já desde cedo, a primeira relação que a criança experimenta com a escola exige dela um gasto maior de energia adaptativa, uma vez que representa a separação dos pais, a socialização fora da família, o cumprimento de regras, normas e limites que lhe são colocados por pessoas diferentes dos pais ou de outras do seu convívio. Neste caso, a escola não seria em si um estressor (uma vez que ela até pode ser bastante receptiva e compreensiva com relação ao que isso representa para a criança), mas a situação que a criança terá

que enfrentar pode, sem dúvida, causar-lhe stress. Acrescida a isso temos ainda, nas escolas públicas, a determinação dada de que o número de alunos em sala de aula deve ser de um por metro quadrado, sendo que uma sala de 5x7 (padrão) deveria comportar no máximo 35 alunos. Este número de alunos, em uma sala, já seria um forte *candidato a estressor* para a criança e para o professor, principalmente se for uma sala de alfabetização e se o limite de alunos, que já é grande, ainda estiver excedido, como se encontram, na rede pública, classes compostas por 38 alunos ou mais. Diante desta organização física, questiona-se em que medida o professor pode detectar as necessidades de seus alunos e atender a elas de forma satisfatória, aliviando seus anseios, medos e contribuindo para que eles superem a percepção que têm da situação geradora de stress. Da mesma forma, como o professor, que também pode se estressar nesta situação, poderá estar em condições de filtrar o que ele passa para a criança? Sabe-se que o adulto estressado, em contato com a criança, é também um estressor em potencial.

Existem muitos fatores na escola que podem funcionar como fontes externas do stress infantil (como são chamados os estressores do ambiente). Tais fatores podem estar ligados ao ambiente físico: salas pequenas e inadequadas às atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, pouca iluminação, falta de cortinas que protejam do sol excessivo, má ventilação, carteiras desconfortáveis, excesso de barulho tanto externo como na sala de aula, má conservação das salas e da escola como um todo, quadras inadequadas ou inexistentes, entre tantos outros. São considerados estressores, uma vez que exigem da criança gasto de energia adaptativa maior do que seria necessário, se estivesse sob condições adequadas que pudessem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, que já exige muito da criança.

Além dos fatores ambientais, observam-se ainda outros vários fatores: currículos, ação didática, processo de

avaliação, expectativas, exigências, formação profissional, fracasso escolar, instabilidade do professor.

Os currículos, embora tenham que estar baseados nas determinações da Lei n° 9.394/96-artigo 26, geralmente não estão adequados às peculiaridades locais, ou às diferenças individuais das crianças e, muitas vezes, não têm por objetivo cumprir as necessidades das mesmas.

Quanto à ação didática, os procedimentos e recursos técnicos utilizados em que medida cumprem o papel de orientar a aprendizagem do aluno da maneira mais eficiente possível, em direção a objetivos claros e predeterminados, ou tornam-se monótonos e sem significado para a criança, que se sente empurrada para rotinas sem graça.

Dentro do processo de avaliação, de acordo com o artigo 24 da Lei n.º 9.394/96, a avaliação do desempenho do aluno deve ter os aspectos qualitativos prevalecendo sobre os quantitativos, assim como os resultados obtidos durante o período letivo, sobre os de eventuais provas finais, devendo a avaliação e a recuperação serem contínuas e cumulativas. No entanto, de acordo com a determinação da Secretaria da Educação, não há mais reprovação; o aluno que não conseguiu desempenho satisfatório durante o ano tem a oportunidade de se recuperar em um mês (janeiro), o que induz, de certo modo, o professor a facilitar a aprovação do aluno.

Parece que, com isso, passa-se de um esquema de avaliação, que em muitas escolas aterrorizava os alunos, os quais, por medo de não obterem sucesso e de sanções que poderiam sofrer, permaneciam angustiados e tensos, para um esquema gerador de total desmotivação tanto dos professores como dos alunos, o que também se torna prejudicial e conflitante para a criança que vai para a escola sem um objetivo claro.

Tanto por parte dos professores como dos alunos, existem expectativas que surgem no início do ano letivo (desco-

nhcimento entre alunos-professores e entre alunos-alunos) e/ou durante a transmissão de conteúdos novos e aplicação de atividades. Quando muito acentuadas, podem ocasionar ansiedade, insegurança, irritação, apatia excessiva e medo.

As exigências da escola controlam o comportamento do aluno dentro e fora da sala de aula, de maneira a enquadrá-lo numa conduta padronizada como, por exemplo, uniforme, hábitos lingüísticos, atitudes preestabelecidas, normas de horário, controle de saída da classe (ir ao banheiro ou beber água). Quando muito rígidas, estas exigências contribuem para o agravamento da situação da criança na escola.

Quanto à formação profissional, na realidade da escola pública, pode-se encontrar, com certa freqüência, professores desatualizados e com uma formação precária, trabalhando em ambientes com péssimas condições (físicas, instrumentais, etc) e com sentimentos de desvalorização pessoal (mal remunerados, sem apoio, desmotivados, sem perspectivas). Não conseguem, muitas vezes, ajustar o seu ensino às diferenças culturais, identificar os objetivos específicos de cada série, nem caracterizar as disciplinas, áreas de estudo ou atividades. Dificilmente ele terá condições de amenizar o stress de seu aluno.

O fracasso escolar, multideterminável que é, tem uma forte responsabilidade sobre a auto-estima dos que não conseguem obter sucesso.

A instabilidade do Professor, observada nas constantes faltas e trocas de professores, impede a criança de formar vínculos afetivos indispensáveis para uma conduta segura e confiante.

Além destes fatores, tem-se ainda a problemática relacionada com as relações sociais na escola: medo de ser rejeitada pelos colegas, de não saber se comportar nas brincadeiras, de apanhar de colegas mais agressivos, bem como da violência externa que invade as escolas de periferia.

Pretende-se, no entanto, com estas colocações, mostrar quanto é importante que os educadores e administradores escolares conheçam e possam compreender os efeitos destes fatores sobre a criança, contribuindo, assim, para a prevenção e controle do stress excessivo na escola.

Isto é relevante, pois, caso contrário, os efeitos são adversos e bastante prejudiciais para a criança.

Quando a criança se depara com um estímulo ou situação qualquer, que é avaliada por ela como sendo um estressor, entra na primeira fase do stress, que é a Fase de Alerta. Nesta fase, ela se prepara para a ação, através da mobilização de reações químicas, correspondendo às reações de “luta e fuga”, que têm grande valor de sobrevivência (taquicardia, enrijecimento dos músculos, mãos suadas, etc).

Ocorre, então, uma quebra no equilíbrio interno do organismo, que se prepara para um esforço extra, como forma de restabelecer o equilíbrio biológico necessário à vida.

A criança pode, no entanto, entrar na segunda fase do stress, chamada de Fase de Resistência, quando ela não tem habilidade para lidar com seu estressor, que permanece atuante. Isso acontece, por exemplo, quando, nas situações descritas acima, a criança se vê perdida diante da escola, sem repertórios comportamentais adequados para aliviar sua ansiedade, frente ao desconhecido, e não recebe ajuda por parte da escola, que poderia funcionar como um agente facilitador no alívio das tensões pelas quais está passando. O organismo da criança tenta restabelecer o equilíbrio interno, o que provoca dispêndio de energia, a qual seria necessária para outras funções vitais, o que leva ao desgaste do organismo. Sem chance de se recuperar, o organismo permanece no estado de alerta que, se mantido por muito tempo, provoca a exaustão ou esgotamento, e a criança, então, entra na terceira fase do stress. A Fase de Exaustão ou Esgotamento é caracterizada pela intensificação dos sintomas iniciais e pelo desenvolvimento de outros sintomas. Esta fase é decorrente da falha dos mecanismos adaptativos a estímulos stressantes e excessi-

vos. O organismo fica sujeito a doenças, podendo ser fatal, uma vez que ocorre um agravamento do desgaste do organismo, que não tem mais energia adaptativa para se reerguer.

Assim, pode-se observar, nas crianças sob efeito de stress, o estabelecimento de graus de respostas nos diferentes sistemas do organismo, de acordo com as fases de stress em que ela se encontra.

**No Sistema de Atenção:** Hipervigilância na Fase de Alerta, com déficit na capacidade de manter a atenção e no rendimento nas demais fases.

**No Sistema de Cognição:** Aparecimento de pesadelos, pensamentos repetitivos e ruminação de idéias na Fase de Alerta, com memória prejudicada, perda da realidade, fantasias e idéias suicidas nas outras fases.

**No Sistema Emocional:** Na Fase de Alerta com crises de medo, birra, com reações de ansiedade. Apatia nas demais fases.

**No Sistema Somático:** Distúrbios psicossomáticos na Fase de Alerta: distúrbio de apetite, distúrbio no sono, cefaléia, dores abdominais, aperto no peito, dores musculares, tonturas, taquicardia. Agravamento dos sintomas nas outras fases, podendo desencadear doenças dermatológicas, respiratórias, úlceras, alergias, etc.

**Quadro I - Resumo das possíveis reações da criança ao stress -**

<i>FÍSICAS</i>	<i>PSICOLÓGICAS</i>
Dores abdominais	Ansiedade
Diarréia	Terror noturno / pesadelos
Insônia	Medo excessivo
Náusea	Birra
Hiperatividade	Hipersensibilidade
Enurese noturna	Dificuldades interpessoais
Gagueira	Introversão súbita
Tensão muscular	Desânimo
Ranger dos dentes	Insegurança
Distúrbios de alimentação	Agressividade ou impaciência
Dificuldade para respirar	Angústia
	Choro excessivo
	Depressão

A observância destes sintomas pode ajudar no diagnóstico de stress, embora alguns deles sejam mais fáceis de serem identificados, enquanto outros são mais sutis e podem passar despercebidos. É importante salientar que a presença de um sintoma isoladamente não é o suficiente para se afirmar a presença do stress na criança.

**Quadro II - Principais conseqüências do stress infantil excessivo -**

<i>DOENÇAS</i>	<i>PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS</i>
Baixa do sistema imunológico - aumento da probabilidade de contrair gripes e resfriados	delinqüência
Doenças dermatológicas	agressividade
Alergias	dificuldade de relacionamento
Asma	baixa no rendimento escolar
Obesidade	apatia
Anorexia	uso de drogas
Úlceras	comer excessivamente
Desordem do pânico com agorafobia	dificuldade para dormir
Desordens psiquiátricas	enurese

Diante do que foi visto até agora, resta saber o que fazer com uma criança estressada. A escola pode e deve auxiliar a criança no manejo do seu stress. Nem sempre as fontes de stress estão na escola, mas, quando aspectos ligados à escola forem identificados como estressores, conforme foi mostrado, é preciso que, primeiramente, se procure diminuí-los ou eliminá-los. Quando as fontes do stress infantil estiverem fora da escola, é imprescindível uma conversa com os pais no sentido de alertá-los quanto ao quadro da criança. De qualquer maneira, para ajudar a criança estressada é preciso que se tenha paciência para lidar com suas crises de hipersensibilidade emotiva, impaciência, medos, birras e malcriações. Também é importante que se facilite a comunicação da criança com alguém significativo para ela (um adulto paciente e equilibrado ou outra criança), de forma que ela possa falar sobre seus problemas, sem repreensões ou doutrinações. O envolvimento da criança em atividades físicas ou de relaxamento pode amenizar as respostas agressivas desta fase, assim como o envolvimento em atividades com grau de exigência menor (leituras mais fáceis, por exem-

plo) pode garantir o sucesso e aumentar a capacidade de concentração e interesse da criança; não é bom que se façam cobranças em demasia; deixar que ela faça uma coisa de cada vez, sem críticas ou apressamentos, pode ser muito produtivo.

O conhecimento, por parte da criança, do que está acontecendo com ela, assegurando-lhe que tudo vai voltar ao normal, e a crença, por parte de quem está lidando com a criança, de que ela vai ficar boa, podem contribuir na diminuição do stress.

Quando a escola se vê impossibilitada de lidar com o stress de suas crianças, é necessário que busque auxílio junto a profissionais especializados.

A escola também pode ajudar na prevenção do stress infantil, utilizando-se de alguns recursos básicos:

- Proporcionando aos alunos mais fracas possibilidades de sucesso;
- Elogiando as conquistas de cada criança em sala de aula, ainda que não tenha sido totalmente satisfatória.
- Incentivando o asseio pessoal e a organização de seu material escolar;
- Tornando atrativa a sala de aula;
- Mantendo normas de disciplinas claras e compartilhadas com as crianças, de maneira firme, mas simpática;
- Tornando os recursos didáticos mais próximos da realidade da criança, no que se refere aos seus gostos e motivações;
- Não sobrecarregando a criança com tarefas e atividades que podem se tornar aversivas;
- Permitindo que a criança sinta que confia nas suas habilidades;
- Proporcionando meios para que a criança experimente algum sucesso;

- Possibilitando à criança assumir papéis de responsabilidade: liderança de um grupo, monitor, organizador de atividades, etc;

- Dando oportunidades para que desenvolvam pequenos auxílios ao professor em sala de aula;

- Elaborando programas que facilitem de maneira eficaz a recepção e adaptação das crianças na escola;

- Procurando minimizar os efeitos aversivos advindos das questões, já mencionadas anteriormente, relativas à rede pública de ensino;

As preocupações e explicações descritas neste trabalho têm um objetivo primordial: levantar, nos educadores e administradores de escolas, questões muito pertinentes e presentes no seu alvo principal, **a criança**.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, M.E.D.H. - O que dizem as pesquisas sobre o ensino nas salas de aula de 1º Grau? *Fórum*. 2(4):83-91. Rio de Janeiro, 1989.
- ELKIND, D. - *O Direito de Ser Criança : Problemas da Criança Apressada*. Trad. de Auriphebo Berrante Simões. S.P.: Ed. Fundo Educativo Brasileiro, 1981.
- ELLIS, A. - *Humanistic Psychology: The Rational Emotive Approach*. N.Y, 1973.
- EVERLY, G. e ROSENFELD, R. - *The nature and treatment of the stress response*. New York: Plenum Press, 1981.
- GRUNSPUN, H. - *Distúrbios Psicossomáticos da Criança. O corpo que chora*. São Paulo: Atheneu, 1980.
- HOMES, T.H. e RAHE, R. - The social readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*. 11 :213-218, 1967.
- LARA, L.C. - Por que as crianças não gostam da escola? *CADERNOS de Educação Popular*. 12. Petrópolis: Vozes-Novas, 1989.
- LAZARUS, R.S. - *Patterns for Adjustment*. New York: McGraw Hill, 1976.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9394/  
dez.1996. Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos.

LIPP, M.N. - Stress e suas implicações. *Estudos de Psicologia*.  
1 (3-4):5-19, 1984.

LIPP, M.N. e ROMANO, A.S.F. - O Stress infantil. *Estudos de  
Psicologia*. 4 (2):42-54, 1987.

LIPP, M.N.; ROMANO A.S.F.; COVOLAN, M.A. e  
SOUZA, E.A.P. - *Como enfrentar o stress Infantil*. São Paulo:  
Ed. Icone, 1991.

VEIGA, I.P.A. (Coord.). - *Repensando a Didática*. 5a. ed. Campi-  
nas: Papirus, 1991.



# UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: UMA AÇÃO DE PARCERIA\*

VALTER CURI RODRIGUES\*\*

## 1 - PROPOSTA:

A prestação de serviços à Comunidade é, comumente, entendida como única resposta da Universidade aos anseios do grupo social em que a Unidade está inserida.

Propomos que haja uma parceria nos trabalhos, no investimento e conseqüentemente, nos ganhos. Dessa forma, a ação resulta em e de projetos de pesquisa e ensino.

O Câmpus da UNESP de Araraquara tem um envolvimento histórico com a comunidade local, através da prefeitura. Esse envolvimento foi iniciado quando o Prefeito Clodoaldo Medina (1983 - 1988) convidou um grupo de docentes das Unidades do Câmpus de Araraquara para discutir, planejar e implantar um novo modelo de gestão para as áreas de Saúde e Educação. Esse modelo, implantado em 1984, aprovado pelo Prefeito e Câmara Municipal vem sendo ampliado e desenvolvido nas gestões que se sucederam.

Em 1993, fomos convidados pelo Prefeito Dr. Roberto Massafera (1993 - 1996) a assumir a Secretaria Municipal de Saúde de Araraquara.

Após concordância entre Reitoria e a Unidade na qual atuamos (Faculdade de Odontologia de Araraquara), assumimos a secretaria Municipal de Saúde em janeiro de 1993, com um propósito determinado: transformar essa colabora-

---

\*Trabalho apresentado em mesa redonda da "XI Jornada de Educação e Saúde", FCL/UNESP/Câmpus de Araraquara, 1997.

\*\* Professor Doutor da Faculdade de Odontologia de Araraquara/UNESP/Araraquara

E-mail: morfo@.foar.unesp.br

ção histórica entre Prefeitura Municipal e Universidade em uma parceria na qual os dois parceiros pudessem usufruir em igualdade do potencial que essa união pode gerar. A Prefeitura como campo de ação, com modelos de desafios, ávida por soluções simples e de baixo custo, e a Universidade como geradora de discussões que possam levar à soluções adequadas, com a participação efetiva de seus funcionários, alunos e docentes. Essa integração, quando gerenciada de maneira eficaz, leva a uma melhoria nas possibilidades de ensino, pesquisa e extensão, como os projetos que serão descritos abaixo.

Nossa atuação foi facilitada, pois, no início da gestão, a Prefeitura e a Reitoria através do Prof. Dr. Arthur Roquete de Macedo assinaram um convênio de colaboração técnico-científica, assim chamado “Convênio Guarda-Chuva”, que permitiu maior agilização nas parcerias, eliminando entraves, característicos das Administrações Públicas.

## 2 - OBJETIVOS:

Numa associação de esforços entre duas entidades públicas no caso Prefeitura Municipal de Araraquara e Universidade, os benefícios devem ser recíprocos e igualitários.

A Municipalidade deve melhorar formas e ações comunitárias, agilizar práticas, receber sugestões, orientações.

A Universidade deve ter enriquecida sua atividade de ensino com a atividade direta de seus alunos, possibilitando avaliação científica da realidade de uma comunidade. Na área de pesquisa, a possibilidade de se colocar em prática projetos orientados e dirigidos pelos seus docentes.

A Universidade deve receber em determinadas situações investimentos da Prefeitura em equipamentos, Recursos Humanos, investimentos estes repassados com maior agilidade, como foi permitido pelo “Convênio Guarda-Chuva”.

### 3 - UNIDADES E PARCERIAS:

#### 3.1. - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Contando com a colaboração dos docentes, funcionários e alunos e CEAO (Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa “Dante Moreira Leite”).

Coordenação: Pela UNESP - Prof<sup>a</sup> Marlene Arnoldi - Professora Doutora do Curso de Pedagogia.

Pela Prefeitura: Prof. Dr. Valter Curi Rodrigues - Faculdade de Odontologia de Araraquara: Disciplina de Genética Clínica e Enfermeira Marta B. Fattore.

Projetos foram desenvolvidos no Centro Regional de Reabilitação, administrado pela Prefeitura Municipal de Araraquara e contando com:

- Centro Regional de Reabilitação:
- Horário de funcionamento: 7:00 às 19:00 horas
- Recursos Humanos: atendimento infantil
- 02 Coordenadoras técnicas: (01 da P.M.A. e 01 da UNESP)
- 01 Pediatra Geneticista (UNESP)
- 01 Pediatra Neurologista (P.M.A.)
- 01 Psiquiatra Infantil (P.M.A.)
- 01 Psiquiatra Adolescente (P.M.A.)
- 01 Otorrinolaringologista (P.M.A.)
- 07 Psicólogos (P.M.A.)
- 03 Fonoaudiólogos (P.M.A.)
- 03 Pedagogas (P.M.A.)
- 01 Fisioterapeuta (P.M.A.)
- 01 Terapeuta Ocupacional (P.M.A.)
- 02 Assistentes Sociais (P.M.A.)

É referência para Município e região em:  
Atendimento em Saúde Infantil

Atendimento em Psiquiatria Mental Adulto  
Atendimento em Saúde do Idoso.

### **PROGRAMA DO RECÉM-NASCIDO DE RISCO - SOL E VIDA:**

Visa priorizar a identificação e a intervenção precoce no tratamento individual dos recém-nascidos chamados de risco. Define-se recém-nascido de risco aqueles indivíduos com probabilidade de apresentar quaisquer anormalidades com tendência de agravo na sua saúde imediata ou futura.

Objetivos: visa a diminuição da mortalidade infantil em nosso município, bem como a melhoria de sua qualidade de vida. São levantados em todos os hospitais de nosso município, através de visita diária de profissionais da saúde, os recém-nascidos de risco e encaminhados o mais precocemente ao Centro Regional de Reabilitação para avaliação por uma equipe multiprofissional. Englobando ainda mais este programa, passamos, através de parâmetros discutidos com a coordenadoria da saúde da mulher, a classificar as gestantes que realizam pré-natal nas nossas Unidades e separá-las em baixo, médio e alto risco. A partir desta classificação prévia as gestantes de alto risco são encaminhadas ao Centro Regional de Reabilitação para receberem orientação.

No 4º ano de atividade, atende 10 consultas por semana.

### **PROGRAMA DE ATENDIMENTO À CRIANÇA DEFICIENTE:**

Programa desenvolvido no Centro Regional de Reabilitação que atua na área preventiva através do programa Sol e Vida. São desenvolvidos neste centro, atividades que visam atuar na melhoria das crianças que apresentam comprometimento localizado ou múltiplo no seu desenvolvimento global. Atuamos na adaptação psico-pedagógica destas crianças adequando sua atividade escolar em função de suas

**patologia.** Estas atividades são desenvolvidas conjuntamente com a Secretaria Municipal da Educação.

Média de atendimento entre os respectivos profissionais de 200 consultas por mês.

### **PROGRAMA DO ADOLESCENTE:**

Consiste no atendimento preventivo ao adolescente atuando na prevenção de gestação precoce, doenças sexualmente transmissíveis e uso de drogas. A equipe é constituída de:

Coordenação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marlene Arnoldi

01 Enfermeira - Conceição Cagnin Antunes (P.M.A.)

01 Assistente Social - Maysa A. Alberici (P.M.A.)

01 Psicólogo - Alba R.S. Freitas (P.M.A.)

01 Tocoginecologista - Dr. Marco Sampaio Araújo (P.M.A.)

01 Pediatra - Dr<sup>a</sup> Regina Agra Cardoso (P.M.A.)

01 Psiquiatra - Dr<sup>a</sup> Simoneta S.D. Varella (P.M.A.)

01 Agente de Saúde (Funcionário da P.M.A.).

Iniciado em 1994, atuamos atualmente em 2 núcleos, um no Santa Angelina e outro no Selmi Dei IV e temos inscritos 362 adolescentes.

### **PROGRAMA DO IDOSO:**

Programa desenvolvido no Centro Regional de Reabilitação, que tem 2 finalidades:

Preventiva: Atua na área social, comportamental e recreativa, bem como na orientação de prevenção das doenças degenerativas características da idade.

Curativa: Com a finalidade de atuar nas seqüelas das patologias desta faixa etária nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia e comportamental.

## ATENDIMENTOS

ANO	1994	1995	1996	1996	Total Geral
Idoso	22.787	35.160	34.571	36.418	128.936

Atendemos desde sua implantação (1994).

Esse programa contou com a colaboração do Prof. Rodolfo Telarolli da Disciplina de Saúde Pública da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara - UNESP.

3.2. - Escola Técnica de Enfermagem “Anna de Oliveira Ferraz” do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (UNESP)

**Coordenadoras: Enf.: Selma Rita Nogueira (Paula Souza)**

Enf.: Eliana Honain (P.M.A.)

Enf.: Sérgia Sartori (P.M.A.)

### PROJETO: VISITA DOMICILIAR:

Projeto iniciado em parceria com a Escola Técnica “Anna de Oliveira Ferraz” em outubro de 1995.

O projeto atendeu até a data de hoje 297 pacientes, sendo que 266 deles já tiveram alta por cura ou por óbito.

**Objetivos:** Prestar assistência preventiva e curativa, minimizando problemas pessoais e familiares, criando inclusive hábitos saudáveis que levam a promoção da saúde do indivíduo - família.

População alvo: pacientes crônicos ou impossibilitados de locomoção.

Equipe: 01 médico (P.M.A.), 01 enfermeira (P.M.A.), docentes do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” - ligado à UNESP, alunos da referida escola, grupo de Camas Hospitalares do Centro Espírita Redenção (comunidade).

Produção: 60 visitas/mês com realização de procedimentos de enfermagem.

### **3.3. - Com a Faculdade de Odontologia de Araraquara**

A Faculdade de Odontologia foi responsável por:

3.3.1. - Reciclagem de funcionários, técnicos e dentistas.

3.3.2. - Elaboração de concursos.

3.3.3. - Assessoria técnica na implantação de serviço de atendimento à aidéticos pela Prefeitura Municipal de Araraquara.

O destaque maior é para o projeto de atendimento preventivo e curativo em saúde bucal ao Assentamento Bela Vista.

Programa coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Rita Cordeiro, com colaboração de docentes, funcionários e alunos da Disciplina de Odontopediatria da Faculdade de Odontologia de Araraquara.

São atendidas 168 famílias com 172 crianças em saúde bucal, desde o ano de 1994, com acentuada melhoria das condições dentárias tanto do adulto como de crianças.

Conta com a participação direta de alunos da Graduação e Pós-Graduação com repasse de verba para pagamento dos referidos profissionais pela Prefeitura Municipal de Araraquara.

Esse projeto foi destaque da Revista CEPAM (1993 - 1996) como exemplo de projetos em parceria entre Prefeitura e Universidade no atendimento de populações excluídas.

### **3.4. - Programa Parceria com a Faculdade de Ciências Farmacêuticas:**

3.4.1. - Controle dos produtos de origem animal comercializados por ambulantes no Município de Araraquara, coordenado pela Prof<sup>ª</sup> Maria da Penha Mortatti Catazoni.

Esse projeto teve a finalidade de controlar todos os produtos comercializados pelos ambulantes do Município

de Araraquara, assim como, orientá-los no preparo e transporte dos alimentos.

3.4.2. - Controle de produtos farmacêuticos mais especificamente medicamentos comprados pelo Município de Araraquara, realizados pela disciplina de Fármacos, coordenado pelo Prof. Hamilton Bueno Ferreira.

3.4.3. - Projeto de produção de “Leite e Iogurte” de soja destinado à complementação de merenda escolar da Rede Municipal de Ensino, coordenado pelo Prof. Doutor Eliseu Antonio Rossi.

O projeto, desenvolvido e concluído, recebeu verba da Prefeitura Municipal de Araraquara para a construção de uma fábrica com 250 m<sup>2</sup>, em terreno no Campus da UNESP. A Prefeitura mantém 3 funcionários trabalhando neste projeto no Campus.

### CONCLUSÃO:

É possível trabalhar em parceria com as Prefeituras locais e outras unidades extra muros desde que haja interesse de ambas as partes, objetivos claros a alcançar e real intenção de realizar trabalhos que visem a melhoria do ensino universitário e do homem inserido no seu meio social. Fica claro, que para que haja melhoria deve haver pesquisa universitária que precede a atuação, pois só esta irá estabelecer objetivos.

Além disto, a Universidade como fonte pensante e crítica deve usufruir dessa parceria, trabalhando os *questionamentos transformando-os em novas fontes de pesquisa.*

# POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DE HOJE: INQUIETAÇÕES E ANGÚSTIAS\*

AFRÂNIO MENDES CATANI \*\*

## INTRODUÇÃO

O objetivo principal do presente trabalho é o de discutir o momento atual vivenciado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras. A pretensão é a debater algumas concepções básicas do governo federal que, através do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), diagnostica o esgotamento do modelo único de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e formula suas prioridades, procurando forjar um modelo diversificado e flexível.

## NOVOS AGENTES, NOVAS POLÍTICAS, NOVA LEGISLAÇÃO<sup>1</sup>

A partir da metade dos anos noventa, em especial com o início do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), uma série de modificações significativas começam a ocorrer na educação brasileira, principalmente com a promulgação ou a edição de um conjunto de dispositivos legais. Dentre os principais agentes desse movimento podem ser localizados o Estado- Poder Executivo, através do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e do Ministério da Educação e do Desporto (MEC); a Associação Brasileira das Mantenedoras (ABM);

---

\*Trabalho apresentado em mesa redonda da "Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)" FCL/UNESP/CAr, 1998.

\*\* Professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP).

<sup>1</sup> Grande parte do exposto no presente texto encontra-se em CATANI, 1998.

a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP); na Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC); o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES).

Com o governo FHC, através do MEC e do MARE, efetua-se uma reforma da educação superior que vai se efetivando de maneira fragmentária, a partir de uma série de instrumentos legais, como leis ordinárias, decretos, portarias, emendas constitucionais e diversas medidas provisórias. Para SILVA JR. e SGUISSARDI (1999), “trata-se de um conjunto significativo de alterações pontuais, políticas, legais, estruturais e gerenciais da educação superior, sem a esperada ampla discussão (...) com os envolvidos e diretamente interessados nesse processo”.

Em 1995, Bresser Pereira, então titular do MARE, previu em seu projeto de reforma do Estado a implantação das organizações sociais, entidades públicas não-estatais (fundações privadas ou sociedade civil sem fins lucrativos) que prestariam serviços em diversas áreas. Assim, o Estado assinaria com estas organizações (aí incluídas as instituições de ensino superior federais) um contrato de gestão no qual estariam previstos os serviços a serem prestados, as metas a serem atingidas e os recursos financeiros que o governo destinaria, a cada ano, a essas organizações. Os recursos previstos na assinatura desse contrato de gestão seriam completados pelas próprias instituições, que cobrariam pelos serviços prestados. Ou seja, as universidades públicas federais teriam que desenvolver projetos, ministrar cursos pagos e realizar outras atividades com a finalidade de captar recursos no mercado.

O projeto de reforma constitucional do MARE prevê, igualmente, a extinção do Regime Jurídico Único que, desde a Constituição Federal de 1988, estabelece as normas de

conduta dos funcionários federais, que só podem ser demitidos em condições excepcionais, além de receberem o mesmo salário em suas respectivas categorias. Com essa reforma, as IES seriam livres para contratar (ou demitir) funcionários, com salários diferenciados e em distintas condições de trabalho.

