

**Revista**

**FEOL**  
**Educação**

**Ano III nº 05**

**Faculdade de Educação**

**PUC**

**CAMPINAS**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

# **Revista de Educação**

Revista semestral da Faculdade de Educação da PUC-Campinas

## **Coordenação Editorial**

Olinda Maria Noronha

## **Comissão Editorial**

Augusto João Crema Novaski

Dulce Maria Pompêo de Camargo

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Mara Regina Lemes de Sordi

Newton Cesar Balzan

Olinda Maria Noronha

## **Conselho Consultivo**

José Camilo dos Santos (FE/UNICAMP)

José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)

Luciola Licínio de C.P. Santos (FE/UFMG)

Maria da Glória B. Pimentel (PUC/SP)

Maria de Lourdes de Albuquerque Favero (FE/UFRJ)

## **Capa**

Cláudia Lúcia Trevisan (mestre em Educação - PUC-Campinas)

## **Organização**

Luis Antonio Vergara Rojas

---

# Revista de Educação

**Endereços:**

<b>Pós-Graduação</b>	<b>Graduação</b>
Rua Waldemar César da Silveira, 105 - Swift Campinas-SP - 13045-270 Fone/Fax:(019) 230-5298 E-Mail: medu@acad.puccamp.br	Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro Campinas-SP - 13020-001 Fone/Fax:(019) 735-5827 E-Mail: faeduc@acad.puccamp.br

---

# ÍNDICE

<b>Editorial</b> .....	05
<b>Artigos</b>	
O cotidiano da escola: para além das aparências .....	07
Corinta Maria Grisolia Geraldí	
Ver filmes, dizer educação, olhar cultura .....	14
Carlos Eduardo Albuquerque Miranda	
A Educação no Estado de São Paulo: Política Equivocada .....	22
Miriam Pascoal	
Psicopedagogia: aspectos históricos e desafios atuais .....	41
Maria Regina Peres	
Avaliando o papel do educador frente aos desafios de uma sociedade em processo de mudança acelerada .....	46
Vanderlei Barbosa	
A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República .....	51
Irton Milanesi	
Aprendizagem observacional .....	64
João Serapião de Aguiar	
<b>Relatos de Experiências</b>	
Representações culturais: intercâmbios entre escolas .....	69
Tarcis da Silva	
Experiências e perspectivas da resolução de problemas na formação do professor no norte de Mato Grosso .....	80
Wilson Santana da Cunha	
<b>Resenha</b>	
Da gratuidade à obrigatoriedade da leitura .....	83
Terezinha de J. L. Ferreira Leite	
<b>Notícias</b> .....	86
<b>Resumos de Dissertações</b> .....	87
<b>Normas para os colaboradores</b> .....	93

---



## EDITORIAL

Os problemas e as questões relacionadas ao campo educacional necessitam ser pensados dentro de sua especificidade teórica, metodológica e prática. Precisam também estar referidos às relações históricas concretas, uma vez que a educação expressa o modo como os homens elaboram a si mesmos em cada momento histórico. A educação portanto, refere-se à praxis humana e esta precisa ser compreendida e enfrentada no cotidiano da prática pedagógica. É neste sentido, que o presente número da **Revista de Educação** dentro de sua perspectiva e filosofia pluralista de tratamento dos problemas teórico-metodológico-práticos, vem apresentar para reflexão e debate dos pesquisadores, dos profissionais da educação e dos demais interessados nas questões da educação, três conjuntos de trabalhos: cinco artigos de natureza diretamente educacional, que buscam compreender o cotidiano da prática educacional e dois artigos que tem como tema central a análise histórica da educação e suas implicações.

Os textos sobre a questão do cotidiano da praxis educativa, cada um dentro de sua especificidade de reflexão trazem contribuições importantes como alternativas concretas para pensar a prática educacional do dia-a-dia. O artigo de Corinta M.G. Geraldi sobre "O cotidiano da escola: para além das aparências", procura resgatar no espaço da aula a positividade da escola, ao mesmo tempo em que aponta caminhos novos para a pesquisa educacional ao tomar a aula como objeto de pesquisa. O artigo de Carlos Eduardo A. Miranda "Ver filmes, dizer educação, olhar cultura", apresenta uma análise crítica sobre o vídeo "Raízes e Asas" produzido pelo CENPEC (Centro de Pesquisas para Educação e Cultura). Em sua reflexão o autor propõe uma forma de olhar/ler os vídeos, na medida em que pensa que este recurso não é educativo por si mesmo, necessitando da mediação que o ato de educar possibilita para transformar um produto da cultura num momento de reflexão que pode se tornar criativo. O texto de Miriam Pascoal, "A educação no Estado de São Paulo: política equivocada", procura trazer uma significativa contribuição sobre a questão do prazer na escola. Nele a autora busca e analisa os fatores que vêm contribuindo para o desprazer nas escolas públicas estaduais paulistas mostrando que parte deste desprazer tem sua raiz em alguns equívocos e incongruências entre as leis e a realidade educacional, que terminam por afetar drasticamente o fazer dos profissionais da educação. O texto de Maria Regina Peres "Psicopedagogia: aspectos históricos e desafios atuais", apresenta uma importante reflexão sobre a gênese histórica da psicopedagogia trazendo sua análise para o momento atual, onde considera a importância da popularização da psicopedagogia em benefício de um número maior de alunos e em favor de uma prática educacional mais rica e criativa. O texto de João S. de Aguiar, "Aprendizagem observacional", apresenta uma reflexão significativa, na medida em que retoma o ponto de vista de vários teóricos sobre a temática, mostrando que este recurso pode ser um importante instrumento na ação educacional.

Quanto aos textos que tratam mais especificamente da história da educação, o primeiro deles, de Vanderlei Barbosa, "Avaliando o papel do educador frente aos desafios de uma sociedade

---

em processo de mudança acelerada", procura desenvolver historicamente uma análise da crise que atinge todos os âmbitos da vida humana no momento atual, ao mesmo tempo em que reflete que educadores e alunos precisam pensar juntos um projeto de esperança diante de mensagens que conduzem sistematicamente ao fatalismo. Neste esforço coletivo poderia estar a saída histórica para a compreensão e para alternativas à crise. O segundo texto, de Irton Milanesi, "A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República", representa um esforço de pesquisa histórica onde o autor procura levantar as contradições que levaram à construção de um currículo linear e fragmentário no ensino superior brasileiro, concebido na trajetória do pensamento liberal.

Também contamos com uma Resenha feita por Terezinha de J.L.Ferreira Leite sobre o livro de Daniel Pennac "Como um romance" e, com dois Relatos de Experiência, "Representações culturais: intercâmbios entre escolas", realizado por Tarcis da Silva e "Experiências e perspectivas da resolução de problemas na formação do professor no norte de Mato Grosso" idealizado por Wilson Santana da Cunha.

Agradecemos a todos que colaboraram com artigos, resenha e Relatos de Experiências e com todos aqueles que se empenharam para o êxito de mais este número.

Concluindo, esperamos que este número da **Revista de Educação** da Faculdade de Educação da PUC-Campinas contribua para o aprimoramento tanto teórico quanto prático dos profissionais da educação como também para uma reflexão e compreensão mais aprofundada dos problemas da educação brasileira.

**Olinda Maria Noronha**  
**Coordenadora Editorial**

## O COTIDIANO DA ESCOLA: PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS

Corinta Maria Grisolia GERALDI\*

*"A oficialidade não concebe a existência de outras vozes e lados. Talhados todos os caminhos, fechados os espaços, nada lhes resta senão buscar acomodação nas bordas, nas beiras, à margem. Vindo à luz, o avesso causa escândalo". (Nilma Gonçalves Lacerda. Manual de Tapeçaria)*

É preciso uma certa distância de um cotidiano agitado, em que os acontecimentos se sucedem sem que se tenha tempo para refletir sobre eles, porque sempre as decisões e ações surgem de uma imediatez insensata, mas existente, para poder investir nas dúvidas, deslocando "a certeza e solidez do existir (que) se garantem na repetição do que está previsto, no que é sabido, mas só ganham o sopro da vitalidade nos movimentos de busca do irrepetível, do genuinamente novo e passageiro" (Miranda, 1991 :27). É a partir deste investimento que se começa a tentar mudar.

Para quem está no calor da luta, muitos são os problemas produzidos pelo dia-a-dia da vida da escola, da aula, em função da falta de espaço, de material, de funcionários, do número excessivo de alunos por classe etc. a que se somam os problemas trazidos pelos que, em nome de melhorar a qualidade de ensino, pedem estatísticas, projetos, PEs (Plano da Escola) da vida, laudas, atas, justificativas de reprovações, termos de visitas, carreadas de portarias para ler e implantar, em grande parte, apesar das supostas boas intenções de que se revestem, mais atrapalham do que ajudam a mudança de patamar na qualidade de ensino.

Focalizar estes problemas do cotidiano é o objetivo deste texto. E o foco se construirá dando relevo a fragmentos, a "achados", entre tantos, de dez anos de acompanhamento das séries iniciais do Ensino Fundamental através dos trabalhos de alunos do Curso de Pedagogia, FE/UNICAMP, que têm pesquisado, sob minha orientação e co-orientação de alguns colegas, em algumas escolas públicas de Campinas e região<sup>1</sup>.

<sup>(\*)</sup> Faculdade de Educação - Unicamp.

<sup>(1)</sup> Este projeto de pesquisa denomina-se: Aprecensão de fragmentos da trajetória curricular vivenciada pelos alunos em escolas públicas de Campinas e região, no início de sua escolarização obrigatória. Tem seu início na disciplina EP-350 Metodologia do Ensino de Primeiro Grau, do Curso de Pedagogia, sob minha responsabilidade docente, e os alunos interessados o continuam em grupos ou individualmente. Esta continuidade da pesquisa foi financiada pelo CNPq, através de bolsas de Iniciação Científica, desde 1986 até 1992. [CNPq, Proc. 801287/86-3]

# Artigos

Diz Roberto Gomes (1977) que há uma diferença fundamental entre ser sério e levar algo a sério. O que muda é o caráter da seriedade em questão. Quero refletir o intrigante jogo de aparências a sério. Mesmo que para isso precisemos deixar de ser sérios, ou seja, fugir das normas, das regras e sermos um pouco marginais. Isso nos tira um pouco dos espaços que sempre quiseram/quisemos nos colocar: de certinhos, ajustados, especialistas, pesquisadores, quase que acima do bem e do mal: juizes. Caminhando mais ao largo, próximos dos artistas, dos filósofos, dos jovens "carapintadas", daqueles que somos quando deixamos o prédio escolar, talvez deixemos o jogo de aparências para, atravessando-o, encontrarmos o fluir da vida e de seus absurdos e possibilidades na escola.

Nesse tempo de acompanhamento da vida cotidiana de escolas de Ensino Fundamental, em especial das séries iniciais, aprendi que dificilmente ocorre um dia igual ao outro. As portarias não conseguem congelar o cotidiano, apesar do esforço em fazê-lo. O intrigante jogo de aparências começa aí. Parece que é, mas não é. "Esse presente banal e talvez monótono não é vazio e homogêneo, mas, ao contrário, é carregado de intensidade que jorra da própria textura que constitui o cotidiano" (Maffesoli, apud Miranda, 1991).

Os "achados" sobre a escola pública que esse tempo de convívio indireto, com os alunos de Pedagogia da Unicamp, através da pesquisa do acompanhamento da trajetória curricular dos alunos no início de escolarização obrigatória, confirmados depois, em parte, nos contatos um pouco mais diretos, que os dois anos de trabalho na Rede Municipal de Campinas me possibilitou, têm me ensinado que quanto mais se enfatiza nos planos, projetos e discursos a importância da escola pública desde a década de 80, cada vez mais esta suposta relevância não chega até à escola, especialmente na aula. As inúmeras promessas nunca são cumpridas de forma completa: passam-se os deveres, são esquecidos os direitos e condições.

Ainda estamos vivendo a lição de democracia que o povo deu a seus governantes em nosso país. Está na hora de assumirmos, com atraso de alguns anos, o mote dado pela campanha das "diretas-já", que ficou como um grito parado no ar: vamos curtir e aproveitar o momento de sermos aprendizes da esperança.

### **Para além do jogo das aparências, a escola como ela é**

Concordo com as posições de Ezpeleta e Rockwell (1986): é necessário que, para além dos modelos paralisantes de sua apreensão, nos apropriemos da escola em sua positividade. Para as autoras, esta positividade não passa pelo julgamento moral e nem pela definição do normal e do patológico, e sim pela aproximação da escola como objeto de conhecimento, no sentido do existente, sem um modelo pré-fixado, em que só cabe afirmar se a escola lhe corresponde ou não. Assim, apesar das determinações que a sociedade capitalista impõe às escolas, cada unidade escolar vive-as de diferentes formas.

Dentro dessa perspectiva, precisa-se ir além da história e existência documentada, buscando o não documentado, o contido no contado, o encontro entre o cotidiano e a história que fazem com que cada escola ganhe vida e existência material. Assim, as prescrições estatais se entrecruzam com as determinações e presenças civis, decompondo a homogeneidade documentada em múltiplas realidades quotidianas que constroem cada escola.

*"Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular deste movimento. (...) A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relações predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tra-*

*dições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais - pessoais e coletivas -, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas, tanto pedagógicas quanto políticas” (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p.11-2).*

Como tópicos para discussão, listarei alguns “achados” das pesquisas de que tenho participado, não como forma de explicitar seu escândalo, mas como modo de compreender os encaminhamentos dados a algumas práticas, a começar pela minha, a fim de partilhar caminhos, entre os muitos que têm sido buscados, para tentar fugir das amarras que algumas vezes nos imobilizam no nosso trabalho como profissionais da educação, situados diretamente em aula ou não.

Por que ter coragem de propor, arriscar e ousar no trabalho em educação? Não precisa ser, necessariamente, para mudar a educação do país como um todo. Isto não depende só de nós. Seria ingenuidade. Mas, pelo menos, para vivermos de uma forma mais prazerosa no trabalho e na vida, para lutarmos com mais garra pelo que acreditamos. Diz Paulo Freire, num depoimento que considero ontológico, ainda exilado, em 1977: em história, se faz o que se pode, não o que se gostaria de fazer. E é só fazendo hoje o possível de hoje, que poderemos fazer amanhã o impossível de hoje. E todos fazemos. Muitos temos medo de assumir tais práticas, porque elas fogem das normas, nos fazem diferentes da massa, nos levam a comprar brigas. Fomos ensinados a nos conformar, a aceitar, aparentemente, o que vem de cima, ou simplesmente a reprimir nossos sonhos e desejos. Há um esforço para que nos estabilize-

mos na estereotipia dos modelos pré-construídos, para que percamos a vontade, para que tenhamos medo da crítica.

Fomos inculcados para nos sentirmos incapazes. Dizia Milton de Almeida, que os “treinamentos” são feitos para inculcar a incompetência. E nós fomos bem “treinados”, “reciclados”. É preciso pôr sob suspeita e brigar muito com esses termos pelo que têm de revelador de suas intrigantes intenções: bichos a serem treinados, máquinas a serem recicladas.

### **Para além das amarras, construindo possibilidades**

Além das pesquisas, três outros trabalhos têm sido o espaço de minhas aprendizagens: o trabalho docente na Pedagogia da Unicamp (1981-92), a participação na coordenação do Projeto Pedagógico da PUCAMP (1981-85), e o trabalho na direção pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (1989-91). Como professora, pesquisadora, assessora pedagógica e diretora tenho lutado contra:

1. As amarras da grade curricular do Curso de Pedagogia e a necessidade de construir uma ponte com a escola pública e, nesta, com o trabalho docente. Tenho enfrentado essas amarras através da articulação do ensino e pesquisa na graduação. Como o tempo de ensino e o tempo de pesquisa não tem a mesma duração, início o processo de trabalho no interior das amarras da grade curricular, numa disciplina em que todos os alunos observam aulas, registram seus dados em diário de campo e constroem, em conjunto, nas aulas, indicadores de análise do material empírico coletado, iluminados pelas leituras realizadas. Para aqueles que pretendem continuar seus estudos, trabalhando o conjunto de dados a partir de categorias emergentes das teorias e apontadas como possíveis iluminações dos dados empíricos, tenho “usado” a lista de disciplinas optativas do curso, independentemente de suas amarra-

das ementas, para permitir que o tempo de pesquisa tenha a "cobertura" do tempo de ensino;

2. As amarras de uma universidade conservadora e de longa história (neste ponto diferente da Unicamp) e a necessidade de construir um projeto pedagógico que buscasse superar, mesmo que em parte, as dicotomias entre pesquisa, ensino e extensão e suas relações com as necessidades da sociedade brasileira. No tempo em que trabalhei na PUC-Campinas, "saímos" da ditadura, com suas misérias políticas, sociais e econômicas. Foi necessário assumir o momento da passagem da crítica à proposta, da proposta à ação, da ação à crítica, apreendendo a trabalhar com os diferentes ritmos, com as peculiaridades das diferentes áreas de conhecimento, e possibilitar espaço político a esses grupos e condições reais para efetivar mudanças, na pluralidade de soluções advindas dos diferentes cursos da universidade, que em geral ficam homogeneizados no intrigante jogo de aparências da burocracia, das normas e da legislação;
3. As amarras de uma rede de escolas municipais na periferia de Campinas, depauperada, com índices de reprovação e evasão/exclusão semelhantes aos do nordeste brasileiro, em pleno "sul maravilha", na mesma Campinas, sede da alta tecnologia de ponta representada pelas suas universidades, institutos de pesquisas e indústrias de tecnologia mais atualizada que o país possui. De novo, pelo respeito às diferentes vozes, pela solução peculiar que buscam, pelas rupturas produzidas pelo conhecimento teórico, no tempo e hora da busca das soluções, tentamos encontrar soluções administrativas que facilitassem a vida pedagógica e da sala de aula nas escolas:

(a) construindo um novo processo de formação em serviço, facilitado pela organização do horário escolar de modo a que cada área de conhecimento tivesse um dia da semana sem aulas, para os professores poderem

optar pela participação em grupos de estudos, cujas presenças seriam remuneradas. Os grupos se constituíam por professores, assessorados por professores universitários, e tinham por objetivo a reapropriação crítica da prática, buscando destruir o professor-tarefeiro que se incorpora ao longo do exercício profissional, face às condições de trabalho e salário, e que, no intrigante jogo de aparências, nem sempre é desvendado pelas "pesquisas educacionais" que vêm na suposta incompetência do professor a causa da má qualidade do ensino das escolas públicas;

(b) construindo espaços de emergência do professor e especialistas, ambos autores, que apresentavam e discutiam seus trabalhos em sessões públicas organizadas como Momentos Culturais e Oficinas Pedagógicas, sem que houvesse distinção entre sessões coordenadas por professores da rede municipal ou por conferencistas convidados;

(c) alterando a prática constante e burocrática de considerar a evasão/exclusão desde o momento de constituir as turmas, com grande número de alunos face à profecia de desistências. Reduzimos o número de alunos por turma, que chegava a mais de 50, para o máximo de 30 alunos na 1ª e 5ª séries e de 35 alunos nas demais séries;

(d) redefinindo a jornada escolar, cujo número de dias letivos, na época, era de 180 dias, mas cuja concretização não se dava na grade curricular mínima aprovada pelo CEE, uma vez que se admitia a oferta de apenas 75% da grade mínima, estendendo inadequadamente à oferta o direito do aluno de uma freqüência mínima dentro deste percentual, permitida pela Lei 5692/71. Obviamente, se a escola já oferecia 75% da grade mínima e o aluno freqüentasse também somente 75% da oferta, na verdade o aluno estaria cursando metade do mínimo a que tem direito, num país que tem uma das menores jornadas escolares do mundo. Esta redefinição implicou num plano de reposi-

ções ou substituições remuneradas, sem excluir os direitos legais dos professores a ausências;

(e) abrindo, com os pais e trabalhando com diretores e professores, o intrigante jogo de aparências de que cada aluno em particular é culpado por seu fracasso e pela seletividade produzida pelo sistema de ensino. Afinal, uma escola democrática deveria lutar, dentro dos mecanismos que lhe são internos, para ter na 8ª série tantos alunos quantos ingressam na 1ª série, sem acentuar as desigualdades resultantes de mecanismos que lhe são externos. Isto implicou uma revisão contínua e crítica do processo de ensino/aprendizagem, na compreensão e aposta na capacidade dos alunos, revertendo protótipos e preconceitos responsáveis pelos inúmeros encaminhamentos a especialistas - médicos e paramédicos -, com reflexos nos grupos de estudo e nos índices de retenção de cada escola.

Essas possibilidades podem ser construídas no trabalho de cada um e no coletivo da escola que o realizamos. Para isso, é necessário ir além do intrigante jogo de aparências e apostar nas possibilidades pessoais e coletivas, que também mudam, porque fazem parte da história.

### **Para além das aparências, encontra-se na aula a positividade da escola**

Por que priorizar a aula? Que sentido tem explorar este espaço tão ordinário diante da complexidade escolar e educacional? Diz Antonio Hohlfeldt que ordinário significa tudo aquilo que é banal, do dia a dia, sem qualquer coisa de diferente:

*Numa acepção decorrente dessa, e já marcada por um certo preconceito típico de um mundo acostumado a tudo trazer valorado, marcado por um juízo de valor, significará qualquer coisa como vagabundo, des-*

*pretensioso, de baixo preço. Ou referente a. (Hohlfeldt, 1977, p.3-grifos do autor)*

Obviamente, a aparência não é essa: de governantes a burocratas, todos fazem sua profissão de fé, planos e juras de fidelidade à "professorinha" e seus alunos. Muito papel é utilizado em justificativas e objetivos de projetos, que avalizam verbas em nome da qualidade do ensino público básico. Tudo se propõe para melhorar a qualidade de ensino - e portanto deveria chegar à sala de aula e ao professor, - mas, para além do jogo de aparências da política educacional brasileira, a aula é, de fato, vista e vivida como ordinária, banal, de baixo preço. Especialmente nas séries iniciais. Até há pouco tempo, com raras exceções, também para a própria pesquisa educacional a aula era um objeto ausente (Delamont e Hamilton, 1981:380).

É tão ordinária que, como diz Tragtemberg (1988:30), o sonho de todo o professor é sair da sala de aula, pois o ápice da carreira, o lugar de prestígio e de "menor miséria" é deixar de ser professor. As pesquisas que realizamos mostram que pouco tem mudado nas aulas, apesar de tantos planos e projetos.

Só recentemente a aula passa a ser objeto de pesquisa educacional e de prioridade política para aqueles que defendem uma escola pública de qualidade para todos. Diz Florestan Fernandes

*"Deu-se muita importância ao tope, aos organismos do aparato do Estado (...), ignorando-se que esse Estado se punha a serviço de causas estreitas, mais empenhado na "defesa da ordem" (e dos privilégios que ela atribui a ralas minorias), que com a educação. Devemos dar um giro (...) e situarmos o foco vital onde ele deve estar: na sala de aula, nas relações entre professores e alunos e no influxo que tal situação provocará sobre a transformação da sociedade pela escola e vice-versa." (Fernandes, 1989, p.24-grifos do autor)*

Focalizar a aula, em suas relações com a escola, significa abrir o jogo das aparências, enfrentar o escândalo desse avesso, pois o descaso com a escola pública e, no fim da linha, com a aula (e nela, professor, aluno e conhecimentos), tem seu preço. E as pesquisas em aulas revelam a positividade da escola: uma trajetória curricular marcada pela divisão de turmas em fortes, médias e fracas, que se reproduz no interior da sala de aula, pela localização espacial dos alunos a que se dá atendimento inversamente proporcional à necessidade; pela distribuição das turmas entre os professores também de forma invertida, de modo que os mais inexperientes, em geral substitutos ou com contratos provisórios, ficam com as turmas consideradas "piores"; pelo comando do processo pedagógico pelo livro didático e cartilha, face ao número de aulas ou dupla jornada, e à escassez de material didático alternativo; pelo ritual enfadonho de aulas, com ditados e cópias constantes, da primeira série do fundamental ao segundo grau; pela profecia do fracasso de alunos que se concretizam pela reprovação e exclusão; pela indisciplina e tédio dos alunos, reveladores de sua resistência ao que têm sido as aulas mas compreendidos como bagunça e má vontade reprimidas pelo sistema de avaliação e repressão (castigos, suspensões, aviso aos pais, etc).

No avesso do avesso, as pesquisas também revelam a construção de trabalhos autônomos e produtores de saberes, muitas vezes não só sem apoio de direção e colegas, mas lutando contra a resistência destes, em que professores e alunos resgatam seus papéis de sujeitos do processo de conhecimento: a aposta na capacidade dos alunos pelos trabalhos com grupos heterogêneos e acompanhamento individual, quando necessário, produzindo estratégias novas que levam todos à aquisição da escrita, apesar das condições adversas; incentivos a pergunta e a pesquisa do aluno desde a primeira série; valorização da história de vida de cada

aluno, através de projetos de produção de textos a partir da recuperação da história pessoal, familiar e de trabalho dos pais e irmãos, a construção da maquete da escola, da rua, para começar a situar o tempo e espaço e relações sociais; o uso de materiais alternativos, como jornais, revistas, programas e filmes de televisão, literatura infanto-juvenil, coleção de animais e visitas no planetário, etc como pontos de apoio no desenvolvimento dos conteúdos de ensino; construção, em sala de aula, de livrinhos de histórias, de literatura infantil, destinando-se o produto do trabalho ao acervo da biblioteca escolar; estudos de matemática a partir de levantamento de preços em supermercados, etc.