A grande reação contrária das entidades de classe de dirigentes, docentes, estudantes e funcionários levou o MEC a voltar atrás, esclarecendo que a adesão das universidades ao projeto seria voluntária.

As reformas a serem operadas, visando à autonomia, deveriam se concentrar nos seguintes pontos:

– Haveria plena autonomia de gestão administrativa e financeira das universidades federais, conservando seu caráter público;

– cada universidade teria o poder para decidir autonomamente sobre sua política de contratação e de remuneração de docentes e funcionários;

– os orçamentos das IES seriam estabelecidos de maneira diferenciada para cada uma delas, levando-se em consideração a avaliação de seu desempenho e procurando maximizar o aumento da eficiência na aplicação dos recursos públicos, visando a ampliar o atendimento à população;

– as IES seriam estimuladas a buscar fontes adicionais de recursos junto a outros setores do poder público e à iniciativa privada;

– os hospitais universitários deveriam ficar subordinados às IES, embora devessem gozar de autonomia administrativa com gestão profissional;

– nas instituições federais, os cursos de graduação, mestrado e doutorado continuariam a ser gratuitos.

O projeto enviado ao Congresso Nacional previa, também, a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior que, durante 10 anos, garantiria o funcionamento destas instituições.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) tem um capítulo específico sobre a educação superior - artigos 43 a 57. Em linhas gerais, passaremos a comentar as inovações que esse dispositivo legal apresenta. Os artigos de 43 a 50 se ocupam da educação superior de modo geral enquanto os restantes referem-se especificamente às instituições universitárias.

O vestibular classificatório deixaria, inicialmente, de ser a única forma de ingresso nas IES. Ao invés de uma única prova, fixada em determinado período do ano, abre-se a possibilidade de processo seletivo efetuado por meio de uma seqüência de provas (por exemplo, ao longo do ensino médio, como já vem ocorrendo). Além disso, as universidades podem criar cursos novos, com temáticas interdisciplinares e problemáticas emergentes. Estabelece-se que o ano letivo tenha, no mínimo, 200 dias de trabalho efetivo e, o que é interessante, que os estudantes com excelente aproveitamento poderão abreviar a duração de seus cursos.

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento das IES, terão prazos limitados, sendo renovados após processo regular de avaliação. Se forem notadas deficiências, haverá uma reavaliação e, se elas ainda persistirem, prevê-se a desativação de cursos e habilitações, a intervenção nas escolas e, no limite, o descredenciamento.

Em seguida localizam-se os artigos relativos às universidades. A universidade é definida como instituição pluridisciplinar, com as seguintes características: possuir pelo menos 1/3 do corpo docente em regime de tempo integral e, também, 1/3 dos docentes com, pelo menos, titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Além disso, essas instituições devem apresentar produção intelectual no campo da pesquisa, na docência e na extensão de serviços à comunidade. Prevê-se, ainda, a criação de instituições especializadas de alto nível em cada uma das áreas de conhecimento.

A gestão democrática está assegurada pela existência de órgãos colegiados deliberativos, que contam com a participa-

ção dos “segmentos da comunidade institucional, local e regional”. Todavia, a LDB estabelece também que os docentes ocupem 70% das vagas em cada órgão colegiado ou comissão.

No artigo 53, prevê-se a lista das atribuições constantes de qualquer universidade no exercício de sua autonomia, enquanto outro artigo estabelece que as universidades oficiais terão um “estatuto jurídico especial”, o que contraria, no entender de vários estudiosos, a Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, as universidades públicas poderiam estabelecer seus planos de carreira, seu quadro docente, técnico e administrativo e seus padrões de remuneração.

Finalmente, o artigo 57 obriga os professores a ministrar, nas IES públicas, um mínimo de 8 horas semanais de aula.

Carlos Roberto Jamil Cury entende que a atual LDB sugere uma reforma em curso, estruturada em torno de dois grandes eixos: a avaliação e a autonomia.

A avaliação será uma espécie de controle de resultados, e é a partir dela que as instituições deverão receber maior ou menor quantidade de recursos. A autonomia está associada à idéia de flexibilidade que, no que se refere às universidades, significa dizer que elas passam a responder por um conjunto de atribuições cada vez maior e praticamente livres do controle dos sistemas de ensino.

Para Jamil Cury tal reforma do ensino superior brasileiro poderia ser caracterizada pela denominação de “autonomia universitária avaliada”. Com a promulgação da LDB (dezembro de 1996) um conjunto de instrumentos legais começou a detalhar esta reforma na prática.

Parte das instituições privadas iniciou o investimento na formação de grupos de pesquisa e de pós-graduação, melhorando a qualidade de seu corpo docente. Isso foi (e está sendo) possível graças à aposentadoria precoce de grande contingente de professores, portadores do título de doutor, que trabalharam em Universidades públicas e decidiram migrar para as instituições privadas, por duplo motivo: re-

ceio de perder uma série de vantagens adquiridas e receber um segundo salário.

As universidades confessionais (católicas, luteranas, metodistas e batistas) procuram diferenciar-se das demais e, assim, pleitear recursos públicos com legitimidade. Com essa finalidade, criaram a ABRUC (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias). São universidades não lucrativas, pertencentes à “comunidade” e que não têm sócios ou acionistas. Elas pretendem diferenciar-se das universidades propriamente privadas, que se organizaram em torno da ANUP (Associação Nacional das Universidades Particulares).

No entender de Luiz Antonio Cunha, as universidades confessionais defendem “a existência de um sistema de avaliação amplo, que forneça critérios objetivos para a premiação ou a punição das IES. “As instituições de baixa qualidade deveriam ser descredenciadas (...). Em contrapartida, as instituições de alta qualidade deveriam ser premiadas com recursos para o financiamento do ensino e da pesquisa, em especial desta última atividade”. (CUNHA, 1997).

Decreto presidencial (abril de 1997) estabeleceu distinções para o sistema de ensino superior brasileiro no que diz respeito à fronteira entre as esferas pública e privada. Assim, vamos ter as IES públicas, as IES privadas sem fins lucrativos e as IES privadas com fins lucrativos, sendo que estas últimas ficariam obrigadas a pagar, a partir de então, uma série de encargos sociais, parafiscais e trabalhistas, bem como impostos sobre o patrimônio, que até então não desembolsavam. Aconteceram fortes reações contrárias a tais medidas legais da parte das IES particulares com fins lucrativos, levando o governo a alguns recuos.

Estabeleceram-se, também, tipos de IES, devendo todas elas ser periodicamente recredenciadas pelo MEC. Os tipos de instituições são os seguintes:

Universidades - caracterizam-se por oferecer ensino, pesquisa e extensão; têm autonomia didática; podem abrir e fechar cursos e vagas sem autorização (exceto em áreas médicas).

Centros Universitários - caracterizam-se por oferecer ensino de excelência (na maioria dos casos não têm pesquisa e extensão); podem atuar em uma ou mais áreas do conhecimento; podem, a exemplo das universidades, abrir e fechar cursos e vagas, sem autorização.

Faculdades integradas - constituem-se em um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento; oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; dependem da autorização do Conselho Nacional de Educação (CNE) para criar cursos e vagas.

Institutos superiores ou escolas superiores - atuam em geral em uma área do conhecimento; podem realizar ensino ou pesquisa; dependem da autorização do CNE para expandir sua área de atuação.

No final de 1995 instituiu-se o Exame Nacional de Cursos, o chamado “Provão”, mediante o qual os alunos que concluem os cursos de graduação passam por uma avaliação geral, através de prova escrita. Com o “Provão” teve início a montagem de um sofisticado mecanismo de avaliação que prevê, além do descredenciamento de instituições de ensino cujos estudantes tiveram desempenho insatisfatório, o reordenamento institucional das universidades segundo os tipos descritos nas linhas anteriores. Esse procedimento irá produzir, de acordo com Luiz Antonio Cunha, duas mudanças profundas no campo do ensino superior brasileiro, quais sejam, “a diferenciação das instituições privadas com fins lucrativos, que ficarão excluídas dos benefícios dos recursos públicos” e “a diferenciação das instituições dotadas de autonomia universitária, tanto públicas quanto privadas, a maioria delas provavelmente ‘rebaixadas’ à nova categoria dos centros universitários”, onde o princípio constitucional da necessidade conjunta entre ensino, pesquisa e extensão deixaria de prevalecer.

Assim, a partir das considerações realizadas por CUNHA, por SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, é possível afirmar que:

– hoje, a linha principal de demarcação interna do ensino superior deixa de passar pela distinção entre o estatal e o privado para delimitar a diferença específica entre a excelência e a mediocridade;

– é bem provável, a continuarem as mudanças, o desaparecimento a médio prazo das instituições estatais públicas, no formato em que existem hoje.

### AUTONOMIA, PRIVATIZAÇÃO Y OTRAS COSITAS MÁS<sup>2</sup>

O ministro Paulo Renato Souza propôs ao Presidente da República três alternativas para enfrentar a escassez de recursos vigente na área educacional: a fusão do Ministério da Educação (MEC) com o da Ciência e Tecnologia (MCT). A idéia, segundo ele, seria a de “coordenar melhor as ações desses dois ministérios em relação à universidades federais”. As outras duas alternativas são: 1) manter a atual divisão, mas com alguma instância encarregada de fazer a articulação das ações; 2) passar a administração das 52 instituições federais de Ensino Superior do MEC para MCT”. (cf. Folha de S. Paulo, 03.12.98. “FHC estuda fundir Educação e Ciência”, de Fernando Rossetti). Estas propostas receberam ressalvas do presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sérgio Henrique Ferreira: “O que me preocupa é a insensibilidade do Paulo Renato achar que fazer ciência e ensinar ciência são a mesma coisa. Ele tem capacidade administrativa, mas não tem sensibilidade científica”. O presidente da ANDIFES, José Ivonildo do Rêgo, reconhece que atualmente a articulação entre ensino superior e ciência e tecnologia não é boa. Reclama que o MCT passou a ser um “balcão” de atendimento de demandas de cientistas, segundo as atribuições do CNPq”. Para ele, a função do MCT “seria fazer política para o setor junto com ou-

---

<sup>2</sup> Desenvolvido com base em CATANI, 1999.

tros ministérios. Mas, aquele que seria o órgão para isso, o Conselho de Ciência e Tecnologia, nunca foi acionado”. (cf. Folha de S. Paulo, 03.12.98. Depoimentos recolhidos por Ricardo Bonalume Neto).

Observa-se, por parte do governo e de significativos setores da grande imprensa, a difusão de mentalidade que procura desqualificar o que é público e sacralizar o que é privado. Nesse sentido, o modelo ideal, sempre invocado, é o do Chile: naquele país, a partir de 1981, o Estado foi reduzindo gradativamente seus aportes financeiros para as universidades públicas, chegando hoje a destinar não mais de 40% do que gastava no início da década passada. O restante é conseguido, basicamente, através da cobrança de mensalidades, pagas pelos alunos.

O governo FHC não quer mais gastar cerca de R\$ 5,7 bilhões por ano com as universidades federais; quer reduzir significativamente esse dispêndio. Desse total que o MEC passou às IES federais, 94% foram destinados ao pagamento da folha de pessoal (salários e benefícios como vale-transporte e tíquete-alimentação). Assim, sobra muito pouco para pesquisa, manutenção e investimentos na estrutura física das instituições (R\$ 392 milhões). Se fossem somados os recursos gerados pelas próprias universidades em 1997 (como a cobrança da taxa de inscrição no vestibular), o total disponível sobe para R\$ 6,2 bilhões. Desse total, R\$ 5,02 bilhões são gastos com pessoal, sendo R\$ 1,47 bilhão o montante dispendido com inativos e pensionistas (cf. Folha de S. Paulo, 02.12.98, matérias de Daniela Falcão e Betina Bernardes). Assim, a artilharia Tucana concentra-se, inicialmente, em tentar aplinar o terreno para conceder autonomia administrativa às universidades (raciocinam que os reitores iriam cortando, aos poucos, a “gordura”, isto é, o excesso de pessoal, promovendo pequenas - mas constantes - levadas de demissões). Há, no Congresso, Emenda Constitucional que leva água para esse moinho. Aprovando-se a emenda da autonomia administrativa, os reitores teriam condições de elaborar

seus próprios orçamentos, com plena liberdade para abrir/fechar cursos, criar novos critérios de remuneração e incrementar a captação de recursos através da venda de serviços e consultorias para o mercado<sup>3</sup>.

Numa segunda etapa, viria a cobrança de taxas dos alunos - na revista Veja, edição de 15/07/98, encontra-se longa matéria sobre as universidades federais (“À Esquerda da Reforma”). Nela, há um *box*, expressivamente chamado “Por que não cobrar mensalidade?”, com as habituais pérolas do gênero e desembocando na já mencionada “chilenização” do sistema de ensino superior. Esse seria o ideal a se conquistar. O próprio ministro Paulo Renato Souza se assusta quando os técnicos do MEC tentam discutir, ao mesmo tempo, as questões da autonomia e a cobrança de mensalidades: isso levaria a uma aliança entre professores e alunos, o que nesse momento é inconveniente. “Não é hora para essa discussão”, diz Paulo Renato, na citada matéria de Veja. Nesta mesma publicação o Pró-Reitor de Pesquisa da USP, Hernán Chaimovitch, faz declarações que são, no mínimo, preocupantes: “cobrar não significa privatizar”<sup>4</sup>.

No âmbito do MEC, todavia, as discussões com os deputados da base governista tiveram início, visando à possibilidade de apresentar Emenda Constitucional que permitisse a cobrança de mensalidades. Segundo o jornalista Fernando Rossetti, “a discussão ocorreu depois que o diretor-geral da UNESCO (Organização das Nações Unidas para

---

<sup>3</sup> Na hora de se distribuírem as verbas, novos critérios seriam utilizados: o montante destinado à pesquisa seria concentrado nos centros de excelência (cerca de meia dúzia dentre o total das IES), alocado com base na produtividade científica, qualificação dos professores, número de alunos, notas obtidas no “Provão” (Exame Nacional de Cursos) etc.

<sup>4</sup> José Arthur Giannotti, presidente do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e professor aposentado da USP, defende o pagamento do ensino universitário ministrado pelas instituições públicas. O montante dos pagamentos seria reunido num fundo gerido pelos alunos, professores e pelo poder público, com a finalidade de incentivar a entrada de estudantes pobres nas universidades. (cf. entrevista concedida a Élio Gaspari. Folha de S. Paulo, 13.12.98).

Educação, Saúde e Cultura), Federico Mayor, declarou em Paris ser favorável ao pagamento do ensino superior público pelos “estudantes ricos” (“Crise reforça a polêmica sobre a cobrança em universidade pública”. In: Folha de S. Paulo, 20/10/98). E detalha as três posições principais em torno do tema. A primeira defende o ensino público gratuito, como um direito constitucional, que não deve sofrer alteração. A segunda entende que se pode até cobrar mensalidades, mas é necessário resolver, antes, uma questão séria: “como garantir que os pobres não sejam segregados”. Finalmente, há a proposição mais radical: “muda-se a Constituição, abrindo-se a possibilidade da cobrança, e cada universidade define se será paga ou não”.

Com relação à questão da autonomia, as propostas do MEC e da ANDIFES diferem de maneira substancial. Matéria da Folha de S. Paulo (20.04.99), de autoria de Daniela Falcão (“Proposta de Autonomia Gera Divergências”), resume com propriedade tais embates, que seriam os seguintes:

	O que quer a ANDIFES	O que propõe o MEC
Financiamento	A união deve garantir que pelo menos 75% do orçamento do MEC proveniente da receita de impostos sejam destinados anualmente às universidades.	O MEC não aceita a vinculação, que teria de ser feita por meio de emenda constitucional. A alternativa é colocar na lei o valor mínimo de quanto a União deve repassar às universidades. Esse valor seria a média do que foi repassado nos últimos 2 ou 3 anos.
Normas para repasse de recursos	Além do número de alunos e do volume de pesquisa e extensão, o valor do repasse a cada instituição levaria em conta a áreas dos campi e a avaliação dos cursos.	O repasse só levaria em conta o número de alunos, o volume de pesquisa e extensão.
Natureza jurídica	As universidades federais teriam personalidade jurídica especial, dotada de autonomia e autogestão, garantindo independência total das medidas adotadas pelo governo federal para regulamentar órgãos públicos.	A manutenção da natureza jurídica atual, com as universidades dividida em autarquias e fundações.
Eleição para Reitor	A autonomia daria direito à elaboração de normas próprias para a escolha dos dirigentes	O projeto de autonomia do governo não aborda a questão das eleições para Reitor
Planos de Carreiras e salários	As universidades teriam liberdade para definir seus planos, mas haveria um piso mínimo de salário para os professores igual em todo o país.	Cada universidade estabelece seu próprio plano. Não há piso nacional.
Autonomia por Contrato	A autonomia valeria para todas as universidades federais a partir da data de publicação da lei.	Cada universidade assinaria um contrato de autonomia com o MEC, que teria prazo mínimo de dois anos.

Deve-se mencionar, ainda, que a partir do ano passado, através da lei nº 9678, de 03.07.1998, o governo insti-

tuiu a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no Ministério Superior das IFES, após greve prolongada e difícil processo de negociação. Os valores dessa gratificação correspondem à pontuação obtida pelos docentes, de acordo com o regime de trabalho (20 horas, 40 ou dedicação exclusiva), a categoria (auxiliar, assistente, adjunto ou titular) e a titulação (graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado).

A pontuação atribuída pela GED, a partir da avaliação das atividades dos docentes, privilegia o ensino através de maior pontuação da hora/aula semanal. São 10 pontos por hora/aula. Dos 140 pontos possíveis, 120 podem ser adquiridos como parte da avaliação quantitativa, ou seja, através da totalização de horas/aula. A GED também objetiva valorizar a titulação acadêmica e os professores da ativa, bem como acabar com os reajustes isonômicos de salários mediante gratificação baseada no desempenho<sup>5</sup>.

As perspectivas para o período 1999-2002, correspondente ao segundo mandato de FHC, são alarmantes para o futuro da universidade pública brasileira. Com certeza elas continuarão a existir a médio prazo, mas com formato bastante distinto daquele que possuem hoje.

## BIBLIOGRAFIA

- CATANI, A.M. "O Ensino Superior no Brasil: perspectivas". In: KUPSTAS, M. (Org.) *Educação em Debate*. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.
- \_\_\_\_\_. "A Universidade Pública no Brasil: perspectivas para o século XXI". Mendoza, Argentina. I Congresso Interoceânico de Estudos Latinoamericanos. Marzo, 1999. mimeogr.
- CHAUÍ, M. "A Universidade Hoje". In: *Praga - Estudos Marxistas*, nº 6, Ed. Hucitec, São Paulo, 1998.

---

<sup>5</sup> Desenvolvo, atualmente, com o Prof. João Ferreira de Oliveira, texto sobre a implantação da GED nas IFES.

- CUNHA, L.A. O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento? XXI Congresso da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia). São Paulo, setembro, 1997, mimeogr.
- CURY, C.R.J. A educação Superior na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Uma Nova Reforma? In: CATANI, A.M. (Org.) *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP. Ed. Autores Associados, 1998.
- DURHAM, E.R. A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.) *Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP. Ed. Autores Associados, 1998.
- SILVA JR, J.R. e SGUISSARDI, V. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista, SP. EDUSF (Editora Universidade São Francisco), IFAN/CDAPH, 1999.



# A NOVA LDB E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: ETAPA DE UM LONGO PROCESSO\*

NEWTON RAMOS-DE-OLIVEIRA \*\*

“Opor-se a isso tudo que o mundo de hoje nos apresenta e que, no presente momento, não admite vislumbrar qualquer outra possibilidade de resistência mais ampla, é competência da escola” (Adorno)

## 1- AS LEIS BROTAM DE UM SOLO SOCIAL

Dentre as ilusões que o ser humano cultiva, uma é um superdimensionamento da força do direito e de suas leis. É parte, talvez, de outra ilusão: o encanto pelas palavras, aquela visão mágica que identifica palavra e realidade. Relatos clássicos mostram a permanência desta tendência, como os poemas de Homero; estudos antropológicos apontam para sua origem recuada. Nos tempos atuais, assume formas mais sofisticadas, como a crença de que as leis sejam o grande instrumento para transformar uma realidade social extremamente desigual e injusta. Daí que sua configuração em forma de ditames jurídicos apareça como o grande demiurgo capaz de abrir ou fechar horizontes à ação e à transformação. Se a lei é tão importante, uma boa lei será a alavanca para um novo patamar no setor que regulamenta; se for má, tudo estará prejudicado ou, talvez, até eliminado do campo das possibilidades.

É natural, portanto, que a aprovação de uma nova lei de Diretrizes e Bases do ensino brasileiro pelo Congresso Nacional de 1996, a Lei Federal 9.394, traga aos educadores um conjunto de inquietações, mescla confusa de expectati-

---

\*Trabalho apresentado em mesa redonda na “Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)”, FCL/UNESP/Car, 1998.

\*\* Pesquisador do CNPq, Coordenador do Grupo de Pesquisa do Potencial Pedagógico da Teoria Crítica (UFSCar) e professor aposentado da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Câmpus de Araraquara.

vas, esperanças e desilusões. Iniciativas de discuti-la e determinar seus alcances reais são, assim, urgentes e inadiáveis. Para dimensionar corretamente seu alcance, determinando os campos que abre ou que fecha à ação pedagógico-educativa.

Na análise de uma lei pelos métodos consagrados pelos estudos jurídicos e enriquecidos pelo grande progresso das ciências lingüísticas, um primeiro cuidado é ler nas entrelinhas, como em conhecido ensaio nos alertou Demerval Saviani. Os estudos hermenêuticos demandam, na verdade, mais do que procedimentos investigadores centrados nos vocábulos e nas frases. Em outras palavras, do texto - que merece atenção específica - deve-se percorrer o contexto. Uma lei é sempre e simplesmente uma etapa de um processo social, pleno de lutas, avanços, recuos forçados ou estratégicos. São realidades transbordantes, portanto, o texto que ilumina o contexto e é por este iluminado.

Os estudos sobre a natureza das leis e de sua ciência, o Direito, são, por necessidade extrínseca, os mais marcados pelo obscurecimento ideológico. Norberto Bobbio em seu estudo sobre uma teoria capaz de contribuir para esclarecer conceitos como sociedade civil e estado, poder e governo, democracia e ditadura, destaca que toda a construção política responde a uma só grande dicotomia: as relações de atração e repulsão entre o público e o privado. Desta, que considera uma espécie de dicotomia matriz, extrai o ensaísta italiano dicotomias a que denomina de correspondentes, a saber: sociedade de iguais versus sociedade de desiguais, leis versus contrato, justiça comutativa versus justiça distributiva. Com certeza, a dicotomia público versus privado não dá origem à dicotomia sociedade de iguais versus sociedade de desiguais: o caminho é concomitante ou justamente o inverso. Em qualquer hipótese, a desigualdade social é originária e não derivada. Mas retornando ao nosso ensaísta, esclarece ele em outro texto que o direito deve ser considerado como:

“principal instrumento através do qual as forças políticas, que têm nas mãos o poder dominante em uma determinada sociedade, exercem o próprio domínio. Desta conexão se tornou consciente a filosofia política e jurídica que acompanha o nascimento do Estado moderno, que lhe interpreta e reflete o espírito. Isso é patente desde Hobbes, através de Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Marx e até Max Weber e Kelsen...” (Bobbio, Matteucci & Pasquino, 1991: 349)

Quem seleciona, exclui. Revela-se. A relação peca pela ausência de um jurista fundamental, o alemão Rudolf von Ihering (1883-1939). Esta omissão rompe toda uma linha de estudo fundamental para revelar determinações sociais e mecanismos de opressão. Ihering destaca que o direito é luta sem tréguas:

“O fim a que visa o direito é a paz, e o caminho para atingi-lo é a luta. Não basta, perquirir sobre o fim do direito, é necessário também conhecer o meio para alcançá-lo. E o meio é a luta./.../ A idéia do direito compreende uma antítese que tem origem em si mesma e da qual jamais se pode, absolutamente, separar: a luta e a paz. A paz é o fim do direito, a luta é o meio para alcançá-lo. A luta não é, portanto, um elemento estranho ao direito, mas uma parte integrante de sua natureza e uma condição de sua idéia.” (Ihering, 1988:15)

Esta concepção tem a grande vantagem de evidenciar o direito como produto social. Outro filósofo, Herbart (1776-1841), havia resvalado por ela ao ver o fundamento do direito na amargura da luta. A diferença está numa tendência mais inerte ou mais combativa; a coincidência está em definir o direito e as leis como resultantes de combates sociais. A ambos falta pouco para aprofundar o conceito. Os estudos

marxianos logo depois darão ênfase às lutas de classes, que se intensificam. E nesse leito será percorrido pelos juristas marxistas Stucka a Pachukanis. É isto: o direito e suas leis revelam o estado atual do movimento social resultante dos embates entre as classes dominantes e as classes dominadas numa determinada época de uma sociedade. As leis são as resultantes infirmes dos seculares combates entre as classes sociais como concretizados em palavras dentro de determinadas coordenadas de tempo e espaço.

Outra ilusão de amargas conseqüências é a crença no progresso, como avanço unilinear da humanidade. Nessa miragem tropeçam solidários tanto os marxistas ortodoxos, aqueles que se prendiam pelo menos ideologicamente aos ditames dos Partidões, quanto os positivistas e neopositivistas que se disfarçam em pragmáticos, neoliberais, sociais-democratas, pós-modernistas e outras tribos. Os extremos se atraem e se igualam. O excesso de leis ou sua alta rotatividade nada contribuem para a legalidade; aqueles são independentes e talvez até excludentes desta.

Se o progresso social não é automático e garantido, não poderíamos acreditar que em fases de grande desigualdade social haveria aumento das tensões e as classes dominantes abririam mão de alguns privilégios através de um Estado que busque graus de equilíbrio social? Ledo engano. Quanto mais cresce a injustiça, mais cresce a opressão e o Estado tende a dar mais força a quem tem força. Ou nas palavras textuais de Pachukanis: *“quando abalado o equilíbrio da sociedade, esta não procura a sua salvação na criação de um poder acima das classes, mas na tensão máxima de todas as forças das classes em conflito.”* (1988:95) E o jurista do período heróico da revolução soviética, ainda não conspurcada pelo desvio positivista e totalitário, demonstrava em 1926 que o direito não é apenas ideologia:

O objetivo da mediação jurídica não é o de dar garantias à marcha, mais ou menos livre, da produção e da reprodução social que, na sociedade de produção mercantil, se operam formalmente através de uma série de contratos jurídicos privados./.../ Não se pode atingir este objetivo recorrendo unicamente ao auxílio de formas de consciência, isto é, através de momentos puramente subjetivos /.../ Todo fato jurídico é o que chamamos de fato objetivo, situado tão fora da consciência dos protagonistas como o fenômeno econômico que, em tal caso, é mediatizado pelo direito” (1988:13)

E o jurista Stucka, ao responsabilizar-se pela direção do “Comissariado do Povo para a Justiça” da URSS, por breves meses entre novembro de 1917 e agosto de 1918, portanto, ainda dentro da etapa autêntica da revolução soviética, chega a uma definição mais concisa: “*o direito é uma forma de organização das relações sociais correspondente aos interesses da classe dominante e tutelado pela força organizada desta classe*”. (Stucka, 1988: 16) e acrescenta para aprofundar o conceito, que a sociedade burguesa deve ser qualificada como “*sociedade em guerra civil, permanente, ininterrupta*”(Stucka, 1988: 46)

Talvez pudéssemos rever a definição de Bobbio sobre o direito com a qual abrimos este estudo (“*principal instrumento através do qual as forças políticas, que têm nas mãos o poder dominante em uma determinada sociedade, exercem o próprio domínio*”) para adequá-la aos conceitos marxistas numa formulação aberta como “*o direito é a resultante da colisão entre as forças políticas que representam as classes sociais dominantes e dominadas em uma determinada sociedade num determinado contexto histórico*”.

## 2 - A LUTA SOCIAL É PERMANENTE

Mesmo que as leis abram ou fechem caminhos à sociedade, é esta que tem em mãos o poder maior. Os movimentos

sociais não param, estão sempre em ação. Há adiamentos, há recuos, há impasses, mas a luta é contínua. Aos períodos de estagnação social, sucedem-se fases de aberturas, de ebulição mais ou menos coincidentes nos contextos mundiais e nacionais. Portanto, as leis e os diplomas legais que consubstanciam vários preceitos - como as LDBs - são resultados provisórios, que devem ser conhecidos dentro da corrente histórica a que se filiam. É este fluxo histórico que lhe dá sentido.

Agora temos alguns conceitos básicos para analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/ 96. Em primeiro lugar, sua compreensão exige que a vejamos como continuidade de uma só luta social com diferentes expressões jurídicas e históricas. Esta expressão traz a moldura, o tom e os traços do contexto nacional dentro do contexto internacional, não como necessariamente harmônicos, mas em relação de inter-influência poderosa.

A nova LDB é, portanto, a continuidade, com as feições e os limites dos diferentes contextos históricos em que se concretizaram em forma de lei:

- a) do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional (1932);
- b) da primeira LDB, Lei 4.024/61;
- c) da segunda LDB, 5.692/71, e da lei 5.540/68 - estatutos legais do regime tecnocrático-militar que disciplinavam o ensino nacional;
- d) das legislações de ensino estaduais pós-1982 e da Lei Federal 7.044/82.

Se os estatutos legais trazem a marca de suas coordenadas de tempo e lugar, devemos também lembrar que os períodos históricos podem ser classificados grosso modo em duas tendências opostas: ou de abertura, ou de oclusão. Em outros termos, os períodos históricos abertos permitem a inclusão de demandas sociais das classes dominadas, enquanto os períodos históricos fechados atendem à exclusão dessas classes e segmentos sociais quanto às decisões de Estado. Num extremo, os períodos de hegemonia incontestável das classes do

minantes - os mais freqüentes -; no outro extremo, períodos que gozam de graus mais amplos de cidadania ativa, os mais infreqüentes e, no entanto, os mais significativos.

O Manifesto dos Pioneiros surge em 1932 como documento-base da ampliação a todo território nacional das várias experiências regionais de escolanovismo que estão sendo efetivadas. Há distinções que se tornaram senso comum pedagógico segundo as quais há períodos em que as populações avançam no movimento histórico-social ao lutar pela multiplicação das escolas públicas e períodos em que as populações perdem o ímpeto transformador por concentrarem-se apenas na problemática específica do ensino. Mas será que não se trata de movimentos complementares: um privilegiando o campo social e a extensão quantitativa do ensino, o outro exigindo ensino de qualidade que crie seres livres e atuantes? Será a demanda por uma educação menos autoritária, menos informativa e mais atuante, mais ativa, mais formativa um retrocesso social ou o advento do profissionalismo responsável e moderno? Não é por acaso que movimentos políticos estejam em ação como o tenentismo, a revolução contra as oligarquias tradicionais, o nascimento do movimento operário impulsionado pelos contingentes de imigrantes, a nascente industrialização e urbanização etc. Os pioneiros pedem um sistema nacional de educação e temos todo um *“período bastante dinâmico, com amplos debates no campo educacional, que vêm no embalo de toda a fermentação da década de 20”* (Saviani, 1997: 74) Temos, então, a fundação do Centro Brasileiro de Educação (CBE/1924); conferências nacionais de educação, de 1927 a 1931; criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1934; criação das primeiras universidades brasileiras - USP, 1934; Universidade do Distrito Federal, 1935; Universidade do Brasil, 1937 - etc. O que ocorre com as escolas renovadas e seu ensino ativo - apropriação pela burguesia - não pode ser imputado ao movimento renovador, mas resulta de uma sociedade tradicional e inserida no modo

de produção capitalista. Mas a década de trinta presencia a tomada de poder pelos movimentos autoritários nazifascistas, que têm sua versão tupiniquim com o golpe de 1937. Fecham-se os espaços de exercício da cidadania, inicia-se o período fechado do Estado Novo.

O término da Segunda Guerra Mundial traz a redemocratização do país e a elaboração de nova Constituição (nossa quarta!), na qual se determina o que o Manifesto pedira: que seja elaborada uma lei de diretrizes e bases da educação nacional. Sob este período de abertura democratizante, iniciam-se os debates sobre a primeira LDB. Mas o contexto vai se fechando gradativamente: no plano internacional, com a diplomacia da Guerra Fria e, no plano nacional, com a cassação do Partido Comunista e com outras medidas repressivas do movimento social. Este embate de forças conflitantes agasalha, ao longo do período 1948-61, debates públicos que envolvem as universidades, os ginásios e os colégios, os intelectuais, os artistas, os sindicatos, a juventude, as vanguardas da Igreja Católica. O grande tema é a proposta progressista de verbas públicas ao ensino público e a reação das forças conservadoras que pretendem estender tais recursos ao ensino privado. O resultado, efetivado em 1961, traz as marcas de um compromisso, de um verdadeiro empate: nem ganha a educação pública, nem vence a educação privada. Mas as aberturas ainda atuantes nesses treze anos trazem alguns avanços, dos quais os mais importantes antecedem esta primeira LDB. Um dos estrangulamentos existentes consistia no fato de que os estudantes de algumas modalidades ginasiais e colegiais ficavam presos a determinados cursos universitários, de modo que, se desejassem seguir outras carreiras, seriam obrigados a retornar a cursos de ginásio ou colégio que permitissem aquela nova opção de estudos. Essas barreiras foram sendo gradativamente derrubadas no período da redemocratização, assegurando-se a todos os

alunos o direito de continuidade de estudos. Em 1961, a lei 4.024 consolida o que se tornara legislação esparsa.

Os tempos são “perigosos”. No plano nacional o populismo manipulador via-se obrigado a concessões que aumentavam a participação social das classes dominadas com o apelo ao apoio às Reformas de Base, com a oficialização do Método Paulo Freire, com o crescimento dos movimentos político-sociais e aumento quantitativo e qualitativo dos sindicatos urbanos e rurais. No plano internacional intensifica-se a Guerra Fria e explode a Revolução Cubana com seu poder de atração pela juventude e idealismo (Ramos de Oliveira: 1989). A burguesia nacional, apavorada, reforça seus laços com a política ianque e a conseqüência são crises sucessivas que conduzem à tomada do poder pelos militares. Em 1964, instaura-se o regime militar-tecnocrático. Inicia-se novo período de fechamento político-social. São concebidas em gabinetes, obedientes às instruções heterônomas, as leis 5.540/68 e 5.692/71, esta disciplinando o ensino de 1º e 2º graus, aquela moldando nosso ensino universitário ao modelo norte-americano. Atende-se ao clamor por extensão da obrigatoriedade de ensino até os 14 anos de idade, mas esvazia-se a qualidade desse ensino e destroem-se os colégios de orientação clássica, científica, normal ou profissional tornando a todos instituições (falsamente) profissionalizantes. Apenas a intensificação dos movimentos político-sociais conseguiria, pela Lei 7044, a revogação dessa diretriz vigente durante longos 11 anos.

### 3- MOVIMENTOS DA SOCIEDADE CIVIL

Em 1982, a oposição consegue, dentro do processo de “abertura lenta, gradual e segura”, restabelecer a escolha dos governadores por eleições diretas. No Estado de São Paulo, a oposição elege Franco Montoro, do PMDB. Inicia-se, então, no território paulista, a adoção de leis que favorecem o ensino público. A legislação relativa à carreira do professor corrige

enormes e injustas distorções, como a exigência de que o professor nos últimos cinco anos de seu tempo de serviço fosse obrigado a dar o máximo de aulas para garantir uma aposentadoria razoável. Cria-se o incentivo a que professores do ensino de 1º e 2º graus fizessem cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado); admite-se a contagem de tempo de serviço em dias corridos e para todos os fins - em resumo, várias medidas a bem do ensino e de seus profissionais são consolidadas no Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº 444/85. Fica, então, no magistério paulista a forte (e falsa) impressão de que o governo Montoro teria sido extremamente favorável ao professor. Esta é uma imagem falseada da realidade e convém desmistificá-la: o que ocorreu em S. Paulo no período 1982-86 foi certa ampliação dos atos de cidadania por parte de uma população que havia sido sufocada por quase duas décadas de arbítrio tecnocrata durante os “anos de chumbo”. Agora, rebentada a represa, explodiam as demandas com tal ímpeto que os governadores recém eleitos graças a plataformas oposicionistas não tinham condições políticas de refrear o movimento social dada a necessidade de abrirem seus espaços no confronto com o governo federal dominado pelos militares. Presos entre duas forças contrárias, esses governadores tiveram que, a contragosto, ceder às pressões populares. Três fatos, por exemplo, atestam que a “democratização” do Governo Montoro foi concessão a fortes pressões da população: política salarial do magistério, movimentos da sociedade civil tipo “Etesc” e movimento Pró-eleição Direta de Diretor Regional de Ensino.

Quanto à política salarial nefasta de Montoro, os dados são objetivos e inquestionáveis: findo seu mandato, os professores ganhavam menos do que no início de seu governo. (Gigante de Oliveira, 1992: em especial p. 81-92)

Quanto aos movimentos da sociedade civil, deve-se destacar que houve uma verdadeira eclosão de demandas sociais estimuladas pela esperança de que o país se encontrava à beira de redemocratização. As camadas mais organizadas exigiam mudanças no espaço político-social, em especial quanto à legislação referente ao magistério e ao ensi-

no. A região central paulista, em torno de Araraquara e São Carlos foi sede inicial de tais movimentos: nascidos com o “Encontro dos Trabalhadores de Educação de S. Carlos” (Ramos-de-Oliveira, 1995) proliferaram por todo o Estado (São José dos Campos, Barretos, Vale do Paraíba etc) a tal ponto que o Governo Montoro, num golpe político, resolveu esvaziar as crescentes demandas centralizando-as no Fórum Estadual de Ensino. Sob a aparência de estar atendendo às demandas sociais e com o apoio de setores políticos (burgueses) e universitários oposicionistas, o governo estadual formava um canal para “recolher as demandas e canalizá-las sob seu controle” (Ramos-de-Oliveira, 1987).

Outra demonstração de democracia a contragosto realizada pelo governo Montoro nasceu em Araraquara: o movimento de base para eleição do Diretor Regional de Ensino para a região central do Estado. A primeira originalidade do movimento foi ter envolvido todos os profissionais da educação pública de 1º e 2º graus (professores, administradores escolares, corpo técnico-administrativo e pessoal de apoio das unidades escolares de 21 cidades, equipes das Delegacias de Ensino de Araraquara, S. Carlos e Taquaritinga)<sup>1</sup>; a segunda originalidade foi que o movimento enfrentou a oposição cerrada da Secretaria de Estado da Educação e do Governo Montoro; a terceira é que o movimento expandiu suas reivindicações apresentando propostas de reforma da Secretaria da Educação paulista para enxugar a desnecessária máquina administrativa que era grandiosa quanto mais alto o escalão e tanto mais exígua quanto mais próxima das salas de aula. Novamente o Governo Montoro empregou tática de “atender, desatendendo”: a Secretaria da Educação, sete meses após a eleição, no-

---

<sup>1</sup> As cidades que participaram da eleição de Diretor Regional de Ensino foram: Américo Brasiliense, Araraquara, Boa Esperança do Sul, Borborema, Cândido Rodrigues, Descalvado, Dobrada, Dourado, Fernando Prestes, Ibaté, Ibitinga, Itápolis, Matão, Ribeirão Bonito, Rincão, Nova Europa, Santa Ernestina, Santa Lúcia, São Carlos, Tabatinga, Taquaritinga. Dia da eleição à revelia do Governo do Estado: 08 de novembro de 1983. Número de votantes: 3.289.

meou o eleito “representante da S.E. para a Divisão Regional de Ensino Experimental de Araraquara”. A região experimental ficou apenas no papel, sem o mínimo apoio da administração.

Estes movimentos próximos demonstram à sociedade que o governo Montoro só deu aberturas onde e quando a sociedade civil teve forças suficientes para forçá-lo a isso. Do contexto de abertura, surgiram movimentos sociais de cidadania ativa e desses vieram leis favoráveis à democratização e publicização do ensino. Não pelos governos estaduais, mas apesar deles. Os avanços que aconteceram na legislação foram minados pela continuidade de uma política salarial aviltante ao magistério.

Sobram de acontecimentos como esses, que as classes dirigentes vão, aos poucos, apagando da história oficial, a clara demonstração de que ou a sociedade civil se organiza e reivindica ou o sistema abafa e impede a extensão dos direitos sociais a todos. Além de uma legislação progressista faz-se necessária uma constante luta pela efetivação de medidas a bem da sociedade como um todo.

#### 4- UMA NOVA REPÚBLICA DE VELHOS SENHORES

Obtida a redemocratização pelo caminho tortuoso do Colégio Eleitoral, os movimentos sociais, recém saídos da campanha pelas “Diretas Já”, embora frustrados, ainda têm fôlego para novos embates. A IV Conferência Brasileira da Educação defende novos rumos tanto para a próxima constituição (nossa 7ª!) quanto para uma nova LDB. A constituição recebe contribuições de movimentos sociais por todo o Brasil e é aprovada em 1988, recebendo a qualificação-síntese que lhe dá o liberal Ulysses Guimarães: Constituição Cidadã. O combate pela nova LDB parte da demanda central pela universalização do ensino e organização de um sistema nacional capaz de assegurar a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino nas três esferas (federal, estaduais e municipais) e, ao mesmo tempo, assegurar “a melhora

*de sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social*" (Revista Ande, 1989:73) Explodem, então, movimentos organizados em Fóruns estaduais e municipais que fluem em direção às diretrizes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O projeto original é apresentado por Octávio Elísio em dezembro de 1988 (PL 1258/88) e conta com ampla participação da sociedade civil num diálogo vivo e atuante com os legisladores, numa fase que foi caracterizada por Florestan Fernandes como "conciliação aberta".

Aí entram as interferências da mudança do contexto mundial e do nacional. Em plano mundial, a queda dos 45 km do Muro de Berlim (1961-89) simboliza o colapso de um sistema que se pretendia marxista e que, de fato, talvez o tenha sido nos primeiros tempos, mas que logo assumiu vertentes positivistas e produtivistas que o deformaram e condenaram à extinção. Caído o Muro e seu sistema, o capital se viu sem concorrente e livre para exercer em plenitude sua essência -  $\frac{3}{4}$  a reprodução e ampliação a qualquer custo, ou seja, a custo dos seres humanos. No plano nacional, os governos da Nova República gradativamente ajustam suas políticas ao Consenso de Washington com ampla cobertura e apoio dos meios de comunicação de massa. No processo de construir a nova LDB os setores privatistas fortaleceram-se com a eleição de Fernando Collor, que nomeou Ministro da Educação sucessivamente José Goldemberg e Eraldo Tinoco, ambos desqualificando o projeto aprovado em 13 de maio de 1993 na Câmara Federal e estimulando fortes obstruções aos trabalhos da Comissão Suprapartidária. É, então, apresentado no Senado outro projeto, este elaborado pelo MEC e com o aval de seu "autor", Darcy Ribeiro.

Temos, então, do choque entre os movimentos sociais e o contexto socio-político, duas fases distintas: a "conciliação aberta", com ampla participação dos setores mais avançados da sociedade civil e a fase do governo

neoliberal, obediente às diretrizes do Banco Mundial. Na linha de combate as divergências quanto, em especial, aos seguintes itens:

- responsabilidade do Estado quanto à educação;
- organização do sistema educacional;
- gestão democrática da educação;
- caracterização dos recursos financeiros.

Das novas ênfases determinadas para a política nacional de educação, as seguintes teses se fazem presentes:

- busca de parcerias que permitam desobrigar o Estado do ônus pela educação pública;
- liberalização dos mecanismos de controle, flexibilização curricular, não interferência em questões salariais e contratuais;
- preferência ao ensino fundamental com quebra da união intrínseca e orgânica entre os vários níveis de ensino;
- adoção de “novos” modelos de universidade através de autonomia em termos de “orçamento global” e das “organizações sociais” com abandono do princípio de indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à coletividade.

Como se observa, a luta por uma LDB autêntica e democrática se concretiza por etapas diretamente dependentes do grau de cidadania e do grau de abertura ou fechamento do horizonte político.

## 5- CONTORNOS DA ATUAL SITUAÇÃO EDUCACIONAL

Do nascimento das demandas por educação pública de qualidade a todos, de democratização contínua, de gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, de um conceito amplo de educação capaz de abranger processos sociais mais extensos com conseqüentes desenvolvimento dos novos meios de informação e da análise crítica do poder dos meios de comunicação de massa, da formação dos professores em uni-

versidades, do desafio representado pela adequação do ensino às novas e prementes exigências do mundo do trabalho, da modernização e autonomia reais das universidades, da constituição de um Conselho Nacional da Educação representativo da sociedade civil e por ela escolhido etc - de tudo isto que representou e sintetizou décadas e décadas de demandas sociais por democratização de um ensino público de qualidade, nasceu uma lei tacanha e precocemente obsoleta. Seus avanços são tímidos, mas sua conformação e harmonia com uma política neoliberal perversa são manifestas.

Os sinais de avanços conservados, o foram por pressão da sociedade civil organizada, mas constam do estatuto legal como princípios, não trazem a marca da obrigatoriedade e são omissos e dúbios, como no caso da definição dos cursos de ensino profissional. A avaliação que institui não inclui a comunidade escolar, ou seja, exclui os docentes, os alunos, as famílias e as organizações não-governamentais.

Por outro lado, a nova lei parece estar sinalizando para conformações passivas a um mercado, em outros termos, à plena exploração pelo capital. A educação de jovens e adultos é subalternizada como campo de preocupação (Haddad, 1997: 106-122) É incluída no campo universitário a figura esdrúxula dos institutos superiores- um novo setor de caça-níqueis a bem do ensino privado - que vem assinalar também um conceito de que a um país periférico não cabe a tarefa de fazer pesquisas, pois os avanços teóricos, técnicos e tecnológicos devem ser prerrogativa dos países centrais. É a nova “teoria da dependência” trazida ao campo da educação. Abrem-se ao capital privado nacional as oportunidades de criação de grandes coleções sob a denominação e status de universidades especializadas por campos de saber, institutos universitários sob vistas complacentes de uma pretensa fiscalização federal. Por outro lado e parodiando o jurista Iverskii pode-se dizer que “há artigos que falam e artigos que não falam”, mas o silêncio é também um discurso. Sob o pretexto de que cumpria tornar a lei menos extensa, eliminaram-se avanços e criou-

se a oportunidade de remeter ao Ministério da Educação a iniciativa de legislar a seu bel-prazer, como está acontecendo com avaliações do tipo “provão”.

## 6 - E A LUTA CONTINUA

Diante do quadro aqui esboçado, resta a grande questão: é possível trabalhar com esta nova lei de diretrizes e bases num sentido progressista?

A luta social, como vimos, não é retilínea e definitiva. O que caracteriza nossa sociedade é justamente a defesa dos privilégios particulares sobre os interesses gerais, em outros termos, a defesa da desigualdade e da injustiça social. A arma de que dispomos é a crítica e o combate organizados. Como profissionais da educação temos dois fronts obrigatórios: a sala de aula e a sociedade civil. Somos professores e cidadãos que se dedicam a contribuir para a formação de outros cidadãos críticos e atuantes. Mesmo nos “anos de chumbo” da ditadura militar-tecnocrática conseguimos abrir trincheiras e conquistar espaços. As leis poderiam abrir horizontes que tudo seria mais fácil, mas a humanidade secularmente tem avançado através de duros combates. Esses combates furam a muralha do reacionarismo em diferentes pontos, recua-se nesse espaço, avança-se naquele outro. É mais uma tática do neoliberalismo acusar este ou aquele setor como portador de “injustos privilégios”. A luta social avança por setores, em busca do bem comum. E o bem comum é incompatível com políticas excludentes. A luta social é árdua e busca a inclusão. Não importam os obstáculos: a luta sempre continua. É competência da escola, é competência do cidadão.

## BIBLIOGRAFIA

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade*: por uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- ; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Tradução de João Ferreira (Coordenador) Carmen C. Varrialle, Gaetano lo Mônaco, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.
- GIGANTE DE OLIVEIRA, Ledercy. *Estado, nota zero: análise do magistério público paulista – 1970-1990*. São Carlos: Gráfica da UFSCar, 1992.
- HADDAD, Sérgio. “A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In Brzezinski (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- IHERING, Rudolf von. *A luta pelo direito*. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.
- PACHUKANIS, E.B. *Teoria geral do direito e marxismo*. Traduzido por Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.
- REVISTA ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo, Cortez Editora, Ano 8, nº 14, 1989.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. *Algumas experiências de ensino e administração*. Araraquara/S.Carlos: ETESC, 1987.
- *Trajeto: ida e volta do Deux Magots a Frankfurt*. Araraquara, 1995. (mimeografado)
- *Sapere aude: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto no período de 1957 a 1964*. São Carlos: Gráfica da UFSCar, 1989.

SAVIANI, Demerval. “Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria” in *Comunicação e Educação*. São Paulo: CCA-ECA-USP/Editora Moderna, ano III, n° 8, jan./abr. 1997.

STUCKA, Petr Ivanovich. *Direito e luta de classes: teoria geral do direito*. Traduzido por Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

## FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO\*

MARIA BEATRIZ LOUREIRO DE OLIVEIRA\*\*

Roberto Shinyashiki, consultor organizacional, em recente artigo na revista *Voce S.A.*, de agosto de 98, aborda a busca da felicidade como sendo uma vantagem competitiva. Trata nossa época como a Era do Caos e diz que é necessário que gostemos de adrenalina e de desafios. Diz que as pessoas felizes têm de ter humildade para aprender com os outros, crescer junto com outras pessoas, ter capacidade para superar as dificuldades do dia-a-dia. O que está em jogo, para ele, é o fato de que ter sucesso é buscar a felicidade.

Estudiosos norte-americanos vêm pesquisando, a pedido de grandes empresas, que características têm as pessoas que se destacam. Uma das mais recentes, do Professor Roberto Kelley que lançou um livro este ano sobre “Como ser uma estrela no trabalho”, detectou que não se tratava de pessoas mais inteligentes que outras, com características de liderança, com traços de personalidades distintas. Tratava-se de pessoas que não se distinguiam de outras que apresentavam desempenho médio. Tratava-se de pessoas que sabiam o que fazer com os talentos que tinham. No mais ele repete todos os atributos que um sujeito tem de ter para se destacar: ter iniciativa, capacidade de decidir, correr riscos, que sejam líderes capazes de atrair seguidores e quando não estão no papel de líderes possam colaborar com quem está na liderança.

Tudo isto está em pauta em nossos dias.

Fala-se muito em criar uma consciência de mudança, enfocando sempre o atual desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

---

\*Trabalho apresentado em mesa redonda da “Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)”, FCL/UNESP/CAr., 1998.

\*\* Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras UNESP - de Araraquara.

Observo que o homem, como não possui “chips” ou “placas de expansão”, precisa mudar atitudes e comportamentos frente às novas exigências.

Os jovens, diante da discussão que acaba se reduzindo a questões como qualidade, produtividade, competitividade e desemprego estrutural, acabam por se sentirem, frente a exigências e requisitos profissionais para o terceiro milênio, como alguém pouco preparado para enfrentar os novos desafios.

Ao contrário da pretensão de entrarmos na vala comum dos “futurólogos”, é preciso que substituamos a atitude de “deixar acontecer” pela competência histórica que é a de “fazer acontecer”.

As perspectivas de que temos de nos antecipar ao futuro ou de que temos de ir em busca do sucesso, fazem com que o jovem não consiga viver o seu presente. Desta forma, ele acaba pensando em profissões que lhe garantam o sucesso profissional.

Em pesquisa recente, feita nos Estados Unidos, com pessoas de grande repercussão no mundo da música e da arte, como por exemplo Elvis Presley, Janis Joplin, Marilyn Monroe e outros, constatou-se que as pessoas que vivem do aplauso popular e buscam o sucesso, a qualquer preço, acabam, em determinados momentos, entrando em profunda depressão e chegam ao suicídio.

A conquista de uma carreira de sucesso acaba se sobrepondo à conquista da felicidade e à vontade de viver. Os jovens se perguntam: - Como conseguir emprego num mundo tão exigente e competitivo?

Costumamos dizer que, à medida em que a oferta de empregos diminui e, contraditoriamente a “economia” apresenta índices de crescimento, emprego, da forma que concebemos, tende a desaparecer, mas trabalho sempre haverá.

O conceito de pedir emprego foi substituído pelo de empregabilidade.

A economia do neo-liberalismo trata empresas e trabalhadores como “peças da mesma engrenagem”. Este raciocínio generalizado é, no mínimo, triturador para o ser humano.

Não podemos nos recusar a perceber as novas exigências do mercado competitivo. Este requer pessoas que saibam correr riscos, trabalhar em equipe, apresentar idéias criativas, administrar seu tempo e que tenham múltiplas habilidades, além da curiosidade e flexibilidade.

Costumo dizer que somos seres multipotenciais e que o diploma não é atestado de condenação!

Os jovens equivocam-se ao buscar uma profissão do futuro. Não existe profissão do futuro. O que existem são profissionais de futuro.

Ao iniciar um curso superior já se começa a construir a carreira profissional. As áreas hoje estão muito diversificadas e interligadas.

É fundamental, hoje, que o jovem tenha um curso superior. Porém, é quase um consenso, que o curso escolhido não tem muita importância pois não há como relacionar cursos a garantia de emprego ou a emprego do futuro.

O que importa é o seu crescimento intelectual nas áreas que você tem talento. O difícil, talvez, é descobrir os seus talentos! A faculdade hoje serve de estímulo a esse crescimento intelectual requerido pela sociedade e pelo mercado de trabalho.

A cultura geral nunca foi tão valorizada como hoje. É necessário que o jovem adquira os hábitos de ler livros, ver filmes, fazer viagens, freqüentar cursos de especialização, estar atualizado com a leitura crítica de jornais e revistas, dedicar-se ao uso da informática e ao estudo de idiomas. O profissional do futuro deve ter fluência em, pelo menos, duas línguas. O mercado pede um “cidadão do mundo”, viajado, que saiba se virar tão bem em Londres quanto em Cingapura.

Estarão em alta profissões de caráter social, ou seja, aquelas ligadas nas áreas de educação, transporte, saneamen-

to, alimentação, preservação do meio ambiente e comércio, entre outros.

Para as empresas os requisitos mais valorizados hoje, além do domínio da linguagem técnica, são: capacidade de utilização de equipamentos e materiais sofisticados, comunicar-se bem de forma oral e escrita, trabalhar em grupo, observar, interpretar e tomar decisões, capacidade de adquirir e processar novas informações, pensar antes de fazer, ou seja, ter versatilidade funcional.

Os principais defeitos atribuídos aos profissionais que almejam desenvolver-se são: falta de visão de conjunto, imediatismo, superficialidade, dispersão e inconstância de objetivo, cultura geral deficitária, pouca criatividade e dificuldade de lidar com pessoas.

Portanto, é importante que você conheça suas qualidades e talentos. O Professor Howard Gardner, da Universidade de Harvard afirma que as pessoas não possuem uma única inteligência. Fala-se hoje das inteligências múltiplas. Elas estariam ligadas às inteligências interpessoal, musical, verbal, matemática, intrapessoal (ou emocional), visual-espacial e corporal.

Significa dizer que temos talentos múltiplos e o mundo globalizado requer que os utilizemos com competência.

Por isto é que há engenheiros que sentem necessidade de estudar filosofia, economistas que não prescindem dos conhecimentos das áreas de educação e saúde, médicos que precisam entender de administração, jornalistas e outros profissionais que necessitam estudar assuntos relacionados aos estudos ambientais, e assim por diante.

Ocorre que as atividades profissionais estão em constante mutação. Por isto reafirmo que diploma de curso superior não é atestado de condenação, muito ao contrário. O percurso profissional das novas gerações é muito diferenciado daquele das gerações anteriores.

Para concluir, gostaria de lembrar que um dos gênios mais persistentes da história foi Einstein. Muito embora tivesse sido reprovado na admissão para a Escola Politécnica de Zurique, pois, segundo o que consta, não passou nas provas de química, biologia e de francês, e, após ter ouvido o conselho de se afastar da física pois não era sua área de competência, depois de alguns anos “mostrou a língua” a todos aqueles que não reconheceram seu talento.

Gostaria agora de falar sobre o Papel do Pedagogo neste contexto.

Carlos Alberto Di Franco, professor de Ética jornalística da Universidade de Navarra, escreveu um artigo no Espaço Aberto do Jornal “O Estado de São Paulo”, intitulado “O Jornalista e o Educador”, no qual compara os dois profissionais e diz que “o professor com sua conduta pessoal e profissional e pessoal, educa ou deforma. O jornalista, com seu profissionalismo ético ou sua leviandade de ocasião informa ou desinforma.” (1998, p.72)

Atribui o autor à falência da verdade como principal causa da decadência de qualquer sociedade. Propõe então que se recupere o primado da verdade. Afirma que esta é a missão essencial do jornalista e do educador. Diz que não podemos viver de costas para a verdade e para a liberdade.

Além disto aponta para o fato de que certas teorias no campo da educação estão apresentando resultados perversos e criando uma legião de desajustados sob o dogma da psicologia traumatizante.

Credita isto à versão tupiniquim de Summerhill que tem gerado “delinquentes de luxo”. Não sei se vocês têm conhecimento mas a Summerhill School foi inaugurada em 1921, em Londres. Seu fundador, A.S. Neill, era seguidor de Freud e definia sua escola como “um princípio de realidade não repressivo”. Summerhill foi a primeira escola da pedagogia alternativa. Em 1993 uma edição Especial da Folha de São Paulo (1993, p.19) entrevistou ex-alunos da

escola e constatou que a maioria deles optam por escolas tradicionais, ao matricular seus filhos. Descrevem a experiência da Summerhill como algo que proporcionou “crescimento pessoal”, “autonomia” e “criatividade”. Muitos ex-alunos estrangeiros e ingleses elogiam os princípios de liberdade e autogestão propostos por Summerhill e dizem que, em contrapartida, apontam o despreparo intelectual como uma das indesejáveis marcas da escola. Dizem os ex-alunos que em algum momento de suas vidas se sentiram ignorantes, apesar da autoconfiança que a escola desenvolvia. Diz a matéria que aos 17 anos muitos deles não sabiam resolver problemas básicos de matemática ou questões gramaticais elementares. Zoe Neill, filha do fundador da escola (que em 1993 era a diretora da escola) dizia que a instituição pensava diferente. Em sua declaração afirmava que “em Summerhill aprende-se a ser responsável. Se um de nossos alunos tem dificuldade em gramática cabe a ele reconhecer isto e preencher as lacunas de seu conhecimento” e completava “se tenho uma vida afetiva plena e feliz, estou pouco ligando se outra pessoa domina melhor a gramática do que eu”. (Folha de S.Paulo, 1993, p.19)

O problema que a maioria dos alunos tiveram foram as dificuldades de adaptação ao deixarem a escola.

Neill era um escocês grandalhão, que morreu aos 90 anos em 1973, e estava desgostoso com o que haviam propagado sobre sua escola. O seu livro “Summerhill: uma radical abordagem na Educação da Criança” foi um sucesso estrondoso. O mundo acadêmico dizia que o livro era o mais desafiador depois do Emílio de Rousseau e colocava Neill do lado de educadores como Pestalozzi porque ao invés da Tirania e do medo buscava trazer “luz e amor para os lugares”. Mas Neill se ressentia pelo fato de que Summerhill tinha provocado mal-entendidos a ponto de confundir a liberdade pregada com anarquia.

Não sei se vocês tiveram a oportunidade de assistir o filme “Sociedade dos Poetas Mortos” onde o Robin Williams representa o professor Sam Pickering.

Sam Pickering, professor em várias universidades americanas, e ex-professor do roteirista do filme - Tommy Schulman - que descreve relações entre professor-aluno em uma Universidade americana conservadora dos anos 50. Em entrevista concedida a uma jornalista, Sam Pickering diz que a educação não é capaz de curar a sociedade. Numa sociedade, dizia ele, “onde as drogas estão à solta, a violência corre solta, a Aids está se espalhando, as pessoas não têm emprego, as crianças não estão tendo o suficiente para comer” (Folha de S.Paulo, 1993, p.19), ensinar as pessoas a serem “politicamente corretas” pode ser um papo importante para a classe média alta.