Nesse contexto contraditório, que a pesquisa de sala aula sempre revela, há algo homogeneizado: a situação do professor como trabalhador. Na estrutura hierárquica do sistema escolar, são os que sofrem as piores condições de trabalho e de salário. Para resolvê-las, em geral, cada um tem buscado saídas particulares: a dupla jornada, a venda de produtos os mais variados, tornando a escola um verdadeiro mercado persa, o abandono da profissão, a eterna vontade de largar tudo e procurar outra ocupação, sem saber bem o que fazer. Tudo somado, é verdadeiramente um milagre existirem experiências alternativas nas escolas públicas (é preciso registrá-las urgentemente, antes que desapareçam), porque percorre um clima de desesperança e de sentimento de impotência. Esta escola ainda é brasileira.

Nesse jogo, emerge o absurdo, e com Camus podemos tirar do absurdo seus ensinamentos:

*"Tiro assim do absurdo três conseqüências, que são a minha revolta, a minha liberdade e a minha paixão. Pelo jogo da consciência, transformo em regra de vida o que era um convite à morte. (Camus, A. O mito de Sísifo - Ensaio sobre o Absurdo, p.80)*

**Referências bibliográficas**

- DELAMONT,S. e HAMILTON,D. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, M.H.S. (org). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1981, p.378-98. 1976.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, P. *Paulo Freire: o andarilho do óbvio - depoimento*. Versus,(8), março, 1977.
- GOMES, R. *Crítica da razão tupiniquim*. Porto Alegre: Ed.Movimento/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1977.
- HOHLFELDT, A. *Apresentação do livro de Contos: Histórias Ordinárias*. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1977.
- MIRANDA,M.M. *Os usos sociais da escrita no cotidiano das camadas populares*. Belo Horizonte, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/UFMG, 1991.
- MOREIRA,A.F.B. Escola, Currículo e a construção do Conhecimento. Simpósio sobre o tema na VI Conferência Brasileira de Educação, São Paulo: USP, set/1991. Editado em 1992, na *Coletânea CBE: Escola Básica*. Campinas: Papirus, 1991.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica. *Educação & Sociedade*. São Paulo, (3):76-82, maio/1979.

## VER FILMES, DIZER EDUCAÇÃO, OLHAR CULTURA

Carlos Eduardo Albuquerque MIRANDA\*

Como entendemos as imagens em movimento, a linguagem das imagens e sons? Quais são nossas escolhas estéticas e políticas? A que temos acesso, e o que podemos selecionar para o trabalho educacional? Por que? Quais são as nossas necessidades em relação a estes produtos da cultura?

Imagens e sons tornaram-se recursos didáticos e políticas oficiais para melhoria do ensino. Pretendemos refletir sobre o que estamos assistindo, para entender a imagem na educação e, também, a política de formação continuada do atual governo federal.

Nosso enfoque é a produção de imagens para a educação. Trata-se da construção de um olhar que tenta compreender a linguagem das imagens e sons, sem uma preocupação imediata com o uso desta linguagem no trabalho educacional. Isto é, não pretendemos dizer como o professor deve fazer uso destes produtos culturais, mas sim, propor uma forma de olhar estes produtos.

Pensar a presença da linguagem das imagens e sons na educação, pensar a prática de ler/olhar imagens e sons e, analisar um produto "vídeo" destinado à educação, estes são os objetivos deste texto. Nossa análise é sobre o primeiro vídeo "Raízes e Asas"<sup>1</sup>, produzido pelo CENPEC - Centro de Pesquisas para Educação e Cultura -, que é direcionado à formação continuada de profissionais da educação.

### Pensar Educação, olhar a cultura

A linguagem das imagens e sons - cinema, vídeo, TV, cd-rom, etc. - tornou-se uma preocupação para os profissionais da educação. Associada à idéia de novas tecnologias, esta linguagem é considerada hoje, no Brasil, um desafio para a educação escolar. Alguns "teóricos", mais apressados, já inventaram o termo "Pedagogia da Imagem". Tentam criar uma área de conhecimento e pesquisa específica sobre o uso da imagem na educação. O atual governo federal estrutura um dos pilares de sua política educacional sobre a imagem - a educação à distância. "Pedagogia da Imagem" parece ser uma rubrica oportuna para financiamentos de pesquisa na área educacional.

No entanto, o computador pessoal e o vídeo doméstico estão longe de serem novas tecnologias; são apenas suportes materiais, cada vez mais acessíveis aos educadores e à educação, por causa da sua possibilidade mercadológica. Mais do que acompanhar o desenvolvimento tecnológico, a educação brasileira começa a participar da criação de uma fatia do mercado audiovisual - o de material didático/pedagógico. Evidentemente, a aquisição do vídeo e do computador pessoal possibilita às escolas acesso a outras produções visuais, vinculadas à cultura. Porém, não parece ser este o objetivo principal do governo federal.

<sup>1</sup> Professor colaborador da Faculdade de Educação da Unicamp e Doutorando.

<sup>2</sup> O vídeo "Raízes e Asas" é parte de um projeto, com o mesmo nome, do CENPEC, órgão não-governamental, mas que conta com o apoio do MEC - Ministério da Educação e Desporto, da UNICEF - Fundação das Nações Unidas para a Infância e do Banco Itaú S.A.

“Modernização” do ensino significa, apenas, inserir a educação numa fatia do mercado. Por isso, ironicamente, os estudos sobre a imagem na educação se preocupam menos com a imagem e mais com o uso do seu suporte material - vídeo, TV, satélite, computador, etc. Alimentam e ampliam a produção do mercado audiovisual. Dizem o que o professor deve fazer como o filme, com o vídeo, com o programa de televisão, etc. Dizem como pode ser usado um vídeo, uma parabólica, um cd-rom. Porém, avançam pouco na compreensão da linguagem das imagens e sons e do que ela significa ou pode significar para a cultura e, para a educação.

Para lidar de forma crítica com este mercado (audiovisual) precisamos fazer alguns desvios em nossas reflexões. Um deles é compreender o que é e o que significa esta linguagem.

O estudo da imagem problematiza o olhar; nos instiga a pensar sobre o movimento interno do ser em busca de informações e significações<sup>2</sup> que expliquem ele mesmo, sua vida, sua história.

O estudo das imagens nos leva a pensar a articulação de saberes, conhecimentos, percepções, emoções e memória que a “psique” (alma) humana movimenta quando olha para elas. Em vista disso, a aprendizagem, enquanto tema educacional, torna-se mais complexa - histórica e cognoscível. Esta experiência permite a emersão de dimensões humanas geralmente esquecidas pelas teorias da aprendizagem: o inconsciente, a imaginação, os mitos, os arquétipos, os deuses, o sagrado.

As imagens, enquanto produções da cultura, submetem-se, “na era da reprodutividade técnica”<sup>3</sup>, às condições de produção e contingências do mercado. Este fato não desqualifica o uso da imagem na educação, apenas indica que estamos lidando com produtos da cultura urbano/industrial/capitalista. Isso nos faz lem-

brar que, exceto as produções destinadas à educação escolar (geralmente as mais pobres), as imagens, enquanto produções culturais, não obedecem a objetivos pedagógicos, didáticos e a seriações artificiais. Não foram construídas para tornar as pessoas mais críticas. Porém, nos perguntamos: seriam as produções da cultura - do cinema, do vídeo e da TV - impróprias para a escola? “Raízes e Asas” é mais educativo do que Pasolini, Kurosawa, Coppola, etc.? Quais são as nossas necessidades em relação ao uso vídeo na escola?

A relação entre imagem e educação problematiza a própria educação, pois o estudo da imagem, enquanto produtos da cultura, como dissemos, problematiza o olhar, nosso movimento interno em busca de significações. Portanto, problematiza o conhecimento e o trabalho escolar. Vincular a imagem à educação é vincular a educação à cultura. Concordamos com Almeida (1994) que a utilização das imagens na educação é importante:

*“porque trazem para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa e criativa dos movimentos da cultura, e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para a educação de uma pessoa que já está imersa e vive na cultura aparentemente caótica da sociedade moderna” (Almeida, 1994, p.49-50).*

### **Ver filmes - compreender uma experiência histórica**

Assistir filmes, televisão, vídeos; ver imagens e sons, tornou-se prática comum a todos nós. Compreender essa prática é compreender parte da nossa experiência histórica. Concordamos com Almeida (1994) quando afirma:

<sup>(2)</sup> Cf. Bosi *in* Fenomenologia do Olhar, 1988.

<sup>(3)</sup> Termo cunhado por Benjamin (1935/36) para designar um momento histórico em que o processo de reprodução da imagem se torna mecânico (industrial), ampliando e possibilitando o uso e o acesso à imagem.

*“ver filmes é a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem uma memória da escrita (...) também a vontade de entender o mundo pela produção artística do cinema” (Almeida, 1944, p.12).*

Benjamin, em 1935<sup>4</sup>, afirma que com o advento da fotografia, o processo de reprodução da imagem foi liberado as mãos das responsabilidades artísticas em favor do olho. Com isso:

*“Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral” (Benjamin, 1935, p.167).*

A industrialização da produção e reprodução de imagens em movimento e a transmissão eletrônica de informações em imagem - som, segundo Almeida (1994), propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento: *“...como se devêssemos acordar para algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonética-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também” (p.16).*

Não podemos, simplesmente, de forma mecânica utilizar os mesmos paradigmas da linguagem escrita, da inteligibilidade performada pela escrita, para compreender os filmes e vídeos. A escola se escora na racionalidade clássica, fragmentada em séries e em especialistas de conteúdo, com isso, ela tenta analisar, compreender e explicar os filmes e vídeos como faz com os textos: fidelidade às fontes e aos fatos, busca de leis gerais e universais, unicidade ideológica, encará-lo como um documento inequívoco ou representação de uma visão de mundo homogênea. A inteligibilidade do cinema e dos vídeos (TV) se contrapõe a estes paradigmas e está performando a inteligibilidade do mundo atual, daí a importância do uso da imagem na educação.

Ao vermos o cinema, não como recurso didático ou ilustrativo, mas como objeto cultural, o consideramos como uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma linguagem verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal. A aceleração da reprodução das imagens começa a situar-se no mesmo nível da palavra oral, cf. Benjamin, porque:

*“A oralidade liga-se às produções em imagens e sons por muitos fios, mas principalmente pelo seu realismo e pela sucessividade no tempo: cadeia de imagens em movimento sucessivo/cadeia de sons sucessivos, compondo um processo metonímico de significação. Por acumulação, e não por somatória de significados que vão se formando uns nos outros, sem uma ordem, apesar de a voz, obrigatoriamente, ter de ser emitida linearmente. (...) A situação da oralidade não volta. Pode-se falar de novo, continuar falando, retomar, relembrar e sempre tem-se a possibilidade de se dizer ‘não foi isso que eu disse’. Não há retorno no tempo da oralidade. O mesmo acontece ao assistirmos um filme. O espectador, em presença do filme, está numa situação muito próxima da oralidade: a sucessão temporal vai se fazendo, não podemos voltar e os significados vão se fazendo e desfazendo... É claro que no filme os significados fazem-se não só das vozes, mas de todos os sons e imagens que se sucedem. O significado do filme não está no resumo que eu faça dele depois, mas no conjunto de sons e imagens que, ao término, compôs um sentimento e uma inteligência sobre ele” (Almeida, 1994, p.9-11).*

Ao vermos um filme, ele nos aparece como um texto, não como escrita, mas sim como fala. Neste momento:

<sup>4</sup> BENJAMIN, W. (1935) “A obra de arte na era da reprodutividade técnica”. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras Escolhidas, vol. I).

*“...o objeto artística e tecnicamente produzido (o filme) vai ao encontro do imaginário do espectador, relacionar-se intimamente com os seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção” (Almeida, 1994, p.41).*

No momento da fala, tal como no momento do espectador, as palavras tem o peso da verdade da situação. A verdade do discurso vai se fazendo de afirmações e negações, numa continuidade temporal sem retorno. Tratam-se de verdade passageiras construídas e destruídas entre os sons e imagens daquele momento.

No entanto, os espectadores, diferente da oralidade da fala, não estabelecem nenhum diálogo com o filme, não há possibilidade de divergência nem de intervenção no discurso do outro, só de auto-reflexão, de discussão após a sua exibição. Como as imagens e sons são representações reais do real, na sociedade de massa, a inteligibilidade é preformada por essa visibilidade - cinema TV, vídeo - o que é visto adquirir o caráter de verdade<sup>5</sup>.

Para as pessoas que se educam pelos meios de comunicação de imagens e sons, o pensar não é um exercício mental de contradição, pluralidade casual, busca de informações diversificadas, dúvidas e poucas certezas, aprofundamento cultural e refinamento estético, não há uma visão da realidade como prática e enigma. Para estas pessoas, o pensar é algo elementar, superficial, relações simples de causa/efeito, moralismo rígido, informações aceitas sem dúvidas, articulações aforísticas e proverbiais, inércia e leviandade psicológicas, e a visão da realidade é sempre prática (Almeida, 1994, p.46).

Como abordar a experiência de ver imagens, esta prática comum, diante do fato de que estamos lidando como uma linguagem diferente, porém próxima da oralidade?

<sup>(5)</sup> Mesmo que passageira.

Sabemos que os filmes e vídeos aparecem, para nós, como uma sucessão sintática. O filme circunscreve um espaço de tempo e ilusão que as categorias mentais que utilizamos em nossa relação com a realidade ficam confinadas e transformadas pelo código de realidade cinematográfica. Neste confinamento se estabelece uma co-fusão, que dá origem a uma sensação de verossimilhança e a conseqüente absorção do que se está vendo/ouvindo como realidade, verdade.

O discurso das imagens e sons, construído na montagem e edição, produzem uma **verdade fílmica** muito distante da verdade dos fatos e, ao mesmo tempo, uma cultura oral caracterizada pela dispersão de significados:

*“... focos que se distanciam e se aproximam constantemente, quebram a coesão simbólica entre as palavras e referentes históricos estabelecidos e universais e estabelecem um processo de alegórico de conhecimento e ação no mundo” (Almeida, 1996, p.5-6).*

A verdade fílmica dos filmes (vídeos) é alegórica, por isso é tanto política quanto estética. A respeito da definição de alegoria, veja-mos este trecho de Gagnebin:

*“Se o símbolo, na sua plenitude imediata, indica a utopia de uma evidência do sentido, a alegoria extrai sua vida do abismo entre expressão e significação. Ela não tenta desfazer a falta de imediaticidade do conhecimento humano, mas se aprofunda ao cavar esta falta, ao tirar daí imagens sempre renovadas, pois nunca acabadas. A alegoria ressalta a impossibilidade de um sentido eterno e a necessidade de perseverar na temporalidade na historicidade para construir significações transitórias. Enquanto o símbolo, como seu nome indica, tende a unidade do ser e da palavra, a alegoria insiste na sua não-identidade essencial, porque a linguagem sempre diz outra coisa (allo-agorein) que*

*aquilo que visava, nasce e renasce dessa fuga perpétua de um sentido único. A linguagem alegórica extrai sua profusão de duas fontes que se juntam num mesmo rio de imagens: da tristeza, do luto provocado pela ausência de um referente último; da liberdade lúdica, do jogo que tal ausência acarreta para quem ousa inventar novas leis transitórias e novos sentidos efêmeros” (Gagnebin, 1994, p.45).*

Para Benjamin (1993) a noção de alegoria é importante no entendimento da imagem e da obra de arte na “era da reprodutividade técnica”. A força da interpretação alegórica reside justamente na sua historicidade e na sua arbitrariedade. Como a alegoria insiste na não-identidade entre o ser e a palavra, porque, como vimos acima, a linguagem sempre diz outra coisa que aquilo que visava, ela consiste num movimento de fragmentação e de desestruturação da enganosa totalidade histórica que a verdade fílmica tende a construir. A alegoria expõe a luz do dia a ligação entre significação e historicidade. Neste movimento, o pensador alegórico, o crítico alegórico, busca no objeto de seu estudo, a historicidade do significado deste e a gama de possibilidades de sua história.

Quanto o movimento do pensamento alegórico, Benjamin alerta que a tradição cultural possui armadilhas perigosas, pois nela está inscrita a “história” dos vencedores de hoje, a burguesia, que procura dar à história uma imagem de caminho ascendente em direção ao coroamento dela mesma. Por isso, Benjamin defende um desvio crítico do intérprete para alcançar a “verdade” do objeto: desvio pelas camadas de sentido com que a tradição o envolveu, desvio pelas arestas constitutivas do próprio objeto e desvio auto-reflexivo pelos próprios pressupostos metodológicos do crítico.

Filmes/vídeos, produções de imagens e sons próprias da sociedade burguesa, engendram em si a própria possibilidade de revelação das armadilhas perigosas da tradição cultural. O pensamento alegórico como possibilidade de

análise para compreensão dos filmes, possível pela própria especificidade da produção e reprodução de imagens e sons em movimento, nos auxilia na construção de um olhar. Por isso que ver filmes é um desejo de conhecer uma sociedade massificada - a sociedade urbano/industrial capitalista, ou sociedade burguesa.

### **Uma alegoria da escola**

O “Projeto Raízes e Asas” do CENPEC, em 1995, além do vídeo, com três programas, apresenta um “Kit” de 8 fascículos, cartazes e um livro de relatos de experiências. O material aborda temas educacionais e pedagógicos, tais como: gestão escolar, avaliação, relação ensino-aprendizagem, etc.

O projeto, segundo seu próprio material de apresentação, visa “participar da reconstrução da escola pública brasileira”, “partilhando reflexões”, “estimulando e dando apoio a este processo de transformação”. Apregoa uma valorização da história e da experiência de cada escola e, considera a escola como um lugar que possibilita à crianças e aos jovens compreender a realidade, para situar-se nela com autonomia e participação social.

Quanto ao vídeo do projeto, nosso objeto de estudo, seus elementos básicos são simples: conceitos e idéias sobre a escola e sobre a educação são apresentados em locução em off ou por imagens/pessoas acadêmicas, ou por imagens/profissionais da escola ou por imagens/pais de alunos. Vemos cenas de ambientes escolares: salas de aula, reuniões, pátio da escola e; cenas de ambientação: casas, praças, ruas, transeuntes, etc. Em sua composição, quem comanda a montagem das imagens são os conceitos e idéias sobre a escola. As imagens ilustram, confirmam, simbolizam o que está sendo dito.

Apesar de algum cuidado técnico, o vídeo apresenta uma escolha estética contraditória com os princípios políticos do projeto. Sua es-

colha estética é massificante, recheada de jargões pedagógicos e de uma estrutura que pressupõe a burrice de quem está assistindo (o que, convenhamos, é muito desagradável, em se tratando de um produto, de uma mercadoria). Quanto ao respeito e valorização da experiência, chega-se a perguntar: o que este vídeo entende por experiência? Não há uma reflexão séria sobre assunto no mundo contemporâneo, sobre as condições de se intercambiar experiências e, de como lidar com estas condições na realização de uma obra (ou produto!).

A burrice está pressuposta por que tudo é dito, não há espaço/tempo para que o espectador intérprete, elabore, assimile, sinta as imagens e a seqüência de imagens. A participação do espectador na construção de significados é mínima e até reprimida. Os personagens, em sua maioria, determinam como devemos ver/entender a educação, determinam uma idéia/imagem de escola e de conhecimento escolar.

Em sua escolha estético/política, o vídeo revela uma concepção de história como processo ascendente do ser humano no domínio da natureza e no seu aperfeiçoamento - concepção que legitima o *status quo*, o domínio do ponto de vista burguês. O desafio histórico em relação à escola é harmonizá-la com o desenvolvimento social, o conhecimento historicamente acumulado não é problematizado, como se não existissem relações de poder, interesses contraditórios, lutas, processo de dominação e opressão na construção dessa tradição cultural.

Numa leitura mais detalhada da seqüência/montagem do vídeo, percebemos, em meio a tantas imagens que não mostram nada, uma alegoria da escola: a imagem/máscaras-objeto da cultura não didatizado pelo vídeo, ou seja, a tensão entre aparição e significação não foi escamoteada, aliviada pela seqüência/montagem. Pelo contrário, não há explicações de como devemos entender a imagem/máscaras. Esta ausência é oportuna, pois nos permite por em movimento a imaginação, a interpretação, a construção de significações a respeito do que estamos vendo.

Segundo Canetti (1960) as máscaras se referem às fases finais de metamorfoses, distinguindo-se pela sua rigidez. Para ele a metamorfose é uma capacidade universal do homem que ocorre pela influência de algo ou de alguém sobre o outro: *"É a influencia de um homem sobre outro que provoca intermináveis e fugazes metamorfoses"*(Canetti, 1960, p.418).

Toda relação humana é uma relação de poder, portanto, podemos entender as metamorfoses como formas de lidar com o poder, como uma capacidade de sobreviver nas relações de poder.

Para melhor entender as máscaras, em meio a dinâmica das metamorfoses, é preciso contrapô-la à mímica. Na mímica se expressa a constante disposição de metamorfose no homem pois, é incrível o que ocorre, no decorrer de uma hora, no rosto de um homem.

A máscara é o término desse processo, dessa torrente de metamorfoses do rosto humano:

*"A máscara quando está presente, nada do que principia é revelado, nada do que ainda seja um núcleo amorfo e inconsciente. A máscara é clara: ela expressa algo muito determinado, nem mais nem menos. A máscara é rígida: o determinado não se modifica"* (Canetti, 1960, p.418).

Numa sociedade em que a autonomia do homem significa que ninguém tem permissão de penetrar no outro, em que cada um vive isolado, indiferente, autômato, sem possibilidade de vivenciar experiências coletivas; em que o homem deve estar sempre dentro de si mesmo; a torrente de metamorfoses do rosto humano (e de outras dimensões) cessa ou é dificultada. A máscara torna-se assim, paradoxalmente, uma forma de sobrevivência e de morte; se a considerarmos alegoricamente como um estado final das metamorfoses que compõem a expressividade humana.

A máscara não é um mal que deve ser expurgado, nem um o símbolo de uma socieda-

de que não queremos. A mímica não é, simplesmente, antítese da máscara. Metamorfoses sem limites é o mundo da indeterminação, limites sem metamorfoses é o mundo dos mortos<sup>6</sup>. A máscara nada mais é do que algo que não se transforma, que permanece inconfundível e duradoura no jogo sempre mutante de transformações.

Enquanto poder, é uma forma de sobrevivência e de dominação. O principal efeito da máscara é voltado para fora, é criar um personagem rígido. Sua fascinante rigidez na forma a faz intocável<sup>7</sup> e estabelece uma distância e uma separação entre ela e o espectador. Pela distância, pela separação e pela estranheza, a máscara estabelece um mistério. Sabemos que há algo atrás dela, mas não sabemos o que, não temos acesso a este algo e, é impossível uma relação de familiaridade. Quanto mais olhamos para ela, mais o segredo se acumula e tememos o desconhecido que existe por trás.

Paradoxalmente, o que existe de certeza na máscara, sua facilidade de compreensão, está carregada de incerteza. Seu poder repousa no fato dela ser conhecida com precisão, sem que jamais se saiba o que contém.

A máscara também tem um efeito para aqueles que a usam. Segundo Canetti estes são muito conscientes de si mesmos, sua tarefa é representar a máscara, mantendo esta representação dentro de determinados limites: justamente àqueles que corresponde a máscara.

A imagem/máscaras surge no vídeo quando esperávamos uma resposta a respeito de: que escola queremos, que tipo de homem queremos formar? Associar as imagens/máscaras à esta pergunta, não vê-la como uma resposta alegórica é quase que impossível, pela montagem/seqüência do próprio vídeo.

A máscara é o estado final de uma metamorfose. Vimos: o tipo de homem que o vídeo

propõe formar - cena de criança mascarada. O conhecimento historicamente acumulado - um conjunto de máscaras dispostas. A apropriação dos conhecimentos pelas crianças - cena em que a criança segura a máscara, escondendo o rosto.

Toda metamorfose possui um final, ainda que possamos considerá-lo provisório, ou seja, o final de uma metamorfose pode ser apenas o início de outra. A máscara poderia nos sugerir, portanto, ao mesmo tempo, o ponto de chegada e o ponto de partida. Mas como o conhecimento, historicamente acumulado, poder ser associado às máscaras sem serem humanos, esta imagem distancia o conhecimento do produtor do conhecimento<sup>8</sup>. Distância oportuna para não vincular conhecimento historicamente produzido aos interesses humanos que o construíram.