Ele entende que os ideólogos são perigosos e diz que não quer que os alunos concordem com ele. Por isto sempre inicia suas aulas dizendo para a classe que vai insultá-los e não se importa se eles o odiarem, o que deseja é que seus alunos tenham “alguém com quem possam testar suas idéias” (Folha de S.Paulo, 1993, p.19). Quer que seus alunos vão além dos lugares-comuns. Não gosta de receitas prontas e diz que “ensinar crianças que vivem em bairros onde seus amigos estão sendo baleados”, e dizer o que é bom para elas é a maior arrogância. Finaliza a entrevista dizendo que “os programas educacionais deveriam se concentrar mais no reconhecimento da gama de talentos que um aluno pode ter”.

Retomando, então, o artigo de Di Franco para que possamos ir além dos lugares-comuns em nossa reflexão, o autor se reporta à necessidade que temos hoje de recuperar o verdadeiro humanismo, com a demanda que a juventude amadurecida tem em recuperar valores como a amizade, a fidelidade, o amor e o respeito.

O jornalista conta que o sociólogo norte-americano Christopher Lasch, autor do livro Rebelião das Elites, mostra as conseqüências dramáticas da aparente tolerância.

O fato de pretender-se que as pessoas se sintam bem com elas mesmas, traz como saldo uma “geração desnorteada, vazia e precocemente envelhecida”, diz ele. Difunde-se hoje pela mídia uma falsa visão de felicidade. Conceitos hoje como independência, realização e autonomia são próprios do egoísmo que trazem como conseqüência “o inchaço do ego e o emagrecimento da solidariedade”, fazendo minhas as palavras do jornalista.

Entendo, portanto que tratar da Pedagogia hoje, para mim, é tratar de uma questão ética.

Marilena Chauí, num texto sobre O que é ser Educador hoje, coloca que Espinosa, como todo filósofo, não considera os afetos de um ponto de vista “psicológico”, mas como disposição interior, ethos. Alegria é o sentimento vindo de nossa força interna e capacidade para agir. Proporciona o aumento de pensamento e de ação e é o caminho da autonomia individual e política. Tristeza é a diminuição de nossa capacidade para agir, o aumento de nossa impotência e a perda de autonomia. Tristeza é o caminho da servidão, individual e política, expressa através do medo e ódio recíprocos. (Chauí, 1985)

A autora mostra como o chamado “progresso tecnológico” vem sendo o resultado da exploração física e psíquica de milhões de homens e mulheres.

Gostaria aqui de reproduzir uma frase de Otavio Paz que diz “o progresso tecnológico povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu-lhes mais coisas, mas não lhes deu mais ser”. (Chauí, 1985, p.57)

Chauí mostra que as reformas educacionais no Brasil após 68, no intuito de acompanhar o “progresso” provocaram a morte da pedagogia como arte de ensinar. Transformou assim a pedagogia em ciência e o educador em cientista prático.

Como o discurso e a prática científicos são poderosos instrumentos de inclusão e exclusão social, acabamos fa

zendo o papel, sem perceber, que a tecnologia é uma das formas de criar incompetentes sociais.

Vejam o exemplo prático de se tentar a melhoria do ensino público colocando computadores nas escolas!

Para romper com as armadilhas da pedagogia como ciência e com a violência chamada modernização, Chauí propõe que se recupere a pedagogia como arte de ensinar.

Vejam o discurso do governo e a proposta do Banco Mundial para a educação hoje. Eles dizem que precisamos dar educação para o país desenvolver, para melhoria do mercado de trabalho em função do progresso científico e tecnológico. Como dizia Neidson Rodrigues, sobre a proposta pedagógica na escola, “precisamos dar educação porque é um direito subjetivo de todos serem educados para se tornarem cidadãos capazes de compreender e assumir seu papel na cultura moderna, independente se isso vai produzir desenvolvimento”. (Rodrigues, 1992, p.130)

Entendemos que a universalização do ensino só pode se efetivar à medida em que haja descentralização do saber socialmente elaborado. O acesso de todos à norma culta.

A abertura da escola de qualidade para todos, de modo a assegurar o acesso ao saber só pode ocorrer à medida em que se democratiza o processo decisório. Não precisamos de mais diagnósticos, estes já estão feitos. Precisamos ter uma nova leitura e de articulação do real. Baseada em um modelo formal de levantamento, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, tem tomado decisões de gabinete, com base na racionalidade burocrática, acreditando que com isto vai diminuir a repetência e a evasão escolares.

A população quer um ensino de qualidade. Vejam o exemplo vergonhoso do sorteio de vagas nas boas escolas públicas. Sabemos que na terminologia do “moderno mercado mundial” “qualidade” quer dizer “excelência” e a excelência quer dizer privilégio e nunca um “direito”.

Em suma, os que falam sobre qualidade no mercado referem-se sempre à qualidade dos “incluídos” ou “integrados”, nunca dos “excluídos” ou “marginais”.

Entendemos que um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Porque numa sociedade plenamente democrática não pode haver contradição entre o acesso à escola e o serviço por ela proporcionado.

A escola pública é o local onde se exercita este direito e não o mercado.

Há portanto três conclusões básicas que devemos ter como princípio:

- 1) Qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio.
- 2) Qualidade não se compra e vende como se fosse uma mercadoria, onde alguns têm acesso a mercadorias de qualidade e outros não.
- 3) Numa sociedade democrática e moderna a qualidade é um direito de todos os cidadãos, sem distinção. Não podemos negar às maiorias os seus direitos.

Não se pode desconhecer, conforme Saviani vem observando, que a escola é a forma dominante e principal de educação. Para compreendermos as outras modalidades de educação é preciso que compreendamos a escola.

E eu pergunto: quantos pedagogos brasileiros, diretores e professores foram chamados para discutir a pretensa “nova” política de ensino em nível municipal, estadual e federal?

Como diz Kuenzer “é preciso penetrar na intimidade da escola, ouvir seus alunos, discutir com seus professores, conhecer a comunidade, analisar o seu projeto pedagógico enquanto acontecendo”. (Kuenzer, 1993)

Ocorre que, os diagnósticos e decisões no campo educacional têm sido tratados pelos políticos sem envolvimento das pessoas ou dos grupos que sofrem seus efeitos. Assim como Kuenzer acho que não devemos com isto cair nos ex-

tremos que são o populismo - que prega a suficiência do saber popular -, e o autoritarismo burocrático - que entende que este assunto é da competência dos especialistas.

Acredito que os diagnósticos e as decisões no campo educacional devem privilegiar a função pedagógica do planejamento dos políticos educacionais, criando um “espaço coletivo para discussão, para sistematização, para apropriação de instrumentos teórico-metodológicos que permitam aos participantes rever suas posições, avaliar suas práticas e transformá-las.” (Kuenzer, 1993, p.78)

Agora, só para finalizar e refletir junto com vocês sobre o importante papel do pedagogo na sociedade queria falar um pouco sobre um dos maiores educadores de todos os tempos.

Janusz Korczak era um médico polonês que foi mártir e herói da luta contra o fascismo, e participou do martírio do povo polonês e dos judeus. Deixou importantes obras pedagógicas que resultaram de seu trabalho com órfãos completamente desprotegidos. Em suas obras pedagógicas, diz Tomkiewicz (1983), Korczak “estava à margem de todas as ideologias e correntes científicas existentes na Europa, naquela época - marxismo, psicanálise, psicologia, genética”. Segundo o autor, ele as conhecia mas “jamais subordinava as crianças e a prática às pressuposições teóricas.” (Tomkiewicz, 1983, p.14-5)

Tomkiewicz afirma que “os grandes pedagogos que trabalharam para o bem da criança foram, antes de tudo, teóricos que aplicaram na prática as teorias que tinham elaborado.

Exemplos disto são os estudos da criança deficiente em Decroly e Montessori e da criança normal como Jean Piaget. E outros mais próximos de Korczak como Makarenco que tem uma obra importante com jovens delinquentes e na geração atual Neill na Inglaterra e Bettelheim nos E.U.A.

Todos esses pedagogos romperam com a pedagogia clássica, de tendência autoritária. Porém Korczak nunca substituiu a autoridade por uma completa liberdade, não deixava

que as crianças e adolescentes se desembaraçassem sozinhos, na angústia, na insegurança. Ele acreditava que deveria haver uma colaboração entre eles e os adultos que, necessariamente, deveria ser conflitante. Dizia ele que não se pode querer que uma instituição seja tranqüila, porque o drama e o conflito fazem parte da evolução da criança e do adolescente e toda evolução é conflitante.

Tomkiewicz chega à conclusão de que o que há de melhor, mesmo nos grandes teóricos, “é precisamente o que está além das teorias; é tudo o que não escreveram, é a personalidade deles, o seu carisma, a sua faculdade de comandar os outros, tudo o que dão de si mesmos”.

Fazendo minhas estas palavras, eu diria a vocês que a recuperação da relação verdade e liberdade na construção da cidadania, requer que vocês façam o que Korczac dizia: “Não se esforce para ser um educador austero, com contabilidade psicológica no coração e código pedagógico na cabeça” (Abramovich, 1983, p.11).

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVICH, F. Prefácio à edição brasileira. In: KORCZAC, J. *Como amar as crianças*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- CHAUÍ, M. O que é o educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In:  
BRANDÃO, C.R. et al. *O educador: vida e morte*. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- DI FRANCO, C.A. O jornalista e o educador. *O Estado de S.Paulo*. São Paulo, 16 fev. 1998, p. A2.
- KUENZER, A. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: \_\_\_\_\_. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- RODRIGUES, N. A organização escolar e a proposta pedagógica. *Idéias*, v.15, p.130, 1992.

TOMKIEWICZ, S. Originalidade e atualidade da obra de Janusz Korczak. In:

KORCZAK, J. *Como amar uma criança*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

WORLD Media. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 06 jun. 1993. Caderno Especial, p.19.



# PERSPECTIVAS CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: O PRÓLOGO NECESSÁRIO\*

MARISTELA ANGOTTI\*\*

A análise das possibilidades para o desenvolvimento do tema proposto \_ "*Perspectivas curriculares para o Curso de Pedagogia*" \_ permitiu seguir um caminho que pareceu pertinente e adequado para o momento. Este caminho resvala na necessidade de sensibilização dos envolvidos com determinado curso, no sentido de se levantar as perspectivas necessárias de serem trabalhadas no intuito de entender e assumir um conceito específico de currículo e, a partir daí, pensar os desdobramentos para a sua elaboração e implementação na prática. Deste ponto decorre o prólogo necessário.

Neste sentido, gostaria de me aventurar um pouco na análise sobre como devemos pensar o significado de currículo ? Quais seriam as condições e o entendimento sobre tal elaboração ? Quais as perspectivas a serem analisadas?

É inegável que temos hoje condições de fugir a um pensamento mais linear, pragmático, para ousarmos construir um novo tempo (que não está dado) e traçarmos caminhos que venham a atingir as necessidades e exigências impostas pelas condições reais de nossa existência neste contexto. O que significa dizer que hoje, com a atual Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, não regulamentada em sua totalidade ( por exemplo : ainda não foram definidas as disciplinas que constituirão os 50% do Currículo Comum dos Cursos, definição que está por vir; as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia estão sendo elaboradas...), permite condições de nos adiantar e atuarmos no sentido

\*Trabalho apresentado em mesa redonda da "Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)", FCL/UNESP/CAr, 1998.

\*\* Professora Doutora do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP/Câmpus de Araraquara – E-mail: stamaris@fclar.unesp.br

propositivo, indicando, quem sabe, alguns caminhos a serem seguidos. Este procedimento demandaria dos envolvidos, no caso nós, seriedade, esforço, compromisso, ousadia, atuação política para implementação de perspectivas educativas nas quais acreditamos.

A primeira etapa inicial demandaria, portanto, de um processo de sensibilização dos professores formadores, por meio do qual pudessem ficar definidos ideais, valores, fundamentos, procedimentos em relação ao pedagogo que se quer formar e a maneira de conduzir tal formação.

Destaca-se, assim, um primeiro princípio que deve nortear a conduta da pessoa e sua expressão no profissional, o princípio da congruência. Para Estrela (1992), este é um princípio e um objetivo que toda a formação deveria obedecer e,

“...se a conquista de uma congruência pessoal e profissional é um imperativo de toda a formação humana, esse imperativo torna-se obviamente mais categórico em relação à formação do educador. A congruência profissional, faceta importante da congruência pessoal, exige, entre outras condições, a coerência entre pensamento e acção, tornada possível pela capacidade de tomada crítica de consciência de si em situação real. (...)

(...) “Por outras palavras, toda formação docente implica a formação de uma atitude de questionamento do real. Atitude que, em nossa opinião, se identifica com a atitude experimental exigida por uma prática pedagógica que se quer cientificamente fundamentada.” (p.47)

Permitir a exposição e o aclarar de idéias dentro do espaço e entre os profissionais envolvidos com o curso é um bom termo para se buscar o que temos de comum, para se identificar consensos, sonhos. Pois, como já dizia a letra de uma música interpretada pela Simone: “Sonho que se sonha só é apenas sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade.” Mais um princípio explicitado, o do trabalho coletivo, no qual deposito meus créditos.

Falar de coletivo significa começar a adentrar no significado que o currículo deva assumir, e, defendo aqui, a idéia de currículo como uma construção social, no sentido definido por Goodson(1997), em que não se pensa ou não se constrói nada individual, atemporal, e/ou descontextualizadamente.

Estou por meio desta concepção querendo enfocar o caráter coletivo, cooperativo, crítico, contextualizado, histórico que deve perpassar este tipo de elaboração, em que não se poderá pesar mais as considerações singulares, mas estas deverão estar inseridas no conjunto das considerações a serem analisadas pelos atores educativos que estarão trabalhando em prol de um Projeto Educativo de Formação de Pedagogos, como é o nosso caso.

O que significa assumir a necessidade de aprendermos a trabalhar conjuntamente (que é fato, nós não o fazemos porque não o sabemos fazer, provavelmente até por causa da estrutura departamentalizada ou de atribuição de graus diferenciados de importância às áreas que compõe o campo educacional), sem medo de perdermos espaços ou status, mas trabalhar no sentido de nos direcionarmos a buscar uma nova lógica para a construção do nosso currículo que venha de fato a atender ao perfil de pedagogo que queremos formar.

Podemos acrescentar ao nosso entendimento de currículo elementos expressos na concepção de Vilar (1994), como sendo simultaneamente "...-projeto- e- prática -, na medida em que, à Escola, compete concretizar, na prática, um determinado projeto. Ou seja, a Escola torna explícito o seu projecto através do currículo que concretiza pela prática."(p.14)

Sob esta ótica é preciso dar relevância a idéia de que o trabalho coletivo significa e exige respeito mútuo, disponibilidade para falar, ouvir, analisar, ponderar, fazer concessões, estudar, buscar fundamentos para justificar o trilhar esse e não aquele caminho, tempo para amadurecer..., entre outras tantas posturas pouco usuais no momento e tão necessárias a um projeto de construção coletiva.

A questão assim colocada pode significar a necessidade de mudanças na nossa lógica conservadora de pensarmos o nosso fazer ; de proceder diante de mudanças, diante do novo e do outro; bem como, diante da revisão de nosso currículo, no sentido de rompermos com a fragmentação de nossas disciplinas e pensarmos em caminhos metodológicos que possam nos conduzir a uma visão mais holística de conhecimento por meio do alcance da inter- disciplinaridade, ou quiçá, da já tão propalada trans-disciplinaridade (no sentido de se envolver, propor uma maior interação entre as áreas de conhecimento científico).O que exigiria diálogo acadêmico constante, disponibilidade para trabalhar e conviver com a diversidade, respeito as decisões coletivas, atrelamento das disciplinas ou áreas via trabalho docente à proposta pedagógica norteadora do desenvolvimento do curso.

Como contribuição para este momento em que se pensa os rumos do curso de Pedagogia, eu gostaria de me colocar como defensora, sim, desse curso, pois acredito ser fundamental a existência do profissional da Educação. Pois é assim que eu entendo o pedagogo. Entendo-o na mesma linha defendida por Bertrand e Houssaye (estudiosos franceses), que defendem que o pedagogo deva ser um professor por excelência, cuja perspectiva de atuação não se esgota aí, mas é condição fundamental para realização de seu fazer em qualquer outra instância ou campo de atuação.

O curso deveria formar, então, o profissional da Educação que tem no fenômeno educativo, ou na prática pedagógica intencional, ocorrida dentro ou fora do sistema escolar, o seu eixo fundamental de atuação. Que esse profissional possa ter conhecimentos e competências para entender, analisar, efetivar, diagnosticar, redefinir a prática pedagógica, ou a complexidade do processo educativo enquanto atividade criadora que possa levar o ser humano a realizar integralmente suas potencialidades e atingir a plenitude de sua vida sendo feliz, realizado.

O pedagogo, assim definido, deverá prover o processo de formação e desenvolvimento do ser humano sob sua responsabilidade, por meio do acesso ao conhecimento ( pessoal, cultural, científico, social, específico...).

De certa forma, acredito estar encaminhando a minha linha de raciocínio no sentido de encontrar o imprescindível pedagógico para o processo formativo de nossos profissionais como o sugere o autor educacional português Albano Estrela, nas suas palavras precisamos identificar o “irredutível pedagógico”.

E aqui caberia a questão : como é que os atores educativos, que atuam neste nosso curso de Pedagogia (FCL/UNESP/Car), entendem o profissional que estão formando ou que gostariam de formar ?

Esta é uma questão básica para procedermos a elaboração do nosso currículo como construção social, coletiva. Para tanto, devemos ter sempre em mente o nosso contexto social, suas exigências e necessidades, pois o currículo é a concretização de uma postura ideológica face à cultura, ao momento sócio-histórico-político-econômico em que nos encontramos.

A continuidade de nossas discussões para a construção de um currículo significaria a necessidade ou o dever de levarmos em consideração concepções e fundamentos dos profissionais envolvidos; ter clareza de com quem e com que poderemos contar para efetivarmos o nosso projeto educacional de formação, e numa necessidade como vamos buscar a sua participação; além de prever condições estruturais e campo profissional para que possam vir a atuar (mesmo acreditando que somos responsáveis por ampliar nosso campo de atuação profissional, responsáveis por promover modificações legais e não apenas ficarmos a reboque delas).

Apesar de podermos prever e prover novos campos de atuação para nós pedagogos, sou da opinião de que, como pertencemos a uma Universidade Pública, que mantém 4 dos 7 cursos de Pedagogia gratuitos do Estado de São Paulo,

não podemos nós furtar ao compromisso com o processo formal de escolarização. Ou seja, é compromisso político e dever histórico de ofício a necessidade de formarmos os professores que irão atuar nos diferentes níveis de ensino (estou incluindo a responsabilidade com os cursos de licenciatura também), pois já foi por demais comprovado em nossas pesquisas a fragilidade da formação oferecidas nos cursos de ensino médio (antigo 2ª grau / HEM).

Como pedagogos, profissionais da educação atuando na universidade pública, acredito que devemos buscar as melhores condições para fazermos do 3ª grau o “locus” da formação dos professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, não reconhecendo e até nos posicionando politicamente contra a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que destina a eles a possibilidade de sua formação continuar a ser feita nos cursos de nível médio.

Então eu me pergunto:

Qual o motivo para quererem perpetuar os cursos de formação de professores, sobretudo para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como cursos aligeirados, de menor preocupação e investimento ? Qual o sentido ou o motivo de serem estes cursos pensados na perspectiva de dissociação entre ensino - pesquisa - extensão, essência pela qual temos nos debatido enquanto Universidade para mantermos, por considerarmos crucial esta vinculação em qualquer processo formativo que pretenda formar profissionais?

A quem interessa sermos considerados menores ou de menor valor profissional e social?

A quem interessa que os profissionais da Educação não tenham uma boa e digna formação ?

São perguntas necessárias de serem respondidas para que possamos atender a interesses claros e bem definidos e não a interesses escusos e elitistas.

E é desenvolvendo esse raciocínio que me posiciono de maneira bastante contrária a proposta de implementação dos

INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO, pois eles trazem, em seu conceito primeiro, o princípio de atender aos leigos que se encontram na ativa, por meio de cursos aligeirados e pouco estruturado em sua relação com a fundamentação teórica necessária e suficiente para a atuação do professor. O posicionamento firme de universidades, fóruns, associações face a esta questão, bem como o interesse do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo em promover uma melhor formação para os seus quadros, gerou movimento contrário à homologação da Resolução sobre os tais ISEs, para que possam ser adotadas medidas outras que garantam a formação digna e valorizada dos nossos professores.

A proposta de tais institutos promove implicitamente a dissociação entre ensino – pesquisa no processo de formação. Assim, teremos de um lado os que pensam a Educação e de outro os que a praticam, bem ao estilo do processo de formação implementado em Portugal e tão criticado pelos seus atores educativos, como por exemplo o Professor António Nóvoa.

Eu teria ainda, antes de iniciarmos o debate, algumas questões pontuais que considero serem de fundamental importância para discutirmos face a re-elaboração curricular possível para o nosso Curso.

Em primeiro lugar, acredito seja necessário esclarecermos que no curso de formação básica nós devemos favorecer ao aluno o conhecimento referente ao seu objeto de estudo e de realização profissional. O que significa dizer, é que não devemos querer formar o pesquisador educacional no nosso curso de graduação, mas sim, instrumentalizá-lo para que possa se apropriar cada vez mais do seu fazer do ponto de vista de suas competências para investigar a sua própria prática, procurando formá-los de maneira que possam agir com criticidade, seriedade e competência. O aluno-mestre, durante a sua formação inicial deverá abastecer-se de um instrumental de busca que lhe permita responsabilidade com sua formação continuada independente de seu oferecimento institucional.

Acredito que o pesquisador deva ser uma decorrência do profissional que, no seu efetivo exercício, encontrou elementos instigadores que o conduziu ao seu desvelamento. Caso contrário, estaremos reforçando práticas de momentos anteriores e tão criticados na nossa história, em que tínhamos o pesquisador de gabinete distanciado de sua realidade. A formação do pesquisador que busca elaborar cientificamente o conhecimento é compromisso dos cursos de Pós-Graduação e assim deve sê-lo.

Em segundo lugar, fico bastante preocupada com a idéia de formar o generalista que de tudo entende e para tudo tem competências. Questão que deve ser encarada com muito cuidado, pois corremos o perigo de acabar não formando para direção nenhuma. Entender o pedagogo como profissional da educação é muito diferente de entendê-lo como um generalista e as conseqüências em termos de formação são bastante díspares.

Em terceiro lugar, não podemos nos furtar a uma discussão e um compromisso sério em proporcionar ao futuro professor uma experiência significativa e edificante por meio de um prática de ensino que lhe garanta elementos para a construção inicial dos esquemas práticos de ação docente, em que pese a reflexão fundamentada sobre a sua ação. Tais esquemas são fundamentais para a elaboração dos esquemas estratégicos considerados como um fazer mais intelectual do profissional. (Angotti, M. 1998) O que significa alertar para a mudança de paradigma na formação, assumindo os princípios da racionalidade prática como o sustentáculo da construção, apropriação e desenvolvimento do fazer profissional.

Como quarta questão, defendo a sólida formação baseada sobretudo no estudos dos educadores clássicos, sem que com isto corramos o perigo de nos distanciarmos do momento atual, mas sim, como fundamento para melhor entendê-lo e prover a sua qualidade.

Finalizando, chamo a atenção para a existência de vários campos que estão se abrindo para a atuação do pedagogo e que devem merecer um pouco mais de nosso interesse, tais como : a área de recreação vinculada ao turismo ; a atuação na saúde, no trabalho educacional e de motivação da criança para enfrentar períodos de internação hospitalar ; participação em programas municipais de orientação, ex : prevenção da AIDS, erradicação da Dengue..., enfim, em todos os setores que tratam das questões relacionais ou interpessoais mediadas por um conhecimento, ou seja definidos por meio do processo de ensino – aprendizagem, que tenham por intenção propiciar a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento integral do ser humano.

A formação de profissionais para trabalharem nestes novos campos de atuação deve ser objeto de nossas reflexões. O como poderemos otimizar, construir conhecimento para prover a melhor formação e atuação do profissional nestas novas áreas ? Como poderemos direcionar ou não nossos esforços para estas direções? Estas são perguntas que cabe a nós buscar as respostas.

Este artigo tem por finalidade, assim como teve a apresentação na mesa-redonda, por meio de um caráter mais geral, propiciar indagações, instigar cada um a perceber a sua contribuição e a sua responsabilidade na configuração de uma nova proposta de curso de Pedagogia. Busquei explicitar questões que se colocam como a-priori para se pensar a reformulação do curso, o seu currículo, bem como destacar compromissos que advém desta empreita.

Quero crer que, por meio destas colocações, situações possam ser desencadeadas no sentido de pensarmos o que desejamos para o nosso futuro, para o futuro do nosso curso de Pedagogia e dos profissionais por nós formados.

### BIBLIOGRAFIA:

- ANGOTTI, M. *Aprendizagem profissional : os primeiros passos no magistério pré-escolar* -Tese de Doutorado defendida na Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós- Graduação em Educação, CECH, 1998.
- ESTRELA, A. *Pedagogia, Ciência da Educação ?* - Porto : Porto Editora, 1992.
- GOODSON, I. F. *A construção social do currículo* – Lisboa: Educa, 1997.
- VILAR, A.M. *Currículo e Ensino : para uma prática teórica* – Portugal : Edições Asa, Colecção Horizontes da Didática, 1994.

# NOVOS RUMOS PARA O ACOLHIMENTO DA INFÂNCIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL\*

DURLEI DE CARVALHO CAVICCHIA\*\*

## INTRODUÇÃO

Silêncio, ele está dormindo

Veja como é lindo

Sua magestade, o nenê

(Letra de uma música popular da década de 60)

Considerada como o período mais importante da vida de uma pessoa, a **infância**, entretanto, nem sempre foi pensada desta forma. Na verdade, tal como é entendida hoje, com o peso e a importância atribuídos atualmente a esse período da vida humana, a infância é algo bastante recente e bem localizado no tempo. Como bem mostram os trabalhos dos historiadores, dentre os quais sobressaem-se os de Ariès<sup>1</sup>, a infância é socialmente construída.

O sentimento e a idéia de infância, enquanto preocupação científica e social, data do final do século XVII e início do século XVIII, não encontrando lugar no mundo medieval. Portanto, “sua magestade, o nenê” é uma preocupação bem localizada, só alcançando a importância que tem em nossos dias na segunda metade deste século XX. Isto porque o conceito de **infância** é uma construção que não se refere, apenas, a um processo biológico, no qual o organismo humano vai adquirindo novas e mais complexas habili-

---

\*Trabalho apresentado em mesa redonda da “Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)”, FCL/UNESP/Car., 1998.

\*\* Professora Livre-Docente aposentada do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP/Câmpus de Araraquara.

<sup>1</sup> Ariès, Ph., **História Social da Criança e da Família**, R. J.: Guanabara, 1986.

dades e amadurecendo suas estruturas orgânicas. É, também, produto de uma rede de relações sociais tecidas pelos indivíduos no seu cotidiano, enquanto participantes de uma mesma cultura. Nesse sentido, na sua acepção contemporânea, que implica a consciência da particularidade infantil, distinguindo a criança do adulto, a infância é entendida diferentemente, de acordo com o momento histórico ou o grupo cultural específico.

No contexto das ciências é possível pensar a infância nos limites das Ciências Naturais, por exemplo, identificando-a como um processo relacionado à capacidade dos seres vivos de nascer, desenvolver-se e reproduzir-se. Nesse sentido, pode ser entendida como um dos principais fundamentos da vida: a morte do indivíduo, após um período de existência, é superada com a continuidade da vida de outros indivíduos. Dessa forma, assegura-se que a coletividade permaneça, continuando a existir por longos períodos de tempo. Nesse contexto, a infância pode ser definida como “um período que se inicia logo após o nascimento e se estende até a puberdade”<sup>2</sup>, caracterizando-se por profundas transformações que ocorrem nos organismos individuais, de acordo com determinações estruturadas ao longo da filogênese, mas que sempre se manifestam num contexto de interações com o ambiente.

Se a referência é buscada nas Ciências Humanas, a infância passa a ser entendida como um fenômeno que é fundamental para a existência da cultura, da sociedade e da história. É a existência da infância que vai possibilitar a transmissão e a continuidade de tudo aquilo que foi produzido e acumulado pelas gerações precedentes permitindo, assim, que o ser humano desenvolva a sua capacidade de produzir o mundo, construir o conhecimento. Ao romper com os limites da condição de criatura natural, o homem passa a existir na condição de criador, pela sua atividade criativa e produtora, que o diferencia dos outros seres vivos.

---

<sup>2</sup> Definição encontrada no Dicionário Aurélio, da Língua Portuguesa.

Para evidenciar melhor o significado da infância nas Ciências Humanas, é preciso lembrar que, comparativamente a outras espécies, o organismo humano é, ao nascer, muito mais dependente e carente dos cuidados dos outros para sobreviver. Importantes desenvolvimentos que, em outras espécies, se processam no interior do útero materno, no ser humano só ocorrem depois do nascimento, quando a criança não somente está no mundo exterior, mas, também, se relaciona com esse mundo de maneira complexa, transformando-se nessa interação. Pode-se imaginar, então, o poder das influências ambientais sobre o organismo humano, sobretudo se lembrarmos que o ambiente no qual a criança se encontra é, ao mesmo tempo, um ambiente natural e humano, físico e social.

Cada ser humano encontra, ao nascer, uma ordem sócio-cultural particular, de cujos dispositivos dependerá, entre outras coisas, a sua sobrevivência e a sua constituição como pessoa. Dependerá, também, desses dispositivos e da forma de acolhimento que eles proporcionem, a maneira de ser criança que os indivíduos irão apresentar e, conseqüentemente, a infância que irão viver.

Estas considerações nos remetem ao tema desta mesa: “Novos Rumos para o Acolhimento da Infância”. Por que “novos” rumos?

#### A EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMA PRIVILEGIADA DE ACOLHIMENTO À INFÂNCIA.

O tema propõe a necessidade de identificar, nesse momento de mudanças rápidas e espetaculares por que estamos passando neste final de século, novos dispositivos, dentre os proporcionados pela ordem sócio-cultural brasileira, que respondam às exigências de uma também nova forma de compreender a infância, em nosso contexto social. Para delimitar um pouco a minha intervenção nesta mesa, tentarei situar meu discurso focalizando a educação infantil - em seus aspectos legais e institucionais - enquanto dispositivo principal do poder público brasileiro para res-

ponder às exigências das novas formas de compreender a infância, que estão presentes na sociedade brasileira neste momento.

As mudanças pelas quais passa o país, no contexto das mudanças mundiais e seus reflexos na vida cotidiana, mais particularmente, na vida familiar, propõem uma nova maneira de compreender o sentido da infância nos dias atuais. Fatores como a fluidez e imprecisão das funções materno-paternas, famílias pequenas, famílias com proles de pais/mães distintos ou casais igualitários, constituem aspectos significativos das transformações ocorridas na vida cotidiana, na intimidade e na própria idéia de indivíduo características da vida privada neste final de século. A superexposição das crianças aos estímulos ambientais proporcionados, por exemplo, pelos meios de comunicação ou pelos avanços tecnológicos, é, também, entre outros, um fator que altera significativamente o sentido da infância nos dias atuais, propondo a necessidade de novas formas de compreender e de viabilizar a educação infantil.

Por outro lado, a compreensão da democracia como um processo de renovada emergência de novas demandas sociais pressupõe a existência de espaços e instituições públicas adequadas, com a presença de cidadãos ativos. A formação de cidadãos ativos é, portanto, um desafio permanente para o sistema educacional, num país que se proclama democrático.

Situada nesse contexto, a educação infantil, enquanto dispositivo social para o acolhimento da infância no Brasil, tem uma longa história. Dos asilos e creches do final do século XIX até as creches e pré-escolas dos nossos dias, as transformações foram enormes. De uma concepção inicialmente higienista, passando por um longo período em que tinha objetivos claramente assistenciais, nossas creches são, atualmente, concebidas como ambientes educativos, integrados às pré-escolas, no atendimento às crianças de zero a seis anos<sup>3</sup>. Este modo de conceber as instituições de acolhimento à infância em nosso país,

entretanto, só foi incorporado à legislação brasileira a partir de 1988, com a última Constituição Federal, na qual é assegurado à criança, e não apenas à sua família, o direito de receber atendimento educacional desde o nascimento.

A partir da inclusão das creches e pré-escolas no capítulo da educação, na Constituição de 1988, o atendimento educativo às crianças de zero a seis anos passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado brasileiro e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Para assegurar o cumprimento desse preceito constitucional, foram produzidos alguns documentos importantes, no sentido de oferecer respaldo legal às ações necessárias para por em prática suas exigências. Dentre eles, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - (Lei 8069/90) e a nova redação dada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (Lei 9394/96). O primeiro desses documentos, o ECA, deu origem à criação dos Conselhos Tutelares e das Comissões Municipais, encarregados de zelar pelo cumprimento do Estatuto e atender aos casos em que os direitos assegurados às crianças e adolescentes não sejam cumpridos. Atribui, portanto, à criança, o status de cidadã. Já o segundo documento, a LDB, promulgada em dezembro de 1996, faz referência específica à educação infantil no Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4, onde se afirma que: "O dever do Estado com educação escolar pú

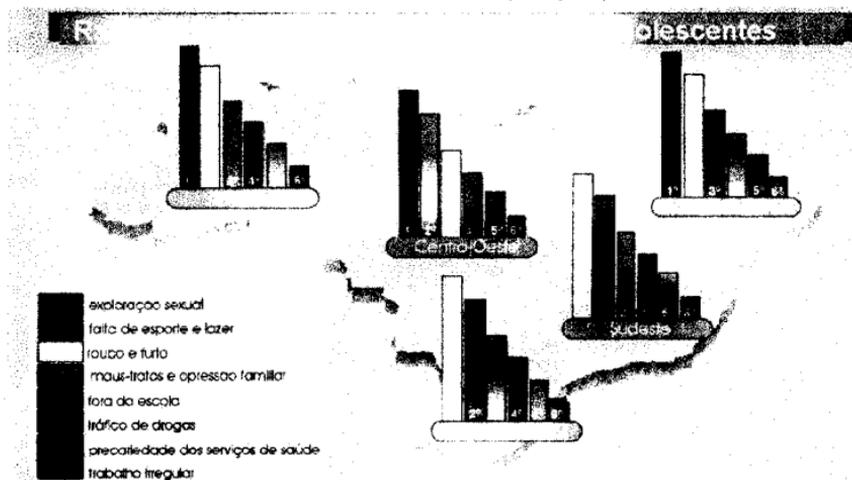
---

<sup>3</sup> Nos últimos anos foram produzidos muitos e excelentes trabalhos sobre a história das creches no Brasil. Dentre eles encontra-se um artigo do Prof. Antonio Merisse, sob o título "Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches" (In: Merisse, A. et alii, **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997- p. 25-52), que foi escrito a partir de sua Tese de Doutorado sobre o tema e traz uma excelente análise das origens das creches no Brasil, discutindo os problemas de sua origem asilar e as dificuldades para seu equacionamento educacional. Esse texto oferece importantes informações históricas para pensar circunstâncias enfrentadas pela infância no Brasil. Veja-se, também, a esse respeito, trabalho recente do Prof. Moysés Kuhlmann, citado na bibliografia (Kuhlmann, M., 1998).

blica será efetivado mediante a garantia de (...) IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Além disso, a nova LDB inclui a educação infantil no sistema educacional brasileiro, como primeira etapa da educação básica, quando trata da Composição dos Níveis Escolares (artigos 21, 29 e 30).

Se no que diz respeito à legislação, o Brasil tem uma posição bastante avançada em sua política de acolhimento à infância, a situação é, no entanto, bem diferente quando se trata da realidade cotidiana. Nesses anos 90, nosso país tem vivido uma profunda contradição: nossa legislação de proteção à infância e à adolescência tem sido apontada por organismos internacionais como uma das mais modernas do mundo; entretanto, o país apresenta alarmantes índices de violência contra esse segmento da população, claramente evidenciados nos noticiários veiculados pelos meios de comunicação (jornais, revistas televisão, etc.). O gráfico reproduzido a seguir, publicado pelo jornal *A Folha de S. Paulo* em 13 de julho p.p., apresenta um bom exemplo: informa os itens considerados como maiores problemas das crianças e adolescentes brasileiros, de acordo com pesquisa nacional, do Instituto Brasileiro de Administração Municipal.

Folha de S. Paulo, 13/07/98



Fonte: IBAM (Instituto Brasileiro de Administração Municipal), segundo dados fornecidos por Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Um aspecto importante a salientar, nessa pesquisa, é o lugar ocupado pelo item “fora da escola”, especialmente na região sul, onde figura em 2º. lugar entre os maiores problemas apontados. No cômputo geral das respostas, os itens *ato infracional* (basicamente roubos e furtos), *estar fora da escola* e *maus tratos e opressão*, obtiveram os três primeiros lugares: 22,435%, 24,325% e 20,705%, respectivamente, nas respostas dos Conselhos Tutelares. Os três itens juntos perfazem um total de 67,45% das respostas<sup>4</sup>.

Apesar de tudo isso, a existência dessa legislação de proteção e acolhimento à infância e à adolescência é fundamental para o funcionamento da democracia em nosso país e precisa ser melhor explorada para orientar transformações na realidade brasileira. Constitui instrumento essencial, embora não suficiente, para assegurar às nossas crianças o direito à cidadania.

A mais recente providência governamental neste final dos anos 90, nesse sentido, no caso específico da educação infantil, foi a elaboração, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de um *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. A versão preliminar desse documento foi publicada em janeiro deste ano de 1998 e está sendo divulgada e discutida entre os vários setores interessados - escolas, universidades, instituições de estudos e pesquisas educacionais, prefeituras, etc.. Sua versão final, com as reformulações sugeridas e incorporadas ao texto, deverá ser publicada ainda neste ano. Partindo do pressuposto de que as creches, pré-escolas e demais instituições de educação infantil colaboram para a formação da cidadania, o MEC pretende, com esse documento, “socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas nesse nível de ensino, sugerindo formas de ações adequadas às necessidades educativas e de cuidados específicos, próprias da faixa etária de zero a seis anos”<sup>5</sup>.

Como já foi assinalado, o surgimento e o funcionamento de instituições voltadas, especificamente, para o

---

<sup>4</sup> “Pesquisa aponta maiores problemas das crianças”. Folha de S. Paulo, 3º. Caderno, 13/07/98, p.5.

acolhimento da infância, é uma decorrência do desenvolvimento da noção e do sentimento de **infância**, enquanto preocupação científica, social e política<sup>6</sup>. Nesse sentido, se, por um lado, a atenção dada a tais instituições revela, de certa forma, a maneira pela qual a sociedade entende esse período da vida humana, por outro lado, são essas concepções que vão orientar o projeto pedagógico das creches e pré-escolas, instituições que, no Brasil, estão encarregadas do atendimento educacional às crianças de zero a seis anos.

Ao propor um *Referencial Curricular para a Educação Infantil*, o MEC afirma a *intencionalidade* da ação educativa, nesse nível da educação básica. Revela, desta forma, a concepção do Estado brasileiro sobre o atendimento educacional público às crianças pequenas, indicando parâmetros para a definição de políticas de educação infantil, em âmbito nacional. Esta medida constitui um grande avanço no que diz respeito ao acolhimento da infância no Brasil, ainda que tenha que, para isso, ser discutida e, conseqüentemente, reformulada e aperfeiçoada.

A estrutura do documento divulgado pelo MEC obedece a uma organização por idades (0 a 3 e 4 a 6 anos) e por âmbitos da experiência infantil (formação pessoal e social e conhecimento do mundo), respeitando as características desenvolvimentais das crianças dessas faixas etárias. Mas, ao considerar as características do desenvolvimento da criança, leva em conta, principalmente, o contexto social e cultural no qual estão inseridas as crianças e suas famílias, ofe-

---

<sup>5</sup> Brasil, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: documento introdutório** (versão preliminar). Brasília, 1998, p. 6.

<sup>6</sup> Segundo dados do MEC publicados em 1996, de 1970 a 1994 (portanto, em 24 anos), a educação infantil foi o setor que teve maior crescimento quantitativo no Brasil: passou de 374.000 para 5.687.000 o número de crianças matriculadas em pré-escolas, constituindo cerca de 48% da população de crianças de 4 a 6 anos, o que resulta num índice de crescimento de 1520%.

recendo sugestões de práticas e procedimentos que possibilitem ao educador orientar a sua ação educativa de acordo com tais condições.

Ao explicitar as concepções do MEC sobre a infância e oferecer diretrizes para a prática educativa com crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas, incorporadas ao sistema educacional regular brasileiro, este documento representa um importante instrumento de acolhimento à infância no Brasil.

Entretanto, a esse dado aparentemente positivo, contrapõe-se, imediatamente, um outro que, se não for devidamente equacionado, pode tornar inócuo todo o esforço do MEC, revelado nesta ação. Trata-se dos efeitos da Emenda Constitucional no. 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, mais conhecido como "Fundão". Por essa Emenda, o governo federal deixa de contribuir com a educação fundamental e os governos estaduais e municipais cumprem a exigência constitucional de gastar/investir 25% em educação, sendo que, destes, 15%, necessariamente, com a educação fundamental. Considerando que, até 1997, os municípios foram responsáveis apenas pela educação infantil - e os únicos responsáveis - investindo toda a sua verba de educação nesse grau de ensino, é muito fácil perceber o estrago que essa medida pode fazer nos sistemas municipais de ensino, desarticulando e desestimulando o atendimento educacional para as crianças de zero a seis anos.

Sem verbas para manter e ampliar o atendimento em educação infantil, é muito pouco provável que as Secretarias Municipais de Educação consigam melhorar ou, mesmo, manter o nível de qualidade atingido por muitas delas, como é o caso, por exemplo, de Araraquara. Encontramos, portanto, aqui, novamente, mais uma das contradições das políticas públicas de acolhimento à infância, no Brasil.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARARAQUARA: PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para finalizar a minha participação nesta mesa, gostaria de mostrar um pouco do que está sendo realizado em nossa cidade, para o atendimento educacional público às crianças de zero a seis anos. Araraquara tem, entre as cidades do Brasil, uma situação privilegiada no que diz respeito à educação infantil. Dados de 1997 indicam que a rede pública municipal de educação infantil é constituída por 27 Centros de Educação e Recreação, conhecidos por CERs, que atendem a cerca de 8.458 crianças de zero a seis anos, sendo 5.556 em período parcial e 2.902 em período integral. Nos berçários e classes intermediárias (0 a 3 anos) são atendidas 1056 crianças, das quais 901 em período integral e 155 em tempo parcial. As demais (3 a 6 anos) freqüentam a pré-escola, em período parcial (5401) ou integral (2001), de acordo com a opção da família, perfazendo um total de 7402 crianças.

Para fazer o atendimento educacional a essas crianças, a Prefeitura Municipal de Araraquara conta com, aproximadamente, 580 educadores, dos quais, 210 berçaristas, 275 professores de pré-escola e 95 recreacionistas. Além disso, a cidade conta, também, com 23 escolas particulares, das quais 15 deverão integrar-se ao sistema municipal<sup>7</sup>.

Nos CERs o atendimento às crianças é organizado por faixas etárias, em quatro modalidades: *berçários e classes intermediárias* (0 a 3 anos), em período integral ou parcial; *pré-escola* (3 a 6 anos), em tempo parcial; *recreação*, para as crianças dessa faixa etária (3 a 6 anos) que permanecem o dia todo no CER; e *educação especial* (0 a 12 anos) para crianças com deficiência (mental ou múltipla). O funcionamento de um CER, nessas quatro modalidades, pode ser

---

<sup>7</sup> Os dados apresentados aqui foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, no segundo semestre de 1997. As estatísticas para 1998 não estão completas mas indicam poucas modificações nesse quadro, que permanece relativamente estável nestes últimos anos.

melhor compreendido pela observação de um dia de atividades, tal como exemplificado pelo extrato registrado no vídeo *Lugar de Criança é na Escola: o Programa de Educação*<sup>8</sup>, organizado com a colaboração da Equipe de Educação Infantil<sup>9</sup> da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara.

Como se pode constatar, os CERs. funcionam de acordo com muitas das diretrizes que só agora estão sendo explicitadas claramente pelo MEC, através do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Este nos parece ser um passo importante para a integração da educação infantil do município numa política nacional de Educação Infantil e para a estruturação de um sistema municipal de ensino. A organização e o funcionamento dos CERs integrados à rede municipal de educação do município, com uma Proposta Pedagógica própria, é fruto do trabalho cotidiano desenvolvido pelos profissionais que neles atuam: diretores, professores, recreacionistas, berçaristas e pessoal de apoio, sob a coordenação de um corpo técnico dedicado e competente. Para chegar a isso houve todo um trabalho voltado, fundamentalmente, para a formação dos educadores<sup>10</sup>, condição imprescindível para a construção de um projeto pedagógico para a instituição de educação infantil.

---

<sup>8</sup> Prefeitura Municipal de Araraquara/ Secretaria da Educação, Araraquara, 1996. (VHS, 12 min.).

<sup>9</sup> A Equipe de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Araraquara é formada por uma Psicóloga e três Psicopedagogas que, juntamente com as Diretoras de CER, Professores, Recreacionistas e Berçaristas, conduzem a ação pedagógica nos CERs de acordo com as diretrizes definidas no *Programa de Educação Infantil*, consubstanciadas na Proposta Pedagógica e nas Propostas Curriculares elaboradas sob a coordenação da equipe.

<sup>10</sup> O *Programa Municipal de Educação Infantil*, da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, é desenvolvido sob a coordenação de uma Equipe Técnica de Educação Infantil, tendo recebido assessoria de professores e pesquisadores da UNESP, desde 1982. Tal assessoria, geralmente, é realizada através de projetos especiais, como o Projeto de Educação Infantil, desenvolvido sob a minha direção, no período de 1993-1996, voltado, essencialmente, para qualificação dos educadores (Proc. N. 1126/93 -Convênio UNESP/Prefeitura Municipal de Araraquara).

Um dos obstáculos principais à integração acima referida tem sido a descontinuidade das políticas públicas no Brasil, da qual a educação infantil é uma das mais novas vítimas. Isso ocorre tanto no âmbito da União - conforme já assinalamos anteriormente, ao mencionar os desencontros e as contradições entre os preceitos constitucionais, e/ou outros instrumentos legais, e os recursos previstos para sua efetivação - quanto no âmbito das administrações estaduais e municipais. Além de sofrerem as conseqüências das contradições geradas pelas medidas tomadas em âmbito federal, os estados e municípios, responsáveis pela execução das políticas públicas para a educação básica (na qual a educação infantil está incluída sob a responsabilidade do município), têm os seus próprios problemas, advindos, sobretudo, das mudanças na orientação política local.

As contradições e descontinuidades apontadas, evidentemente, têm gerado enormes prejuízos à população, cuja reversão não é nada fácil, pelo menos a curto prazo. No caso da educação infantil, é, no mínimo preocupante a situação gerada pelos desencontros entre as proclamações constantes da legislação e os recursos previstos para a sua execução. Além disso, alguns posicionamentos oficiais evidenciam as contradições que permeiam as ações do governo brasileiro no que diz respeito a esse nível de ensino: se, por um lado, o MEC oferece diretrizes para a ação pedagógica nas creches e pré-escolas, agora incluídas no sistema educacional brasileiro, por outro lado, considera superada a expansão de ofertas de vagas públicas para as crianças de zero a seis anos, enquanto objetivo imediato. A isso se somam declarações de representantes do governo (MEC e Secretaria da Educação), que consideram a educação infantil como um “investimento supérfluo” num país pobre como o Brasil.

É, principalmente, na definição das fontes de financiamento, que se explicitam e se efetivam as políticas públicas. Quando, além de não fixar nem prever as fontes para o financiamento da educação infantil, a legislação brasileira

obriga o município a dividir suas verbas de investimento em educação - até agora restrito à educação infantil - com a educação fundamental, é difícil acreditar na existência de um projeto nacional que a mesma legislação propõe para a educação de nossas crianças de zero a seis anos.

Uma política educacional deve ser uma proposta articulada com a política econômica, para se poder atingir o duplo objetivo da formação e da cidadania. É dever do Estado enfrentar o problema de maneira global, incluindo, certamente, a questão da renda familiar, sem o que não há possibilidade de garantir a frequência da criança à escola. Neste caso particular, da educação infantil, a atenção integral terá que implicar a sustentação econômica, indicando a necessidade de uma política global, essencialmente sócio-econômica.

### BIBLIOGRAFIA

- ARIÈS, PH. *História Social da Criança e da Família*. R.J.: Guanabara, 1986.
- BRASIL. MEC/SEF. *I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília, 1994..
- \_\_\_\_\_. *Educação Infantil: bibliografia anotada*. Brasília, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Versão preliminar*. Brasília, 1998.
- CAVICCHIA, D.de C. *O Cotidiano da Creche: um projeto pedagógico*. S.P.: Loyola, 1993.
- \_\_\_\_\_. "Psicopedagogia na Instituição Educativa: a creche e a pré-escola". In: SISTO, F.F. et alii (Coords.) *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 196-212.
- KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. P.A.: Mediação, 1998.
- MERISSE, A. *A Infância e Seus Lugares: um estudo sobre as concepções de mães e funcionárias de creches*. SP: IPUSP, 1996 (Tese de Doutorado).

- MERISSE, A., JUSTO, J.S, ROCHA, L.C. & VASCONCELOS, M.S. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. SP: Arte & Ciência, 1997.
- MOREIRA LEITE, D. (org.). *O Desenvolvimento da Criança: leituras básicas*. SP: Nacional, 1972.
- MORAES, M.L.Q. *Vinte Anos de Feminismo*. Campinas, UNICAMP, 1996. (Tese de Livre-Docência).

# A PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR\*

CILENE RIBEIRO DE SÁ LEITE CHAKUR\*\*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de nossas reflexões acerca do papel que desempenha a Psicologia na formação do professor. Optamos, no entanto, por partir de alguns recortes na exposição do tema e, assim, dois esclarecimentos se fazem necessários.

Esclarecemos, em primeiro lugar, que nosso foco recairá sobre a Psicologia da Educação, mais do que sobre a Psicologia como disciplina geral.

Além disso, a expressão *formação do professor* englobará, neste trabalho, tanto a formação básica ou inicial, promovida pelos cursos de Licenciatura, quanto a formação continuada que ocorre na prática profissional do professor em serviço.

Na seqüência da exposição, alguns pontos serão salientados. Iniciaremos com alguns dados históricos das relações entre Psicologia e Educação, revendo, também, como ocorreram tais relações em nosso país. Trataremos, em seguida, da situação atual da profissionalização docente, apontando, particularmente, as lacunas presentes na formação inicial. Por último, buscaremos evidenciar o papel da Psicologia da Educação no âmbito da formação docente, com sugestões práticas de uma maior proximidade entre ambas.

---

\*Trabalho apresentado em mesa redonda da "Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)", FCL/UNESP/CAr., 1998.

\*\* Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Câmpus de Araraquara.

## 1. BREVE HISTÓRICO DAS RELAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

As raízes da Psicologia moderna podem ser buscadas no Racionalismo de Descartes (século XVII), de quem a Psicologia herda a concepção mecanicista, o dualismo mente-corpo e o método introspeccionista cartesiano, ao lado do método das ciências naturais, de grande prestígio desde então e durante muito tempo mais.

O final do século XIX é o marco temporal da fundação da Psicologia científica, com a criação do primeiro laboratório destinado às experiências na área. A expectativa era, então, que a Psicologia fornecesse a base científica para a abordagem de questões educacionais. Mas a própria Psicologia revela-se, ainda, de natureza filosófica, resultante de uma reflexão sobre questões filosóficas que perduravam no pensamento da época.

Uma exposição bastante esclarecedora, que nos dá o panorama geral da evolução das relações entre a Psicologia e a Educação, pode ser encontrada no texto de Coll (1987). Este autor lembra, por exemplo, que, nas primeiras décadas do século XX, vemos aparecerem as primeiras publicações na área da Psicologia da Educação, principalmente na Europa e EUA, e a criação de institutos de pesquisa voltados para a educação (por exemplo, o Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra). Ao lado disso, são notáveis os movimentos de renovação pedagógica, para os quais era necessária a fundamentação psicológica, oferecida na época principalmente pelo Funcionalismo de Claparède, Williams James e John Dewey, por exemplo.

Essa foi uma época de visíveis progressos da Psicologia científica nas áreas da aprendizagem, do desenvolvimento infantil e dos testes de inteligência. Começam a salientar-se, assim, os três grandes núcleos da Psicologia da Educação, sob a convicção de que a Pedagogia poderia tornar-se científica se fundamentada nas contribuições da Psicologia: teorias

da aprendizagem (com Thorndike, Guthrie, Hull, Tolman, Lewin, etc.); Psicologia da Criança (com Gesell, Baldwin, Claparède, Piaget, etc.); e medidas das diferenças individuais - da inteligência, personalidade e aptidões em geral.

Na década de '40, a Psicologia da Educação já pode ser vista como a *rainha das ciências da educação*, como lembra Coll (1987). Teóricos das mais diversas correntes esperam que a Psicologia forneça não apenas um quadro explicativo para a educação, mas também formas de abordar e solucionar problemas educacionais.

Da década de '50 ao início dos anos '70, os três núcleos mencionados acima continuam na ordem do dia, mas certas tendências e fatores vão determinar a crise subsequente da Psicologia da Educação como disciplina central da teoria e prática educacionais: no campo da **teoria educacional**, nota-se a ausência de integração dos resultados de pesquisas psicológicas e, para isso, contribui a consolidação das diversas correntes da Psicologia; no campo da **prática educacional**, retoma-se um debate, iniciado nos anos '20, sobre a relevância educacional dos problemas pesquisados até então pela Psicologia; na área **curricular**, surgem novas disciplinas (tais como Sociologia da Educação, Economia da Educação, Planejamento Educacional e Educação Comparada) que concorrem com as explicações puramente psicológicas e deixam salientes fatores extra-psicológicos que podem influenciar a educação; no campo **político-econômico**, com o advento da prosperidade econômica (década de '60), em função da distensão da guerra fria entre EUA e URSS, a educação passa a ser vista como de fundamental importância para o desenvolvimento científico e tecnológico e os esforços se concentram nas reformas educacionais, incrementando-se os auxílios à pesquisa nessa área. O interesse assim renovado impulsiona as ciências da educação de um modo geral e, particularmente, a Psicologia da Educação, que experimenta os maiores progressos: nas pesquisas psicológicas, sempre são enfatizadas implicações educacionais dos resultados obtidos.

Como afirma Coll (Op. cit., p. 169-70), isso ocorre “em parte pela posição privilegiada que historicamente vinha ocupando entre as disciplinas educacionais, em parte porque, embora já se aceite que a análise psicológica não esgota a totalidade da problemática educacional, continua a imperar a idéia de que a psicologia da aprendizagem, juntamente com a psicologia do desenvolvimento e a medida das diferenças individuais, irão proporcionar em última análise a chave para a descoberta dos métodos de ensino mais adequados e eficazes.”

A partir de 1975, ocorrem novas mudanças no panorama político-econômico: a crise econômica mundial e o aumento de tensão entre os países hegemônicos restringem os auxílios à pesquisa e às reformas educacionais. Ao lado disso, esvaem-se as crenças sobre o potencial da educação como fator de superação de desigualdades sociais e, para tanto, contribui a ausência de teorias globais que pudessem integrar o volume de resultados empíricos advindos da pesquisa educacional.

Desse modo, “reconhece-se tanto de dentro quanto de fora - quer dizer, tanto pelos psicólogos como pelos educadores e outros profissionais da educação - que a maior parte das expectativas depositadas na Psicologia não puderam ser concretizadas” (Coll, 1987, p. 171). Segundo Coll, esta é uma fase de reflexão e busca de alternativas. Aparecem questionamentos à utilidade da pesquisa em educação, críticas ao sistema educacional e teses de desescolarização. E no bojo das mudanças, a Psicologia da Educação deixa de ser vista como a disciplina nuclear da educação.

Em seu todo, os dados históricos permitem identificar, segundo Coll (Op. cit., p. 193), posturas distintas quanto à identidade da Psicologia da Educação, desde aquelas “marcadamente psicologizantes até posturas que outorgam um papel preponderante às variáveis específicas da situação educacional”. Duas tendências podem, assim, ser apontadas nas relações entre a Psicologia e a Educação, conforme a ênfase recaía na componente psicológica ou na problemática educacional.

No primeiro caso, resulta uma espécie de Psicologia aplicada à educação e a Psicologia tem o papel de oferecer os conhecimentos relevantes para a compreensão e explicação das questões educacionais. No segundo, respeita-se a especificidade dos processos educativos e a Psicologia é concebida como instrumento de análise das questões educacionais, na medida em que é capaz de oferecer conceitos e métodos para a elaboração de novos conhecimentos na área da Educação.

Em estudo recente<sup>1</sup>, a Professora Bernadete Gatti levanta a questão da identidade atual da Psicologia da Educação e retoma essas tendências, partindo de levantamento que realizou em periódicos de Psicologia, Psicologia da Educação e Educação. Segundo ela, a maioria dos estudos pode ser qualificada em duas posições: de um lado, encontramos trabalhos “que têm como ponto de partida a psicologia adentrando um problema educacional e retornando à psicologia com suas contribuições”, o que poderia ser esquematizado nos termos de “Psicologia é Educação é Psicologia”; de outro, situam-se os estudos “que têm como ponto de partida uma questão educacional para cuja compreensão se buscam elementos na psicologia integrando-os à ótica educacional”, e teríamos o esquema “Educação é Psicologia é Educação”.

Mas como ocorreram as relações entre a Psicologia e a Educação **no Brasil**?

Segundo estudos a respeito (por exemplo, Fini, 1989; Franco, 1989; Lima, 1990), as relações entre a Psicologia e a Educação em nosso país surgem como produtos da transposição - na verdade, temporalmente defasada - do modelo verificado em outros países (EUA, principalmente) e têm seus exemplos mais marcantes nos *modismos* que, recorrentemente, tomam conta da educação.

---

<sup>1</sup> Estudo intitulado *O que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento?*, apresentado na 21ª. Reunião Anual da ANPEd, em 1998.

A alta expectativa quanto ao papel da Psicologia na educação, visíveis no início do século XX, culminou no lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e teve várias repercussões. Nessa época, assistimos, por exemplo, modificações no modelo de escola primária, ampliação curricular dos cursos de formação do professor primário (Escola Normal) e revisão dos métodos pedagógicos, que passam a preconizar a centração do processo ensino-aprendizagem no aluno, em suas necessidades e interesses, seguindo os avanços da pesquisa psicológica. Ao mesmo tempo, desenvolviam-se pesquisas e padronizações brasileiras de provas psicológicas criadas em outros países, para as quais contribuiu a criação dos primeiros laboratórios de Psicologia nas Escolas Normais, destinados à investigação de medidas de inteligência e características psicológicas da criança (criação que já existia desde a primeira década do século XX, segundo Cunha, 1995).

Quanto a esse último ponto, Cunha (Op. cit., p. 81) atesta que “a grande difusão do uso de medidas psicológicas em âmbito internacional ocorre por ocasião da I Guerra, quando torna-se premente a seleção de indivíduos para a ocupação de postos adequados a suas capacidades. As idéias de eficiência e rendimento se colocam, então, como prioritárias e se expandem para a área de orientação profissional, onde instalam a concepção de que a inteligência e as aptidões podem ser investigadas objetivamente de modo a colocar ‘o homem certo no lugar certo’”. E no Brasil, a tecnologia dos testes é utilizada particularmente nos anos ‘30 pela corrente de pensamento que valoriza os fins sociais da educação nova. Buscou-se, então, na Psicologia “os meios para o melhor aproveitamento das energias do indivíduo, para que cada pessoa seja integrada à função em que melhor se mostre eficiente” (Cunha, op. cit., p. 82).

Nas Escolas Normais, os temas psicológicos englobavam, segundo Fini (1989, p. 103), além da medida educacional, o estudo da criança, do desenvolvimento humano, dos

interesses e necessidades “e aparecem como o principal domínio científico a fornecer fundamentos para o educador. A infância passa a ser considerada como uma fase de vida com características próprias que deveriam ser respeitadas e necessidades que deveriam ser atendidas”.