A imagem de máscaras sem homens, potencializa a rigidez das mesmas, emprestando à idéia de conhecimento um caráter rígido, porque é na presença do homem que podemos ainda visualizar nas máscaras a idéia de metamorfose. Isto talvez explique porquê, no vídeo, o repertório de conhecimentos da criança se compõe apenas a partir das capacidades de assimilação, seleção, processamento e interpretação. Não se fala em construção, superação, destruição, como não se fala de desejo, de medos, de emoções no processo de construção do conhecimento. A máscara é usada ou não é usada, se inseríssemos alguma idéia de transformação e mudança nas máscaras elas deixariam de ser apenas máscaras, seriam reintroduzidas no processo de metamorfose. Mas, no vídeo, a idéia de transformação é concentrada em relação à criança, ao aluno, ao ser escolar. Não há possibilidade de associarmos a idéia de transformação ao conhecimento escolar, ao chamado conhecimento historicamente acumulado. A criança é transformada

<sup>6</sup> No sentido da não ação, do não movimento.

<sup>7</sup> Algo que não se modifica, que sabemos que não se modifica e que temos certeza disso, não nos move no sentido de tocarmos e ao mesmo tempo nos assusta, pelo estranhamento, pois temos consciência intuitiva de que somos constantemente mutantes.

<sup>8</sup> Este distanciamento está pré-figurado na abertura do vídeo, onde vemos uma imagem/criança fazendo um papagaio, uma voz em off fala da capacidade de criação do homem, quando o produto fica pronto não o vemos junto da criança, mas sim solto no ar, não vemos quem segura a linha. A separação entre produto e produtor nos aproxima da idéia de mercadoria na sociedade burguesa, a idéia de fetiche da mercadoria.

pelo conhecimento, mas o conhecimento não é transformado pela criança.

Formar homens mascarados, numa escola que oferece máscaras, transformando as crianças em portadores de máscaras. Não pela máscara em si, mas por sua composição no vídeo. Se a dimensão de trama do cotidiano escolar e de construção do conhecimento, incluindo os interesses e os desejos inerentes a estes processo, estivesse presente no vídeo, poderíamos ver as máscaras como ponto final e de partida do fluxo constante de metamorfoses. Porém, sem estas dimensões, de escola e de ser humano, as máscaras se aproximam da idéia dominação, do poder que molda as pessoas à sua revelia e que, a partir daí, afasta aqueles que não foram moldados. Os selecionados (vencedores na escola) mantém à distância os excluídos, dando a estes a sensação de que o conhecimento é um mistério inacessível a eles.

O grande mérito do vídeo é a cena das imagens/máscaras, única cena não monitorada pela fala da verdade. Por ser um produto da cultura, quase que aleatório no vídeo, pudemos reconstruir uma significação que se aproxima da experiência vivenciada ao vermos o vídeo, pudemos explicar e demonstrar nosso incômodo constante ao assisti-lo. No mais, o vídeo é autoritário e pobre em sua escolha estético/política, uma mercadoria de consumo rápido.

## Bibliografia

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez Ed., 1994, v.32.

\_\_\_\_\_. *Anotação para o estudo da linguagem das imagens e sons na cultura atual*. Cong. Ensino de História, SP, USP, mimeo, 1996.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1993, vol.1.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In NOVAES, Adalberto...[et al.]. *O Olhar*. SP: Cia das Letras, 1988.

CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. São Paulo: Melhoramentos, 1960 Edit. Universidade de Brasília, 1986.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Benjamin: os cacos da história*. São Paulo: Brasiliense, 1982 (Coleção Encontro Radical).

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em W. Benjamin*. São Paulo: Perspectiva: Campinas, SP: Edit. da UNICAMP, 1994.

# A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO: POLÍTICA EQUIVOCADA

Miriam PASCOAL\*

*"Se eu quiser falar com Deus, tenho que aceitar a dor  
Tenho que comer o pão, que o diabo amassou  
Tenho que virar um cão, tenho que lambar o chão  
Dos palácios, dos castelos suntuosos do meu sonho  
Tenho que me ver tristonho, tenho que me achar medonho  
E apesar de um mal tamanho alegrar meu coração"...*

*Se eu quiser falar com Deus (Gilberto Gil)*

A discussão feita neste artigo parte de um estudo sobre a questão do prazer na escola. Nele procuro descrever e analisar os fatores que vêm contribuindo para o desprazer no interior das unidades escolares públicas estaduais paulistas. A partir de um resgate histórico revelam-se alguns equívocos e incongruência entre as leis e a realidade educacional que afetam drasticamente o fazer dos profissionais docentes e não docentes.

No Estado de São Paulo, em 1931, foi criada a Secretaria de Educação e Saúde Pública havendo, desde então, preocupação com a extensão de oportunidades educacionais a um maior número de pessoas. Essa preocupação era determinada, por um lado, pelo aumento da população urbana interessada na escola e por outro, pelo fato de que a melhora da condição de vida da população poderia ser importante para a manutenção de uma estrutura de poder.

Segundo BEISIEGEL (1988)<sup>1</sup>, em 1940 São Paulo contava apenas com quarenta e uma

escolas de ensino secundário, sendo três na capital e trinta e oito nas cidades do Interior. Essas escolas foram criadas para atender às escolas normais que haviam sido fundadas na década anterior. Em termos de ensino secundário, a escola particular era a mais acessível e disponível.

Advindo desde o tempo do Brasil Colônia, o dualismo persistia: poucos tinham condições de dispor de dinheiro para custear os seus próprios estudos ou de seus filhos.

O Estado foi se desenvolvendo devido à urbanização e industrialização. Um maior e diferente mercado de trabalho se descortinava aos olhos da população, que via, na escola, oportunidades de ascensão social.

Em 1958 quase todas as cidades do interior contavam com sua escola pública, expansão motivada, ao que tudo indica, pela necessidade dos candidatos a cargos públicos, após a volta do regime político representativo, fazerem-se conhecer, na esperança de votos da

\* Docente da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e Doutora em Educação/UNICAMP, 1998.

<sup>1</sup> Celso de Rui Beisiegel. Política Educacional e Programas de Alfabetização. In: "A Educação básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930." Fundação para o Desenvolvimento da Educação. S. Paulo: FDE, 1988. Série Ideias nº 1.

população. Pode-se dizer que as reivindicações populares também tiveram grande peso no que se refere à expansão da escola secundária.

Em relação ao ensino primário (hoje, parte do ensino fundamental), as intenções declaradas nos discursos políticos enfatizavam sempre um compromisso com a educação da população, embora muitas vezes, tenham essas intenções existido apenas em nível de discurso, situação não diferente dos dias atuais.

A exemplo da política educacional brasileira de um modo geral, também o Estado de São Paulo tem a sua política voltada, basicamente, às reformas e inovações que duram, na maioria das vezes, o exato tempo dos mandatos governamentais. Pode-se citar, como exemplo, algumas reformas e/ou projetos específicos do Estado, alguns já extintos: o Ensino Vocacional, o Ciclo Básico, a Jornada Única, o Projeto do Ensino Noturno, o CEFAM, a Escola Padrão e mais recentemente a Reorganização das Escolas da Rede Estadual Pública Paulista e a Municipalização do Ensino Fundamental, iniciadas em 1996. Abaixo, passo a analisá-las, resumidamente.

O **Ensino Vocacional** surgiu como iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1960, de reunir um grupo de educadores em atuação na rede pública escolar para projetar um tipo de escola secundária que desse ao jovem estudante *"um espaço de descoberta e de realização no plano da cultura e no engajamento social e político"*. (MASCCELLANI, 1988: 84)<sup>2</sup>.

O próprio período em que foi criado apresentava um quadro diferente de valores políticos, sociais e culturais, comparados aos de hoje. Iniciativas progressistas para a época surgiam: classes experimentais, II Manifesto dos Pioneiros da Educação, Reforma do Ensino Industrial. Nesse contexto, cria-se um novo tipo de escola: o Ginásio Vocacional.

Sofrendo repressão política desde a sua implantação, o Ginásio Vocacional sobreviveu a duras penas de 1961 a 1969, quando foi extinto pelo Ato Institucional nº 5 e Decreto Federal 477.

A partir de 1970 houve um grande aumento no número de escolas de 1º e 2º graus, e conseqüentemente, redução da qualidade de ensino. Mesmo assim, pode-se dizer que o Estado de São Paulo tem atendido a maioria de sua clientela, em termos de matrícula inicial. Porém, segundo dados da Secretaria da Educação, já em 1988, mal conseguia chegar com 30 alunos em cada 100 iniciantes, quando terminavam o 1º grau em 8 anos.

A expansão da rede do ensino básico precedeu a expansão da rede de ensino de 3º grau e, ao mesmo tempo, contribuiu para a diminuição da qualidade do ensino, com professores trabalhando em várias escolas por causa dos baixos salários.

Neste contexto, implanta-se a Lei 5692/71, de cunho tecnicista, "de cima para baixo" e que não obteve a aceitação imediata pelo magistério paulista. Levou algum tempo para que fossem entendidos os objetivos do novo paradigma curricular: o técnico-linear<sup>3</sup>, ou seja, aquele que tem o interesse técnico como raiz. (PALMA FILHO, 1990:31)

Ao lado da demanda por escolarização cada vez mais intensa, as teorias educacionais foram evidenciando, de certa maneira, que a escola não era uma instituição neutra. Começavam-se as discussões sobre a necessidade de revisão da escola em termos de sua função social.

Os intelectuais da educação e alguns educadores começaram a delinear um diagnóstico da realidade educacional paulista, tendo como ponto inicial a discussão do documento no 01/83

<sup>(2)</sup> Maria Nilde Mascellani. No Ensino Vocacional de São Paulo: Série Idéias nº 1, ibidem.

<sup>(3)</sup> Além de Palma Filho, José Luiz Domingues também menciona a existência de três tipos de paradigmas curriculares: o técnico-linear, o circular-consensual e o dinâmico-dialógico. O técnico-linear tem como interesse subjacente o interesse técnico, ou seja, de controle. Maiores detalhes ver "Interesse humanos e paradigmas curriculares". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 67 (156): 351-66, mai/ago.1986.

do professor José Mário Pires Azanha, na época chefe do gabinete da Secretaria da Educação.

Na década de 80, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo apresenta algumas iniciativas, entre elas: o Ciclo Básico, a discussão e elaboração do Estatuto do Magistério, a Jornada Única no Ciclo Básico, o Projeto do Ensino Noturno, a implantação das Propostas Curriculares e o CEFAM.

O **Ciclo Básico** (CB) foi criado pelo Decreto 21833/83 e entrou em vigor em 1984.

Para que os docentes entendessem as novas diretrizes que norteavam o CB, foram realizados muitos cursos de capacitação e orientações técnicas que, infelizmente, esbarravam na necessidade do docente fazer cursos fora de seu horário de trabalho na escola, o que reduzia cada vez mais o número dos interessados.

A escola ainda trazia resquícios do período militar e, embora entendesse como válido, nenhum diretor ousava autorizar que algum professor de sua escola fizesse cursos no horário de aulas, mesmo sabendo que fora dele não seriam feitos. Afinal, as Delegacias de Ensino e as Divisões Regionais de Ensino estavam de olhos bem abertos para fazer a escola cumprir os seus dias letivos, não importando a qualidade deles.

Implantado na gestão de Franco Montoro, o Ciclo Básico acabou com a seriação nos dois primeiros anos de escolarização. A promoção automática objetivava acabar com a reprovação escolar na passagem da primeira para a segunda série, além de melhorar o trabalho na etapa de alfabetização.

Na mesma gestão, a categoria do magistério sentiu-se beneficiada com a promulgação da Lei Complementar no 444, de 27 de dezembro de 1985: o **Estatuto do Magistério**, que representou a implementação de um processo democrático, a partir de uma nova filosofia de

governo no setor educacional. Através dele, grandes reivindicações feitas pela categoria foram atendidas.

Em 1986, volta à tona a questão do Ciclo Básico, que já estava caminhando para o seu terceiro ano de funcionamento. As taxas de reprovação da segunda para a terceira série apresentaram uma queda em torno de 10% e em 87 em torno de 8%, cf. ARELARO (1988)<sup>4</sup>.

Em 1988 foi implantada a **Jornada Única do Ciclo Básico** (Decreto 28170/88). Tratava-se de uma única jornada de trabalho docente e discente. Teve como objetivo fixar o docente do CB, professor I, numa única escola, com regime de dedicação plena (40 horas), visando integrá-lo à comunidade escolar. Algumas vantagens foram obtidas para o docente, tais como a existência de horas de trabalho pedagógico, coordenadas pelo coordenador do Ciclo Básico. O sistema de coordenação, embora ajudasse no trabalho pedagógico da Unidade Escolar, em alguns casos esbarrava na dificuldade que os coordenadores tinham de passar para os professores as orientações recebidas nas reuniões das Delegacias de Ensino.

Vigente até hoje, apesar do aumento do número de horas de permanência na escola, infelizmente não tem sido possível contabilizar muitos ganhos com essa inovação. Até 1997, se o aluno não ficava mais retido na 1ª série, era reprovado na 2ª.

É o que confirma PENIN (1994), quando, discorrendo sobre o Ciclo Básico diz que

*"medidas legais, positivas em si mesmas - aumento do período de estudo -, não são suficientes para garantir qualidade de ensino. Aumento de tempo de trabalho sem uma mudança na concepção de conhecimento do professor, mais especificamente das suas concepções da aprendizagem dos alunos e do ensino propriamente dito, não possibilita as condições de melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Sem*

<sup>(4)</sup> Lisete R. G. Arelaro. O Ciclo Básico em S. Paulo: algumas considerações. A Educação básica no Brasil... op. cit.

*tais mudanças, os professores continuarão a desenvolver sua prática como sempre o fizeram, apenas terão mais tempo para se aborrecer e aborrecer os alunos. Não estarão ensinando mais e melhor simplesmente porque sua carga horária foi ampliada” (p. 92).*

Desde a sua implantação, a Jornada Única tem demonstrado a necessidade de cursos de atualização dos docentes. A formação em serviço pode permitir a discussão e reflexões sobre as formas de usar o tempo escolar dos alunos, de 6 horas-aula no Ciclo Básico<sup>5</sup>, de maneira a assegurar que as horas que a criança permaneça na escola signifiquem ganhos para ela e não dificuldades para a sua aprendizagem, conforme entendem alguns professores. Um longo período de tortura...

Em 1994, a Jornada única, que antes era apenas para o CB, foi estendida para as classes de 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries.

Na década de 80 outro projeto foi implementado: o **Projeto do Ensino Noturno**, desenvolvido nos anos de 1984 e 1985, envolvendo 152 escolas. Essas escolas tinham um professor coordenador para o período noturno e o pagamento de 2 horas semanais remuneradas para os professores participarem de reuniões pedagógicas. A intenção inicial era estender a experiência para todas as escolas, o que, na prática não ocorreu.

Em 1990, o documento “Reorganização do Curso Noturno: alternativas para mudança” da SE/CENP, apresentava alternativas pedagógicas e administrativas que deveriam ser discutidas amplamente na rede de ensino.

Baseada em indicadores de desempenho dos alunos do diurno em comparação com os do noturno, a reorganização visava melhorar qualitativamente esses cursos através de medidas como: reestruturação técnico-administrati-

va e pedagógica, calendário alternativo e gratificação pelo trabalho noturno (GTN). Mas, na época, parou no documento para voltar, bem mais tarde, com nova roupagem.

Ao mesmo tempo em que outros projetos estavam sendo pensados, as **Propostas Curriculares** em substituição aos “Guias Curriculares” de 1975, estavam sendo gestadas.

Houve um grande envolvimento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no sentido de oferecer orientações aos professores, propósitos visíveis mais durante alguns governos do que em outros. É o caso do governo Montoro, por exemplo, período em que houve um avanço significativo na capacitação docente dos professores pelos “monitores”, hoje denominados “assistentes técnico-pedagógicos”, docentes designados para essa função e afastados junto às Delegacias de Ensino.

Em 1986, as versões preliminares das Propostas chegaram à rede escolar para serem discutidas e reformuladas e em 1988 as versões finais retornavam à rede escolar. Daí para a frente, algumas adequações já foram feitas e sempre encaminhadas às escolas, embora nem sempre tenham chegado às mãos dos professores.

Como uma medida complementar às relacionadas à melhoria da qualidade do ensino básico (Ciclo Básico e Jornada Única) foram criados em 1989 os **CEFAM** (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), pelo Decreto 28089/88, com o objetivo de dar prioridade à formação de professores de forma mais efetiva, a partir do 1º ano de curso. Os CEFAM previam cursos em período integral, bolsas de estudo para todos os seus alunos e a existência de coordenação pedagógica. Existem até hoje, em número de 52, enquanto o total das escolas de magistério é de 600.

<sup>(5)</sup> Até 1997, as crianças da rede pública estadual paulista tinham 6 aulas diárias, com duração de 50 minutos. Em 1998, em decorrência das Resoluções SE 4, 7, 9, 10, 11, 12, a Instrução Conjunta GENP COGESP CEI de 13/2/98 sugere um decréscimo no número de horas-aula, passando de 6 para 5 aulas diárias. Isto significa uma diminuição de 200 horas de aula anualmente por classe. No entanto o aluno permanece na escola o mesmo tempo, uma vez que existe um previsto para a entrada, espaços inter-aulas e um tempo maior para o recreio.

O CEFAM foi uma boa iniciativa, com um forte respaldo político (partidário?), tanto que apesar de ser uma iniciativa que favorecia apenas algumas escolas de magistério e não a totalidade delas, mesmo assim sobreviveu. Sob esse argumento (existência de duas redes de ensino dentro da mesma rede), muitas iniciativas foram extintas, como foi o caso da Escola Padrão, que veremos a seguir.

Na década de 90, novas reformas: Escola Padrão, Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, Municipalização do Ensino Fundamental e Estudos do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

O “Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo - **Escola Padrão**”, criado pelo Decreto 34035/91, foi lançado em 1991 e instituiu inicialmente 300 escolas como “Escolas-Padrão”.

Prevvia a autonomia administrativa, financeira e pedagógica e possibilitava a “dedicação exclusiva” para os docentes e diretores que assim o quisessem, através de um incentivo salarial. A escola teve, enquanto durou, autonomia para elaborar o seu Plano Diretor e propor seu próprio projeto pedagógico. O sistema de coordenação contemplava as unidades com a presença de coordenadores de área, período ou disciplinas, coordenador do CIC (Centro de Informação e Criação) e coordenador do noturno, grandes conquistas na época.

Com o slogan “ensino público passado a limpo”, o projeto foi elaborado por especialistas que se dedicaram ao seu estudo durante meses de trabalho e parecia ter tudo para dar certo.

Não só a categoria do magistério, mas também a população acreditou que se tratava de uma prioridade, há muito tempo relegada a segundo plano e que, daquela vez, seria levada a efeito. Porém, as Escolas-Padrão foram extintas em 1995, no governo Mário Covas, sem muitas explicações convincentes, tendo sido desconsiderados todos os avanços havidos naquelas escolas. Todo o processo de consulta

à comunidade para que votassem a favor ou contra a transformação da escola do bairro em “padrão”, foi esquecido, mostrando à comunidade o pouco valor de suas opiniões e desestimulando qualquer iniciativa à participação social.

Em 1996, foi a vez da “**Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual**”. As escolas foram separadas por segmentos escolares: escolas com classes de 1ª a 4ª séries, escolas com classes de 5ª a 8ª série, escolas de ensino médio, e algumas permaneceram com classes de 1ª série do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio.

Após um conturbado período de implantação, a reorganização foi iniciada. Baseia-se na idéia de que a escola passará a funcionar mais adequadamente se os alunos mais novos estiverem separados dos mais velhos, estudando em ambientes melhor preparados e equipados.

O interessante é que o discurso desse projeto fere frontalmente o discurso utilizado quando da junção dos antigos grupos escolares aos ginásios, situação inversa à de hoje. Naquela época dizia-se que a escola deveria seguir a sociedade e nela as crianças e jovens não estão separados.

Ao que tudo indica, a separação dos alunos, que poderia ser feita por períodos e não por escolas, além de ser uma medida que a longo prazo contribuirá para a evasão, tem o claro objetivo de facilitar a municipalização do ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Ao se separar escolas de ensino fundamental com 8 séries em duas, não só separam-se alunos e professores como também o espaço físico e geográfico, com todas as suas implicações: alteração na vida dos pais, alunos e professores; indução a uma terminalidade na 4ª série, uma vez que as escolas de 5ª série em diante muitas vezes podem requerer condução e outros entraves, sem contar o grande número de crianças que não mais irão à escola porque dependiam de irmãos mais velhos para levá-las. Além disso, embora o estado insista em

dizer que há vagas para todas as crianças, todos os dias os jornais divulgam dados que não condizem com esse discurso “oficial”.

Aparentemente, a reorganização não veio para beneficiar alunos e pais. Apenas serviu ou servirá para facilitar a municipalização do ensino fundamental, o que, talvez a longo prazo, poderá se traduzir em benefício...

Ainda é recente para poder concordar com dados divulgados pelo governo estadual, precisamente pela Secretaria da Educação, de que a reorganização trouxe indicadores de aumento da taxa de promoção no ensino fundamental de 4,6%. O que é necessário desmitificar são as formas utilizadas para se obter esse aumento no índice de promoção.

O que assistimos no final do ano de 1996 e início de 1997 foi uma verdadeira “calamidade”. Estudos de recuperação realizados às pressas, no período de férias docentes, e que foram ministrados por professores inscritos para esse fim que nunca haviam lecionado ou que, por qualquer motivo, estavam desempregados. Esses cursos tinham, declaradamente, a intenção de aprovar todo mundo, objetivos nada condizentes com a verdadeira forma de se melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem. Do total de 240 mil alunos inscritos, 51% foram aprovados. Não parece estranho que a instituição Escola, tenha cometido tamanho engano? Ou os professores do curso rápido de férias seriam todos mágicos?

Acredito em programas de recuperação paralela e contínua, que atendam aos alunos com dificuldades escolares em horário inverso ao período escolar, em grupos pequenos. Essa parece ser a forma ideal de oferecer um reforço ao desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, em 1997, a Secretaria da Educação está desenvolvendo um programa de “recuperação contínua”, com três horas-aula semanais remuneradas para esse fim específico. Embora seja ideal um número de aulas maior (aumento para seis, ao invés de três, o que representaria aulas duplas, três vezes por

semana), penso que essa iniciativa configura-se como positiva. Resta saber se o professor que vai ministrar essas aulas para as classes de recuperação receberão **formação e preparo adequado** para lidar com o tipo de aluno a que se propõe. Se forem os mesmos professores que lidam com as classes comuns, sem nenhum preparo adicional que os diferencie, talvez o objetivo não seja atingido.

A **classe de aceleração**, outra forma encontrada pela Secretaria de Educação para compatibilizar idade-série dos alunos, merece uma discussão amplamente séria, à luz dos conhecimentos advindos da Psicologia. Trata-se de classe, com o máximo de 25 alunos, com dificuldades de aprendizagem e defasados intelectual e culturalmente. Não é a primeira vez que as medidas são tomadas sem atenção à estrutura necessária para implementá-las. Corre-se dois grandes perigos: o primeiro refere-se à possível “rotulação” pelos alunos de outras classes, com relação aos alunos das classes de aceleração: classe dos atrasados, classe dos “burrinhos”, são menções que certamente destruirão a auto-estima desses alunos, já tão rebaixada. O segundo perigo refere-se à falta de uma sala apropriada para esse trabalho, visto que as escolas encontram-se lotadas. Como fazer então, se a proposta pedagógica da escola definir pela existência dessas classes?

Creio que seria mais fácil e menos constrangedor para os alunos dar a todas as classes as mesmas condições que estão sendo dadas para as classes de aceleração, ou seja, todas as classes com 25 alunos. Aí, certamente, nem haveria necessidade dos lamentáveis estudos de recuperação feitos às pressas para camuflar estatísticas, nem das classes de aceleração. Aliás, o termo correto não seria desaceleração? Esses alunos não estariam justamente precisando de um ensino mais lento, porém prazeroso?

Ainda como decorrência da “Reorganização”, lamentáveis episódios ocorreram recentemente, em janeiro de 1998, em algumas cida-

des do Estado de S. Paulo, no que se refere a vagas nas escolas públicas.

Em Campinas, por exemplo, estudantes candidatos a uma vaga no ensino médio, tiveram que passar pela horrível situação de sorteio de vagas. Pudemos ver, via TV, a alegria e a tristeza estampada nos rostos dos que conseguiam ou não obter a vaga e seus discursos eram reveladores de que não conheciam um de seus direitos fundamentais: o direito à educação.

- "Que sorte! Deus me ajudou"...

- "Fazer o que, né... Vou ter que parar de estudar porque a outra escola é longe e não dá tempo de chegar"...

*"Eram pessoas humildes e que entendiam ser a submissão o melhor caminho; questionar a escola representava questionar a autoridade, que por sua vez era inquestionável. Essa posição está associada, também, à idéia de que a escola é dádiva, é um favor do governo, e por isso, 'os favorecidos' não podem tomar atitudes de exigência ou cobrança" (RESENDE, 1997: 81)<sup>6</sup>*

O Estado vive alegando que há vagas para atender a todos e livra-se da resolução da situação fazendo sorteio. A má distribuição das vagas revela um sistema inoperante existente há décadas. Senão, para que serve o setor de Planejamento das Delegacias de Ensino? Quem estuda a questão da demanda, rede física etc? Por que não realizar uma pesquisa com alunos de 8<sup>as</sup> séries para identificar seus interesses no que se refere à localização das escolas? Por que não se transformar escolas de ensino fundamental em escolas de ensino médio, ou vice-versa, conforme a demanda? Por que não se construir escolas justamente onde há mais procura?