O entusiasmo com os progressos da Psicologia foi também responsável pela criação dos cursos de formação pedagógica nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e pela inclusão da Psicologia da Educação como disciplina obrigatória nesses cursos, na década de '40 (Cf. Bernardo, 1989).

A partir dos anos '50 até início de '70, aumentam as verbas destinadas à educação (com posterior decréscimo, durante a ditadura) e incrementam-se as reformas educacionais, seguindo a tendência observada em outros países. São criadas as Faculdades de Educação e aparecem os Institutos Isolados (década de '50), expandindo-se o ensino universitário no interior.

É nessa época que se implanta o *esquema 3 + 1* nas Licenciaturas (três anos destinados ao bacharelado e um ano de matérias pedagógicas). São também fixados os currículos mínimos e estabelecidas as disciplinas pedagógicas para os cursos de Licenciatura (1962), entre as quais a Psicologia da Educação. Relatando o que ocorreu na USP, mas que pode ser generalizado a outras universidades e à época atual, Bernardo (Op. cit., p. 27-8) lembra que “os alunos das áreas específicas nem sequer chegaram a poder usufruir dos eventuais benefícios da Faculdade de Educação porque por ela passavam (ou passam) dois dias por semana, em horas dispersas nos horários, para satisfazer a obrigatoriedade curricular (...) A Cidade Universitária, na sua amplitude de espaço, não acolheu a convivência indispensável à vida universitária e coincidiu com uma reforma que esqueceu do professor”.

Duas tendências eram visíveis na época, quanto à formação do professor: por um lado, o desenvolvimento e fortalecimento das áreas de formação específica, a partir da crença de que o preparo do professor é assegurado pelo domínio

pleno de certa área científica (tecnicismo); por outro, o desprestígio dos cursos de formação de professores e, principalmente, das matérias pedagógicas, de que fazia parte a Psicologia da Educação (e assim é até hoje).

Há que lembrar que o impulso dado à Psicologia da Educação, vigente desde os anos '50 em países europeus e nos EUA, só toma forma no Brasil na década de '70, com a reforma educacional (Lei 5692/71) e a criação dos cursos de Pós-Graduação em Educação.

No final dos anos '70 e durante a próxima década, assiste-se a denúncias das posições extremadas dentro da Psicologia da Educação e da Pedagogia: denúncias que recaem, de um lado, nos princípios escolanovistas e, de outro, na pedagogia tecnicista (Fini, 1989). São constantes, igualmente, as críticas ao *psicologismo* na educação, voltando-se os estudos para análises históricas, sociológicas e econômicas. Cresce o prestígio das *teorias educacionais reprodutivistas* (Bourdieu, Passeron), que têm ampla divulgação, e incrementam-se estudos sobre a educação que ocorre fora da escola (como em fábricas, sindicatos, entre bóias-frias, etc.).

Nessa trajetória e no que diz respeito às correntes hegemônicas de pensamento, podemos perceber dois momentos nas relações entre a Psicologia e a Educação no Brasil:

a) influência da Psicologia sobre métodos de ensino e na ênfase sobre experiências/condições do aluno, sob a ótica funcionalista (*psicologismo*);

b) ênfase na tecnologia educacional, sob a influência do Behaviorismo, com a proposta de tornar o ensino objetivo, operacional, regido pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Por outro lado, tendência mais recente anuncia certa volta ao primeiro momento, mas agora incorporando idéias (mal)ditas *construtivistas*. Aliás, o construtivismo tomado à teoria piagetiana, predominante particularmente nos anos '80, tem cedido lugar às chamadas *teorias sócio-*

*interacionistas* ou *sócio-históricas* (de Vigotski e Wallon, por exemplo), o que não significa, nem antes nem agora, abandono das concepções mais tradicionais da Psicometria e do Behaviorismo (Lima, 1990).

Ao lado disso, a Psicologia parece estar perdendo terreno para outra área, a da Saúde, no tratamento de questões educacionais. Como afirma Lima (Op. cit., p. 4), “não tendo podido dar conta do fracasso escolar e contribuir efetivamente para a melhoria da *performance* escolar das crianças, a Psicologia perde sua hegemonia e educadores se voltam cada vez mais para a Medicina para a solução dos problemas de aprendizagem”. A autora menciona, por exemplo, que o discurso dos professores do ensino básico não mais aborda (ou não apenas) a questão do QI quando são encaminhadas crianças para os serviços de Psicologia. São frequentes os pedidos de eletro e o encaminhamento dos alunos ao médico para diagnóstico, o que se configura como uma *medicalização do fracasso escolar*.

## 2. SITUAÇÃO ATUAL DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Como apontamos em algumas ocasiões (Chakur, 1995a; 1995b), há já algum tempo a atividade docente vem sofrendo um processo de **desprofissionalização**, com sérias conseqüências não só para a identidade do professor, como também para a qualidade do ensino. Alguns autores chegam, mesmo, a identificar essa atividade como uma *semiprofissão* (Cf. Gimeno Sacristán, 1995; Imbernón, 1994).

De fato, e não de agora, são notáveis várias tendências que caracterizam um processo de desprofissionalização, tais como a desvalorização social e econômica da atividade docente; os desvios de função no exercício da atividade, gerando falhas na identidade profissional do professor; a parcialização do trabalho (domínio parcial da prática); a desqualificação que implica em diminuição (ou, de outro

modo, cristalização) de competências e saberes necessários à prática; e a heteronomia profissional, com a constante submissão a regras e decisões emanadas dos órgãos superiores.

Segundo pensamos, a formação inicial ou básica tem sido insuficiente e/ou deficiente para reverter esse quadro, independentemente da instituição que a oferece, pois ela própria já se mostra lacunar e, às vezes, infrutífera. Se fôssemos arrolar todas as falhas imputadas à formação inicial do professor, a lista seria interminável, mas vamos apontar as mais comentadas.

É comum ouvirmos, por exemplo, que os cursos de formação de professores: situam-se no plano do ideal, mostrando situações distantes da realidade escolar (os alunos são inteligentes, limpos, estudiosos, a escola é plena de recursos e não há conflitos a serem superados); oferecem pouco contato com a realidade que o futuro professor deverá se deparar (com seus estágios “de mentirinha”, por exemplo); são descontextualizados relativamente à transmissão do conteúdo, pois os próprios formadores não têm contato direto com os outros graus de ensino e as representações que passam são fragmentárias e deformadas, com bibliografia no mais das vezes estrangeira; mostram que é geral a desarticulação entre as disciplinas e entre as séries de um mesmo curso; e outras coisas mais. Não bastasse isso, nos cursos de Licenciatura, particularmente, são disseminados o desprestígio e o preconceito com relação às disciplinas de conteúdo pedagógico (Psicologia da Educação, Didática, etc.).

Acreditamos, contudo, que, mesmo se fossem resolvidos os problemas acima, ainda assim a formação básica não poderia, sozinha, modificar o nível de profissionalização do professor. Por quê? Em primeiro lugar, porque é improvável que a formação inicial possa abarcar todos os aspectos e exigências da vida profissional do professor. Assim também, dificilmente poderia desenvolver todos os domínios necessários à qualificação. Mais importante, no entanto, é o fato de que, na formação básica, é impossível prever a diversidade de situações e problemas, com suas soluções, que o professor

deverá encontrar futuramente em sua prática. É um obstáculo adicional é encontrar formas para garantir o (bom) preparo do professor diante das novas exigências legais para o ensino básico, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, quando requerem certa polivalência do professor no tratamento dos chamados *temas transversais* (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural).

Com todos esses problemas, não é possível esperar que a reversão do quadro de desprofissionalização docente venha a depender apenas da formação básica.

Sabemos, também, que a educação em geral e os professores em particular devem atender a novas demandas sociais e à mudança de expectativas e atitudes, como por exemplo a incorporação de novas tecnologias e o descrédito quanto ao papel da educação na superação de desigualdades sociais. Nesse caso, o professor vê-se obrigado a assumir um número cada vez maior de responsabilidades e a realizar múltiplas tarefas, sem que haja mudanças significativas em sua formação básica.

Em consequência, torna-se premente a necessidade de formação continuada, mas não na forma de novos cursos ou *reciclagens* momentâneas, mas mediante compromisso mas direto da universidade, sob a forma de parcerias.<sup>2</sup>

Daí, também, a necessidade de repensar o espaço e o papel da Psicologia da Educação, tendo em vista a complexidade e a ampliação do âmbito da profissionalização docente.

### **3. ESPAÇO E PAPEL DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Pensar o espaço e o papel da Psicologia da Educação no âmbito da formação docente requer o exercício do

---

<sup>2</sup> Um trabalho desenvolvido em equipe de docentes da FCL, de que participamos, com professores do ensino básico (1a. a 8a. séries) exemplifica bem a fecundidade dessa parceria (Cf. Marin, 1996; Chakur, 1999).

questionamento e da dúvida, mais do que fornecer afirmações e respostas prontas.

Um ponto de partida estaria em questões tais como: onde está a Psicologia da Educação quando nos encontramos na escola? Qual a sua utilidade nessa instituição?

Nossa experiência tem detectado alguns sinais que mostram a preocupação do professor com fenômenos psicológicos, mas com fundamentos no senso comum. São frequentes, por exemplo, as queixas e reclamações sobre o cotidiano escolar, principalmente com relação ao aluno, que, conforme escutamos em depoimentos, *vem sem base, tem carência afetiva, não presta atenção, não se interessa, não aprende, é lento*, etc. Raríssimamente, são buscados os porquês dessas condutas aparentes dos alunos.

Nesse sentido, seria interessante levantar algumas questões que poderiam ser feitas à Psicologia da Educação oferecida na formação básica do professor. Por exemplo: o futuro professor sabe (ou sai sabendo) quem é o aluno com quem vai trabalhar - de onde vem, qual o seu contexto social, cultural e familiar, quais as suas condições (cognitivas, experienciais, motivacionais, etc.) para a aprendizagem escolar? Ele, professor, tem claro que a ação pedagógica aplica-se em um ser em mudança, que os alunos *reais* não se encontram em um estado completo e definitivo de maturidade? É preparado para buscar os porquês das dificuldades - suas, do aluno - e para lidar com elas? É possível oferecer ao futuro professor habilidades não apenas de ensino, mas também de interpretação de problemas pedagógicos e de busca de soluções?

Respostas a questões desses tipos não esgotam, evidentemente, o campo de atuação da Psicologia da Educação - que precisa, inclusive, interagir com outras ciências da educação -, porém apontam, mais uma vez, para a necessidade de formação continuada.

Já que a formação básica não pode prever a prática em seus pormenores, seria possível ensinar ao futuro professor

estratégias de investigação e reflexão e formas de abordar os problemas mais comuns de ensino-aprendizagem?

Algumas sugestões podem ser pensadas para tornar menos improdutiva a formação inicial do professor. Proporíamos ao menos duas diretrizes, com exemplos do papel da Psicologia da Educação manifestando-se em seus desdobramentos práticos:

**a) Há necessidade de iniciação à pesquisa na formação básica do professor.** Como focos de investigação, o futuro professor poderia eleger, por exemplo:

- as idéias prévias ou espontâneas dos alunos acerca de determinados conteúdos escolares;
- atividades que o professor solicita em classe e extra-classe, em certa área (inventário e categorização);
- erros comuns em certos conteúdos e disciplinas e suas causas;
- situações motivadoras e estratégias de motivação empregadas pelo professor;
- procedimentos/recursos facilitadores da aprendizagem de conteúdos considerados problemáticos pelo professor;
- concepções e atitudes do professor sobre dificuldades de aprendizagem;
- características do “bom professor” (na visão de alunos e dos próprios professores);
- cadernos de alunos (análise da programação e seqüência da disciplina, dos conteúdos valorizados pelo professor, das formas de avaliação, da natureza das tarefas, da coerência entre o solicitado pelo professor e o realizado pelo aluno)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Nossa experiência na análise de cadernos de alunos (Chakur, 1998), revelou uma riqueza de detalhes só aí encontrados e mostra que é possível conhecer boa parte da prática do professor por esta via.

---

**b) É necessário valorizar e melhor organizar os estágios, com realização de convênios com escolas da rede pública (sistema de parceria).**

Algumas das pesquisas exemplificadas acima podem ser realizadas no período de estágio, pautando-se, principalmente, pelo interesse do professor que recebe o estagiário. Mas outras formas são possíveis. São exemplos:

- observação e/ou entrevista de alunos sobre dados comportamentais que interessam aos professores daquela turma;
- elaboração de prontuário semanal de certa turma de alunos, com dados comportamentais, de avaliação de conteúdos, etc.;
- auxílio do estagiário nos momentos de avaliação de aprendizagem (elaboração de instrumento, análise, correção, etc.) e em aulas de recuperação e reforço.

## CONCLUSÃO

Vimos que as relações entre a Psicologia e a Educação, de um modo geral, afirmam-se em duas tendências ou posições.

No que se poderia chamar *psicologização* da Educação, os fenômenos educacionais são reduzidos a processos psicológicos e a Psicologia da Educação torna-se mero campo de aplicação do conhecimento psicológico (e temos, então, a Psicologia aplicada à Educação). Nesse caso, a pesquisa psicológica forneceria um conhecimento de natureza geral que pode ser utilizado em qualquer área de atividade humana e a identidade da Psicologia da Educação não se ligaria à natureza dos conhecimentos que elabora, mas ao fato de poder aplicá-los aos fenômenos educacionais. A Psicologia da Educação não teria, pois, identidade própria.

Mas, por outro lado, a Psicologia da Educação pode ser tomada como uma *disciplina-ponte* (Coll, 1996), tendo objeto e métodos próprios, ou seja, levando em conta as características educacionais e a análise dos processos que aí

ocorrem. Nesse caso, seria necessário, segundo Coll, considerar simultaneamente os processos psicológicos e a especificidade das situações educacionais e também produzir teorias explicativas sobre os processos educacionais.

Coll (Op. cit.) aponta três dimensões da Psicologia da Educação que concorreriam para assegurar sua identidade: uma dimensão **teórica**, com a tarefa de contribuir para a formulação de uma teoria pertinente aos processos educacionais; uma dimensão **tecnológica**, referente à sua contribuição para a elaboração de modelos e programas de intervenção nesses processos; e uma dimensão **prática**, que visa a contribuir para uma prática educacional coerente com as formulações teóricas.

Vimos, também, que ainda não temos, até o momento, uma teoria global que integre todas as contribuições da Psicologia à área educacional (e nem mesmo internamente à própria Psicologia). Como afirma Lima (1990, p. 19), “está claro, portanto, que, como não podemos falar de uma Psicologia, mas de várias linhas ou tendências, dentro da própria Psicologia (...) também não podemos falar da relação da Psicologia com a Educação de uma forma generalizante”.

Observamos, ainda, que coexistem no Brasil, lado a lado, concepções construtivistas e behavioristas (além daquelas não-diretivistias, freqüentemente confundidas com as primeiras) que, não apenas são introduzidas em dispositivos e orientações oficiais, mas também dirigem - conscientemente ou não - a prática pedagógica efetiva nas escolas.

Para a superação da *crise de identidade* por que passa a Psicologia da Educação, concordamos com a proposta de Gatti (1998), para quem é necessário pensar “formas representacionais da psicologia da educação”, que seria atendida, por exemplo, por “uma formação transformada de educadores e psicólogos, não só no sentido de aprimorar ou aumentar a formação em psicologia dos educadores e a formação em educação dos psicólogos, mas de que ambos tenham

uma formação conjunta polivalente quando se tratar de formação em psicologia da educação”.

Necessário se torna, também, que a Psicologia da Educação seja encarada na formação docente, como propõe Lima (1990, p. 19), “como uma ciência em movimento, cujos paradigmas estão caminhando no sentido da complexidade e não do reducionismo no estudo do ser humano”, pois desse modo a Psicologia perderia “seu caráter normativo sobre a Educação para, juntamente com esta, procurar compreender e atuar no processo de constituição do indivíduo, em particular de sua vivência na instituição educativa”. E quanto ao futuro professor, acrescentaríamos, deveria ser tomado, igualmente, como um *ser em movimento*, constituindo-se em indivíduo capaz de exercer, com plenitude, sua profissionalidade.

## BIBLIOGRAFIA

BERNARDO, M. V. C. O surgimento e a trajetória de formação do professor secundário nas universidades paulistas. **In:** ——— (Org.). *Formação do professor: atualizando o debate*. São Paulo: EDUC, 1989 (Série *Cadernos PUC*, n. 34).

CHAKUR, C. R. de S. L. Trabalho docente nas séries finais do primeiro grau: um exemplo de construção coletiva da profissionalidade. *DOXA: Revista Paulista de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 1., n. 1, p. 115-28, 1995a.

——— Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5a. a 8a. séries. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 36, p. 77-93, 1995b.

——— Tarefa escolar: o que o aluno registra em seu caderno? **In:** REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SBP, 28, 1998, Ribeirão Preto. *Resumos de Comunicações Científicas*. Ribeirão Preto: SBP, 1998, p. 159-60

——— Desenvolvimento profissional docente: um projeto com professores do primeiro grau. In: PEDAGOGÍA '99. ENCUESTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES LATINOAMERICANOS, 1999, La Habana, Cuba. *Resumos...* La Habana: Pedagogía '99, 1999, p. 32.

COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L. B. (Org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987, p. 164-97.

——— Psicologia e educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. In: COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação, v. 2. Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7-21.

CUNHA, M. V. da. *A educação dos educadores*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995. 111 p.

FINI, L. D. T. A psicologia educacional - adolescência: sua importância nos cursos de Licenciatura. In: BERNARDO, M. V. C. (Org.). *Formação do professor: atualizando o debate* (Série *Cadernos PUC*, n. 34). São Paulo: EDUC, 1989 p. 99-116.

FRANCO, M. L. P. B. Concepção de homem, indivíduo e sociedade: contribuições da Psicologia da Educação para a reorganização da escola pública e subsídios para a nova Lei de Diretrizes e Bases. In: BERNARDO, M. V. C. (Org.). *Formação do professor: atualizando o debate* (Série *Cadernos PUC*, n. 34). São Paulo: EDUC, 1989, p. 117-33.

GATTI, B. O que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? (Texto apresentado na 21ª. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, em 1998).

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994. 163 p.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 48, p. 3-24, 1990.

MARIN, A. J. (Coord.) *Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola*. Araraquara, 1996. (Projeto de Pesquisa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

## A CRIANÇA E O ADOLESCENTE NA ATUALIDADE: PSICOLOGIA DO EDUCADOR\*

MARIA BERNADETE AMÊNDOLA CONTART DE ASSIS\*\*

Há uns vinte anos atrás, ainda fazia sucesso entre educadores o discurso sobre a polarização Educação Bancária X Educação Problematicadora, introduzida por Paulo Freire, em sua brilhante *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1970).

Naquele momento a palavra de ordem era problematizar: sair de uma postura de educadores “bancários” em que a relação era baseada em uma espécie de “tomá-lá-dá-cá” para uma postura em que a relação educador - educando fosse libertadora, para que ambos pudessem questionar tudo o que já estivesse estabelecido. Nesta época também florescia as idéias piagetianas sobre a construção do conhecimento no âmago da relação educador - educando (Piaget, 1970), o que vinha dar um forte suporte teórico para que os educadores saíssem de suas cadeiras, de trás de suas mesas e viessem ao encontro dos alunos, construir com eles o saber. Invertendo as palavras que deram o nome a um dos grupos mais importantes do movimento estudantil da época, o *Liberdade e Luta*, eu diria que foram anos de luta e liberdade, ou luta pela liberdade. Não foi uma luta contra o regime militar. Esta talvez tenha sido a mais visível. Houve uma outra, interna, contra o “regime militar” que caracterizava as relações educacionais, as relações familiares, as relações conjugais... Foi uma luta também contra nossas próprias amarras, internas, pessoais!

Pois bem, lutamos, rompemos os grilhões. Saindo de nossas próprias armaduras, não cabia colocá-las em ninguém

---

\* Trabalho apresentado em mesa redonda da “Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)”, FCL/UNESP/CAr., 1998.

\*\* Membro Associado da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

e, assim sendo, oferecemos espaço para os alunos - e para os filhos - para que tivessem voz e voto!!

Agora, cá estamos às voltas com estas crianças e adolescentes da atualidade, frutos de nosso próprio desenvolvimento. Não estou deixando de considerar toda uma transformação social, cultural e econômica ou a famosa revolução provocada pela TV e pela informática. Estou apenas nos incluindo em tudo isto, porque muitas vezes falamos das transformações, da nova geração de crianças e adolescentes, como se não tivéssemos absolutamente nada a ver com isto.

Se lutamos por esta nova geração, agora nos cabe justamente construir novos caminhos, como diz o tema deste encontro. Não cabe retroceder, imaginar, defensivamente, que no passado era melhor. Digo defensivamente, porque mudanças são angustiantes e, nestas circunstâncias, costumamos nos defender da angústia que nos causa mudar, iludindo-nos com saudosismo ou retrocessos. Cabe aqui um parêntesis interessante sobre a palavra **angústia**. Ela significa, fundamentalmente, **medo**. Medo de não ter condições suficientes para enfrentar determinada situação (Freud, 1926; Klein, 1952).

Ora romper espaços estabelecidos é criar um campo de interpenetração que exige muita maturidade e desenvolvimento para que se possa estabelecer verdadeiras relações e não confusões. Quero dizer com isto que se professor e alunos tem seus lugares definidos e inquestionáveis, os acontecimentos são quase que pré-visíveis. Por exemplo, o professor dita o ponto e os alunos copiam para reproduzi-lo na prova. Quando estas delimitações são rompidas, a imprevisibilidade se impõe. É neste contexto que passa a ser importante falar sobre a Psicologia do Educador. Por que?

Vejamos. Se o papel do professor e dos alunos é muito bem definido e preestabelecido, então a ansiedade frente à tarefa de ser professor diminui e, naturalmente, as defesas são menos necessárias. Ao contrário, quando a relação é de parti-

cipação ativa de ambos, o professor fica “a descoberto”, sai de sua armadura de regras e “tudo pode acontecer”, a ansiedade gerada pelo exercício de um papel assim é bem maior (Macedo, 1994). Vamos pensar em um exemplo fora do contexto de sala de aula para maior esclarecimento desta idéia. Pensei na missa, tal como acontece na Igreja Católica. Trata-se de um ritual em que a seqüência é estabelecida e os papéis também, tanto o padre que dirige a missa como dos fiéis que dela participam, ou melhor, que a assistem. É um tipo de situação que não é geradora de ansiedade, porque é muito previsível. Se o padre resolve pedir alguma opinião, por pequena que seja, para o público, cria-se, normalmente, um certo desconforto e a participação costuma ser muito pequena.

Portanto, a situação nova que o educador está vivendo na relação com o educando (a criança e o adolescente da atualidade) deixa-o mais “desprotegido” e, assim sendo, mais ansioso. A educação hoje exige um professor com certas características de personalidade diferentes daquelas que eram necessárias em uma educação não problematizadora. Estas características são justamente aquelas que tornam menos ansiogênica a tarefa de educar dentro da nova realidade de “fronteiras móveis”.

Quais seriam estas características, necessárias ao educador da atualidade, para se relacionar com crianças e adolescentes da atualidade?

**Segurança**, como sentimento de capacitação para a relação; o educador precisa sentir-se instrumentalizado em termos emocionais e intelectuais para a relação com o educando, o que exige uma formação contínua para o desenvolvimento intelectual e pessoal.

**Flexibilidade**, característica localizada entre a rigidez e a frouxidão. Não se trata de um “meio termo”, mas de um equilíbrio entre estes dois termos, ou seja, a cada situação vi-

vida, o educador precisa ter condições para avaliar a necessidade de maior ou menor rigor na conduta com o educando.

**Mutualidade**, relacionada a condição do educador de considerar o Outro em sua plenitude, desenvolvendo, na relação com o educando, o respeito e a ética.

**Espontaneidade**, característica relacionada à disponibilidade do educador para estar à vontade na relação com o educando, sem medo de ser visto, investigado, analisado, dentro da relação. A possibilidade de estar aberto ao outro é condição essencial para que se estabeleça uma relação de respeito e confiança, necessária para o bom desenvolvimento do educando.

**Organização interna** capaz de suportar (no sentido de dar suporte) a desorganização que é própria à nova educação.

**Entusiasmo**, relacionado à vivacidade, energia, requerida pela nova geração. Esta característica está intrinsecamente relacionada ao afeto que o educador tem por sua profissão e por sua disciplina. Passar isto para o educando, é primordial para o desenvolvimento de relações produtivas. É conhecido o fato, entre educadores, que os alunos gostam mais das disciplinas cujos professores são “entusiasmados”.

Arrolar as condições internas ou psicológicas importantes para que se estabeleçam relações interpessoais produtivas e criativas, não é psicologizar a questão do ensino e muito menos culpabilizar o educador por não ter estas ou aquelas características. Penso que é esclarecer para que, justamente, possamos lutar, pessoal e coletivamente para desenvolver estas condições. É ótimo que uma nova ordem social exija personalidades mais maduras e mais saudáveis, para que possamos também formar personalidades mais maduras e saudáveis.

## BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo *Pedagogia do Oprimido* - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

- FREUD, Sigmund *Inibições, Sintomas e Ansiedade* ESB, Vol. XX, - Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- KLEIN, Melanie (1952) Notas sobre alguns mecanismos esquizóides, em *Os Progressos da Psicanálise*, - Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MACEDO, Lino de *Ensaio Construtivistas* - São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.
- PIAGET, Jean *Psicologia e Pedagogia* - Rio de Janeiro, Forense, 1970.



# A CRIANÇA E O ADOLESCENTE NA ATUALIDADE E A PSICOLOGIA DO EDUCADOR\*

MARIA LÚCIA DE OLIVEIRA\*\*

Com o intuito de apresentar o tema de forma muito geral, gostaria de observar que valorizar a psicologia do educador é recuperar sua importância na ação de educar; na parceria pela construção do conhecimento e do desenvolvimento emocional, essenciais para a maturidade do sujeito e para a constituição de sua identidade pessoal.

Considerando os muitos desafios a quem, neste final de século, se ocupe de desenvolver as novas gerações num cenário dominado pela tecnologia e pela informação, que restringem a importância do humano e tornam prescindíveis as relações interpessoais, parece-nos essencial discutir a relação existente entre a educação e a psicologia do educador.

Neste final de milênio, vivemos um período de crise, que não sabemos se maior ou menor do que outras que tenham ocorrido no passado. Mas, parece que oscilamos entre a transmissão cega de padrões antigos e a ruptura drástica das tradições, vivendo certa fragmentação - vivemos uma crise de identidade.

O rompimento da cadeia geracional, o bombardeio de informações de maneira fragmentada, aleatória e parcial, (dificultando tanto a representação da realidade como a da identidade (auto-representação), a busca de satisfação imediata, a exacerbação da competitividade, a apatia e a perda ou a dificuldade de manter ideais, principalmente entre os

---

\*Trabalho apresentado em mesa redonda da "Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)", FCL/UNESP/CAr., 1998.

\*\* Professora Doutora do Deptº de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP/Câmpus de Araraquara e do Programa de Pós-Graduação em "Psicologia e Sociedade" - UNESP - Assis - Área de Psicologia e Saúde Coletiva.

adolescentes, vêm sendo apontados como características de nosso tempo pós-moderno.

Frente à rapidez das transformações tecnológicas, à crescente liberdade, desacompanhada de responsabilidades, à desvalorização do indivíduo, e do aniquilamento do sentido de existência do próximo (Lei do Gerson) ao caráter descartável e consumista dos vínculos sociais, afirma-se que caminhamos da conquistada individuação para o individualismo o que se configura numa decadência do mundo ocidental (Levisky, 1998).

Não são poucos os trabalhos que vêm mostrando o consumismo desenfreado ligando-se a um vazio emocional que se expressa como obediência à mídia. Nesse contexto, o uso de drogas e a dificuldade de tolerância à frustração serem tão comuns na infância e na adolescência, figurando como sintomas da atualidade. Também o desnorreamento dos pais e a falta de atenção emocional dedicada aos filhos parece outra característica da desorientação geral em que vivemos.

O desafio, hoje, parece a criação de novas subjetividades, onde a informação e o conhecimento não excluam o investimento em vínculos afetivos, sem o quê, o pensar não tem sustentação.

Não obstante a divulgação científica a respeito da vinculação dos aspectos emocionais afetivos à construção do conhecimento e do auto-conhecimento, parece que esse vínculo não vem sendo considerado de maneira significativa no âmbito educacional, mesmo quando se trata de considerar as relações inter-subjetivas (entre educador e educando) na construção do conhecimento e da identidade da criança e do adolescente.

A tendência atual de nosso mundo é a de incitar a produção de consumidores de informações e a substituição da sabedoria, experiência da tradição, pela constante absorção de informações também cambiantes.

A informação tornou-se mercadoria valiosa. A ciência e a tecnologia são instrumentos de produção de riqueza e, nosso mundo, parece construído para valorizar mais os emblemas do que as substâncias. A vida parece deixar-se conduzir pela tecnologia da velocidade e pela massividade de informações.

Se bem adaptada a esses objetivos e características culturais, a educação não se ocupa da preparação de pessoas aptas a elaborar conceitos “de verdade” e de valor, mas sim a apossarem-se de competência e eficiência a partir de aquisições ditas objetivas, calculáveis e informativas. Produz cidadãos de papéis.<sup>1</sup>

Nesse contexto, penso que discutir o tema desta mesa numa perspectiva que considere a o peso do vínculo intersubjetivo no processo educacional é chamar a atenção para a importância do educador e promover uma reflexão sobre sua condição atual, frente aos desafios da educação de crianças e adolescentes no contexto atual de nossa cultura.

Levisky (1998) escrevendo sobre o processo de identificação na sociedade atual aponta as quebras constantes de valores éticos e morais, a tendência à satisfação imediata e concreta dos desejos resultando numa liberação maior do princípio do prazer e dos processos primários de pensamento, como fatores marcantes de nossa cultura.

Observa que esses fatores afetam a capacidade de tolerância à frustrações, de contenção da impulsividade diminuindo as defesas essenciais a integração e ao equilíbrio psíquico, elementos estruturais internos e sociais.

Nesse cenário social, adverte que se torna necessário um esforço maior e consciente para equilibrar esse jogo de forças cuja tendência espontânea parece ser a de caminhar para o caos dificultando o processo de constituição de identidade (representação de si como uma unidade) principal

---

<sup>1</sup> O termo papel aqui não tem o mesmo sentido daquele usado por Gilberto Dimenstein. A expressão corresponde à vivência de um papel como ocorre na representação teatral.

mente do adolescente e podemos pensar também da identidade profissional do educador.

Os processos de identificação da criança e do adolescente ocorrem a partir de movimentos psíquicos existentes na relação pais/filhos(as), com o último(a) incorporando, desenvolvendo e transformando, buscando alcançar seus próprios modelos, seu modo de ser, pensar e viver. Nisso, destaca que a cultura se faz presente pelo modelo identificatório dos pais, e pela ação direta da cultura sobre os indivíduos (escola, professores, instituições etc...), - em especial sobre as crianças e adolescentes, por estarem num momento de construção das bases de suas identidades. Esse processo estabelece-se dentro de um clima determinado pelos valores impostos pela cultura vigente, que facilita ou inibe a expressão dos movimentos pulsionais de vida e de morte. (Levisky, 1998 p. 72. Grifos nossos).

Para Sigmund Freud, para quem a educação bem sucedida significa o empenho na árdua luta para dar voz aos sonhos infantis e a verdade inconsciente de cada um de nós na paixão pelo conhecimento, a educação, ao contrário de fundamentar-se na idéia de desenraizamento de um mal originário, concepção da educação tradicional, deve definir-se pela tarefa de transformar impulsos em atividades sublimadas. Esse processo implica o educador, na medida em que ele possa assegurar a permeabilidade entre a realidade psíquica e a realidade externa, buscando para seu educando o equilíbrio entre prazer individual e necessidades sociais.

A tarefa do educador é complexa, porque não se limita a uma atividade controlável intencionalmente e assegurada por técnicas educativas específicas. Ao contrário, a atividade de formação requer por excelência a técnica humana, como afirma René Kaës.

No trabalho “A paixão de formar”, Maria Cecília Pereira da Silva, investiga em professores bem sucedidos e

satisfeitos com seu ofício, o que seria a paixão de formar. A partir dos resultados que obteve, não foi possível detectar regras ou métodos que garantissem a eficiência da pedagogia dos professores envolvidos em sua pesquisa. Ao contrário, através de uma análise microscópica de relatos dos professores, encontrou como matéria prima de seu sucesso, uma fonte criativa baseada em recursos internos do professor. A autora ressalta que, na possibilidade de poder perder, de aceitar os próprios limites, a criação pode emergir e constituir, assim, a arte de formar. Mas, observe-se que, a arte de formar ou a paixão de formar contém em si um conflito, uma contradição: envolve posse, dependência e uma relação de dar e tomar forma, de relação com o outro, de desenvolvimento, de libertação e autonomia. Isto é, a educação é produto de um complicado processo envolvendo ao mesmo tempo a domesticação e a autonomia.

Para além de métodos e técnicas, a aprendizagem se faz sempre com um outro, é fruto de relações que promovem conhecimento e auto-conhecimento. Acentuar a importância da relação é, ao mesmo tempo, relativizar a supremacia dos recursos da tecnologia pedagógica.

A partir das contribuições da teoria psicanalítica sobre o caráter inconsciente dos processos psíquicos fundantes do processo educacional, impõe-se o reconhecimento de que a educação escapa à intencionalidade do educador, que educa-se pelo que se é e apesar do que se é. O processo educativo envolve identificações essencialmente inconscientes. Não são propriamente fruto de ações intencionais, mas dependem das interrelações e da intersubjetividade. Nesse contexto, faz sentido o modo do educador se colocar em relação ao educando, como faz sentido cuidarmos da qualidade das interrelações.

Na pesquisa a que nos referimos, a autora descreve o professor apaixonado como sendo aquele que pode sentir prazer nas diferenças, que é capaz de conviver, concomitantemente, com sua paixão e sua razão, sendo, a

paixão, produto de aspectos infantis que se atualizam racional e amorosamente na atividade educativa. Daí ele poder conviver com divergência de idéias numa relação de reciprocidade e transformar-se. Mas, como ela observa, não para ser igual ao outro, e sim, para pensar e crescer, como um ser inacabado que abre mão da própria onipotência; aquele, capaz de perder alguém como filho ou discípulo, extensão de si próprio, para ganhá-lo como ser pensante e independente, capacitado para ocupar o lugar de professor, pai, mãe... de se inserir na cultura para usufruí-la e transformá-la.

O educador pode ser descrito, então, como aquele que é capaz de reconhecer a dependência da relação formativa, colocando-se como mediador, permitindo ao outro o diferenciar-se, o afirmar-se sem a necessidade de que o faça à sua imagem e semelhança. Ao contrário, espera-se que o caráter inicial assimétrico, em que se baseia a relação, isto é, a situação de sábio X ignorante ou de autoridade X submissão, possa transformar-se numa relação de aceitação, por parte do educador, de ser superado como figura ideal, e do reconhecimento por parte do educando, da importância da autoridade do educador na construção de sua identidade e individualidade.

Essa parece-nos a essência da condição na qual, o educando, cria seu próprio estilo e desenvolve, o gosto pelo conhecimento e a condição de pensar por conta própria. Isso, evidentemente, vincula-se à aceitação, por parte do educador, de suas limitações e da consciência de suas possibilidades, base necessária ao caráter construtivo de sua prática educativa.

Contrariando a ideologia dominante que propaga a condição de igualdade na relação educador - educando, (aluno ou filho) lembro que a idéia de assimetria horizontal proposta por Bernardete Amêndola (1998) é muito ilustrativa para pensarmos essas relações. A assimetria horizontal expressa uma relação de complementaridade entre as partes que a compõem. Sendo a relação complementar, as diferenças entre as partes não conferem a nenhuma delas o "status" de melhor ou pior, de menos ou mais. As partes diz ela, "se precisam" para for-

mar o todo, ou seja, uma se define em função da outra, muito embora sejam irreduzíveis uma a outra. A assimetria é horizontal porque os elementos que compõem a relação são diferentes mas permanecem no mesmo nível.

Outro aspecto que julgo oportuno abordar é a relação entre o lugar ocupado pela criança na educação atual e sua progressiva ascensão social. No trabalho da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, de 1994, intitulado “Educa-se uma criança?”, analisa-se o ideal educativo que propõe às crianças um futuro de felicidades e que tem por alicerce a razão. Discute-se que a exigência imposta às crianças, de que atinjam a meta não alcançada pelos pais, parece resultar em fracasso. Os pais desejam que seus filhos sejam exceção, “a criança esperança”, a criança ideal.

Observa-se que, na medida em que a criança é vista como um ideal e colocada no lugar de um ideal, ao fracassar, torna-se sacrificada e individualmente responsabilizada. Em outros termos, a crença na onipotência da educação tende a criar o fracasso e a impotência.

Por outro lado, a imersão no espírito de nosso mundo, tão competitivo, tão individualista, significa que para o alcance do sucesso almejado pode “valer tudo”. Banalizam-se, por isso, os valores, os vínculos, as relações, as interdições, a violência, abandonando-se a ética enquanto andaime da civilização.

Observe-se, ainda, que a busca do ideal almejado para crianças e adolescentes, parece contar menos com o valor da memória ou da tradição, como matéria prima para transformações, e mais com um processo que mira objetivos calculados e rapidamente renováveis. Estabelecendo-se, assim, não a valorização do processo ou dos meios para atingir ideais, mas do alcance dos objetivos. Vários autores têm apontado que a Educação, incluindo-se aí a escolar, vem substituindo a transmissão de experiências pelo saber científico, o que significa a desvalorização dos modelos identificatórios

e o não reconhecimento de que, a construção da identidade de um sujeito, se dá na experiência significativa, nas relações vividas, em sua história. Decorre daí a crença supervalorizada de que a capacitação humana e o desenvolvimento de habilidades, de capacidades, é produto de transmissão de informações, mais que de experiências. Questão mais de ciência do que de arte e sabedoria.

Embora expondo suas vítimas, os tentáculos dessa concepção baseada nas ciências objetivas continuam muito presentes entre nós, seja como inspiração para as políticas educacionais, seja como inspiração de práticas educativas.

Isolar a importância do educador, no processo educacional, desconsiderando sua psicologia, sua experiência, seu dinamismo inconsciente, a maneira como concebe o conhecer e advogar em favor da objetividade do processo educacional, resulta numa concepção simples e equivocada da educação.

Seguindo nessa crítica, Betts (1994), observa que a ciência surge como o amo moderno, apresentando-se como um saber que superaria e substituiria o suposto saber do pai. A aspiração da ciência é de acumular um conhecimento total, sobre o real até se constituir na força mais poderosa do universo. Com seu saber positivo, a ciência se proclama guia para a existência, ensinando a maneira boa, saudável e normal de ser, orientando-nos com suas prescrições para, afinal, atingirmos a felicidade. Assistimos a uma interminável proliferação de receitas. Nesse sentido, o autor adverte que a educação pode se reduzir à pedagogia no seu sentido moderno.

Profissionais de diversas áreas vem observando ainda que os pais vêm sendo destituídos progressivamente do papel de educadores de seus filhos. Pai e mãe foram substituídos por saberes científicos e a família fica cada vez mais restrita quanto à sua competência para educar. É visível em nosso meio o quanto o saber suposto sobre a infância transpõem-se dos pais para pediatras, pedagogos, psicólogos e nutricionistas, técnicos da infância, instrumentalizados de saberes objetivos sobre a educação.

Jerusalinsky, faz uma interessante advertência a todos nós quando diz que Pedagogos e Técnicos diversos da infância são os consultores, conselheiros e orientadores, que, armados de testes, parâmetros estatísticos, sistemas e metodologias variadas, oferecem um saber objetivo, em lugar de opiniões, princípios ou modelos identificatórios. Segundo ele mesmo, dito de outro modo, trata-se da ilusão de vir a produzir um saber sem desejo, de um saber sem falta. Expurga-se qualquer saber não positivável e controlável, afastando-se a sua subjetividade. Dessa forma, a psicologia do educador tem muita importância, principalmente se enfatizarmos que “se os afetos e as emoções têm íntima ligação com a inteligência e vice-versa e se o ato de ensinar - aprender ocorre num processo relacional, teremos que levar em consideração toda variada gama de expressões dos afetos e das emoções, presentes na relação professor-aluno e, conseqüentemente, na transmissão e na apropriação do conhecimento” (Almeida, 1993). A educação é um projeto e um produto da intersubjetividade.

Um mundo que promove a ascensão social da criança, de modo a realizar o ideal do adulto, explora o exacerbamento da tendência à posse, à desconsideração e à deformação do outro. Instiga a competição exagerada num cenário de franco consumismo que, ao acenar com a possibilidade de sermos o melhor todo o tempo, nos condena a tornarmos-nos vítimas dessa ilusão. Então, se parece tão necessário, hoje, redobramos a atenção sobre o fato de que o amadurecimento pessoal se faz com um outro, capaz de dar significado às vivências como um **modelo vivo**, é porque vivemos numa sociedade embasada na ilusão de que, formação, é igual a informação e, ser, é igual a saber e igual a parecer.

Como ser educador, e o que é ser um, numa sociedade em que a educação corre o risco de ser compreendida como sinônimo de pedagogia?

Refletir sobre essas questões revela que estamos aptos a gerar um novo tempo, no qual, formação, signifique uma

busca interminável para o desenvolvimento pessoal e da arte de educar; da sensibilidade educativa como meio de possibilitar, à criança, e ao adolescente o processo de maturidade e a paixão pelo conhecimento. Para tanto, o educador precisa resistir a ser autor e consumidor de receituários e manter significações, de vida, distintas dos modelos mais massificados.

O caminho promissor é o da associação do desenvolvimento pessoal, informação e experiência, que conduziria ao amadurecimento pessoal - profissional e portanto ao exercício do caráter amoroso de seu ofício: **o desejo de saber e de “fazer saber”**.

### BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, S.F.C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar - aprender. *Temas de Psicologia*, 1, 1993, 31-44.
- ASSIS, M. B. C. de. O trabalho apresentado a SBPSP. Texto inédito, 1998.
- BETTS, J. A. Missão impossível? Sexo, Educação e Ficção científica in: CALLIGARIS, C. et alli. *Educa-se uma criança?*: Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.
- FREUD, Sigmund. *Obras Completas* Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- JERUSALINSKY, A. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.
- LEVISKY, D. L. *Adolescência: reflexões psicanalíticas* - 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- OLIVEIRA, M. L. de. Por que a Psicanálise na Educação: Fragmentos. *Revista de Psicologia “Perfil”*. Deptº de Psicologia Clínica FCL - UNESP - Assis, IX, 1996, 25-35.
- SILVA, M. C. P. de. *A Paixão de Formar: Da Psicanálise à Educação* - Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

# O ENSINO DA ARTE NA ESCOLA E SUA RESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO CIENTÍFICA E ARTÍSTICA DO INDIVÍDUO\*

EUZANIA B. FERREIRA ANDRADE\*\*

Quando falamos em educação por meio da arte, é impossível não nos referirmos à questão da formação do professor de arte, visto estarem estes assuntos totalmente interligados. E o que é a formação do professor de arte hoje? Qual é a compreensão que esse professor tem sobre o ensino da arte? A formação oferecida a ele é científica ou artística? Será ele um mero executor de tarefas? E a sua criatividade como foi trabalhada?

O professor de arte é, na maioria das vezes, o único profissional que tem a responsabilidade de desenvolver a expressão e a sensibilidade no aluno mas, muitas vezes seu trabalho tem um comprometimento muito sério no desenvolvimento da criatividade, efeito contrário ao esperado. Uma das dicotomias mais evidentes é com relação a compreensão do desenvolvimento da criatividade. Até hoje assistimos, em salas de aulas de arte práticas a partir de concepções errôneas de que a criatividade só é domínio de alguns privilegiados bem dotados. Muitos desconhecem, portanto, que criatividade é um processo de aprendizagem. Porcher (1992, p.14) defende que: *“o imediato é, na verdade, mediado, a sensibilidade é construída; o talento pode ser formado, a inspiração adquirida, a emoção preparada, o dom não passa de uma maneira de denominar provisoriamente um processo que não é misterioso mas que não sabemos ainda*

---

\*Trabalho apresentado em mesa redonda da “Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)”, FCL/UNESP/CAr., 1998.

\*\* Artista Plástica, Mestranda em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP/Câmpus de Araraquara.

*explicar; a sociedade camufla o seu trabalho debaixo de fumaças de uma natureza espertamente deformada”.*

Gombrich (1997, p.37) confirma que nada é somente espontâneo pois a criatividade não existe do nada, “*se baseia na tradição, constrói-se sobre ela. Um indivíduo jamais será criativo até que a tenha absorvido. ... a primeira criança que soprou assobiando pode ter sido muito inteligente e criativa, mas jamais poderia ter chegado a construir um órgão de igreja, pois isto levou muitos séculos de criatividade para ser atingido. Michelangelo não poderia ter pintado nas cavernas. foi necessário um longo tempo de aprendizado.*”

Como vemos, a desmistificação do ser criativo não é uma tarefa fácil, por isso tem sido alvo de muitas pesquisas por estudiosos da área como: Lowenfeld, Gardner, Louis Porcher, Ana Mae Barbosa, Gombrich dentre outros. Acima, em apenas duas citações, já podemos perceber que a criatividade, diferentemente do que muitos pensam, não é um “dom nato” do indivíduo, mas sim o produto de um longo processo de aprendizagem. A compreensão da criatividade implica, também, o conhecimento de suas características psíquicas, emocionais, biológicas, culturais, simbólicas do aluno, enfim, todo um universo que faz com que cada um seja único e não melhor ou pior que o outro.

Chegamos, então, a um ponto interessante: se a criatividade não é um dom, mas implica em todo um processo de aprendizagem, podemos dizer que trabalhar a criatividade envolve com certeza os dois aspectos: a ciência e a arte.

Então, é isso o que vem sendo feito nas escolas no ensino da arte?

O que já pode ser verificado em muitas escolas é que muitos professores apresentam grande dificuldade em compreender o verdadeiro sentido da educação através da arte, e então fazem dela, da arte, muitas vezes apenas um lazer ou um processo intuitivo, ou uma forma de liberação de impul-

sos reprimidos, suprimindo a questão do conhecimento, deixando uma lacuna importante na formação do aluno.

Essa dificuldade dos professores pode ser em parte explicada através de sua história de formação que tem como resultado muitas vezes uma deficiência no aspecto teórico-metodológico que o norteie em seu trabalho. Sem essa referência, ele busca nos livros didáticos essa compreensão. Estes, muitas vezes, apresentam um compromisso apenas com os aspectos técnicos ou teoricamente superficiais com relação aos conteúdos da ciência ou da arte.

Existem professores de arte com diferentes tendências e algumas delas com resultado bastante comprometedor, como fruto dessa formação, seja no magistério, na faculdade ou nos diversos e variados cursos de formação continuada onde muitas vezes há um acúmulo de informações em cursos, palestras, workshops, muitas vezes sem um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente, de uma identidade pessoal e profissional deixando de fazer uma interação entre esses cursos e o cotidiano do professor, com propósitos quase que fundamentalmente técnicos.

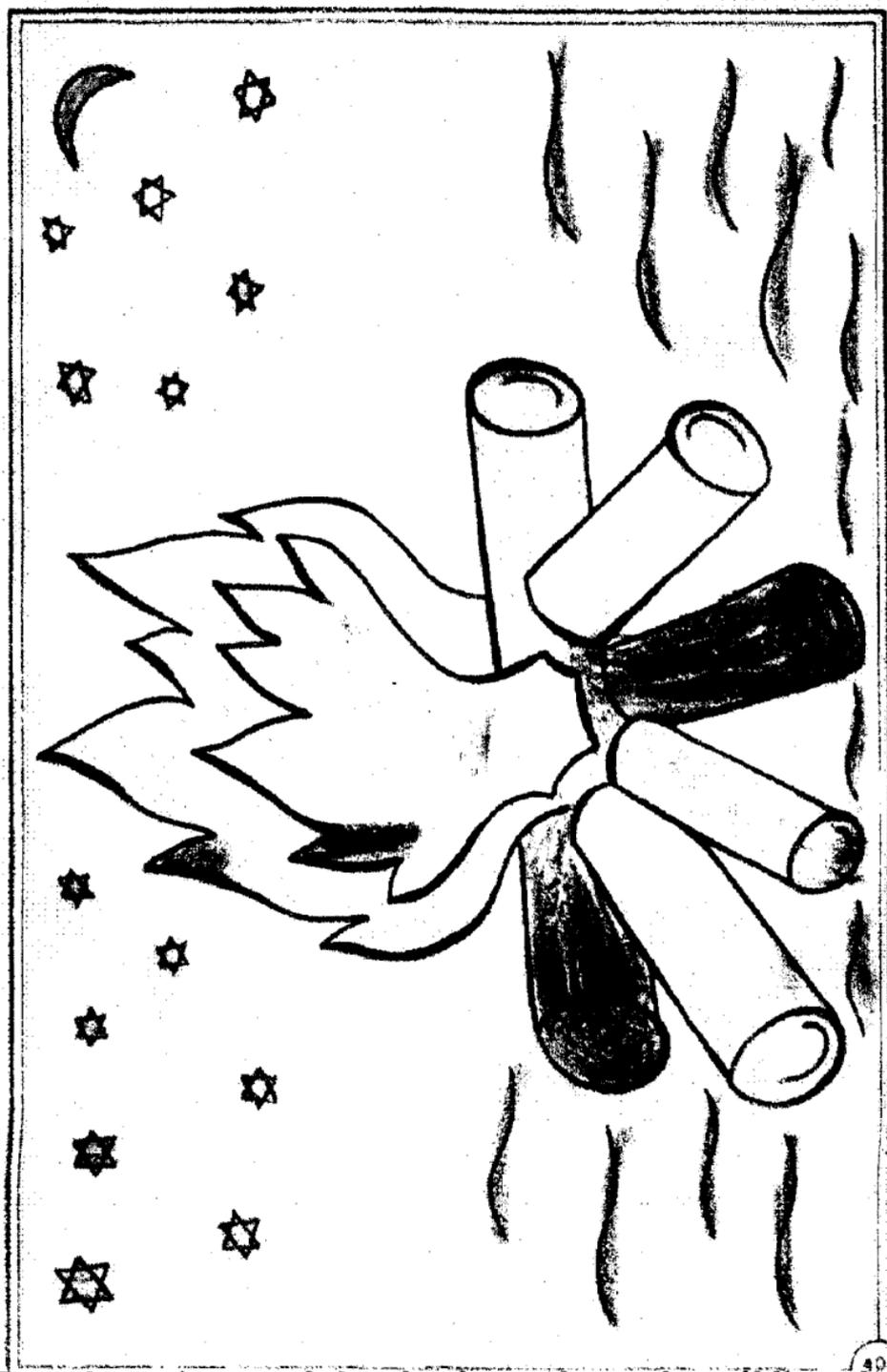
A vivência com professores e os estudos que venho fazendo sobre o ensino de arte permitem que eu apresente alguns tipos de atuação dos professores. Assim é que temos, por exemplo:

1. o professor que só se utiliza do método da livre-expressão - método proposto por Lowenfeld, onde o professor *“não deve impor suas próprias imagens a uma criança, nunca deve dar o trabalho de uma criança como exemplo para outra, nunca deixar uma criança copiar qualquer coisa”*;
2. o técnico que prepara o aluno para a profissionalização ensinando o desenho geométrico, natural e decorativo;
3. o artesão que muitas vezes passa dias e dias (em sua casa ou nos intervalos) confeccionando caixinhas,

- porta-retratos, flores etc. para levar semi-pronto para o aluno terminar em que este, muitas vezes, tem uma participação mínima, colocando só um laço, ou colorindo;
4. o festeiro, que faz festas para a escola (dia das mães, do índio,...), atuando em função da diretora, de outras oportunidades, em que ele e seus alunos passam aulas e mais aulas confeccionando bandeiras, cartazes, etc.;
  5. e, ainda, aquele que se utiliza dos chamados “desenhos pedagógicos” argumentando que esse tipo de atividade desenvolve a coordenação motora da criança, pois ao final ela estará respeitando os limites do desenho e do papel.



**Desenhos mimeografados de alunos de escolas públicas de  
Araraquara.**



Desenhos mimeografados de alunos de escolas públicas de Araraquara.



Desenhos mimeografados de alunos de escolas públicas de Araraquara.

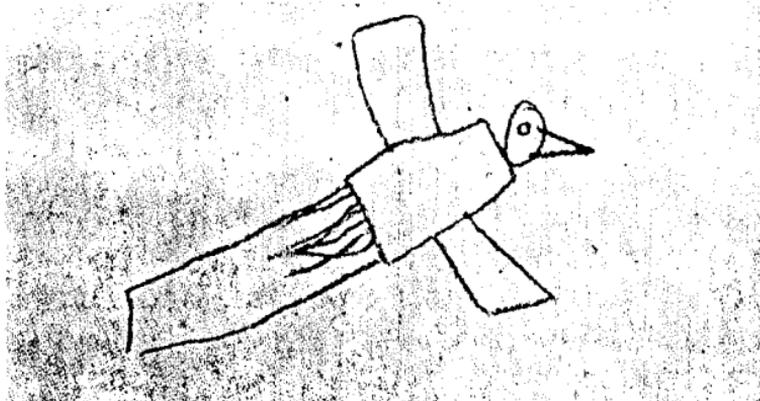


Fig. 3a — Desenho executado por uma criança, antes de haver visto um caderno de figuras para colorir.



Fig. 3B — Ilustração de um caderno para colorir, que a criança devia copiar.

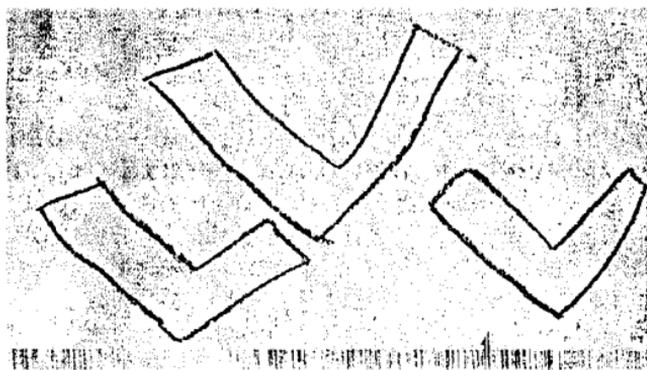


Fig. 3c — A criança que perdeu sua sensibilidade, após copiar cadernos para colorir, como se pode observar neste desenho (3a, b e c. Cortesia da Dra. Irene Russel e de Blanche Waugaman, "Research Bulletin of Eastern Arts Association". Vol. 3, Nº 1.)

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

E então, questionamos: o que as atividades desenvolvidas, como exemplos os desenhos mimeografados, tem contribuído para o processo de desenvolvimento do conhecimento artístico e científico do aluno? Esteticamente, apresentam um resultado satisfatório? Culturalmente, em que esse trabalho está contribuindo?

Com essas questões não se pretende construir um padrão único de professor de arte, o que seria tão calamitoso como o perfil do que foi aqui apresentado. Existe, no entanto, a necessidade de se definir uma linha de trabalho. Nesse aspecto Gombrich (1997, p.35) apresenta argumentos sobre a necessidade de se ter uma teoria da arte *“temos uma má teoria da arte porque, de fato, não temos nenhuma teoria da arte. Entendo o que você quer dizer com ‘perigoso’ neste caso. Há uma confusão entre o que é chamado auto-expressão da criança, que é algo muito bom, muito proveitoso e admirável, mas que dificilmente é aplicável à arte. Quero dizer: a partir do momento em que as pessoas pensam que tudo o que fizeram era arte, porque quando estavam na escola tudo o que faziam era considerado adorável por seus professores, até então, não se tem mais uma teoria da arte. Não há tendência, não há objetivos, e não havendo objetivo não há como saber contra o que se opor. O próprio ímpeto revolucionário deixa de existir pois não se pode estar contra algo indefinido. O esforço em si, se torna ridículo. Ocorre um nivelamento em que qualquer amador pode ser um ‘artista’ já que não há padrão de referência”*.

O que podemos perceber é que em todo esse arsenal de métodos muitas vezes não se tem uma teoria que norteie o professor e as atitudes bastante individuais prejudicam o resultado desse trabalho.

A grande maioria não tem tempo sequer para refletir sobre seu dia-a-dia e muito menos de sua própria identidade

expressiva, criativa. Não teve oportunidade de fazê-lo durante sua formação e não acredita que isso seja possível agora, inserido num contexto sócio-cultural que também não o estimula para isso, ficando para sempre na condição de mero executor de tarefas.

Se as condições fossem outras, com certeza ele poderia se tornar muito mais sensível às questões relativas à formação criativa de seus alunos e sobre a contribuição da arte para o indivíduo. Eisner (1997, p.89) diz o seguinte: *“o que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiramente a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos, é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidade de funcionar: o tipo de raciocínio necessário para vermos o que é sutil e complexo; para aprender como perceber formas de maneira que suas estruturas expressivas toquem nossa imaginação e emoção; para tolerar as ambigüidades enigmáticas da arte.”* E ainda continuando com o pensamento de Eisner (1997, p.90): *“Nenhuma análise da arte ou justificativa de seu papel seria adequada se negligenciasse os prazeres da arte em si. A arte tem a capacidade mágica de mandar-nos à lua. Como um foguete, pode fazer nossos corações baterem mais rápido, pode fazer-nos corar, pode criar um sentimento, um ímpeto, que é a sua própria recompensa”*.

Mas para que essa magia aconteça, o profissional deve ter algumas formulações adotadas como parâmetros para o seu desempenho. Entre várias, citaríamos:

*“1- A educação artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto um amor problemático e isolado por belas-artes e belas obras, mas sobretudo uma consciência exigente e ativa em relação ao meio*

*ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualidade da vida cotidiana desses indivíduos.*

2- *A educação artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo um desenvolvimento global da personalidade, através de formas as mais diversificadas e complementares possíveis de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras.*

3- *A educação artística, porém, não se contenta apenas com as virtudes instauradoras do acaso, do *laisser-faire* e da não intervenção, mas pressupõe, pelo contrário, a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a alfabetização estética (plástica, musical, etc.), sem a qual toda expressão permanece impotente e toda criação é ilusória.” (Louis Porcher, 1982, p.25)*

Quando o assunto é arte-educação, fica mais difícil chegarmos a conclusões definitivas. Por meio deste pequeno momento de reflexão, apontando algumas idéias, pode-se chegar a um fecho quando o professor encontra o caminho mágico da arte com a ciência em seu trabalho, forma-se uma diferença no seu cotidiano, no seu jeito de olhar para o aluno e para ele mesmo. Nesse momento dá-se o encontro do conhecimento com a sensibilidade, com o abstrato e com o inesperado e então forma-se a química mágica que é o ensinar e o aprender.

## BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, A. M. (org.). *A Experiência de Brasília - I Simpósio Internacional de história da arte-educação*. ECA-USP, São Paulo: Max Limonad, 1986.

———. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

- DERDYK, E. *Formas de Pensar o Desenho - desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.
- EISNER, E. *Estrutura Mágica no Ensino da Arte*. In: BARBOSA, A. M. - *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GARDNER, H. *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMBRICH, E.H. *Entrevista com Ernest Gombrich*. In: BARBOSA, A. M. - *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LOWENFELD, V. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PORCHER, L. *Educação Artística - Luxo ou Necessidade?*. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

# EDUCAÇÃO: CIÊNCIA E ARTE

MARIANA CLAUDIA BROENS \*\*

Gostaria de iniciar minha exposição analisando a pergunta que constitui o tema proposto para esta mesa redonda e, portanto, analisando a própria sugestão de problematizar o estatuto científico ou epistemológico da Educação. Quando indagamos se a Educação é simultaneamente uma ciência e uma arte, estamos, de fato, levantando, além desta, pelo menos outras cinco questões: o que é ciência? O que é arte? O que é Educação? Será a Educação uma ciência? Será a Educação uma arte?