Com relação à **municipalização do ensino fundamental**, já prevista na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), o Estado de S. Paulo já iniciou esse processo em 1996. Embora em 90% do país quem detenha o investimento no ensino fundamental seja o município, no Estado de S. Paulo, a situação é diferente: 80% das matrículas são atendidas pela rede estadual, contra 9,4% pelos municípios.

São Paulo possui uma rede escolar pública muito grande. Dados de 1995 mostravam a existência de 11 milhões de crianças e jovens em idade escolar, dos quais apenas 9 milhões conseguiam se matricular numa escola, sendo que a rede pública se responsabilizava por 6,5 milhões de matrículas, 250 mil professores, 63 mil funcionários, distribuídos em 6.700 escolas, o que demanda para seu "gerenciamento e controle, uma máquina gigantesca e dispendiosa" (BRYAN e ZAGO, 1995:22)<sup>7</sup>.

De acordo com a Constituição Federal, "a União, os Estados e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração" (artigo 211); "os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar" (artigo 211, § 2º).

Para se livrar da "máquina gigantesca" e não fugindo às determinações da Constituição, o Estado de São Paulo está em franco processo de municipalização do ensino fundamental, iniciado com a reestruturação da rede escolar, separando escolas do ensino fundamental de 1ª a 4ª das de 5ª a 8ª série e ensino médio. Convém, entretanto, não esquecer que cabe ao poder público a responsabilidade de proporcionar um ensino de qualidade às suas escolas, sejam municipais ou não.

As últimas modificações efetuadas pelo sistema de ensino estadual paulista, têm demonstrado pontos conflitantes referentes à in-

<sup>(6)</sup> Lúcia Maria Gonçalves de Resende. Paradigma - Relações de Poder - Projeto Político Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. Artigo do livro de Ilma Veiga (org.): Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível. 1997.

<sup>(7)</sup> Dados extraídos do relatório da "Resolução do XIV Congresso Estadual de Educação", realizado em Santos, S. P., de 26 a 28 de outubro de 1995, pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de S. Paulo).

compatibilidade do discurso proferido pelo MEC e outros órgãos a ele ligados e os atos da Secretaria da Educação de S. Paulo. Como exemplo, cito a reportagem do jornal "O Estado de S. Paulo", de 05/7/97, em que o próprio Ministro da Educação dizia que a reforma do ensino médio (2º grau) iria aumentar a carga horária de 2.200 para 2.400 horas. No entanto, alguns meses depois, já em 1998, a Secretaria da Educação de S. Paulo, em decorrência das Resoluções SE- 4,7,9,10,11,12, baixou a Instrução Conjunta CENP-COGESP-CEI de 13/2/98 que sugeriu um decréscimo no número de horas-aula, passando de 6 para 5 aulas diárias, no diurno, e de 5 para 4 no noturno. Isto significou uma diminuição de 200 horas de aula anualmente, por classe. No entanto, a permanência na escola e a mesma, uma vez que existe atualmente um espaço previsto para a entrada, espaços inter-aulas e um tempo maior para o recreio.

A própria LDB 9394/96 parece ter tido uma interpretação equivocada no que se refere à diminuição da carga horária de diversas disciplinas e mesmo a supressão de algumas. A atitude da Secretaria, incoerente com o discurso de luta pela qualidade de ensino, foi parar na Justiça, em ação movida pelo deputado estadual Cesar Callegari, segundo o qual, 2,4 milhões de alunos do ensino fundamental e 1,4 milhões do ensino médio perderão, este ano, 8,6 milhões de aulas, em comparação com 1997. Para ele, a redução de aulas, que resultou na dispensa de milhares de professores, deprecia ainda mais o sistema educacional e o Executivo deixa de gastar R\$ 1,6 bilhão este ano. (Jornal "O Estado de S. Paulo", 18/3/98, A-11).

Dentre as iniciativas de política educacional do Estado de S. Paulo mais recentes, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo **SARESP** (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo). Foram avaliados em abril de 1996, mais de 1 milhão de alunos de 3ª e 7ª séries de toda a rede escolar estadual, além de algumas escolas particulares e municipais. Ape-

sar de não satisfatórios, os resultados são indicadores dos "buracos" onde a atenção deve ser especial. Em Matemática, por exemplo, o SARESP mostrou que os alunos de 7ª série acertaram apenas 30% das questões; em Língua Portuguesa, 55%; Ciências, 45%, História, 40% e Geografia, 41%. Os resultados de 3ª série não foram tão desalentadores: Português, 70% e Matemática, 65%. Não possuo até o momento dados referentes ao resultado do SARESP/97, embora as avaliações já tenham sido realizadas.

### A questão salarial

Enquanto todas essas iniciativas/reformas estavam sendo gestadas e implementadas, o salário dos professores do Estado de S. Paulo caiu a ¼ do valor em 33 anos, conforme dados da APEOESP.

A questão salarial vem motivando inúmeras greves, desde 1978 e 1979, no governo Maluf, época em que o salário dos professores foi reduzido pela metade e quase foi desativada a APEOESP. Foi uma greve longa, com perseguição policial e demissão dos professores. Um período que marcou profundamente a história do nosso professorado.

Daquele período para cá, outras greves ocorreram, nos diferentes governos, mas, apesar delas, nem sempre o professorado teve atendidas as suas reivindicações.

No governo Quéricia, o professorado permaneceu 82 dias em greve e enfrentou a polícia que era comandada, na época, por Fleury, que, num ato de extremo autoritarismo, jogou a tropa de choque contra os professores, amontoou e queimou seus pertences.

Quando governador, em 1993, Fleury usou a truculência que lhe era peculiar, ao utilizar novamente a sua tropa de choque contra os professores, imagens amplamente divulgadas pelos jornais, que nunca mais foram apagadas das memórias dos professores.

### **A incongruência entre as leis e a realidade educacional**

A vida profissional dos trabalhadores da educação no Estado de S. Paulo é regida por um Estatuto do Magistério - Lei Complementar 444/85 - criada no governo Franco Montoro e pelo Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério, criado recentemente pela Lei Complementar nº 836/97.

O Estatuto do Magistério, sem dúvida, representou um grande avanço para a categoria, uma vez que a sua elaboração levou em consideração a opinião dos envolvidos e entidades representativas do magistério. Porém muitos artigos ali contidos nunca vigoraram, impedindo a presença de figuras importantes no cenário escolar. Como exemplo, posso citar o artigo 5º que mencionava a existência de **Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico** e que, na prática, representaram e representam lacunas irreparáveis, desde 1985, quando a lei entrou em vigor. Apenas a partir de 1997 é que as escolas puderam contar com um coordenador pedagógico, embora ainda não existisse a necessária regulamentação.

Em 30/12/97 foi instituído o **Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério** da Secretaria da Educação. Nele, alguns artigos do Estatuto são vetados e outros incluídos, porém as inovações não demonstram preocupações quanto à necessidade de se equipar a escola de profissionais necessários ao bom desenvolvimento do processo educacional.

Outra situação prevista no Estatuto do Magistério, embora com redação ambígua, era o artigo 64, que falava sobre os afastamentos dos docentes e/ou especialistas de educação. No inciso VI, o referido artigo concedia a esses profissionais a possibilidade de *“freqüentar cursos de pós-graduação, de aperfeiçoamento, especialização ou de atualização, no país ou no exterior, com ou sem prejuízo de vencimentos...”*

Até a gestão do governador Franco Montoro e início de Orestes Quércia, todos os afastamentos solicitados para esses cursos eram autorizados com remuneração, tomadas as precauções necessárias (apresentação de documentos comprobatórios, como declaração de freqüência e de matrícula e histórico do curso).

Num determinado momento, após um longo período de greve do magistério, mais precisamente no governo Quércia, um “pacote” de represálias, trouxe modificações e uma delas impedia a concessão de remuneração a esses profissionais em processo de capacitação, impedindo ao professor ou especialista já matriculado em cursos de Mestrado e Doutorado, a continuidade de seu curso. Pouca validade parecia ter, aos olhos do governo, a capacitação do profissional do magistério. Não se cogitou de que a remuneração e o afastamento poderiam ser mantidos, com o compromisso do profissional trabalhar na rede pública escolar o número exato de anos em que esteve afastado, o que redundaria, certamente, na melhoria da qualidade de ensino. Essa situação aparece no atual “Plano de Carreira”, agora dando ao educador o direito de afastar-se, porém sem vencimentos.

Esses são alguns exemplos e, certamente, uma análise mais apurada da legislação apontaria para tantos outros. Por todos esses motivos, acredito que haja uma incongruência entre as leis e a realidade educacional, derivada das políticas educacionais vigentes em cada governo e que afetam diretamente os trabalhadores da educação, interferindo, muitas vezes, negativamente no seu fazer profissional.

### **O fazer dos profissionais não docentes**

Numa situação como a de hoje, que exige muita criatividade e competência para a resolução imediata de problemas educacionais, faz-se necessário o estudo sistemático das funções de todos os elementos envolvidos no processo educacional. É este o objetivo deste item do trabalho.

## O Administrador Escolar

No decorrer dos anos vem se tornando clara a necessidade de uma reflexão profunda sobre os diversos papéis desempenhados por um diretor de escola dentro dos estabelecimentos de ensino paulistas.

No meu ponto de vista, o diretor de escola pode ser, efetivamente, o articulador do processo que faz com que a escola caminhe, em busca de atalhos para o enfrentamento das necessidades educacionais.

Partindo desse princípio, conclui-se que a função do diretor extrapola o administrar competentemente os recursos físicos, materiais e humanos. A ele cabe o exercício dos mais variados papéis, dentre eles o atendimento à parte pedagógica da escola, dividindo essa importante tarefa com o coordenador pedagógico, único profissional previsto na legislação paulista para esse fim.

Um diretor compromissado com a escola pública e que reconhece na sua função, a necessidade de ser muito mais do que um "assinador" de papéis, tem que acumular diversas outras funções, algumas específicas de outros especialistas, para dar conta também da parte pedagógica de uma escola, que é, sem dúvida, a mais importante.

O diretor é o responsável por tudo o que ocorre na escola e vive numa encruzilhada, tão bem lembrada por PARO (1988). Ao mesmo tempo em que, como professor, precisa defender os interesses da categoria, a burocracia acaba fazendo com que ele se distancie do processo educacional, passando a ser visto como representante do Estado e defensor das "novas modas" da Secretaria da Educação, via Delegacias de Ensino.

Uma redefinição do papel do Diretor na escola pode ser importante. Assim é que, como responsável último pela consecução dos objetivos educacionais, a principal atribuição do Diretor é sem dúvida, a coordenação geral da escola

e do processo pedagógico escolar, ao lado de outros profissionais, numa atuação colegiada, visando atender a um único objetivo. Neste sentido, saber delegar competências menores é uma das qualidades mais importantes do diretor de escola.

Apesar dos inúmeros entraves de ordem burocrática aos quais o diretor está sujeito, acredito que há formas de se quebrar essa estrutura. O acúmulo de papéis, que desvia o diretor de seu papel de articulador da Proposta Educacional que dentro da escola se desenvolve, pode ser superado.

SEVERINO (1992)<sup>8</sup>, diz que "o diretor educador é, sem dúvida, a alma do projeto educacional da Escola. É ele que, através de uma ação coerente e lúcida, mantém vivo o processo da Educação no âmbito da Escola: um processo realmente formativo, capaz de contrapor-se ao império da rotina e da burocracia" (p.88).

É importante que o diretor tenha a consciência de que, lidar com a parte pedagógica é tão ou mais importante do que com a parte burocrática, e de que o aluno, professor e a relação de ensino e de aprendizagem, são a razão de ser da escola e por isso merecem ser prioridades. Essa consciência provém da sua postura política e do estudo contínuo e sistemático sobre a teoria produzida e sua aplicação na escola. Cabe a ele, em colegiado com a equipe escolar, descobrir formas de atuação visando garantir o desenvolvimento eficiente da Proposta Pedagógica da escola. O diretor não pode ficar alheio a esse processo ou ainda, apenas assistindo ao que ocorre no seu interior.

Disso decorre a necessidade de dar novos rumos à sua gestão, tornando-a participativa, atuando em colegiado com a equipe escolar, Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmios Estudantil e Comunidade e sobretudo zelar para que a prática pedagógica não fique só no discurso. Nestecaminho, existem estudos sobre gestão participativa

<sup>(8)</sup> Antônio Joaquim Severino. O Diretor e o cotidiano da escola. In: O papel do diretor e a escola de 1º grau. FDE. 1992. Série Idéias, nº 12.

na escola de HORCAJO (1979), DEMO (1993), GADOTTI (1993), PARO (1988, 1993, 1995) e outros.

BEISIEGEL (op.cit.) fala da necessidade da participação efetiva da população na discussão e na gestão da escola para a resolução dos problemas educacionais.

Em sua dissertação de mestrado, CÉSAR (1990) confirma o que muitos autores disseram a respeito da participação, lembrando a necessidade do administrador renovar sua postura e práxis, reconhecendo a importância do seu próprio papel político. Isso fará dele uma pessoa com competências e habilidades no sentido de identificar e interpretar os conflitos que circundam a escola, tentando traduzi-los em benefício para a prática escolar.

Entendida como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1993:18), a prática do administrador escolar deve estar comprometida com a transformação social. A Escola pode assumir um papel revolucionário à medida em que conseguir levar as massas trabalhadoras ao desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram. Esse é o papel político da escola e da gestão escolar: articular os seus interesses aos interesses da maioria da população. O autor comenta que não apenas a racionalidade interna, entendida como busca racional de recursos para a obtenção dos objetivos, mas também a racionalidade externa ou social medem o caráter de comprometimento da Escola com a transformação social. A racionalidade externa é o uso de recursos para realizações que tenham repercussão na vida do todo social (PARO, 1988).

NEVES (1997)<sup>9</sup> menciona que o trabalho administrativo se apóia em três eixos: o eixo administrativo, o eixo pedagógico e o eixo financeiro.

O eixo administrativo envolve formas de gestão, controles normativo-burocráticos, for-

mas de racionalidade interna, administração de pessoal, administração de material e controle de natureza social ou racionalidade externa.

O eixo pedagógico envolve questões referentes à melhoria do ensino-aprendizagem, critérios para a organização da vida escolar, questões referentes à qualidade do trabalho do pessoal docente, possíveis acordos e parcerias de cooperação técnica.

O eixo financeiro trata de questões como dependência financeira, controle e prestação de contas, e captação de recursos.

Dar contas dos três eixos não é uma tarefa simples, fácil, como apenas assinar papéis. Envolve muito mais do que essa tarefa rotineira e quase sem significado para a escola. E o diretor competente precisa estabelecer parcerias.

O trabalho coletivo, a competência técnica e o engajamento político podem ser entendidos como condição para uma administração democrática e participativa. Mas mesmo num contexto em que a administração participativa seja possível, para poder atingir suas finalidades, a escola precisa se preocupar também com o uso de procedimentos e recursos adequados.

Administrar recursos inexistentes é bastante constrangedor. Apenas quem vivenciou a situação é que tem idéia da sua dimensão real. Felizmente, a mídia, notadamente os jornais, tem colaborado para o desvelamento do problema que parece estar começando a ser solucionado, principalmente no que se refere à chegada de verba para a escola.

A autonomia administrativa, financeira e pedagógica, que muitas reformas já preconizaram, nunca existiu. Sempre esteve atrelada às decisões dos órgãos superiores.

É importante que se questione o modelo de direção de nossas escolas. A administração baseada na dominação e no autoritarismo não

<sup>9</sup> Carmem Moreira de Castro Neves. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. Artigo mencionado no livro de Ilma Veiga (org.): Projeto político-pedagógico na escola: uma construção possível. 1997.

pode estar presente numa escola que objetive não a dominação, mas sim a humanização do homem. Sem dúvida, o trabalho do diretor influi na obtenção ou não do prazer na escola. E a “ousadia”, neste caso, é perfeitamente recomendável.

### O Orientador Educacional

O Estado de São Paulo não atendeu à Lei 5692/71 no que se refere ao Orientador Educacional. Tampouco atentou para o Estatuto do Magistério, em seu artigo 5º. Contudo, a necessidade desse profissional já era sentida pela maioria das escolas, tanto que, nas Resoluções do XIV Congresso Estadual de Educação da APEOESP (1995), foram apontadas as necessidades de transformar o Estatuto do Magistério Paulista em Estatuto dos Profissionais em Educação e incluir nele a criação das funções de coordenadores e orientadores pedagógicos.

Embora os cursos de Pedagogia tenham uma habilitação específica para “Orientação Educacional”, esse profissional continua a ser rejeitado no ensino paulista. Se antes esse cargo aparecia no Estatuto do Magistério, agora, no Plano de Carreira, nem mesmo aparece mais, tendo sido tratado como cargo extinto. O interessante é que, também neste caso, o Estado entra em conflito com a lei maior, ou seja a LDB 9394/96 que, em seu artigo 64 menciona a formação profissional em orientação educacional feita nos cursos de Pedagogia.

Se considerarmos a importante área de atuação do Orientador Educacional, ou seja, mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola e fora dela e investigar a fundo as relações que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, poderemos entender a falta que esse profissional faz, uma vez que ele pode trabalhar no sentido de resgatar o aspecto político-pedagógico destas relações. No entanto,

*“São Paulo, contrariamente a todos os demais Estados brasileiros, não cumpriu o artigo 10 da lei 5692/71 que fala da*

*obrigatoriedade da orientação nas escolas. Mas é bom lembrar que não apenas este artigo não foi obedecido em São Paulo. A implantação da lei 5692/71 em São Paulo teve inúmeros percalços e pode-se dizer que a realidade paulista mostrou-se rebelde à implantação dessa lei”...* (PIMENTA, 1988, p. 80).

Segundo a autora, desde 1971 o Estado de S. Paulo apresenta resistências ao trabalho do orientador Educacional. Segundo ela, em 1984 havia 40 Orientadores Educacionais em atuação nas escolas paulistas, remanescentes do concurso de 68. Não temos dados de 1998, mas considerando-se o ano em que foram concursados, provavelmente a partir de 1993 todos já teriam se aposentado.

Hoje temos aproximadamente 6000 escolas e 6,5 milhões de alunos no estado, números que indicam, sem dúvida, a necessidade desse profissional na escola.

Em outros estados a situação é diferente. Há estados que possuem um Orientador Educacional por escola: Minas Gerais, por exemplo. Outros, mais de um por escola: Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, por exemplo.

A Lei 5692/71 instituiu legalmente a Orientação Educacional com a função de orientar para o trabalho e aconselhamento vocacional. Esteve, depois, ligada a um conceito de orientação terapêutica ou psicologizante. Ultrapassada essa visão inicial, hoje,

*“o cerne da questão não é mais o ajustamento do aluno à escola, família ou sociedade, e sim a formação do cidadão para uma participação mais consciente no mundo em que vive. (...) Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a ‘construção’ de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente”* (GRINSPUN, 1994:13).

Partiu-se de uma orientação voltada para a individualização e chegou-se a uma orientação coletiva e participativa.

Essa ênfase no coletivo leva a orientação, hoje, a participar dos grandes momentos da escola, quando seus pressupostos, sua filosofia são discutidos. No planejamento, procura discutir objetivos, procedimentos, estratégias, avaliação, sempre tendo o seu trabalho voltado, em última instância, para os alunos.

Basicamente, pode-se dizer que hoje, o Orientador Educacional atua em 5 grandes níveis: alunos, professores, pais, comunidade e sociedade.

Os dois primeiros níveis (**alunos e professores**) ocorrem dentro da escola, onde cabe a esse profissional atentar para algumas necessidades básicas. A primeira delas é que ele se dê conta da sua função enquanto agente da promoção social. Precisa conhecer a sua função política e social e também a sua função integradora e libertadora.

Outra necessidade básica para atuação do Orientador Educacional é ter conhecimento da função específica da escola, ou seja, sobre o ensinar e aprender. A competência técnica se faz sentir à medida em que tenha conhecimentos de metodologia, conteúdo (definição, dosagem, ritmo), avaliação, relação professor-aluno e outras relações, grade horária, distribuição das aulas na semana, horários, sistema de avaliação, aprovação, reforço, recuperação, enfim, do currículo. Essa competência técnica faz com que o Orientador Educacional seja uma peça fundamental na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola.

É necessário que o Orientador Educacional esteja sempre revendo suas práticas convencionais de forma crítica e cuidando para que seus conhecimentos não fiquem ultrapassados e descontextualizados.

Com relação ao seu trabalho envolvendo os discentes, um Orientador comprometido com o processo educacional cuidará da promoção pessoal de seus alunos e realizará um trabalho voltado para os aspectos saudáveis do aluno e não para as suas dificuldades. Neste sentido, os conhecimentos advindos das disciplinas Psico-

logia da Educação e Didática, componentes curriculares do curso de formação, podem orientá-lo nos casos em que é preciso discernimento entre problemas psicológicos e problemas pedagógicos.

Quanto aos **professores**, cabe ao Orientador Educacional atuar no sentido de instrumentalizá-los para que sejam mais preparados e tenham consciência crítica e condições de lutar por seus direitos.

Em relação à **comunidade, pais** e à própria **sociedade**, a Orientação precisa ultrapassar os muros da escola, mesmo porque ver de perto como a comunidade vive, pode fornecer elementos importantes para a organização do currículo escolar. Com os pais, especificamente, a participação é a tônica do trabalho do Orientador Educacional.

Num contexto mais amplo, o Orientador pode buscar intercâmbio com as Universidades - o que pode vir a funcionar como uma via de mão dupla.

Como se pode perceber, é lamentável que a rede escolar pública estadual não tenha tido experiências em matéria de orientação como alguns estados. Desconheço pesquisas quanto ao nível de participação e qualidade dos processos escolares das escolas que têm orientação em comparação com as que não têm. Mas acredito que o saldo deva ser bem mais positivo...

### O Coordenador Pedagógico

Da mesma forma que ocorreu com a Orientação Educacional, a coordenação pedagógica também inexistiu nas escolas da rede estadual, contrariando a lei 5692/71, em seu artigo 10º e o próprio Estatuto do Magistério.

Algumas iniciativas tímidas, em termos de coordenação existiram: desde 1984 existe o coordenador de Ciclo Básico, mas esse profissional só tinha a função de coordenar as séries iniciais.

Como as escolas paulistas há muito sentem a falta desses profissionais, o coordenador do Ciclo Básico acabou virando um coordenador pedagógico em muitas escolas, embora não tivesse conhecimento nem obrigação para esse exercício.

A partir de 1992, somente algumas escolas incluídas no Projeto Escola-Padrão, programa de reforma do ensino iniciado no governo Fleury, puderam contar com os coordenadores de área, período ou disciplina, mas o Coordenador Pedagógico e o Orientador Educacional previstos em lei, continuaram esquecidos. A maioria das escolas continuou sem a assistência desses especialistas.

Em 1996 é que a Secretaria da Educação, muitos meses após o início das aulas, tornou possível a presença de um coordenador pedagógico dentro de cada escola, porém existem dúvidas quanto à formação e competência técnica desse profissional. Quem forma esse profissional? Qual a sua habilitação? Se o curso de Pedagogia não possui essa habilitação, qual o curso, então, que o forma?

Ressalte-se a importância da presença desse profissional dentro da escola, uma vez que deve fornecer assessoria pedagógica para o trabalho dos professores. Assim, entendo como necessária a presença de um pedagogo na escola, que possa exercer com seus conhecimentos específicos, o cargo de coordenador.

### O Supervisor de Ensino

Assim como o Orientador Educacional, o Supervisor de Ensino tornou-se “especialista” pela lei 5692/71.

O Supervisor, no Estado de S. Paulo, tem exercido a função de “ponte” para fazer com que as novas propostas das leis e determinações das Delegacias de Ensino cheguem aos professores

e alunos, além da função de inspeção e a fiscalização dos aspectos burocráticos da escola.

Algumas iniciativas isoladas de supervisores que entendem o alcance de sua prática como mais do que “fiscalizar”, têm sido bem-vindas nas escolas paulistas. Há supervisores (raros) que participam ativamente da vida da escola, em muito contribuindo para o bom andamento da parte pedagógica.

A supervisão deve ser entendida como um esforço conjunto de especialistas e professores para a realização dos objetivos educacionais. A tarefa do supervisor de ensino, assim, passaria a ser eminentemente pedagógica.

No Estado de São Paulo, o supervisor escolar está gerado em nível do sistema e tem sua atuação mais “atrelada a decisões impostas de cima para baixo e alheias aos interesses e necessidades da comunidade escolar onde atua.” (SILVA, 1991:26)<sup>10</sup>. O papel de líder do grupo, de avaliador do processo escolar tem ficado para o diretor que se sobrecarrega e, conforme já dito anteriormente, não conta com outro profissional com quem possa atuar em forma de trabalho conjunto.