Questões cuja resposta, obviamente, não é nada fácil, até porque, se retrocedemos mais um pouco na análise da pergunta sugerida e se consideramos que tanto a ciência, quanto a arte e a educação são produções culturais da humanidade e, enquanto tais, são, pois, englobadas pelo conceito mais geral de cultura, encontramos uma questão anterior e de cuja resposta depende a resposta da pergunta que nos interessa. A indagação que se encontra subjacente a todo este conjunto de interrogações pode ser formulada da seguinte maneira: o que é o conhecimento? Isto é, quais são os modos de sua produção e aquisição, o que significa procurar investigar a natureza de nossas representações mentais ou idéias, sua origem e sua transmissibilidade pelo processo de ensino-aprendizagem.

Ao voltarmos nosso pensamento em direção a essa investigação, estamos, de fato, utilizando o pensamento para pensar o que é pensar e, quando o fazemos, a resposta que quase naturalmente oferecemos para explicar a natureza do pensamento foi formulada exemplarmente por René Descartes em sua obra *Meditações*. Na *Meditação Segunda*, Descartes apon-

---

\*Trabalho apresentado em mesa redonda da "Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)", FCL/UNESP/CAr., 1998.

\*\* Professora doutora do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP - Câmpus de Marília.

E-mail: mbroens @marilia.unesp.br

ta que quase intuitivamente consideramos a atividade reflexiva como atributo da alma e, portanto, como fenômeno metafísico essencialmente distinto de qualquer mecanismo corpóreo. Embora Descartes reconheça a necessidade de uma ligação entre a alma e o corpo, tema de que trata na *Meditação Sexta*, ao ponto de ter afirmado que há uma parte do cérebro (a glândula pineal) a que a alma está mais intimamente ligada, permanece que, de um certo modo, esta concepção cartesiana veio a fortalecer um primado profundamente arraigado no senso comum segundo o qual os fenômenos mentais não são fenômenos físicos, mas fenômenos próprios do espírito, dádivas concedidas unicamente às criaturas humanas por uma entidade transcendente.

Assim, podemos entender porque, em geral, a concepção dualista dos fenômenos mentais, isto é, do corte radical entre mente e corpo que atribui a atividade intelectual a uma espécie de substância espiritual ou alma - concepção retocada por diferentes componentes místicos ou religiosos - está tão profundamente sedimentada no modo como compreendemos a capacidade reflexiva.

Segundo esta concepção, pois, a imaterialidade, ou diríamos, a imperceptibilidade ou a “espiritualidade” do pensamento poderia ser explicada devido à imaterialidade, imperceptibilidade ou espiritualidade de sua suposta causa imediata: a alma.

Assim, dentro desta perspectiva, o ser humano é entendido como uma espécie de máquina ou mecanismo biológico animado, isto é, dotado de uma *anima*, ou mais recentemente de uma *psique*, termos que designam a alma em latim e grego, respectivamente, alma à qual o corpo está unido e graças à qual este é capaz de mover-se, de agir conscientemente e de pensar enquanto for um corpo vivo, enquanto a alma não vier a abandoná-lo em razão de algum problema orgânico ou da deterioração biológica do mecanismo.

Ademais, a espiritualidade do pensamento, como vimos, inferida pelo senso comum ao associar imediatamente o material à realidade física perceptível e o imaterial a uma pretensa realidade espiritual imperceptível, ao ponto de considerar o

material e o espiritual muitas vezes como termos sinônimos, parece equivocadamente ser reforçada pelo caráter estritamente formal dos princípios ou operadores lógicos com os quais pensamos (a identidade, a diferença, a afirmação, a negação, a conjunção, a disjunção, a implicação, etc.) que atuam como princípios reguladores, repito, puramente formais ou abstratos, que ordenam (ou parecem ordenar) nossas representações mentais ou idéias, bem como sua expressão linguística.

Desse modo, e como resultado desta confusão conceitual, as faculdades do pensamento, isto é, as faculdades de conceber, duvidar, afirmar, negar, querer, não querer, lembrar, imaginar e sentir, faculdades postas em funcionamento pelos operadores lógicos e cuja somatória compõe aquilo que a tradição filosófica denomina a consciência do Sujeito, são concebidas igualmente como atividades essencialmente espirituais. O fato, porém, dos operadores lógicos e faculdades intelectuais serem puramente formais ou abstratos não os torna necessária e forçosamente habitantes do reino do espírito, mostra apenas que os fenômenos mentais devem ser objeto de uma investigação despida de noções preconcebidas e de vícios de raciocínio.

Se desejamos compreender como pensamos, como conhecemos, como criamos representações intelectuais, e, conseqüentemente, como interagimos com nosso meio, como aprendemos e como podemos ensinar adequadamente, isto é, como e se podemos aprender a ensinar<sup>1</sup> (problema que mais

---

<sup>1</sup> Para limpar minimamente o terreno de nossa discussão, uma vez que a questão de que partimos indaga se a educação é uma ciência e uma arte, devemos considerar a possibilidade de que, em sendo somente uma arte, é necessário algum tipo de talento inato, concepção com implicações desagradáveis, pois tornaria a atividade docente dependente de predisposições subjetivas; em sendo uma ciência, a objetividade característica do conhecimento científico permitiria transmitir esse saber, ou seja, permitiria ensinar a ensinar. Sendo ambos simultaneamente, é obvio que o dilema apenas aumenta, pois o talento que seria também necessário para ensinar, em sendo pessoal, subjetivo e intransferível, tornaria vão ou pelo menos insuficiente, por exemplo, qualquer esforço de capacitação profissional para a docência daqueles indivíduos desprovidos desse pré-requisito inato.

diretamente nos interessa neste momento), devemos enfrentar o desafio posto pelos estudos contemporâneos da cognição, ainda incipientes, estudos que passaram a considerar as atividades mentais como resultantes de fenômenos físico-químicos ou até equivalentes a eles, segundo certas concepções, mais extremadas, para as quais mente e cérebro são o mesmo.

Neste momento gostaria de expor apenas duas das inúmeras consequências possíveis da validade desta hipótese: a primeira, a pulverização ou dissolução da noção de sujeito e a segunda a possibilidade de haver máquinas inteligentes, ambas interligadas, pois o projeto da chamada Ciência Cognitiva, muito ambicioso, pretende criar “objetos” inteligentes, isto é, modelos computacionais capazes de simular ou reproduzir processos mentais até recentemente considerados monopólio humano. E devemos ressaltar que, na perspectiva cognitivista, justamente o critério que permitiria reconhecer uma máquina como inteligente seria sua capacidade de aprender, razão pela qual esta nova área do conhecimento tem como prioritária a investigação dos mecanismos neurológicos humanos que permitem a aquisição, a conservação e a manipulação de informações.

Quanto à primeira consequência, a princípio, a hipótese cognitivista mais moderada, a que considera os fenômenos mentais como resultantes de fenômenos físico-químicos, mas que não reduz o mental ao fisiológico, admite a possibilidade de que exista a consciência. Mas esta consciência preservada não se confunde com a noção clássica de sujeito, trata-se apenas de mais uma função orgânica como outra qualquer: da mesma maneira, o sujeito metafísico desaparece.

Em que consiste a noção clássica de Sujeito? Rapidamente podemos lembrar que, desde Platão (a bem dizer, o primeiro filósofo cujos escritos não se perderam totalmente) a tradição filosófica atribui à alma a responsabilidade pelo exercício do pensamento, criando, assim, a noção de cisão radical entre o corpo e a mente. Com efeito, no diálogo *Fedon ou da alma*, Platão aponta que não apenas as atividades

cognitivas são exclusivas da alma, pois apenas a alma poderia elevar-se e contemplar a realidade das idéias, como também que o corpo é um obstáculo para a produção e a aquisição do conhecimento, na medida em que a experiência perceptiva voltada em direção ao mundo físico (mundo que Platão considera um simulacro da verdadeira realidade essencialmente supra-sensível) apenas afasta a alma de seus deveres intelectuais. Com efeito, nesse diálogo Platão aponta:

O corpo de tal modo nos inunda de amores, paixões, temores, imaginações de toda sorte, enfim, uma infinidade de bagatelas, que por seu intermédio (sim, verdadeiramente é o que se diz) não recebemos na verdade nenhum pensamento sensato; não, nem uma vez sequer! Vede pelo contrário o que ele nos dá: nada como o corpo e suas concupiscências para provocar o aparecimento de guerras, dissensões, batalhas; com efeito, na posse de bens é que reside a origem de todas as guerras, e, se somos irresistivelmente impelidos a amontoar bens, fazemo-lo por causa do corpo, de quem somos míseros escravos! Por culpa sua ainda, e por causa de tudo isso, temos preguiça de filosofar (Platão, 1972, p.74).

Devemos notar que Platão utiliza a terceira pessoa para referir-se ao corpo, revelando, com esse recurso gramatical, que considera o corpo exterior a seu próprio **eu** e essencialmente distinto dele, mais, um inimigo a ser combatido na medida em que o corpo afasta seu verdadeiro **eu** (a alma) do exercício da atividade reflexiva. Esse **eu** a que Platão se refere não diz respeito a nenhum indivíduo em particular, ao contrário, trata-se de um **eu** que abarca todos os seres humanos, todos aqueles seres dotados da capacidade especulativa. Assim nasce a noção de Sujeito universal na história do pensamento, isto é, de um sujeito anterior àquele objeto físico (o corpo) ao qual o sujeito está apenas precária e provisoriamente unido.

Esta concepção de sujeito, como apontado, embora com pequenas diferenças nos diversos sistemas filosóficos,

criou profundas raízes na tradição filosófica ocidental (lembramos a noção cartesiana de sujeito, rapidamente comentada no início da exposição), ao ponto de tornar-se quase um lugar comum, como vimos, um dogma confortador, na medida em que, ao considerarmos a alma e o corpo mutuamente independentes, estamos de algum modo garantindo a preservação do eu (ou da alma) também independentemente da deterioração do corpo, ou da morte.

Além disso, o sujeito universal não é apenas o responsável pelo exercício da razão, é também depositário da liberdade, na medida em que a atividade reflexiva, na tradição filosófica clássica, pode libertar o sujeito da influência perniciosa do mundo físico em geral e do próprio corpo, em particular, de modo a que, pela posse do saber, consiga alcançar o sumo bem e agir conforme princípios éticos universais, livre, pois, de determinações biológico-naturais, livre, ainda, das paixões geradas pelo corpo que busca apenas a satisfação egoísta de suas necessidades e desejos imediatos.

Podemos perceber que esta noção de sujeito universal, fundamentada no primado que afirma a atividade reflexiva como pertencente a uma entidade incorpórea ou metafísica, cai por terra se entendemos os fenômenos mentais como efeitos de causas físico-químicas.

Se os fenômenos mentais não têm como causa imediata nenhuma entidade metafísica, se não é a alma a responsável pela atividade intelectual, se o cérebro (um objeto físico e, por conseguinte, fisicamente explicável e compreensível), é causa imediata de nossas representações mentais, nada impede (a não ser, talvez, limites tecnológicos) a criação de uma máquina que simule ou reproduza esses estados ou fenômenos mentais, isto é, nada impede a possibilidade de criar um objeto (não mais um sujeito) capaz de reproduzir o exercício do pensamento e, portanto, o que talvez seja mais dramático, particularmente para nós, educadores, capaz de aprender e, hesito, capaz de aprender, inclusive, a ensinar.

Analisemos, pois, a segunda consequência da hipótese que considera os fenômenos mentais como efeitos de fenômenos físico-químicos. A área do conhecimento responsável por propor a criação de uma máquina inteligente, a Ciência Cognitiva, é uma área necessariamente interdisciplinar, na medida em que a possibilidade de criar tais máquinas exige a colaboração de diversos campos do conhecimento, como, por exemplo, as neurociências, a computação, a psiquiatria, a pedagogia, a psicologia, a filosofia, a matemática, a engenharia, entre outros. Basicamente esses estudos sugerem duas alternativas para alcançar este propósito: a primeira, a Inteligência Artificial em sentido estrito, basicamente considera que uma máquina será ou poderá ser inteligente na medida em que, correta e adequadamente programada, possa processar as informações à semelhança dos mecanismos lógicos com os quais supostamente opera o nosso cérebro. A segunda, o Conexionismo ou Redes Neurais Artificiais, considera que a máquina deve reproduzir a própria estrutura física do cérebro através dos chamados neurônios-símile. Reitero, as tentativas tanto da Inteligência Artificial quando das Redes Neurais dirigem-se a produzir máquinas que consigam interagir com o meio, adquirindo, acumulando e processando informações, definindo a inteligência, pois, como a capacidade, não mais apenas humana, de desempenhar tais tarefas.

A despeito destes estudos estarem ainda tateando a melhor via a trilhar, nem por isso a hipótese de que partem é pouco plausível. Embora possamos contestar sua eficácia demonstrativa (o que me parece, porém, imprudente), há já alguns indícios significativos da pertinência de se considerar os fenômenos mentais como causados pelo cérebro, como, por exemplo, aqueles que mostram que certos “estados de ânimo” (antigos estados da alma, nosso vocabulário permanece impregnado da noção clássica de sujeito!), como a depressão, são resultado da falta ou do excesso de alguma substância no sistema neurológico. Ou, ainda, os que mostram a

memória, elemento indispensável na constituição da identidade individual, sendo afetada quando certas regiões cerebrais sofrem algum tipo de lesão.

Como podemos perceber, a problemática que abordamos acarreta um sem número de implicações dos mais diversos tipos, até porque diz respeito a questões que há muito vem sendo alvo de especulações de toda sorte. Se antes utilizávamos apenas o esforço especulativo para compreender os fenômenos mentais, talvez agora possamos recorrer aos modelos computacionais também como instrumentos que permitam aprofundar o conhecimento sobre nossa mente. Talvez seja o momento de considerar a possibilidade de encarar nossa mente a partir desta nova perspectiva, mesmo que o preço a pagar exija a reelaboração conceitual das noções de sujeito, de liberdade, de conhecimento e de aprendizagem. Talvez este estudo permita que a soberba com que pensamos nosso lugar na natureza, dada a exclusividade, até agora assegurada, do exercício do pensamento, possa ser deixada de lado e passemos a considerar nossa situação de seres finitos com um pouco mais de clareza e maturidade.

De qualquer modo, podemos dar-nos conta da pertinência da indagação levantada para este debate, isto é, se a educação é simultaneamente uma ciência e uma arte, pergunta que talvez só possamos responder quando e se os estudos atualmente voltados à compreensão da natureza dos fenômenos mentais conseguirem (ou não) esclarecer de fato como pensamos, como aprendemos, e como e se podemos aprender a ensinar.

## BIBLIOGRAFIA

DESCARTES, R. *Meditações*. In: \_\_\_\_\_. *Discurso do Método. Meditações. Objeções e Respostas. As Paixões da Alma. Cartas*. Trad. de Bento Prado Jr. e J. Guinsburg. Notas Gérard Lebrun. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

- DUPUY, J.P. *Nas origens das Ciências Cognitivas*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- GARDNER, H. *A nova ciência da mente*. Trad. Cláudia Malbergier Caon. Prefácio de Marcos Barbosa de Oliveira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- GONZALES, M.E.Q. et alii. *Encontro com as Ciências Cognitivas*. v. 1. Marília: UNESP - Marília - Publicações, 1996.
- PLATÃO. Fedon. In: \_\_\_\_\_. *Fedon. Menon. Sofista. Político*. Trad. João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os Pensadores).



## A UNIVERSIDADE E O ENSINO FUNDAMENTAL\*

ROSEANA CORTINA LEITE\*\*

Esta exposição tem um destinatário e cumpre um objetivo específico. Dirige-se, principalmente, aos alunos de graduação do Curso de Pedagogia, e procura examinar algumas questões educacionais, como parte do compromisso assumido de registro das reflexões suscitadas pelas leituras e discussões em classes em que tive oportunidade de trabalhar.

Diante da amplitude do tema torna-se necessário proceder a um recorte que nos permita focalizar alguns aspectos que possam contribuir para a discussão, que ora empreendemos neste encontro. Elejo para tanto o exame do tema a partir da perspectiva da política educacional proposta, neste final dos anos noventa.

A realidade com que nos defrontamos é a de uma crise, histórica, da educação pública, acentuada, nesta década, pelo ideário neoliberal que se propaga hegemonicamente no contexto mundial e orienta as ações governamentais a partir das determinações de instituições financeiras internacionais.

A política educacional formulada nasce sob o signo da **modernização**, idéia que extrapola o âmbito educacional para localizar-se na aspiração a uma sociedade moderna em suas diversas dimensões econômica, técnica, social e cultural. Modernidade e modernização, enquanto conceitos centrais, substituem o discurso do desenvolvimento e da revolução social na atuação do Estado e da sociedade civil na transformação da sociedade, conforme apontado por Casassus (1995).

Podemos dizer que tanto a modernidade quanto a modernização são temas que têm estado presentes nos debates

---

\*Trabalho apresentado em mesa redonda da "Jornada de Educação: novos tempos, novos caminhos (?)", FCL/UNESP/CAr., 1998.

\*\* Professora Assitente do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP/Câmpus Araraquara.

em diferentes áreas do conhecimento, tanto em tentativas de compreensão desses fenômenos, quanto na formulação de questionamentos e críticas. Não nos deteremos aqui na discussão dos dois conceitos nem nas implicações desse debate, adotando, por ora, enquanto nortadores de alguns aspectos aqui examinados, os conceitos de modernização apontados por Casassus e Lima e dirigiremos nossa atenção à questão da política educacional, na tentativa de apreender alguns aspectos que nos permitam reconhecer o sentido da modernização presente nas ações governamentais.

Deter-nos-emos no exame da situação do ensino público paulista, tomado como caso exemplar, por dois motivos principais. Primeiro, porque a política educacional paulista para o ensino fundamental e médio encontra-se em sintonia com as orientações formuladas pelo MEC para o setor; segundo devido à concepção existente de que o Estado de São Paulo, de certa forma, se antecipa em relação a outros estados na implementação de reformas preconizadas pela legislação e orientação federais, particularmente em relação à LDB.

Verifiquemos alguns pontos acerca das propostas contidas no Comunicado SE, publicado pela Secretaria de Educação, que traça as diretrizes da política educacional do governo Covas (1995-98).

Os dois principais entraves à educação são atribuídos à ineficácia e a ineficiência do sistema e as diretrizes principais referem-se à reforma e racionalização da rede administrativa, à desconcentração e descentralização de recursos e competências e, finalmente, à mudanças no padrão de gestão.

O texto menciona, como a grande diretriz da atual gestão, “a revolução na produtividade dos recursos públicos que (...) deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino” e, para que isto ocorra, prevê algumas mudanças imprescindíveis, entre as quais destaca a revisão do papel do Estado, que deverá passar de mero prestador de serviços educacionais à planejador estratégico da política educacional “voltada à realidade sócio-econômica do Estado e às aspirações de uma sociedade que se

pretende moderna e desenvolvida”, tendo em vista o fortalecimento do caráter redistributivo da atuação estatal.

Como diretrizes complementares na revisão do papel do Estado aparecem a reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões de gestão.

O texto destaca a importância dada pela atual administração ao planejamento estratégico, ao mencionar a instalação de um sistema de informatização que visará, sobretudo, o controle da clientela, a racionalização do uso dos equipamentos e a construção de uma base para a tomada de decisões. Como concretização do controle da clientela foi efetuado o cadastramento e informatização dos alunos de todas as redes de ensino do Estado de SP e, em relação ao item racionalização do uso dos equipamentos, promoveu-se a reorganização da rede de ensino, em nome da melhoria das condições de trabalho e de ensino e da utilização do espaço físico e de materiais didático-pedagógicos, adequados ao desenvolvimento e necessidades de alunos de diferentes faixas etárias.

A reorganização da rede de ensino, que consistiu no término da experiência da oferta em uma mesma escola das oito séries do ensino fundamental, separando escolas que atendem as quatro primeiras séries de escolas que atendem as quatro séries finais, na verdade, prepara a municipalização de parte da rede de ensino e, por isso, liga-se a segunda diretriz principal da atual administração, a descentralização e desconcentração da educação.

O início da apresentação desse item menciona o significado dos dois termos: a democratização do Estado e da política, entendida como “a multiplicação dos centros de poder nas instâncias locais e procura do aumento da eficiência das políticas públicas pelo controle dos usuários”. E como se procurará concretizar esse processo? Mediante a reorganização da estrutura atual da Secretaria de Educação e a busca de novas parcerias para prestação dos serviços educacionais. A concepção de democratização do Estado e da política presente parece restrita e merece uma reflexão mais aprofundada.

Outro ponto destacado refere-se à busca de parcerias com diversas instâncias da sociedade, sendo os municípios considerados parceiros privilegiados. Alega-se que São Paulo apresenta o mais baixo índice de participação municipal no ensino fundamental, que os municípios têm-se responsabilizado apenas pelo ensino pré-escolar e pela oferta de creches, apesar da descentralização de recursos fiscais, ocorrida no final da década de 80, que representou um aumento de 2% do PIB dos recursos tributários destinados aos municípios. Afirma-se, ainda, que o Estado esgotou sua capacidade de investimentos num ensino de qualidade. Menciona-se a possibilidade de formas diferenciadas de parcerias ( na construção e manutenção de escolas, formas cooperativas, terceirização). Na prática, desde o início da atual gestão, a Secretária de Educação percorreu diversas regiões do Estado, elegendo como seus interlocutores principais, não o magistério, mas contatos com lideranças do poder político instalado nessas regiões, deputados e prefeitos. Não para o reconhecimento do cotidiano da rede de ensino, mas para o convencimento acerca do programa, a ser desenvolvido, de municipalização do ensino.

A terceira diretriz elencada estabelece a disposição da atual gestão de promover uma mudança nos padrões de gestão, por meio de alguns pontos complementares: “racionalização do fluxo escolar; instituição de mecanismos de avaliação de resultados; aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas”.

A melhoria de desempenho das escolas, passível de verificação pela instituição da avaliação de desempenho, deverá embasar, também, o estabelecimento de uma política salarial de valorização do pessoal do magistério.

Feitas essas descrições preliminares sobre as propostas ou diretrizes centrais da política educacional paulista, no governo atual, podemos considerar, que estamos tratando de uma política educacional, cujo eixo norteador carrega uma idéia de modernização. Os conceitos chaves das propostas

referem-se à racionalização, otimização de recursos materiais e humanos, eficiência, eficácia e qualidade. A priori nada há contra esses conceitos, entretanto, devemos lembrar que não são conceitos neutros, pois só podem ser entendidos relacionados a metas, objetivos ou fins últimos a que se destinam, conforme fartamente explorado pela produção teórica educacional recente.

Para uma melhor compreensão da modernização educacional em curso, reportemo-nos à formulação weberiana de modernização, conforme apontado em Casassus (1995), que pode ser sintetizada como racionalidade econômica e administrativa, cujo objetivo central é aumentar a eficácia e eficiência do sistema, essencialmente, por meio da reestruturação das formas burocráticas do sistema. As reformulações, de um ponto de vista teórico, tal como ocorreu no passado, inspiram-se nos padrões de organização que predominam no âmbito produtivo.

Se agregarmos a essas considerações a contenção e redução de gastos educacionais, sentida por diversas medidas tomadas em diferentes instâncias educacionais, e a tendência a se reduzir a aplicação de recursos na área social, aliada a uma desobrigação do Estado no atendimento às demandas sociais, o quadro adquire contornos mais precisos.

Estamos falando de uma concepção que prega o ajuste estrutural da economia como condição para a modernização do país visando sua inserção no contexto mundial globalizado. Trata-se do ideário neoliberal que defende o mercado enquanto arena privilegiada, como centro de tudo de bom que existe na sociedade, sob a alegação de que o sistema de mercado competitivo maximiza a eficiência econômica e permite a liberdade individual, conforme sugere Giddens.

Destaquemos a ligação existente entre aqueles conceitos-chave da política educacional e um projeto político que coloca a condução econômica como ponto central. Sob esta ótica aqueles conceitos ganham significado. Trata-se da eficiência, da eficácia, da racionalização, da qualidade

dentro da lógica do mercado, que traduz-se em minimização dos recursos aplicados e priorização da aplicação em projetos que reduzam gastos. Não se trata, portanto, da eficiência, qualidade ou eficácia da perspectiva de atendimento das necessidades da população, das demandas sociais.

No entanto, não parece haver correspondência entre o mercado e a prestação de um serviço público, como, por exemplo, a educação. Sem nos determos na peculiaridade do processo educacional, podemos apontar uma distinção antagônica entre a administração pública e a administração privada, apoiando-nos nas considerações de Beetham em seu estudo sobre a burocracia. Para este autor, assim como existe uma diferença entre a eficácia de um serviço e a eficiência de custos do seu funcionamento, definir ou medir a eficiência de um serviço público são julgamentos qualitativos ou políticos, na medida em que o produto não é específico e mensurável como o de uma empresa. As decisões na empresa privada baseiam-se no lucro, sendo mais um julgamento técnico sobre o que o mercado pode suportar; no setor público o atendimento relaciona-se com as necessidades sociais, com a definição mesma dessas necessidades e até que preço devem ser satisfeitas. Como os custos de um serviço estão relacionados com os problemas de seu funcionamento, os julgamentos sobre sua eficiência tornam-se políticos.

A característica da administração pública é o caráter político dos seus serviços, que não são determinados por um critério único, o lucro, por exemplo, mas por valores concorrentes, defensáveis publicamente que, em última instância, determinam a própria política. Entre esses valores a eficiência em matéria de custos pode ocupar uma importância maior ou menor. A política e sua administração estão interligadas, conforme exemplifica o princípio da administração pública ao tratar de igual modo casos iguais e de agir de maneira impessoal e sujeita a regras, pois se trata não de um requisito instrumental a favor da eficiência, senão um valor

em si que corporifica idéias sobre a lei e a igualdade de direitos dos cidadãos.

Os resultados dessa política educacional já se fizeram sentir na vida de alunos, professores, instituições e o que é mais grave, o próprio modelo de educação pública encontra-se ameaçado. Não por acaso, entre as diretrizes centrais dessa política consta a descentralização, entendida como busca de parcerias, associada a declaração de que ao Estado não cumpre ser o gestor da rede pública, mas deve-se converter em articulador das redes existentes e de novas formas de oferta educacional que possam surgir. Estudos recentes apontam como risco concernente a este apontamento - a privatização - enquanto possibilidade futura; e a qualidade de ensino, tão propalada como meta prioritária para as reformas que nos são impostas, corre ao largo dos serviços ofertados.

A desvalorização docente cresce na proporção do aviltamento salarial e da queda das condições de trabalho a que são submetidos os professores e, na mesma medida, os índices oficiais sobre evasão e repetência, obtidos por meio de medidas questionáveis, são ressaltados mais por representarem o estancamento do “ralo” por onde escoariam os recursos do que por representarem, mesmo porque não poderiam, uma rediscussão do papel da escola, do currículo ou de uma proposta pedagógica.

As Universidades não estão alheias a este processo. Como diríamos entre nós educadores, estamos “no mesmo barco”. Elas são alvo de críticas feitas de modo genérico, que sem apontar ou discernir especificidades e responsabilidades, servem para construir uma avaliação depreciativa dessas instituições e com isso justificarem-se a diminuição da destinação de recursos. Verbas destinadas à pesquisa são cortadas, programas de iniciação científica, aperfeiçoamento, e pós-graduação bem como agências financiadoras de pesquisa tiveram redução de recursos. Pedidos de auxílio a pesquisa são aprovados quanto ao mérito, mas as bolsas não são concedidas por indisponibilidade de verbas.

A justificativa para o engessamento das instituições universitárias vem com o perigoso argumento de que o ensino superior, destinado a uma elite que não precisa de ensino subsidiado, consome a maior parte dos recursos restando uma reduzida porcentagem aos ensinos fundamental e médio. As teses sobre a relevância da cobrança de taxas ou mensalidades dos alunos proliferam, bem como ataques a pesquisas ou desmoralização generalizada a professores universitários, visando a estigmatização da instituição e vida acadêmicas como um todo. Problemas existem e devem ser definidos e corrigidos, mas definindo locais e sujeitos e cobrando responsabilidades por meio de instrumentos democráticos internos e externos.

Há uma verdadeira orquestração contra o ensino público e uma insidiosa tentativa de provocar um dissenso entre a educação e os educadores dos níveis fundamental e médio de um lado, e o superior de outro.

Estamos diante de uma agenda que defende o emprego de mecanismos de mercado para o setor educacional, a substituição de valores democráticos por uma racionalidade administrativa e econômica, a difusão da crença de que o setor privado possui uma gestão mais eficiente e dinâmica. A modernização do sistema escolar, baseada numa racionalidade tecnocrática, relega a natureza política da educação, perspectivando-a como um serviço dirigido não aos cidadãos, porque retirada da esfera pública, mas a clientes e consumidores, enquanto objeto de escolha individual e não de discussão pública e coletiva.

Estudos recentes, apontados por Zibas (1995), que analisam as condições e as aceleradas mudanças da nova ordem mundial, mencionam a questão da despolitização da demandas sociais e suas conseqüências para a democracia. Na visão de parte dessas análises, a pulverização das demandas sociais, o enfraquecimento da noção de interesse comum, a cessação de debates sobre as decisões de vida co-

letiva e a descentralização das políticas sociais colocam em risco o espaço público, a política e a própria democracia.

Podemos mencionar, ainda, como perspectiva para futuras incursões, as diferentes concepções produzidas historicamente em torno dos conceitos de modernidade e modernização, a observação de que não existe um único modelo de modernização e de que a cultura representa uma dimensão importante na realização de um processo modernizador.

### BIBLIOGRAFIA

- CASASSUS, J. Modernidade educativa e modernização educacional. : *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), nº 87, p. 5-12, 1993
- GIDDENS, A. *Para além da esquerda e da direita*. O futuro da política radical. Trad. Álvaro Hattner. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- LIMA, L. C. Modernização, racionalização e otimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação. : *Cadernos de Ciências Sociais* (Minho-Portugal), n. 14, p. 119-139, 1994
- ZIBAS, D. M. L. *A escola pública e a escola privada diante das propostas de modernização do ensino médio*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995 (texto xerografado).
- SÃO PAULO (Secretaria de Estado da Educação). *Diretrizes educacionais do governo Covas*. Comunicado SE, de 22, publicado no DOE de 23-3-95, p. 8.