As principais funções do supervisor pedagógico podem ser entendidas como: a requalificação e revalorização do professor, ou seja, formação do professor em serviço e a criação de momentos de reflexão e de estratégias para trabalho em equipe, tendo como base o diálogo (RONCA e GONÇALVES, 1991: 29-35)<sup>11</sup>.

A respeito dos profissionais não docentes na escola, PIMENTA (op. cit.) é a favor da presença do pedagogo na escola, independentemente de ser ele um orientador, um coordenador ou um supervisor.

Já GARCIA (1985:42), diz que

*“é o professor quem é habilitado para dar aula, é o diretor quem é habilitado para administrar a escola, é o orientador quem*

<sup>(10)</sup> Teresa Roberley Neubauer da Silva. Formação do Educador: aspectos teóricos. In: Nilda Alves (coord) Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. 1991.

<sup>(11)</sup> Antonio Carlos Ronca e Carlos Luiz M. S. Gonçalves. A Supervisão Escolar: um urgente desafio. *ibidem*.

*é habilitado para trazer a realidade do aluno para o planejamento curricular, é o supervisor quem é habilitado para coordenar o processo de planejamento, implementação e avaliação curriculares. A contribuição de cada um reside na especificidade técnica da administração, da supervisão, da orientação, do ensino. É a partir da especificidade técnica que se dá a ação interdisciplinar. Só há interdisciplinaridade quando há diferentes formações em ação."*

Concluindo, creio que é da reflexão dos diferentes especialistas sobre a prática pedagógica que poderá nascer uma escola de qualidade e que uma prática inter e multidisciplinar certamente estará em muito contribuindo para a aprendizagem dos alunos, com prazer.

### O fazer dos docentes

Para falar sobre os docentes em atuação na rede escolar estadual paulista é necessário, primeiramente, saber quem são eles e como são formados.

Com o objetivo de conhecer o perfil dos docentes do ensino básico do país, o SAEB/MEC realizou, em 1995, uma pesquisa para conhecer o tipo de formação dos professores de Língua Portuguesa e Matemática de nossas escolas. Verificou-se que a grande maioria dos alunos (acima de 95%) tem professores que completaram, no mínimo, o Ensino Médio ou finalizaram o curso superior. A avaliação realizada com as 4<sup>as</sup> séries mostrou que mais de 60% dos alunos possuem professores com nível médio de escolaridade. Já nas 8<sup>as</sup> séries, a maioria dos alunos tem professores com escolaridade de nível superior. A mesma pesquisa mostra que apenas 4% dos alunos têm professores leigos de Português e Matemática.

Pelo que se vê, não parece ser a questão da baixa escolaridade do professor a razão da não aprendizagem dos alunos e a conseqüente

retenção ou evasão. Não sendo uma questão de quantidade de anos de escolarização, resta interpretar o fato como má qualidade dos cursos de magistério ou licenciaturas.

ALVES N., discorrendo sobre a formação do professor, já em 1991, concluiu:

*"É necessário em primeiro lugar, que um ensino básico unitário seja garantido a toda a população brasileira. Para se garantir isto é preciso que nos preocupemos com a formação, também necessariamente unitária, do profissional que nela irá atuar. Se a escola básica deve alfabetizar solidamente a população brasileira, levando a que nesse processo esta população adquira sólidas e articuladas noções científicas, percebendo o homem como sujeito da história e como organizador do espaço natural e produtor do espaço social, a formação dos profissionais do ensino deve permitir a esses profissionais que também, solidamente, se alfabetizem e adquiram essas noções, indo além do que devem ensinar. Em segundo lugar, é necessário que se torne a dar um lugar digno ao profissional responsável pelo ensino neste país" (p 17).*

Mas não só a formação dos professores do 1º ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série) apresenta-se insuficiente e ineficiente. Os cursos de licenciatura das diversas disciplinas também deixam a desejar. Ao chegarem à sala de aula, os formandos dos diversos cursos "descobrem" um grande descompasso entre a teoria estudada na Faculdade e a prática do cotidiano escolar.

Entende-se que a formação pedagógica seja essencial nos cursos de formação de professores. Porém, a falta dessa formação nem sempre significa um alibi para a inadequação das práticas docentes. Senão, como explicar o sucesso dos professores de cursinho, que, muitas vezes, **conhecem seu conteúdo a fundo**, porém tiveram a mesma formação pedagógica dos outros professores, ou, ainda

mais incompreensível, às vezes são médicos, engenheiros e que nada tiveram em seus currículos de disciplinas pedagógicas? Aí talvez possa se entender que o conhecimento profundo do conteúdo a ser ensinado sobrepuje a formação pedagógica.

Não bastasse a questão da má formação docente, por não haver preocupação com o ensino e o profissional da educação, há uma considerável evasão de professores. Todos os anos muitos são formados, porém, as péssimas condições a que são submetidos têm afastado uma grande parcela deles das salas de aula, principalmente os mais experientes.

Com relação às novas tendências para a formação de professores, o profissional da educação passa a ser visto como um intelectual em processo contínuo de formação, ou seja, o professor reflexivo. Por este motivo, tem que ser pensada a formação inicial e continuada do professor. (PIMENTA:1995)

Na esteira da teoria construtivista, as novas tendências explicam que o professor também reelabora seus saberes iniciais em confronto com as suas experiências e as práticas de sala de aula. Assim, vai construindo seus saberes, refletindo sobre a prática cotidiana ao mesmo tempo em que nela atua.

NÓVOA (1992) propõe a formação baseada na reflexão e na crítica, que possibilite aos professores autonomia de pensamento e propicie as *"dinâmicas de auto-formação participada"* (p.25).

O autor considera importantes na formação docente: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal está ligado à produção da vida do professor baseada na valorização das reflexões e críticas e experiências sobre as práticas do cotidiano escolar. O desenvolvimento profissional está ligado aos saberes específicos do professor, advindos da teoria especializada, da práxis e militância pedagógicas. O desenvolvimento organizacional mostra a necessidade de que a

escola se organize em termos de ambiente realmente educativo onde a trabalho e a formação não sejam atividades separadas.

Talvez pela ausência dessa formação continuada, a formação do professor tem se iniciado, realmente, quando ele assume a regência da primeira classe para lecionar. É o que mostra PENIN (1994), em pesquisa sobre o cotidiano escolar. Traçando as representações da professora, objeto da pesquisa, sobre a sua própria aprendizagem docente, a autora diz que a professora indicou a própria prática como o que mais a ajudou na aprendizagem sobre o ensino, negando qualquer valor do curso de magistério, notadamente no que se refere ao distanciamento das propostas teóricas à aplicação prática.

A autora diz que cabe aos cursos de formação trabalharem as situações que os futuros professores irão encontrar em sua prática, como a questão da pobreza, por exemplo, que deveria ser tratada como parte integrante do currículo.

*"Se esta condição é a encontrada na maioria das nossas escolas públicas - especialmente para os professores novatos para os quais são as escolas de periferia que lhes "sobram" nas escolhas de vagas - então deve-se prever o contato com ela já nos cursos de formação para que os alunos possam discuti-la e considerá-la nos devidos termos teórico-didáticos.*

*... É a vivência com a pobreza e não o discurso sobre ela que balança os valores e o senso de ética de qualquer pessoa, e o momento de formação é o ideal para refletir sobre a questão" (p. 105).*

Uma vez que se trabalhe a realidade dos alunos, problematizando nos cursos de formação a situação do aluno das camadas populares em termos morais e éticos, "então é possível passar para o verdadeiro fazer profissional docente: ensinar esses alunos" (grifo da autora) (p.105).

Pode-se concluir que a formação docente está falha e que os cursos de formação não estão dando conta de sua tarefa principal.

Alunos e professores estão descontentes. O prazer e a alegria escolar não estão no rol de disciplinas dos cursos de formação; até o próprio jogo e toda a discussão sobre a importância do lúdico não chega às Universidades ou chega apenas às disciplinas não tão “sérias”, como a Educação Física e a Educação Artística. Na realidade,

*... “a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica.*

*... É preciso ousar, no sentido pleno da palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de anti-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, ... que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional” (FREIRE, 1997:9-10).*

### **O fazer dos funcionários das escolas**

Da mesma forma que os docentes bem preparados são necessários para que ocorra a aprendizagem, os funcionários administrativos, secretários, inspetores de alunos, serventes, são também imprescindíveis. Eles se constituem em uma das peças fundamentais à boa organização, bom andamento e funcionamento da escola.

No Estado de São Paulo a situação desses funcionários da rede pública é

desesperadora. Recebendo um salário irrisório, aos poucos esses profissionais estão desaparecendo, indo para outro mercado de trabalho à procura de um salário melhor e maior reconhecimento.

À escola cabe, então, “administrar o inexistente” e “administrar conflitos”, uma vez que todos os outros funcionários ficam sobrecarregados, acrescentando às suas, a tarefa dos funcionários que se evadiram. Logicamente, uma escola sem funcionários não poderá funcionar a contento.

O descaso governamental é tanto que o concurso para admissão de escriturários realizado em 1993, nem sequer exigiu conhecimentos necessários ao desempenho das funções que tais funcionários iriam desempenhar, como por exemplo, nem mesmo a datilografia, trazendo como consequência, a existência de funcionários despreparados. E isso em plena era da informática!

Em relação aos funcionários da parte de limpeza, ou seja, os serventes, a situação está tão crítica que, muitas vezes, a escola conta com mães de alunos para partilhar esses serviços. É a opção que a escola encontra para não colocar em risco a saúde de seus alunos.

Isso influi negativamente no processo educacional e sem dúvida, na imagem da escola diante dos alunos. Muitas vezes, o servente exerce a função de inspetor de alunos, o inspetor de alunos a de escriturário e assim por diante, deixando, em última instância, os alunos sujeitos a tratamento inadequado, que contribui para o fato de a escola ser considerada um lugar “sem vida”, desagradável, onde há agressões e outros tipos de incompatibilidades.

Existe uma promessa da Secretaria da Educação de que, a partir de 1998, 12.000 funcionários receberão cursos sobre softwares, com 1.000 horas de capacitação. Oxalá não fique na promessa. Mas não é só no que se refere ao domínio da informática que os funcionários precisam ser melhor preparados. Há necessidade de que tenham cursos sobre rela-

ções humanas no trabalho e, especificamente, aprendam a lidar com os alunos e professores, no sentido de ajudar no melhoramento das relações no ambiente escolar e, desta forma contribuir para que a criança sinta prazer na escola e, desta forma possa realmente construir seu conhecimento.

Decorrente dos desencontros e desencontros da política educacional no Estado de S. Paulo, outros pontos que considero "sinais de alerta" da precariedade da educação estão presentes: a evasão, retenção e indisciplina, assuntos para outra ocasião.

### Bibliografia

- A EDUCAÇÃO básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930. S. Paulo, FDE, 1988. *Série Idéias*. nº 1.
- ALVES, N. (coord) *Educação e Supervisão - o trabalho coletivo na escola*. S. Paulo: Cortez, 1986.
- \_\_\_\_\_ Formação do jovem professor para a educação básica. *Caderno CEDES*, S. Paulo, nº 17, Cortez Editora, 1991.
- BRANDÃO, I. L. Quem eles pensam que enganam? *O Estado de S. Paulo*, S. Paulo, 14 de dezembro de 1997. C-2
- CÉSAR, S. B. *Administração escolar: uma práxis pedagógica*. Campinas, SP, 1990, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/ UNICAMP.
- DECRETO ESTADUAL no 21833/83 - no 29948/86 - no 28089/88 - no 28170/88 - no 34035/91.
- DEMO, P. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. 67 (156): 351-66, mai/ago, 1986.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. 8. ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.
- GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARCIA, R. L. Os especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. *Prospectiva*, Porto Alegre, nº 14, 1985.
- GRINSPUN, M. S. Z. (org) *A prática dos orientadores educacionais*. São Paulo: Cortez, 1994.
- HORCAJO, J. J. S. *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid. Narcea, S.A. de Ediciones, 1979.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES da Educação Nacional nº 9394/96
- LEI DE DIRETRIZES E BASES da Educação Nacional nº 5692/71
- LEI complementar 444/85.
- LEI complementar 836/97.
- MELO, S. M. M. de. *Orientação educacional: do consenso ao conflito*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- MILET R. M. L. Uma orientação educacional que ultrapassa os muros da escola. *Revista ANDE*, S. Paulo, nº 10, 41-45, 1987.
- NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. 1992.
- O ESTADODES. PAULO. Redução de aulas vai parar na justiça. 18 de março de 1998. A-11.
- O PAPEL do diretor e a escola de 1º grau. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1992. *Série Idéias* nº 12.
- PALMA FILHO, JC. Fundamentos da construção curricular. In: *Educação Pública: tendências e desafios*. S. Paulo: CERED, 1990.
- PARO, V.H. *Administração escolar: introdução crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

- PASCOAL, M. *O prazer na escola*. Campinas, SP: 1998. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Depto. de Psicologia Educacional. UNICAMP.
- PENIN, S. T. S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- PIMENTA, S. G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1988.
- RESOLUÇÕES do XIV Congresso Estadual de Educação. APEOESP. Santos, 26 a 28 de outubro de 1995.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas. *A direção e a questão pedagógica*. S. Paulo: SE/CENP, 1988.
- SARESP. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de S. Paulo/Secretaria de Estado da Educação, no 1 (abril, 1997) - S. Paulo: FDE, 1997.
- SILVA, C. S. MEC corta 84 mil matrículas em 3 estados. *O Estado de S. Paulo*. 22 de janeiro de 1998. A -9.
- VEIGA, I. P. A.(org.) (org.) *Projeto político-pedagógico na escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

## PSICOPEDAGOGIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS ATUAIS

Maria Regina PERES\*

As primeiras idéias sobre psicopedagogia, segundo consta de literaturas específicas, são originárias da França, por volta da década de 40. Nesta época, a Europa se mobilizava em estudar as possíveis influências de origem orgânica no comprometimento do sucesso escolar.

Assim, unidos por objetivos comuns, médicos e educadores passaram a desenvolver um trabalho conjunto de pesquisa no sentido de diagnosticar os possíveis problemas, visando intervenções orgânicas e pedagógicas.

Para que isso se concretizasse, foi criado em 1946 em Paris o "1º Centro Psicopedagógico", que tinha como objetivo desenvolver um trabalho cooperativo médico-pedagógico para crianças com problemas escolares ou comportamentais. A denominação "Centro Psicopedagógico" vem por sugestão da própria equipe de trabalho, por entender que os pais das crianças consideradas "problema" encaminhariam seus filhos com mais facilidade e de forma menos traumática, para uma consulta psicopedagógica do que para uma consulta médica.

Os "Centros Psicopedagógicos" na França, se multiplicaram rapidamente especialmente até o início dos anos 60. Este sucesso, dentre outros fatores, foi atribuído à equipe de trabalho que era composta por médicos, psicólogos, pedagogos, psicanalistas e reeducadores de psicomotricidade e da escrita. Esta equipe de trabalho, formada por diversos profissionais,

transmitia grande credibilidade aos pais. Nos centros, estes profissionais iniciavam seus trabalhos a partir do diagnóstico pautado nas reclamações dos professores e/ou dos pais sobre a criança. A partir deste referencial investigavam as relações familiares, especialmente as conjugais e filiais, os métodos educativos e os resultados dos testes de Q.I. (Testes de inteligência, muito em moda nesta época).

Desta forma, após o diagnóstico baseado nos dados obtidos, o médico passava à orientação para o tratamento terapêutico ou encaminhava a criança para o trabalho pedagógico, visando corrigir as inadaptações escolares e/ou sociais.

No final dos anos 60, na própria França, esta forma de Psicopedagogia diagnóstica, assumindo um caráter clínico, passou a ser veementemente questionada por educadores que já há algum tempo estavam se sentindo incomodados com a indiscriminada rotulação de alunos, sem a menor preocupação com o contexto sócio-educacional.

Após vários questionamentos e reflexões, o ano de 1967 transformou-se em um ano decisivo para os novos rumos da Psicopedagogia. Na França, A. Vasques e F. Oury<sup>1</sup> afirmam que medir, observar, testar, rotular o aluno individualmente, sem conhecer o funcionamento de sua classe na escola é muito arriscado e, no mínimo, abstrato demais, podendo inclusive comprometer toda a formação

<sup>(\*)</sup> Licenciada em Pedagogia e Biologia pela PUC-Campinas. Mestre em Educação (Metodologia do Ensino) pela UNICAMP. Professora da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e da Faculdade de Educação da PUC-Campinas. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação e Psicopedagogia da PUC-Campinas.

<sup>(1)</sup> Vasques, A. e Oury F. "*Vers une pédagogie institutionnelle?*" - Paris: François Maspero, 1967.

do aluno. A partir destas idéias eles propõem um trabalho institucional, no qual pedagogos e psicólogos convivem com professores e alunos em um trabalho integrado.

Esta experiência psicopedagógica tem grande repercussão em vários países, e vem mostrar que a concepção de inadaptação e insucesso escolar merecia ser revista. Não se podia mais simplesmente vincular as causas dos fracassos escolares exclusivamente a possíveis patologias das crianças. Isso vem provocar rupturas entre os seguidores da psicopedagogia diagnóstica e vem propor uma nova forma de atuação, a psicopedagogia institucional.

Com isso, a psicopedagogia passa a despertar a atenção de vários países que, preocupados com os altos índices de fracassos escolares passam a buscar novas alternativas de trabalho. Dentre estes países, na Argentina, a psicopedagogia tem recebido um enfoque especial, sendo considerada uma carreira profissional, que tem como função tratar de alunos com problemas de aprendizagem escolar. Assim, para a realização deste trabalho foram criados os "Centros Psicopedagógicos", que são vinculados à rede escolar pública. Estes centros possuem uma equipe de trabalho interdisciplinar que, através de estudos de caso, atendem e acompanham o desenvolvimento do aluno, individualmente ou em grupo, visando superar as deficiências do processo de instrução.

Na Argentina, juntamente com os "Centros Psicopedagógicos" oficiais e gratuitos, difundiu-se uma rede de clínicas e consultórios particulares, geralmente subvencionados pela previdência social; o que tem feito do acompanhamento psicopedagógico uma atividade rotineira e popular.

### **A Psicopedagogia no Brasil**

Os altos índices de evasão e repetência, tendo como causa o fracasso escolar, têm

impulsionado os profissionais ligados à educação a buscarem novas alternativas de atuação, visando reverter este quadro.

Há vários anos, os problemas educacionais no Brasil têm sido objeto de pesquisa de muitos estudiosos. Uma grande parte destes estudiosos têm focado especificamente o tema fracasso escolar e alguns deles, ainda hoje, atribuem como causa do fracasso escolar os problemas individuais dos alunos. Esta idéia lamentavelmente também é compactuada por alguns professores, revelando-nos a existência de um ensino conservador que, geralmente, impõe todas as culpas ao próprio aluno.

Dentre os educadores brasileiros que se preocupam com as causas e conseqüências do fracasso escolar temos PATTO (1990)<sup>2</sup> que, nos seus estudos, constatou que a educação brasileira nas últimas décadas tem se caracterizado pela tendência de atribuir os sucessos e fracassos dos alunos exclusivamente a fatores individuais. Por outro lado, esta mesma educadora, nesta mesma obra, enfoca a existência de uma tendência de mudança na educação brasileira, na medida em que, visando superar estas idéias de se atribuir os fracassos dos alunos a fatores individuais, vários educadores têm se interessado por novos estudos e, conseqüentemente, por formas diferenciadas de atuação.

Estes educadores têm enfatizado a importância e a necessidade de se refletir sobre a própria prática e sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, implícitas no processo de ensino e aprendizagem, buscando assim, meios alternativos para o sucesso dos alunos.

Neste clima de interesse por alternativas de sucesso escolar associado às influências de experiências educacionais, bem sucedidas, desenvolvidas em outros países e, que a partir dos anos 60 passaram a ser mais conhecidas e divulgadas no Brasil é que vão ocorrer as primeiras iniciativas de atuação psicopedagógica no nosso país.

<sup>(2)</sup> Patto. M. H. *A produção do Fracasso Escolar*. São Paulo. T. A. Queiroz., 1990.

A partir deste contexto, as contribuições da psicopedagogia passam a ser mais conhecidas e socializadas no Brasil. Acredita-se que a primeira experiência psicopedagógica no nosso país ocorreu em 1958, com a criação do Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) da "Escola Guatemala" na então Guanabara. O SOPP, tinha como meta desenvolver a melhoria da relação professor-aluno e criar um clima mais receptivo para a aprendizagem, aproveitando para isso as experiências anteriores dos alunos.

Ao mesmo tempo em que as experiências do SOPP eram desenvolvidas, várias clínicas psicopedagógicas se proliferaram em diversos estados brasileiros. Estas clínicas voltavam-se, geralmente, para o atendimento de crianças que eram encaminhadas pelas escolas, por apresentarem baixo rendimento escolar.

Como se pode notar, a psicopedagogia no Brasil é uma área de estudo relativamente nova e que consegue se articular melhor após a criação, em 1980, da "Associação de Psicopedagogos de São Paulo" que, em 1988, transforma-se na "Associação Brasileira de Psicopedagogia".

Ao longo de sua existência a associação tem promovido vários encontros e congressos, visando dentre outras coisas refletir sobre: a formação do psicopedagogo, a atuação psicopedagógica objetivando melhorias da qualidade de ensino nas escolas, a identidade profissional do psicopedagogo, o campo de estudo e atuação do psicopedagogo, o enfoque psicopedagógico multidisciplinar.

A formação do psicopedagogo em nosso país deverá ocorrer através de cursos de especialização em nível de pós-graduação, por escolas ou instituições credenciadas<sup>3</sup>. A tendência atual de formação e ação psicopedagógica tem se voltado mais para uma abordagem institucional preventiva, do que para uma abor-

dagem clínica. Acredita-se que isto se deve, dentre outros fatores, à própria clientela que tem procurado os cursos regulares de especialização.

Segundo a "Associação Brasileira de Psicopedagogia"<sup>4</sup>, há alguns anos atrás o curso de psicopedagogia era procurado por especialistas, que exerciam atividades em clínicas e buscavam subsídios para atuar com as patologias e com os distúrbios de aprendizagem. Atualmente estes cursos são procurados por profissionais que atuam nas escolas e que, frente às novas pesquisas e à realidade educacional, vêm em busca de subsídios para uma ação preventiva, visando evitar ou superar possíveis dificuldades de aprendizagem na própria unidade escolar.

Este crescente interesse pode ser constatado recentemente, por ocasião da implantação do "Curso de Especialização em Educação e Psicopedagogia", oferecido pela PUC-Campinas onde aplicamos por dois anos consecutivos, 1997 e 1998, um instrumento de sondagem de interesses e expectativas em relação ao curso<sup>5</sup>. Neste levantamento obtivemos, dentre outros, os seguintes dados:

- No ano de 1997 (1ª turma) participaram da pesquisa os 40 alunos selecionados para o curso. Deste total, 29 alunos atuavam diretamente em sala de aula com o ensino fundamental e, 04 em função de coordenação de escola. Destes 40 alunos, 27 vieram em busca de subsídios para a própria prática docente.
- No ano de 1998 (2ª turma) participaram da pesquisa os 30 alunos selecionados para o curso. Deste total, 22 alunos atuam diretamente em sala de aula com o ensino fundamental, 03 alunos atuam como coordenadores pedagógicos, 03 alunos atuam como orientadores educacionais e 02 alunos atuam como diretores de escola. Destes 30

<sup>(3)</sup> Projeto Lei N° 3124-A de 1997.

<sup>(4)</sup> Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia - São Paulo. Ano 8, nº 17 - Julho/1989. p. 23.

<sup>(5)</sup> PUC-Campinas - Faculdade de Educação - Curso de Especialização em Educação e Psicopedagogia - "Perfil do Aluno". Ano 1997 e 1998 (mimeo).

alunos, 23 vieram em busca de subsídios para a própria prática docente.

Estas informações vêm comprovar o crescente interesse dos profissionais ligados à educação; interesse este, em atualizar e ampliar seus conhecimentos visando melhorias da prática pedagógica nas escolas.

### **Afinal, o que é mesmo Psicopedagogia?**

Ao se consultar a literatura especializada no tema, iremos encontrar várias definições e referências sobre o termo psicopedagogia. Apresentaremos, a seguir, algumas que nos pareceram mais significativas:

- *“Psicopedagogia: aplicação da psicologia experimental à pedagogia”* (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 1985, p. 1412).
- *“Esta é a proposta da psicopedagogia: compreender o indivíduo enquanto aprendiz. Como alguém cheio de dúvidas, fazendo escolhas e tomando decisões a cada passo do longo caminho percorrido em vida”* (Rubinstein, E. in Scoz, B. 1987, p.15).
- *“A psicopedagogia é uma área interdisciplinar de prestação de serviços, por intermédio da qual psicólogos, fonoaudiólogos, educadores e outros profissionais, desde a perspectiva de sua formação básica, buscam ajudar crianças ou adultos em suas dificuldades de aprendizagem ou em seus propósitos de aprofundarem aspectos de seus conhecimentos que a escola, como instituição, não pode ou não quis cuidar”* (Alessandrini, C. 1996, p.13).
- *“Psicopedagogia, área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes, recorrendo aos conhecimentos de várias ciências, sem perder de vista o fato educativo, nas suas articulações sociais mais amplas”* (Scoz, B. 1994, p.12).

Com isto podemos observar que vários estudiosos tendem a conceber a psicopedagogia

como uma área de estudo interdisciplinar, integrada por diversas ciências, como pedagógica, psicológica, fonoaudiológica, ..., que está a serviço do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A psicopedagogia também apresenta modalidades de atuação como a clínica e a institucional. A intervenção clínica é a mais antiga e surgiu na fronteira entre a psicologia e a pedagogia, privilegiando o atendimento individual de forma terapêutica. Assim, as escolas encaminham o aluno com dificuldades de aprendizagem para as clínicas. Estas clínicas geralmente trabalham com uma equipe interdisciplinar composta por psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, ..., que após o diagnóstico do problema, iniciam o tratamento.

A intervenção institucional é mais recente. Ela geralmente é desenvolvida na própria escola com o objetivo de prevenir ou superar as possíveis dificuldades de aprendizagem. Este trabalho pode ser realizado pela equipe interdisciplinar da escola composta por professores, psicopedagogo, coordenador, orientador educacional, psicólogo escolar, diretor, ..., enfim, pelos profissionais disponíveis na unidade escolar.

Desta forma a psicopedagogia tem procurado contribuir para a conscientização da importância do ato educativo, através de uma prática transformadora, visando especialmente o sucesso do aluno e a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

### **Atuais Desafios da Psicopedagogia**

A psicopedagogia, por ser um campo de estudo relativamente novo em nosso país, vem enfrentando sérios desafios. Um deles reside na própria formação do psicopedagogo pois, especialmente com a ampliação do campo de atuação para as instituições, a procura pelo curso aumentou muito e, conseqüentemente, para acompanhar a demanda está ocorrendo uma abertura indiscriminada de cursos, em

diversas regiões do Brasil - vários deles com qualidade duvidosa. Isto, além de comprometer a qualidade da formação, conseqüentemente terá como decorrência o comprometimento da atuação psicopedagógica.

Outro desafio a ser enfrentado está na construção da identidade do psicopedagogo e na delimitação do seu campo de atuação. Isto deve contribuir para que a psicopedagogia não se constitua em um modismo passageiro mas, sim, que tenha o seu espaço de atuação e proposta de trabalho delimitados e, ao mesmo tempo, articulados a outros profissionais. Desta forma a ação psicopedagógica deverá comprometer-se com os reais problemas vivenciados no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem, propondo especialmente alternativas didático-metodológicas que visem contribuir para a redução dos altos índices de fracasso escolar e exclusão social.

A busca de um trabalho interdisciplinar comprometido com o fenômeno educativo e que projete uma intervenção transformadora em benefício do aluno, também é outro desafio da psicopedagogia. Com isto, a ação psicopedagógica passa a ser ampliada e incorporada aos projetos pedagógicos das unidades escolares, enriquecendo a metodologia utilizada em sala de aula. Isto irá contribuir também para se repensar o processo avaliativo, especialmente no que diz respeito à coerência entre o planejamento, os procedimentos metodológicos desenvolvidos e o processo avaliativo.

De todos os desafios aqui apontados e de outros existentes, talvez o maior desafio no nosso país seja a popularização da psicopedagogia. Seria fundamental que ela deixasse de ser restrita a clínicas e instituições de ensino particulares, ou seja, a uma determinada classe social e se tornasse uma prática comum, disponível também em instituições públicas, portanto, à disposição dos diversos segmentos sociais.

Apesar de tantos desafios, a psicopedagogia tem conquistado seu espaço na educação brasileira, como uma prática que propicia alternati-

vas de reflexão e ação, visando melhorias no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo assim para reverter a atual situação educacional do nosso país.

### Bibliografia

- ALLESSANDRINI, Cristina D. *Oficina Criativa e Psicopedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996.
- BOLETIM da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo: Ano 8 nº 17 Julho/ 1989.
- FAGALI, Eloisa Q. e VALE, Zélia. *Psicopedagogia Institucional Aplicada*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.
- HOLANDA, Aurélio Buarque. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira. 1985.
- MASINI, Elcie F. S. (org.) *Psicopedagogia na Escola: condições para a aprendizagem significativa*. São Paulo: Unimarco, 1993.
- PATTO, Maria Helena. *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo. T.A.QUEIRÓZ. 1990.
- PROJETO Lei Nº 3124-A de 1997.
- PUC-Campinas - Faculdade de Educação/ Curso de Especialização em Educação e Psicopedagogia - Perfil do Aluno. Ano: 1997 e 1998 (mimeo).
- SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e Realidade Escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SCOZ, Beatriz (Org.). *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SCOZ, Beatriz (Org.). *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SISTO, Fermino F. (org.) *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- VASQUEZ, A. e OURY F. *Vers une Pédagogie Institutionnelle?* Paris. François Maspero. 1967.

# AVALIANDO O PAPEL DO EDUCADOR FRENTE AOS DESAFIOS DE UMA SOCIEDADE EM PROCESSO DE MUDANÇA ACELERADA

Vanderlei BARBOSA\*

*"Debaixo do céu há momento para tudo, e tempo certo para cada coisa: tempo para nascer e tempo para morrer. Tempo para plantar e tempo para arrancar a planta. Tempo para matar e tempo para curar. Tempo para destruir e tempo para construir. Tempo para chorar e tempo para rir. Tempo para gemer e tempo para bailar. Tempo para atirar pedra e tempo para recolher pedra. Tempo para abraçar e tempo para se separar. Tempo para procurar e tempo para perder. Tempo para guardar e tempo para jogar fora. Tempo para rasgar e para costurar. Tempo para calar e tempo para falar. Tempo para amar e tempo para odiar. Tempo para guerra e tempo para a paz"(Coelet).*

## Introdução

Esta imagem bíblica é bastante iluminativa para pensar este final de século. Consta-se hoje a vivência de uma crise que vem atingindo a todos os segmentos sociais. Frente a isso surgem os que vaticinam o advento do apocalipse e os que vislumbram o emergir de um novo tempo. Cabe a nós educadores termos a sabedoria para discernir se o Tempo é para calar ou para falar. Posta esta questão restamos um dilema: caos ou novidade?

Nosso dever de educadores, é inculcar em nossos educandos a coragem e demonstrar-lhes por meio de pequenos sinais as certezas que nos motivam de que vale a pena viver e que o futuro está pleno de possibilidades.

É inegável que o mundo está em um processo de mudança acelerada que atinge a

todas as esferas econômicas, políticas e sociais. Vivemos um tempo caracterizado por transformações paradigmáticas. Diante desse processo e dos novos desafios que dele emergem verifica-se uma mobilização em todos os campos do conhecimento, na busca de soluções para problemas que hoje alcançam dimensões planetárias e por isso mesmo exigem respostas abrangentes e globais.

Especificamente, todos aqueles que trabalham no campo da educação e pensam criticamente o seu processo enfrentam, neste limiar do século XXI, os grandes desafios, como: ecologia, globalização, neoliberalismo, desemprego, medo, violência, discriminação, individualismo, exclusão e uma infinidade de outros desafios que poderiam ser aqui acrescentados.

Em face desses desafios são indispensáveis alguns questionamentos: O que esperar da

<sup>(\*)</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PUC-Campinas.

educação? Qual o papel do educador? Avaliar o que, como, quem? Quais os rumos do processo educativo?

O objetivo, deste texto, é exatamente a partir desses desafios e questionamentos estar avaliando o papel do educador frente aos desafios de uma sociedade em processo de mudança acelerada. Para tanto, o nosso texto se divide em dois momentos: primeiramente, voltamos nosso olhar para o atual contexto de globalização, buscando mediante uma visão crítica, um contraponto à imperiosa e ideológica hegemonia do neoliberalismo. Posteriormente, centraremos nossa atenção na educação e as suas especificidades didáticas, avaliativas e educacionais.

### 1. Neoliberalismo - Definição - Características:

Pensar o papel do educador frente aos desafios de uma sociedade em processo de mudança acelerada, em nossos dias, obrigamos a refletir dentro do quadro econômico, regido pelo sistema neoliberal.

O neoliberalismo é atualmente o sistema hegemônico no mundo. Entretanto, comporta sérias contradições e já enfrenta algumas visões críticas que vão ganhando consistências.

O neoliberalismo define-se como a alternativa contra a qual não há alternativa. No dizer de Francis Fukuyama, ele representa o "fim da história" a exigir: a Internacionalização do Capital, mediante a integração econômica com total liberdade ao Mercado, minimização das funções do Estado, entrada indiscriminada da robotização, da automação e da informática e dominação ideológica via Meios de Comunicação Social.

## 2. Visões Críticas:

### 2.1) Críticas dos Intelectuais:

Como mencionei acima, vêm surgindo de várias partes do mundo, visões críticas<sup>1</sup>, mostrando os limites do sistema neoliberal, quer do ponto de vista econômico, quer do ponto de vista social.

O norte-americano Noam Chomsky (1993, p.1) faz a seguinte crítica:

*"É importante ter em mente que ninguém sério e nenhum país rico pensa hoje que o capitalismo seja o sistema viável. Sabemos que não é. O poder dominante fala de mercado livre, mas isto é conversa para países do Terceiro Mundo, o que inclui a Europa Oriental. Eles adoram mandar que esses países - o Brasil, por exemplo - sigam as regras do livre mercado, porque assim eles podem ser saqueados mais efetivamente. Essas regras, porém, jamais vão ser seguidas por qualquer país rico, da Inglaterra à Coreia do Sul, passando pelos Estados Unidos. Todos confiam firmemente na intervenção estatal".*

O Teólogo José Comblin (1992, p.31) afirma: "A teoria do livre mercado é uma ideologia de propaganda destinada a conseguir a livre entrada no Terceiro Mundo, mas não a abrir os próprios mercados para os produtos do Terceiro Mundo". As grandes potências sabem se defender contra os perigos do Mercado Livre. Eles têm todas as leis de protecionismo, para garantir seu mercado!

Clodivis Boff na Primeira Semana Social Brasileira, promovida em 1991 pela CNBB, afirma:

*"O neoliberalismo, levado ao extremo, apresenta uma face desumana. Não estamos aqui frente a um projeto de sociedade propriamente dito, mas antes a*

<sup>(1)</sup> Consideraremos aqui a relevância e a articulação da fé, da política e da cultura de Benedito Ferraro, apresentada na 12ª Semana Teológica, promovida em 1994 pelo Instituto de Teologia e Ciências Religiosas da PUC-Campinas e pelo Centro Acadêmico João XXIII.

*uma ideologia de referência para o capitalismo triunfante. É uma ideologia que, como uma onda imensa, se alastra pelo mundo afora e passa por cima de nossas cabeças... O neoliberalismo, no limite, pensa a economia sem pensar o trabalhador... O neoliberalismo pode se apresentar como não-ideológico e mesmo como a ético. Mas é para esconder finalmente uma ideologia e uma ética materialista, economicista, antropofágica e finalmente nihilista”.*

## 2.2) Crítica do Magistério da Igreja:

A crítica ao sistema neoliberal aparece também nos documentos do Magistério da Igreja, quer a nível pontifício, no nível latino-americano e caribenho e também ao nível da Igreja do Brasil.

Assim afirma João Paulo II, referindo-se à exclusão dos pobres:

*“Mas sobretudo será necessário abandonar uma mentalidade que considera os pobres - pessoas e povos - como um fardo e como inoportunos maçadores, que pretendem consumir tudo o que os outros produziram. Os pobres pedem o direito de participar no usufruto dos bens materiais e de fazer render sua capacidade de trabalho, criando assim um mundo mais justo e mais próspero para todos. A elevação dos pobres é uma grande ocasião para o crescimento moral, cultural e até econômico da humanidade inteira”.*

No Documento de Santo Domingos se afirma:

*“A política de corte neoliberal que predomina hoje na América Latina e no Caribe aprofunda ainda mais as conseqüências negativas destes mecanismos. Ao desregular indiscriminadamente o mercado, eliminar partes importantes da legislação trabalhista e despedir empregados, ao reduzir os gastos sociais que prote-*

*giam as famílias dos trabalhadores, foram ainda mais aumentadas as distâncias na sociedade”.*

Nas Diretrizes Gerais da Ação Pastoral da Igreja no Brasil (1991 - 1994), encontramos a seguinte crítica:

*“Um ponto particular da ética social, que no atual contexto merece aprofundamento, é a crítica da ideologia liberal (ou neoliberal) que, no fundo, apenas encobre sua incapacidade de subordinar a economia à política e à ética, segundo as exigências da democracia e da justiça. No contexto capitalista liberal e do consumismo, a Igreja se vê desafiada a desmascarar a idolatria do dinheiro e de um estilo de vida baseado sobre a acumulação da riqueza e, às vezes, o exibicionismo e o desperdício, tão mais graves e escandalosos em face da fome e da miséria de milhões de brasileiros”.*

As considerações que tecemos até aqui visam desvelar a perversidade do sistema neoliberal. O que notamos, na atual conjuntura, é um verdadeiro paradoxo: quanto maior o desenvolvimento tecnológico, maior o número de excluídos e mais aumenta a degradação humana.

Penso que aqui se coloca o principal desafio da Educação: colaborar no resgate da dignidade, da consciência e da cidadania do ser humano frente às contradições e os impasses que estamos vivenciando neste final de século.

A educação é o espaço da reflexão, da criação e sistematização do saber. E nós educadores, devemos ser os hermenutas do caos, mas ao mesmo tempo portadores de esperança, anunciadores de utopias, pois vislumbramos no dinamismo da história, usando as palavras de E. Bloch, as possibilidades todas. Para isso é necessário estarmos mergulhados no nosso tempo.

O sistema neoliberal se apresenta como a alternativa única. O mercado é a lógica por excelência, contra a qual cabe a atitude imóvel, impotente e reverencial dos pobres mortais. Acreditar nisso é uma loucura. A inteligência, a criatividade e a ousadia de pensar e acreditar na vida, na história e na justiça são causas motivadoras que nos impulsionam na busca de um novo paradigma.

### 3. O Papel do Educador

Pensar o papel do educador e analisar a questão da avaliação de uma forma abrangente e com objetividade, obriga-nos a tocar os diferentes aspectos que envolvem a aprendizagem, a saber: o conteúdo, a metodologia, relação professor-aluno, a teoria e a prática. Cabe uma crítica a todo tipo de espontaneísmo, de democratismo que são variáveis falaciosas do pacto da mediocridade: “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”.

Estas considerações apontam rumos a nós educadores que somos eternos aprendizes, na bela e difícil arte de educar. A educação (em latim **ex ducere**), significa trazer à luz as potencialidades, logo o papel principal do educador é envolver o aluno discorrendo sobre o conhecimento com paixão, tendo como meta não a mera instrução, mas a aprendizagem no seu sentido global desenvolvendo as habilidades de forma criativa, rigorosa e competente. Vale a pena evocar, neste momento, o filósofo Sócrates e sua Maiêutica (em grego **maieúesthai**, que significa trazer à luz, parir). A humildade, nos ensina Sócrates, é a porta que se abre à sabedoria e a empáfia é a grade que impede o caminhar rumo à liberdade.

A realidade do conhecimento humano, na sua riqueza e multiforme pluralidade, é comparável ao Mar, ou seja, é muito abrangente. Jamais devemos ter a pretensão de termos o domínio de toda verdade. No entanto, o papel do educador é possibilitar ao educando os instrumentos que o torna apto a navegar neste grande Mar do conhecimento, não na arrogância e na ilusão de um domínio total, mas na humildade de quem se alegra com cada con-

quista, com a descoberta de cada fragmento que vai sendo desvelado.

Educar não significa dominar a totalidade dos saberes que o Mar contém, mas ter consciência desta totalidade e navegar sempre na tentativa de tornar límpidas e cristalinas as verdades que este comporta.

### 4. O Perfil do Educador e sua Função

Diante destas considerações, naturalmente nos vem à mente a questão central que estamos refletindo, a saber: o papel do educador frente aos desafios de uma sociedade em processo de mudança acelerada. Para responder a esta questão, recorreremos ao grande educador Paulo Freire que em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, apresenta de forma poética e amorosa o perfil do educador e sua função.

A dimensão fundamental do educador está na consciência que este deve ter da responsabilidade que comporta o ato de educar, que é essencialmente um ato de relação amorosa com o educando. Na perspectiva de Freire eis as exigências que devem pautar o perfil do educador:

*“Ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a*

*educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos...". (Freire, 1997).*

## 5. As Implicações Políticas do Educador

Diante do exposto e frente à inevitável correlação entre educação e metodologia, precisamos discutir a necessidade do domínio da técnica e do conteúdo inter-relacionados com a realidade e os desafios que esta nos lançam.

Em a Formação do educador e Educação Política (Silva 1992, p.23), salienta o intelectual e sua função social na perspectiva teórica de Gramsci que

*"Assume a função orgânica de cimentar a unidade cultural da sociedade e de ser o agente da hegemonia criadora do consenso no âmbito dos grupos sociais e da sociedade, partindo do senso comum desses grupos e criticando-o".*

E continua Silva:

*"Essa função difusora do professor não se realiza pelo simples passar adiante ou espalhar para um grande número o que foi descoberto individualmente ou no recinto da Academia. Ele não é um simples conduto ou instrumento reprodutor, sua função difusora tem um caráter eminentemente político e por isso exige que as descobertas da ciência e da filosofia tenham uma relação imediata com o processo de transformação do modo de agir dos homens e da realidade social. A função difusora do professor é, necessariamente, uma função crítica, tendo como referência a direção ético-política, enquanto o conhecimento se faz norma de ação e provoca o envolvimento da maioria no processo de transformação da realidade: Esta relação viva entre contexto e intelectual é que se constitui no fundamento para que a relação entre conhecimento produzido e conhecimento a ser assimilado vá deixando de ser mecânica, rotineira, desprovida da intervenção da consciência" (1992, p.42).*

## Consideração Final

Ao concluir estas considerações, gostaria de frisar a necessidade de se ter uma nova atitude diante da educação e uma nova relação com a metodologia, com os conteúdos e com as pessoas implicadas nesse processo.

A educação e o processo de aprendizagem devem estar articulados com o processo de mudanças sociais, visando uma maior participação na reconstrução de uma sociedade democrática e justa.

Novamente, gostaria de reportar ao pensamento esperançoso de Paulo Freire que dizia: *"Criar o que não existe ainda deve ser a pretensão de todo sujeito que está vivo"*.

## Bibliografia

- APPLE M. W., O que os Pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. in: GENTILI, PABLO A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Neoliberalismo, qualidade total e educação: *visões críticas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOFF, C., O Mundo do Trabalho: Desafios e Perspectivas no Brasil Hoje. Síntese e Comunicação final. In: **O Mundo do Trabalho: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Paulinas, 1992.
- CHOMSKY, NOAM. *Entrevista a Hamilton dos Santos*. In: O ESTADO DE SÃO PAULO, 19/06/1993, Cultura.
- CNBB, Doc. 45, nº 240.
- COMBLIN, J., Sinais dos Tempos no final do século XX. In: *Vida Clamor e Esperança*. São Paulo: Loyola, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOÃO PAULO II, *Centesimus Annus*, 28 (Cf. também C. A. 33).
- SANTO DOMINGO, 179; cf. também 197. 198. 199. 202.
- SILVA, J. I. da. *Formação do Educador e Educação Política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

# A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO: da Colônia à República

Irton MILANESI\*

*"As desigualdades entre as classes sociais bem como a dissimulação daquilo que as produz (pela educação) são produto da ordem econômica capitalista. O Estado que regulamenta, dirige e empreende a educação é o mesmo Estado que regulamenta, dirige e empreende a ordem econômica" (Luís Antônio Cunha, 1975).*

## Introdução

Este trabalho é fruto de esforços empreendidos por meio de estudos realizados na Disciplina *Evolução do Ensino Superior no Brasil*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Procura extrair dos conteúdos ministrados na disciplina supracitada aqueles pertinentes ao projeto de pesquisa que esse mestrando vem desenvolvendo no programa de Pós-Graduação da Instituição ou seja, levantar as contradições do currículo técnico linear fragmentado, concebido no liberalismo que foi sendo construído ao longo da história do ensino superior no Brasil e que hoje constitui um obstáculo a ser vencido, ou pelo menos ter diminuído os seus impactos pela construção de um currículo do tipo integração em direção à interdisciplinaridade.

Da chegada dos jesuítas à Colônia até a República (no Regime Militar) procura-se analisar o posicionamento do Estado como gestor das políticas públicas.

Ver-se-ão no desenvolvimento deste trabalho os componentes: *centralização e controle* - via Estado como forma de "legitimação" do poder, bem como as transformações econômicas e sociais ocorridas no mundo, as quais influenciaram na construção curricular do ensino superior brasileiro.

## I - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL COLÔNIA (1549-1808)

### 1 - Primeiro Momento: as primeiras iniciativas de ensino no Brasil Colônia

As primeiras iniciativas de ensino ocorreram por ocasião da vinda dos padres *Jesuítas* em 1549, como expansão dos trabalhos da *Companhia de Jesus* fundada em 1540 em Portugal. O objetivo dos jesuítas na Colônia era catequizar os índios e "*dar apoio religioso aos colonos*", para o que *recebiam subsídios do Estado*.

(\*) Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PUC-Campinas e professor do Curso de Pedagogia da UNEMAT - Campos de Cáreres-MT.

(1) L. A. CUNHA. *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia a Era Vargas*, 1975, p. 24.

Quanto a uma orientação normativa, seguiam o *Ratio Studiorum*, cujo ensino (ministrado em estabelecimentos jesuítas), por sua vez, era subdividido em: *estudos menores*, com a finalidade do desenvolvimento das primeiras letras (destinado aos índios e colonos) e *estudos superiores* (equivalente ao universitário) para a formação de novos padres e de elites governantes.

Os *estudos superiores* (nosso objeto de interesse), inspirados nas idéias dos educadores renascentistas, eram concebidos como um ensino de *humanidades*, sendo destinados à formação das elites, visando ao poder. Inicialmente os jesuítas ofereciam estes cursos: o de *Humanidades* em dois anos (ensino de Gramática, Retórica e das Humanidades); o curso de *Artes* (também chamado curso de Ciências Naturais ou Filosofia) em três anos e *Teologia* em quatro anos, o qual conferia o título de doutor.

Os cursos de *Filosofia e Teologia* foram os que constituíram o núcleo da formação das humanidades, implantados para atender interesses na formação das elites para fins de governo. Conforme nos confirma Serafim Leite quanto à exclusão das pessoas oriundas das classes populares, “a frequência dos colégios era constituída por filhos de funcionários público, de senhores de engenho...”<sup>2</sup>, com forte seletividade para ingresso e uma pedagogia baseada na cátedra do professor. A “moral” e os “bons costumes” são impressões dessa pedagogia, sem revelar os interesses ideológicos ocultos para fins de dominação, por via da obediência. Na intenção de se perseguirem os objetivos na busca da “moral” e dos “bons costumes”, outra marca desta pedagogia jesuíta era a disciplina rígida, inclusive com a aplicação de severos castigos.

Percebe-se claramente que a gênese do ensino no Brasil foi marcada pela implantação

de um currículo imperialista eurocêntrico, de cultura branca, conforme podemos ler em L. A. Cunha, quanto ao intento do padre jesuíta Antônio de Oliveira junto ao ministro do Rei de Portugal para fim de reconhecimento dos cursos de artes da Colônia, “a negativa do ministro baseou-se no fato de que os brancos da Bahia não queriam que seus filhos estudassem ao lado dos pardos...”<sup>3</sup>.

Esse mesmo autor fala-nos da existência dos cursos superiores existentes nesse período da Colônia, especialmente os de Filosofia. São esses cursos:

- os do colégio do Rio de Janeiro, no Morro do Castelo fundado ainda no século XVI;
- os do colégio da Bahia, que serviam de modelo para os demais;
- os do colégio de Olinda - Pernambuco;
- os do colégio do Maranhão;
- os do colégio do Pará;
- os dos colégios que havia em São Paulo e Santos, o primeiro funcionando desde 1554 e o segundo desde 1653;
- do último colégio criado antes da expulsão dos Jesuítas: o de Mariana, em Minas Gerais, a pedido do bispo local.

## 2 - Segundo momento: as Reformas Pombalinas

*“Durante a terceira quadra do século XVIII, profundas transformações políticas, econômicas e culturais, ocorreram em Portugal (...) repercutindo no Brasil”<sup>4</sup>.*

Essas transformações atingem significativamente o setor educacional, até então sobre hegemonia da Igreja Católica, decidindo sobre os seus rumos. A Companhia de Jesus, principal responsável na condução do ensino, é expulsa do Império Português.

<sup>2</sup> Serafim LEITE apud L. A. CUNHA, Op. Cit. p. 29.

<sup>3</sup> L. A. CUNHA. Op. Cit. p. 32.

<sup>4</sup> \_\_\_\_\_ Op. Cit. p. 36.

No Brasil, o primeiro impacto dessas reformas foi marcado com a expulsão<sup>(5)</sup> dos Jesuítas e a implantação de uma *proposta de secularização do ensino*, tendo Marquês de Pombal à frente.

Faz-se necessário salientar que esse período de ruptura com o modelo de orientação curricular educativa católica é orientado por uma concepção de ensino numa visão *utilitarista* sob influência do *Iluminismo*, conforme escreve Olinda Maria Noronha:

*"...as primeiras 'experiências científicas' no Brasil refletem de maneira clara a concepção utilitarista de ciência, oriundas do Iluminismo e expressando ao mesmo tempo o caráter cientificista e prático da Reforma da Universidade de Coimbra"*<sup>6</sup>.

É bom se registrar que o fundamental das Reformas Pombalina é a implantação de um novo modelo de ensino, o utilitarista, que, por sua vez, coloca a primazia da ciência sobre a religião. A pesquisa era até então realizada segundo orientação religiosa católica. De uma *ciência especulativa*, passa-se então, a uma *ciência empírica*. O currículo agora, é construído com base em uma visão mais aberta para o *comércio, ciências humanas e naturais, física e matemática*.

Nessa nova ordem, o currículo é construído em direção à resolução de questões práticas utilitárias. O impacto dessa orientação veremos adiante com a vinda da Família Real para o Brasil, com a criação do curso de *Agricultura* aliado ao Jardim Botânico no Rio de Janeiro, com os cursos de *Medicina e Farmácia, Engenharia Militar*, além de outros.

Deve-se registrar que o componente ideológico é um componente forte, tanto na

orientação do ensino jesuíta (para as humanidades - formação das elites), quanto nas Reformas Pombalina, marcadas pela orientação do ensino numa visão utilitarista (resolução de questões práticas). Tanto no primeiro momento quanto no segundo, percebe-se o não compromisso com as *camadas populares*, quando muito chamadas ao estudo das primeiras letras ou para o mandarinato a partir da Independência, conforme veremos adiante.

## II - O ENSINO SUPERIOR NO IMPÉRIO (1808 - 1889)

### 1 - Primeiro momento: criação dos cursos no ensino superior a partir da chegada da Família Real ao Brasil

Com a *transferência da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808*, criou-se todo um aparato de Estado. Isso fez que faltassem pessoas preparadas entre nós para desenvolver trabalhos burocráticos e para a produção de bens materiais e simbólicos de consumo para a sociedade dominante da época. Com a intencionalidade em suprir essas necessidades, foram criados os cursos de nível superior, não com o interesse de se fazer apenas ciência (de maneira desinteressada de um ponto de vista contrário à concepção utilitária), mas, acima de tudo, para atender a burocracia de Estado e implantar definitivamente um ensino na *concepção utilitária*<sup>7</sup>, uma vez que se tratava da consolidação na implantação das reformas pombalinas.

Segundo Luís Antônio Cunha, foram criados então em estabelecimentos militares os

<sup>(5)</sup> É mister salientar que apesar da expulsão oficial dos Jesuítas por força das Reformas Pombalina, não veio a se configurar na sua totalidade, uma vez que não haviam cátedras suficientes para substituí-los com a implantação das Aulas Régias. Com isso os Jesuítas ficam atuando mais diretamente nos estudos menores por ser de "melhor qualidade" e ganham a preferência da burguesia, o que mais tarde com a Independência vem a se configurar na criação do sistema religioso particular de ensino.

<sup>(6)</sup> Ver, Olinda Maria NORONHA. *História do Ensino Superior no Brasil - levantamento, catalogação e análise das fontes documentais da História da Educação Brasileira*: o ensino no período de D. João VI e Império, p. 71 - inédito - janeiro de 1998.

<sup>(7)</sup> Humanismo x cientificismo, categoria de análise do relatório de pesquisa. Ver, Olinda Maria NORONHA. Op. cit. p. 39.

curso de *Medicina e Cirurgia e Matemática*. Posteriormente foram criados os cursos de *Engenharia Militar e Engenharia Civil*, ambos apoiados em conhecimentos matemáticos: o primeiro para resolver questões práticas na construção de armas e estratégias bélicas, e o segundo que vem aliado à expansão cafeeira, surge em razão da necessidade de escoamento da produção por meio de rodovias e ferrovias, o que tornou necessário o trabalho do engenheiro civil. Outros cursos ainda foram criados, como: *Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia Política, Arquitetura*, e finalmente *Direito*. É importante registrar também alguns cursos que foram criados para atender à produção de bens simbólicos da classe dominante: *Desenho, História, Música e Arquitetura*, cursos previstos para serem ministrados na Academia das *Belas Artes* no Rio de Janeiro (um projeto não consolidado, no qual se previa a integração de conhecimentos).

Quanto à *orientação curricular*, os livros didáticos desses cursos, na sua grande maioria, foram *importados da França* (berço do positivismo, onde atuava Augusto Comte), o que não deixava sobremaneira de influenciar a formação acadêmica no Brasil e, sobretudo, a maneira de pesquisa orientada pela *filosofia positivista*, que previa a neutralidade sujeito-objeto. Assim, procura-se tratar todos os problemas, inclusive os sociais mediante aplicação da técnica, e quem a aplica deve manter-se neutro quanto ao resultado da aplicação. O *critério da verdade é o da objetividade*, portanto, todo conhecimento fora desse critério torna-se inaceitável como científico.

É mister salientar que o ensino superior recriado a partir de 1808 era estruturado em estabelecimentos isolados para atender o interesse utilitarista do Estado, ou seja, na busca de resolução de questões práticas do cotidiano.

O traslado da sede do Governo Português para o Brasil fez que se introduzissem

orientações novas como a secularização do ensino público<sup>8</sup>. Até então, o ensino estatal era religioso, sob orientação católica que não se ocupava apenas com o ensino religioso, mas também com a burocracia de Estado. Segundo Luís Antônio Cunha, com a proposta de secularização de Pombal a igreja católica perde a função de gestora do ensino passando tal função para o Estado.

Com a proposta de secularização do ensino e alteração quanto ao gestor, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de todas as suas colônias, e aqui, no caso, o Brasil. Nas palavras de Olinda Maria Noronha, esse fato criou um vazio, uma vez que se retirava o ensino das mãos dos jesuítas, e pouco se tinha, em termos de recursos humanos, pedagógicos e técnicos para substituí-los.

É importante destacar-se a forte *centralidade e controle do Estado* diante do ensino, com a criação da *Diretoria Central de Estudos e Mesa Censória*, órgãos subordinados ao Rei. Todo o processo passa a ser controlado, desde a formação docente, conteúdos curriculares a serem ministrados e normas disciplinares tanto para alunos quanto para professores. Percebe-se que desde a sua gênese, o ensino é marcado pela forte imposição de padrões de comportamento, no mínimo levando os alunos à passividade. Disciplinamento aqui é sinônimo de "ordem". O poder era centrado na burocracia escolar, pela qual, valendo-se de normatizações, regulamentava-se o provimento dos cargos, funcionamento didático dos estabelecimentos de ensino e o disciplinamento dos alunos por meio de punições.

Percebe-se que *o componente ideológico, controle, repercute em cadeia*: o ensino era *controlado pelo governo* o qual nomeava os diretores, *pelos diretores* que inspecionavam os trabalhos dos *lentes catedráticos* no tocante a métodos de ensino, livros didáticos, e por esses que, por sua vez, controlavam os alunos

<sup>(8)</sup> Segundo Olinda Maria Noronha, essa proposta vem em oposição à orientação dada pelos jesuítas, agora com a inclusão de disciplinas técnicas no currículo, ou seja preparação para um modelo burguês de ensino, Op. Cit. p. 4.

por meio do conteúdo ministrado, pelo disciplinamento quanto a hábitos, etc.

Com a estada da Família Real no Brasil e implantação da proposta de secularização do ensino, o ensino secundário era ministrado em colégios episcopais e em aulas régias (todas sem seriação). Para *ingresso no ensino superior foram criadas as aulas preparatórias e seqüencialmente os exames*. Estes exames sofreram ao longo dos tempos várias transformações, inicialmente era aplicado pelo Colégio D. Pedro II (os alunos que o freqüentavam tinham acesso livre ao ensino superior), posteriormente pelos Liceus Provinciais, e a partir de 1851 passaram a ser realizados pelas próprias escolas de ensino superior aos quais os alunos se candidatavam. Sob pressão dos Liceus provinciais, os exames foram descentralizados, e mais tarde se banalizaram pelos mecanismos protecionistas e colocou-se em dúvida sua validade. Aqui se percebe o *caráter excludente, tendo o Estado como gestor da política pública educacional - pelo critério da seleção*.

Na orientação curricular do plano de secularização do ensino no Brasil, além da influência do pensamento desenvolvido na Universidade de Coimbra, percebe-se a forte dependência cultural da França. As escolas superiores, criadas desde 1808, tinham currículos orientados pela cultura francesa, inclusive a bibliografia básica que era trazida desse país.

## **2 - Segundo momento: Retorno de D. João VI a Portugal e agora a partir da Independência e a seqüência na orientação curricular para o Ensino Superior**

Com o retorno de D. João VI a Portugal e a conseqüente *Independência* do Brasil tendo no comando D. Pedro I, *formam-se dois setores de ensino: O estatal secular com normas do Estado e o particular, religioso e secular com funcionamento laissez-faire*.

A organização estatal do ensino, por força do *Ato Adicional de 1834*, dividiu o setor em

duas esferas: a *esfera nacional*, com estabelecimentos criados pela Assembléia Geral com o controle geral dos títulos e a *esfera provincial* com os estabelecimentos criados pelas Assembléias Provinciais.

Quanto à *liberdade de ensino*, segundo Luís Antônio Cunha, foi a partir de 1870, que liberais e conservadores positivistas convergiam nas idéias em favor do ensino superior livre. Dessa convergência é que resultou o Decreto 7.247 de 1879 do Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, intitulando a liberdade de ensino primário e secundário no Município da corte e o superior em todo o país. Ficava o Estado *detentor de autorização* para o funcionamento dos cursos e *controle* dos títulos. Nota-se aqui mais uma vez o componente ideológico, a presença do Estado na *centralização e controle*.

É importante fazer-se uma menção quanto à criação dos cursos no ensino superior, cuja grande maioria é criada no Primeiro Império numa visão positivista-utilitarista, sendo criados no Segundo Império somente mais dois cursos de Direito para a formação de mandarins, uma vez que era necessário recompor os quadros para a interpretação e a aplicação da legislação na burocracia estatal.

Quanto à idéia de Universidade, sabe-se que, apesar de existirem vários projetos para sua criação, ela não surgiu no Império, prevalecendo o ponto de vista dos positivistas que eram contrários à sua criação no Brasil. O que existia era a continuidade dos cursos isolados criados em estabelecimentos militares (na Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo).

## **III - O ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 - 1930)**

Esse período inicia *"...com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant em 1890 - 91..."*<sup>9</sup>.

<sup>(9)</sup> L. A. CUNHA, Op. Cit. p. 132.

É neste período que surgem as escolas superiores livres, empreendidas por particulares, porém não *laissez-faire* como no período anterior. Num dado momento, esse período foi marcado por uma certa facilidade quanto ao acesso ao ensino superior e à aquisição do diploma, única forma “legítima” de diferenciação social, mas tão logo contida. A investida para conter o chamado “acesso exagerado” veio com a introdução dos exames vestibulares, o que continua prevalecendo até hoje, problema que temos para resolver.

A primeira reforma desse período foi empreendida por Benjamim Constant no tocante ao ensino da Escola Militar, visando, em primeira instância, à formação dos chamados oficiais do Exército. Carregada de interesse dominante a favor das classes alta e média, em detrimento dos interesses da classe popular. Esta reforma foi marcada por uma orientação para a construção de um *currículo de cultura geral*.

A opção dessa reforma em favor das classes média e alta desfavorecendo a classe popular vai expressa na seguinte fala de Luís Antônio Cunha:

*“No entanto, Benjamim Constant adaptava os projetos da doutrina positivista às necessidades do Estado (à formação de sua burocracia) e as demandas da sociedade civil. Não as dos operários, artesãos, camponeses sem terra, ex-escravos, mas as das camadas médias urbanas.”*<sup>10</sup>

Outra reforma desse período, a qual deu grande abertura para a criação de novos cursos superiores, foi a Reforma de Rivadávia da Cunha Corrêa. Segundo Luís Antônio Cunha, foram criadas nesse período nove escolas, seis das quais na área de medicina, odontologia e farmácia, e apenas uma de direito. Num intento ideológico em conter esse expansionismo “exagerado”, num movimento de resistência à livre

diplomação, em 1914, na qualidade de Ministro do Presidente Venceslau Brás, Carlos Maximiliano Pereira dos Santos foi chamado para “restabelecer a ordem no campo educacional, tumultuado pela lei orgânica”<sup>11</sup>. Em 1915, como “resposta concreta” a essa expansão do ensino superior, foi promulgado em 15 de março do mesmo ano o Decreto 11.530, que se justifica em razão da intenção de “reorganizar” o ensino secundário e o superior em todo o país. A “marca” dessa reforma é, sem dúvida, a introdução dos *exames vestibulares* para a seleção dos candidatos ao ensino superior.

Com a Reforma Carlos Maximiliano, reduz-se drasticamente o número de ingressos no ensino superior. Tal exclusão foi provocada tanto pelos exames vestibulares, quanto pela exigência de certificados, conforme nos salienta L. A. CUNHA:

*“Mas não bastava a aprovação no exame vestibular para que o candidato fosse admitido. Ele precisava apresentar também um certificado de aprovação das matérias do ensino ginásial, realizado no Colégio Pedro II ou nos colégios estaduais a ele equiparados...”*<sup>12</sup>

A última reforma para o ensino secundário e superior da Primeira República foi a de 1925, conduzida por João Luís Alves e Rocha Vaz. “Esta reforma objetivou o reforço do controle do Estado, particularmente do Governo Federal, sobre o aparelho escolar...”<sup>13</sup> Para gerir o ensino, criava-se o Departamento Nacional de Ensino, órgão diretamente ligado e subordinado ao Presidente da República. Com essa centralização, o processo de equiparação de curso dos estabelecimentos que se candidatavam ao credenciamento ficou, com tal medida, mais rígido. Essa reforma traz consigo mais uma marca da exclusão: a do aperfeiçoamento do vestibular. Se na Reforma Carlos Maximiliano, como vemos:

<sup>10</sup> L. A. CUNHA, Op. Cit.: p. 153.

<sup>11</sup> \_\_\_\_\_ Op. Cit. p. 167.

<sup>12</sup> \_\_\_\_\_ p. 169.

<sup>13</sup> \_\_\_\_\_ p. 171.

“*não havia limites numéricos para admissão numa faculdade qualquer...*” a Reforma de 1925 por sua vez estabelecia “*o dever do diretor de cada faculdade fixar o número de vagas, a cada ano*”<sup>14</sup>

Quanto à orientação curricular nesse período, percebe-se a nítida centralidade no Estado com relação ao *controle ideológico*. Essa orientação previa a introdução da cadeira de *Educação Moral e Cívica*. Segundo L. A. CUNHA, os exames de admissão deviam conter questões relativas a Educação Moral e Cívica.

#### IV - O ENSINO SUPERIOR NA ERA VARGAS (1930-1945)

No campo educacional, o período denominado pelos historiadores de Era Vargas foi marcado pelos conflitos ideológicos entre duas forças políticas, o que mais tarde se configurou na LDB de número 4.024/61. De um lado, os *católicos*, ligados ao aparelho de Estado (recebendo subsídios deste) que, em nome da “fé”, serviam de meios para a “legitimação” da obediência, e a imposição da aceitação do destino das pessoas visto como fatalidade, e, desta forma, colaborando para a construção de um Estado *fascista* em contraposição à ascensão comunista que existia no Brasil. De outro lado, estavam os *liberais*, ligados aos interesses da burguesia em ascensão.

##### 1 - O primeiro grupo de pensadores: os católicos

Os religiosos, representantes da Igreja Católica, viam na religião a forma pela qual se podia retomar os subsídios financeiros suspensos desde a Primeira República, segundo Luís Antônio Cunha:

“... enquanto predominava a idéia de que a questão social era da competência da

*polícia, matéria para ser resolvida pela repressão, certos representantes das classes dominantes viam na Igreja a instituição que poderia obter das classes dominadas adesão à ordem*”<sup>15</sup>

Neste contexto, houve a reaproximação da Igreja Católica ao Estado e como consequência, houve a introdução do ensino religioso obrigatório nas escolas públicas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1934. Como repercussão no campo curricular aliado à defesa do Estado Nacional, houve a implantação de um *currículo baseado na Educação Moral e Cívica, e na Educação Religiosa*, valores importantes para a formação do “novo homem” para a “nação”, o que muda muito pouco em relação à orientação curricular do período da Primeira República.

##### 2 - O segundo grupo de pensadores: os liberais

Conforme o próprio nome indica esses pensadores, concebiam a educação por uma visão liberal. Vejamos em L. A. CUNHA a gênese dessa visão de mundo, de conhecimento:

“O liberalismo é um sistema de idéias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como forma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia. Esse sistema de idéias baseia-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia”<sup>16</sup>.

É interessante destacar que os princípios do individualismo e o da propriedade tiveram primazia sobre os demais nesse período da Era Vargas. A idéia de progresso geral da sociedade é dependente do progresso de cada indivíduo. “...o indivíduo enquanto sujeito deve ser

<sup>(14)</sup> L. A. CUNHA, Op. cit. p. 171.

<sup>(15)</sup> \_\_\_\_\_ Op. Cit. p. 219.

<sup>(16)</sup> \_\_\_\_\_ Op. Cit. p. 228.

<sup>(17)</sup> \_\_\_\_\_ Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, 1975, p. 28.

*respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial*"<sup>17</sup>. Quanto a idéia de propriedade, vem nesse período amparada pelo protecionismo de um aparelho de Estado, conforme salienta Luís Antônio Cunha, referindo-se a John Locke (um dos maiores expoentes do liberalismo): "*Locke considera que o Estado existe para proteger os interesses do homem que pelo seu próprio esforço, acumulou bens e propriedades...*"<sup>18</sup>. Os princípios de liberdade e igualdade são vistos na concepção liberal, como os meios que propiciam às pessoas materializarem os demais princípios, no caso a individualidade, a democracia e a propriedade.

A proposta de ensino liberal busca fundamentar-se nas idéias surgidas a partir da Revolução Industrial, com base na divisão do trabalho, na existência da divisão social das classes e, acima de tudo, tendo o Estado como regulador "neutro" dessas diferenças:

*"advoga o direito de cada um de ensinar, desde que consoante com as normas e padrões recomendados pelo Estado, bem como o direito de todos ao acesso à instrução adequada às suas peculiaridades individuais"*<sup>19</sup>.

Quanto ao "direito" a diferenciação por via da divisão social do trabalho, é fundamentada em Émile Durkheim, que:

*"... defende a existência da divisão do trabalho, argumentando que ela aumenta a força produtiva e a destreza do trabalhador, pois favoreceria o desenvolvimento intelectual e material das sociedades"*<sup>20</sup>.

Os principais defensores dos ideais liberais nesse período no Brasil foram: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, além de outros.

Em Anísio Teixeira vamos encontrar a defesa de uma escola "igualitária". É importante destacar a influência do pensamento de John Dewey na proposta educacional de Anísio Teixeira. A escola é vista como espaço que "dá condições iguais para todos" se desenvolverem, e, em especial, na associação do que ensina com a "democracia e o desenvolvimento". Em Fernando de Azevedo encontramos uma proposta de educação para as elites. O ensino superior é visto como "cultura superior", sem caráter imediatista.

É com base na confluência dessas duas vertentes: "igualitarismo" e "cultura superior" que se configura o chamado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Os Pioneiros caminham em defesa de um ensino laico e igualitário, tendo o Estado como regulador dessas proposições.

A título de exemplo, surge no contexto do Manifesto dos Pioneiros por meio de um decreto de 25 de janeiro de 1934, a USP (Universidade de São Paulo), uma congregação das faculdades de: Educação, Filosofia Ciências e Letras, antigo sonho de Fernando de Azevedo. A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras foi concebida, nas palavras de L. A. Cunha, como o "coração da Universidade". "*Nela funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais...*"<sup>21</sup>. Podemos perceber aí uma *orientação curricular para uma cultura geral*, com o ensino da Matemática, Física, Química, Biologia, Estatística, Economia e outras disciplinas. É importante se registrar que as elites, sendo vencidas no meio desse período pelas armas, passa a atuar no campo das idéias, o que mais tarde veio a se configurar na forte presença dos princípios liberais contidos na híbrida<sup>22</sup> Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, sob número 4.024/61.

<sup>(18)</sup> Ibid, p. 31.

<sup>(19)</sup> L. R. de Souza MACHADO. Politécnica Escola Unitária e Trabalho, 1989, p. 79.

<sup>(20)</sup> Emile Durkheim apud L. R. de Souza MACHADO. Op. Cit. p. 35.

<sup>(21)</sup> L. A. CUNHA, Op. Cit. p. 239.

<sup>(22)</sup> A LDB 4.024/61 surgiu como resultado dos conflitos entre as idéias dos Pioneiros e Católicos, ambos os grupos conseguiram introduzir seus pensamentos nessa lei.

### 3- A reforma do ensino superior

Estando o governo “livre” para agir, ainda que por força de repressão a grupos e organizações, o ensino superior passa por uma reforma aliada ao ensino secundário.

*“Em 11 de abril de 1931 foi promulgado o decreto 19.851, autodenominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo os padrões de organização do ensino superior em todo do país”<sup>23</sup>.*

Vale salientar que essa reforma, de um lado, é fortemente de centralização, mas, por outro, abre espaço para a expansão das universidades brasileiras, uma vez que em governos anteriores só havia uma Universidade criada: a do Rio de Janeiro, em forma de agregação de três escolas superiores<sup>24</sup>.

A Reforma Francisco Campos, apesar do avanço inegável tendo em vista ser a primeira reforma que organizou de fato o sistema educacional brasileiro, trouxe para o ensino problemas curriculares. Com a organização do ensino secundário aliado ao superior, criaram-se dois ciclos: Um básico de formação *fundamental* e outro *complementar* estruturado como curso propedêutico. Dessa forma, conforme escreve Maria Tetis Nunes: *“o caráter enciclopédico de seus programas a tornava educação para uma elite”<sup>25</sup>*. O currículo do ciclo fundamental era composto de: Português, Francês, Inglês, Latim, Alemão, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Física, Química, História Natural, Desenho e Música (canto orfeônico). Já o ciclo complementar: Latim, Literatura, História, noções de Economia e Estatística, Biologia geral, Psicologia e Lógica, Geografia, Higiene, Sociologia e História da Filosofia<sup>26</sup>. Conforme se percebe, um currículo distan-

te das possibilidades das pessoas oriundas das camadas populares, portanto um currículo elitista.

Para finalizar esse período, é importante lembrar que, com o golpe de 1937, não se altera quase nada no panorama do ensino superior, conforme escreve L. A. Cunha:

*“o golpe de 1937, instituindo o Estado Novo, não precisou reformar a estrutura do ensino superior. O estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, fornecia toda a normalização para esse grau de ensino”<sup>27</sup>.*

O que se pode perceber nesse período foi a presença do Estado como gestor da educação, tendo esta o papel de construir uma “consciência cívica”, orientada pelos intelectuais que “sabem o que o povo deseja”, e, assim elaborar uma ideologia nacional, com base no fortalecimento da indústria.

### V- O ENSINO SUPERIOR NO ESTADO MILITAR (1964-1985): Os impactos da Reforma Universitária a partir da Lei 5.540/68

Em nome da “democracia” e da “defesa nacional” - via “combate ao comunismo”, dá-se o golpe de 1964 aliado aos interesses da burguesia (mais uma vez na História). Esse golpe, tido como uma reação ao quadro de crise econômica<sup>28</sup> por que passava o país, após pesados investimentos na indústria nacional no período anterior. Esse período foi marcado por uma forte ditadura à base da repressão, especialmente com relação à Aliança Nacional Libertadora de 1935. É no contexto de repressão política e de mobilização estudantil que são

<sup>(23)</sup> L. A. CUNHA, Op. Cit. p. 261.

<sup>(24)</sup> Idéia extraída de O. ROMANELLI. A Org. do Ensino e o Contexto Sócio-político após 1930 In: História da Educação no Brasil, 1986, p. 132.

<sup>(25)</sup> Maria Tetis NUNES, apud O. ROMANELLI. Op. Cit. p. 136.

<sup>(26)</sup> O. ROMANELLI, Op. Cit. p. 136.

<sup>(27)</sup> L. A. CUNHA, Op. Cit. p. 274.

lançadas as políticas sociais do governo militar, e, dentre elas, a política educacional. Essa política teve como fim a "restauração" e a "renovação"<sup>29</sup> do quadro conflituoso por que passava a educação no país, o que acabou mais tarde configurando-se no Decreto Lei 5.540, em 1968.

Para restaurar a ordem, "perturbada" pelo movimento estudantil surgido desde 1964 que era seguido por alguns segmentos do professorado, o governo militar criava em 1968 uma comissão para a Reforma no ensino superior, denominada GTRU (Grupo de Trabalho para Reforma Universitária) que, num curto prazo, sob a assessoria da USAID (uma agência do governo americano) emite um relatório, o qual foi logo aprovado pelo congresso e decretado pelo governo sob o número 5.540. É importante registrar que a presença da USAID se deve ao fato dos acordos Brasil - Estados Unidos desde o início do governo militar em 1964. Faz-se necessário esclarecer também que, apesar da orientação voltada à USAID, ela não foi concebida apenas segundo os interesses privatistas americano, pois já existia um movimento interno em defesa da "modernização" do setor educacional no país, conforme escreve GERMANO: "... é preciso relativizar a influência de tais assessores, tendo em vista o movimento interno em favor da modernização da universidade brasileira"<sup>30</sup>.

Percebe-se nesse período que as idéias liberais capitalistas estão no auge, e modernizar, aqui, é um conceito ligado à *Teoria do Capital Humano*<sup>31</sup>, concebido pela burguesia, o que não diferenciava da orientação de assessores americanos da USAID.

A construção curricular do ensino superior então, a partir do Decreto Lei 5.540/68, passa a ser vista em direção agora ao mercado de trabalho. É nessa direção que os membros do GTRU recomendavam em seu relatório (que se configuraria no Decreto Lei 5.540) as áreas tidas como prioritárias, nas quais se deveriam formar pessoas como capital humano para responder ao mercado de trabalho, e, dessa forma:

*"... concentrar o aumento de vagas em carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico e social... professores de nível médio, medicina e outras profissões de saúde, engenharia e outras profissões da área tecnológica, técnicos intermediários"*<sup>32</sup>.

Percebe-se aí como prioritária a formação de professores (nosso objeto de interesse) não numa visão crítica, mas como resposta à demanda do mercado, para suprir a falta de professores. O currículo, então, foi dividido em duas partes: uma nacional e outra regional, tendo em vista que a formação "*se ajuste às condições locais e às flutuações do mercado de trabalho*"<sup>33</sup>.

Observa-se no Decreto Lei 5.540/68, o fator *fragmentação curricular* nos moldes da produção acelerada da empresa. A reforma incorpora, como modelo, a forma de trabalho fragmentado de instituições do próprio Estado, ITA e UnB (Instituto Tecnológico da Aeronáutica e Universidade de Brasília), acrescida das recomendações privatistas da USAID e das comissões criadas pelo próprio governo militar. Essa *fragmentação* nos moldes empresariais,

(28) Tratava-se da crise de concentração do capital e diminuição dos investimentos externos na indústria nacional que não competia com o mercado internacional. Crise que vem a se agravar mais tarde com o desenvolvimento do governo militar, que não foi eficiente no combate à prática da corrupção e as conseqüentes tomadas de empréstimos no exterior.

(29) Segundo J. W. GERMANO, a Reforma universitária do Governo Militar objetivava: a "restauração" da "ordem perdida", uma vez que se pretendia acabar com os conflitos estudantis, e por outro lado a "renovação", oportunidade que se implantava um modelo educativo fragmentado nos moldes do modelo de produção industrial e colocando a educação à serviço do mercado, ou seja para atender a demanda do mercado.<sup>(30)</sup> J. W. GERMANO. Estado Militar e Educação no Brasil, 1993, p. 117.

(31) Segundo GERMANO, Op. Cit. p. 123, essa teoria estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção.

(32) Relatório do GTRU apud J. W. GERMANO, Op. Cit. p. 139.

(33) Idem Op. Cit. p. 139.

criava-se pela introdução dos departamentos, matrícula de alunos por matéria, institutos<sup>34</sup>. De uma certa forma, incorporavam-se as reivindicações da UNE (União Nacional dos Estudantes), desarticulando-a, e ao mesmo tempo incorporava-se a orientação privatista do assessor norte-americano Atcon, quando referia que a reforma administrativa da universidade brasileira tinha “*que implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não de serviço público*”<sup>35</sup>.

A *fragmentação*, a meu ver, representava e representa o modelo ideal em atenção aos interesses burgueses, uma vez que o estatuto da ciência positivista (objetividade) se reforça no isolamento das matérias, no trabalho do especialista, e, acima de tudo, no reforço do individualismo e da competitividade como critérios de progressão na carreira profissional.

A reforma ao priorizar a *fragmentação*, prioriza também os espaços de uma universidade acrítica, conforme escreve GERMANO:

“... a reforma incorporou a estrutura e tentou inviabilizar a todo custo, um projeto de universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico”<sup>36</sup>.

Outro componente ideológico pensado para impedir a construção de uma universidade crítica é a reintrodução da cadeira de “Instrução, Educação Moral e Cívica” no currículo,<sup>37</sup> com o fito de reforçar a propaganda governamental em defesa da “Ideologia Nacional”, “combater o comunismo” e promover a “legitimação da Revolução de 64”. Conforme escreve GERMANO:

“... isso ocorre com a institucionalização da Educação Moral e Cívica e seu prolongamento para o ensino superior ‘inclusive a pós-graduação’ com a denominação de Estudos de Problemas Brasileiros”<sup>38</sup>

Finalizando este período, sintetizamos dizendo que a Reforma 5.540/68, decretada pelo governo militar, estabelece:

- a introdução da Teoria do Capital Humano como base para a formação profissional;
- privilégio do setor privado em detrimento do público no tocante à oferta do ensino superior;
- financiamento do setor privado regido por recursos financeiros público sob a forma de bolsa de estudo a “carentes”;
- currículo orientado pelo interesse de consumo do mercado;
- prioridade da dimensão técnica em detrimento da ética;
- centralização e controle, resultando em passividade das massas populares com a reintrodução da Educação Moral e Cívica aliada à forte repressão política a grupos em nome da “defesa nacional”;
- a fragmentação curricular em forma de matérias ou disciplinas, isolamento, não criticidade nos conteúdos, mas, sim, privilégio da dimensão técnica.

## VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num esforço para sintetizar a *construção e o desenvolvimento curricular* do ensino superior no Brasil desde a Colônia até o Regime Militar na República, tentarei elucidar algumas categorias que, a meu ver, são fundamentais nesse longo período da Educação Brasileira, a saber:

- *Ensino Religioso - Educação Moral e Cívica (componentes ideológicos usados pelo Estado como forma de controle)*: tem sido usa-

<sup>(34)</sup> Ver J. W. GERMANO. Op. Cit. p. 122.

<sup>(35)</sup> Atcon apud J. W. GERMANO. Op. Cit. p. 123.

<sup>(36)</sup> J. W. GERMANO. Op. Cit. p. 123.

<sup>(37)</sup> A cadeira de Instrução, Educação Moral e Cívica havia sido introduzida em 1925 pela Reforma Rocha Vaz como forma ideológica de conter qualquer tipo de reação crítica.

<sup>(38)</sup> J. W. GERMANO. Op. Cit. p. 134.

dos pela orientação do Estado como gestor das políticas educacionais públicas. Na Colônia sob a orientação jesuíta, como forma de preparar dentro dos cursos de formação das pessoas para as humanidades; mais tarde na Era Vargas e no Estado Militar como substrato para desmobilizar enfrentamentos, conflitos. "Formar" para a obediência, à passividade; dicotomias: Elites - classes populares, trabalho intelectual - trabalho manual, concentração material - expropriação da força produtiva.

- *Caráter utilitarista da educação*: Implantação de uma nova concepção científica, à moda positivista (neutralidade científica, resolução de questões prática, supremacia do *know how* técnico sobre o ético). Essa concepção de ciência, inicialmente introduzida com a implantação dos primeiros cursos superiores isolados por ocasião do Império, e que foi se firmando na qualidade de estatuto científico com a expansão capitalista burguesa, e que hoje se constitui como um obstáculo a ser vencido, mediante a proposição da passagem da aplicação técnica da ciência para a aplicação ética. Assim será uma forma de diminuir os impactos excludentes gerados pela crise de concentração do capital, o que vem formando uma massa de excluídos em todo o mundo.
- *Luta entre aristocracia e burguesia (consolidação da burguesia)*: Colônia, Império, domínio da aristocracia rural. A partir do Império, diminui essa supremacia com a abertura do comércio externo (no caso para o inglês); na República diminui mais ainda, até que se consolida a hegemonia burguesa no Estado Militar. Essa consolidação não se dá de maneira isolada, ela acompanha o contexto de transformação da ordem econômica e social no mundo. É nesse contexto que se tem sempre proclamado por reformas no ensino, "reformas" que têm privilegiado a consolidação do capitalismo burguês: No Império com a introdução dos exames preparatórios aplicados pelo colégio Pedro II e

com a abertura para o ensino superior livre (privado); na República com os exames de admissão e mais tarde o vestibular que se pratica até hoje, e, por fim, na consolidação do ensino superior privado com a Reforma do Ensino Universitário 5.540/68 no Regime Militar.

- *Centralização (negação da democracia por via da ditadura)*: Tem servido em todos os períodos como substrato da "legitimação" (aquela proclamada por Locke referindo-se à função neutra do Estado) da ordem e da democracia, só que a propagação de um Estado árbitro neutro para a sociedade não funciona, pois essa centralização de poder acaba por privilegiar interesses capitalistas, e a história tem mostrado que sempre a favor das elites. *Estado - tem servido de meio para a "legitimação" da dominação das elites sobre as classes populares - via centralização de poder.*
- *Currículo fragmentado, ensino prioriza a exclusão - via cultura geral - via seleção*: As reformas sempre se pautaram numa cultura geral inacessível as camadas populares, inicialmente com aulas de Latim, Alemão, Francês; mais tarde com a consolidação do paradigma cartesiano de ciência, centra-se sua base na Física, Matemática, Química, além de outras. A reforma universitária 5.540/68 é um exemplo da consolidação da fragmentação curricular transplantado dos moldes da empresa para o setor educativo, com criação dos institutos, matrícula por disciplina, isolamento entre especificidades (saber as partes nunca o todo - uma tendência acrítica, a-política).

## VII - BIBLIOGRAFIA

- CUNHA, Luís Antônio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

- \_\_\_\_\_. *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia a Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira / Edições UFC, 1980.
- GERMANO, J. W. *Estado Militar e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993. (caps. 1 e 2).
- MACHADO, L. R. de Souza. *Politecnia Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989 (Caps 1, 2 e 3).
- NORONHA, Olinda Maria. *História do Ensino Superior no Brasil - levantamento, catalogação e análise das fontes documentais da História a Educação Brasileira: o ensino no período de D. João VI e Império* - inédito janeiro de 1998.
- ROMANELLI, O. *A Organização do Ensino e o Contexto Sócio-político após 1930*. In: *História da Educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

## APRENDIZAGEM OBSERVACIONAL

João Serapião de AGUIAR\*

Piaget (1962 e 1975) ao discutir a formação do símbolo na criança considera a imitação como necessária à adaptação, por ser um mecanismo que torna possível a interação do pensamento entre indivíduos e, conseqüentemente, a constituição e aquisição das significações coletivas. Para Piaget, o comportamento imitativo de um sujeito emana de si próprio, é fruto de operação mental, de imagens internas, e depende do nível de desenvolvimento que o indivíduo se encontra. Sendo assim, a imitação não é uma mera cópia de um modelo externo.

Ao analisar a interação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1989) diz que a imitação não é simplesmente cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução ocorre com base nas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Na proporção em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o seu desenvolvimento intelectual. Por exemplo, ao imitar a escrita do adulto a criança está promovendo o amadurecimento de processos de desenvolvimento que a conduzirão ao aprendizado da escrita. Dessa maneira, a imitação impulsiona o desenvolvimento. Vygotsky não considera a atividade imitativa como um processo meramente mecânico, mas como uma oportunidade natural da criança realizar ações que estão além de suas próprias

capacidades, o que contribui para o seu desenvolvimento.

A aprendizagem por imitação, vicária ou observacional foi estudada, de modo muito engenhoso, por Albert Bandura a partir do final dos anos 60. Bandura primeiro dedicou-se ao desenvolvimento de uma teoria de aprendizagem social, baseada em parte no modelo operante (1977 e 1979). Posteriormente, a partir de uma conceituação de aprendizagem observacional, na qual têm lugar importante as variáveis mediacionais, propôs uma teoria social-cognitiva sobre a aprendizagem e o desenvolvimento (Bandura, 1986). Segundo seu ponto de vista, todos os fenômenos de aprendizagem resultantes de experiências diretas podem ocorrer numa base vicariante, através da observação de respostas de outras pessoas e de conseqüências que estas trazem para elas. Essas conseqüências das respostas podem ser examinadas em termos de recompensas e punições. Assim a imitação é facilitada quando o modelo, na presença do observador, é recompensado por algum comportamento e sustada quando o modelo é punido. Além disso, se o observador percebe que o modelo receberá quer recompensa ou punição, mesmo que estas não possam ser observadas, ocorrem as mesmas tendências para a imitação ou não imitação. Confirmando esse princípio, Geshuri (1972, apud Klausmeier e Goodwin, 1977) verificou que crianças de pré-escola que observaram comportamentos de uma pessoa (modelo)

\* Doutor em Psicologia Educacional pela UNICAMP. Professor Titular do Instituto de Psicologia, Faculdade de Educação e Faculdade de Educação Física da PUC-Campinas.

serem verbalmente recompensados, subsequentemente manifestaram comportamentos do modelo mas não reproduziram comportamentos que não foram reforçados verbalmente.

O aspecto distintivo da teoria de Bandura, é a inclusão de processos mediadores de natureza cognitiva, dentre os quais se ressaltam os mecanismos simbólicos de auto-regulação, na explicação da aquisição de comportamentos sociais, verbais, motores, morais e cognitivos, considerados como comportamentos complexos. O autor critica, na teorização behaviorista radical, a construção de esquemas explanatórios baseados numa só forma de controle comportamental, o reforçamento externo, com relativa negligência de outras variáveis e processos internos e vicários, a seu ver, influentes. Critica igualmente os cognitivistas por terem estado exclusivamente preocupados com processos internos. Considera que uma teoria compreensiva do comportamento humano tem que englobar três fontes de regulação do comportamento: o controle por meio de estímulos, o controle por processos simbólicos internos (encobertos) e o controle pelas conseqüências. Em muitas situações, dois ou mais destes processos podem operar simultaneamente dirigindo a reatividade. Na maioria das funções de nível superior, as regras implícitas que regulam o comportamento não podem ser definidas apenas em termos de propriedades de estímulos ou combinações de elementos estimuladores, mas, também em função de processos internos componentes do processo de observação.

No modelo de aprendizagem por observação ou modelação desenvolvido por Bandura a função dos eventos-estímulo externos é definida pela mediação realizada pelo indivíduo, a partir de suas experiências anteriores com esses eventos ou eventos similares. Complexos mecanismos motivacionais e cognitivos intervem na seleção e interpretação desses estímulos, dentre os quais tem realce o seu valor reforçador, com freqüência decorrente das observações que o indivíduo realizou no passa-

do em relação aos seus efeitos sobre o comportamento de um semelhante.

O significado dos estímulos e de seus efeitos também pode ser mediado por processos de abstração que permitem ao indivíduo derivar as regras e princípios que regem determinadas configurações de estímulos antecedentes e conseqüentes. Bandura (1977) chamou de modelação abstrata a esses processos em grande parte responsáveis por aquisições lingüísticas, sociais, morais e cognitivas.

Bandura (1986), destaca quatro subprocessos que governam a aprendizagem observacional: 1) processos de atenção; 2) processos de retenção; 3) processos de produção e 4) processos motivacionais. Assim os explica:

**1. Processos de atenção:** o sujeito deve prestar atenção ao modelo e ao(s) atributo(s) relevante(s) do comportamento deste. Esse mecanismo permite a seleção de estimulações ou de parte dessas, que funcionarão como modelo.

**2. Processos de retenção:** a pessoa tem que ser capaz de lembrar o que observou. Para tanto o comportamento do modelo necessita ser codificado ou simbolicamente representado e armazenado na memória do observador. Essa lembrança ocorre através da representação imagística ou da representação verbal. Os elementos memorizados são guias para o desempenho do observador. A aprendizagem por observação pode ser facilitada pela introdução de pistas, desenhos ou instruções verbais, que chamem a atenção para aspectos que devem ser observados e memorizados pelo observador.

**3. Processos de produção:** responsável pela cópia das ações do modelo (imitação motora com ou sem aparato verbal), em forma de seqüências integradas de respostas que o observador desempenha com crescente habilidade (a nível de sua capacidade), como por exemplo, pela imitação de movimentos da ginástica rítmica desportiva, de dança, da mímica corporal e de conteúdos e características da lingua-

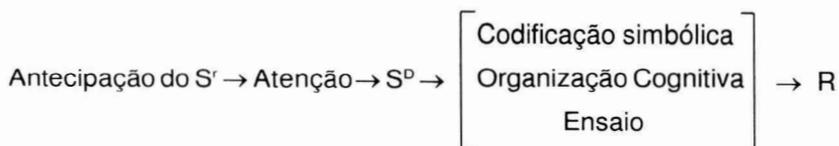
gem oral. O processo de produção tem aspectos observáveis que são identificáveis pelo desempenho, e mecanismos encobertos (ensaio simbólico), só acessíveis ao próprio sujeito que está se comportando. Na produção do comportamento imitativo o observador, por ensaio encoberto, avalia suas capacidades, organiza, reorganiza, seleciona e decide as respostas que vai emitir. No comportamento modelado o "feedback intrínseco" informa o observador sobre o seu desempenho e o auxilia a refiná-lo. Essa auto-avaliação que ocorre no ensaio motor/simbólico pode ter sua ação corretiva ou afirmatória completada por "feedback extrínseco". O ensaio simbólico pode ser realizado pela pessoa sozinha, na ausência do modelo ou de pistas para a imitação, posteriormente da situação original de observação.

**4. Processos motivacionais:** vistos sob a forma de reforçamento da resposta aprendida. O reforçamento pode ser externo (como, por exemplo, uma recompensa ou elogio dado ao observador), vicário (ocorre por intermédio do comportamento do modelo observado, isto é, o observador tem a oportunidade de "experimentar" a consequência reforçadora de uma determinada resposta, sem se envolver diretamente com ela), ou ser auto-reforçamento (por exemplo, gerado pelo processo de auto-comparação). O reforçamento é, assim, considerado mais como um facilitador do que como um fator imprescindível à modelação. Bandura dá maior valor aos processos de auto-reforçamento e de reforçamento vicariante, do que propriamente ao reforçamento extrínseco, o que significa que

a motivação é vista por ele como um processo cognitivo e afetivo. Daí a relevância dada ao senso de auto-eficácia, que diz respeito à convicção motivadora que a pessoa tem de que pode executar alguma coisa com êxito e a confiança que deposita em sua(s) capacidade(s) de alcançar objetivos em situações específicas.

Para Bandura o comportamento é aprendido simbolicamente através do processamento central de informações. É observando o modelo que a pessoa "forma uma idéia" da resposta a emitir. Essa emissão pode ocorrer imediatamente ou posteriormente (imitação atrasada). Rappaport, Fiori e Davis (1981), analisando o desenvolvimento na idade pré-escolar, dizem que a criança tem capacidade para imitar um quantidade enorme de gestos e situações presenciadas no contato com outras pessoas e de realizar estas imitações mesmo nas situações de modelo ausente. A modelação simbólica tem poder multiplicador. Ao contrário do aprender fazendo, baseado na aprendizagem discriminativa e reforçamento diferencial, que requer modelagem das respostas de cada indivíduo, o aprender por observação permite que um único modelo transmita novos padrões a um extenso número de pessoas, eventualmente dispersas no espaço e no tempo. Outro aspecto considerável da modelação é a generalização, que permite que o sujeito emita comportamentos anteriormente aprendidos por observação em situações diferentes da original, dando origem à aplicações novas.

O paradigma de aprendizagem por observação proposto por Bandura (1977) é o seguinte:



Decompondo-o, podemos verificar que ele é composto por sete termos:

a) **Antecipação do  $S^r$** , que representa o estímulo reforçador, modelador;

b) **Atenção**, que significa a observação discriminativa ao estímulo-modelo, que possui propriedades reforçadoras;

c)  **$S^p$** , que representa a discriminabilidade seletiva ao(s) atributo(s) relevante(s)

do estímulo modelo, cuja relevância depende de aprendizagem anterior:

- d) **Codificação simbólica**, ou a capacidade do observador de processar as informações (os elementos do estímulo-modelo), de codificá-las e de representá-las na memória sob formas verbais ou de imagens vividas (percepções centralmente ativas);
- e) **Organização cognitiva**, isto é, como o observador processa as operações de codificação simbólica, representando a capacidade do sujeito em traduzir, classificar, ordenar, agrupar, categorizar, organizar e reorganizar as informações;
- f) **Ensaio** que são as operações da prática encoberta (simbólica interna) das respostas adquiridas<sup>1</sup>;
- g) **R** é a resposta (traduzida em ação) manifesta de emparelhamento.

Na aprendizagem social-cognitiva os observadores não são passivos, registrando e estocando indiscriminadamente todas as pistas modeladas, mas são ativos na interação com o meio. Na modelação de ordem superior podem ocorrer respostas criativas, sob condições em que são fornecidas oportunidades para a observação do comportamento de modelos heterogêneos. Nestas condições os observadores apresentam padrões de comportamento representando diversas combinações entre elementos de diferentes modelos, abstraem atributos comuns exemplificados em diversas respostas modeladas e formulam um princípio para a geração de padrões de comportamentos, que podem ser semelhantes aos dos modelos, ou então novos.

Nessa teoria, é importante o papel do estado emocional do observador, da motivação intrínseca, da auto-regulação e da auto-avaliação, cujos efeitos somam-se aos incentivos extrínsecos. É importante também a maturidade da população, como a faixa etária e o nível de

desenvolvimento emocional, cognitivo, intelectual e motor.

O ensino baseado no processo de modelação deve levar em conta esses aspectos, e então, programar situações e conteúdos que facilitem a observação. Nesse ensino pode-se utilizar recursos do tipo demonstração física (através de modelos vivos, filmes ou vídeos), representação pictórica e descrição verbal.

Públio e outros (1995) realizaram um estudo, com crianças de sete a 12 anos de idade, que teve por objetivo investigar os efeitos da demonstração e instrução verbal na aquisição de habilidades motoras da ginástica olímpica. Submeteram grupos experimentais a três diferentes condições de aprendizagem: 1. demonstração, 2. instrução verbal e 3. demonstração mais instrução verbal. Os resultados, discutidos à luz das proposições teóricas de Bandura (1977 e 1986), mostraram efeitos de superioridade na aprendizagem dos grupos submetidos a demonstração e demonstração mais instrução verbal em relação ao grupo submetido apenas a instrução verbal.

Aguiar (1996 e 1998) apresenta um estudo que teve por objetivos investigar a influência de um programa de jogos recreativos infantis sobre a aprendizagem de conceitos básicos para a leitura e escrita em pré-escolares e verificar sua generalização para situações de sala de aula. Foram sujeitos 40 crianças de três a cinco anos de idade. A análise estatística apontou a eficiência da aplicação do programa de jogos recreativos infantis para o domínio e a generalização dos conceitos treinados à luz da aprendizagem social-cognitiva de Bandura (1977 e 1986).

Para Holle (1979), por volta dos 3 anos de idade iniciam-se efetivamente as brincadeiras imitativas, do tipo em que a criança observando como as outras crianças se comportam nas

<sup>(1)</sup> As operações de ensaio efetivamente estabilizam e fortalecem as respostas adquiridas.

diferentes situações e as conseqüências reforçadoras desses comportamentos, é incentivada ou não a fazer o mesmo.

A aprendizagem observacional pode ser afetada por falhas de discriminação, que podem ter origem em deficiências de habilidades cognitivas, em limitações do aparelho sensorio-motor ou em aprendizagem anterior deficiente.

A modelação pode ser um importante instrumento na ação educacional. O conhecimento dos princípios e o domínio dos procedimentos de modelação pelo professor são relevantes recursos para planejar, realizar e avaliar o ensino de conhecimentos, atitudes e habilidades intelectuais e motoras em todos os níveis de desenvolvimento.

Quando o professor embasado na teoria social-cognitiva propõe, num procedimento metodológico de ensino, atividades desafiadoras à clientela, estimula a mesma a construir conhecimentos, habilidades e atitudes.

### Referências Bibliográficas

AGUIAR, J. S. *Elaboração e Avaliação de um Programa de Jogos Recreativos Infantis para o Ensino de Conceitos a Crianças Pré-escolares*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. *Jogos para o Ensino de Conceitos - Leitura e Escrita na Pré-escola*. 1.ed., Campinas: Papirus Editora, 1998.

BANDURA, A. *Modificação do Comportamento (Principles of Behavior Modification)*. Trad. do original de 1969 por Eva Nick e Luciana Peotta. 1.ed., Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

\_\_\_\_\_. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.

\_\_\_\_\_. *Social Foundations of Thought and Actions. A Social Cognitive*

*Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

HOLLE, B. *Desenvolvimento Motor na Criança Normal e Retardada (Motor Development in Children Normal and Retarded)*. Trad. do original de 1976 por Sérgio A. Teixeira. 1.ed., São Paulo: Editora Manole Ltda., 1979.

KLAUSMEIER, H. J. e GOODWIN, W. *Manual de Psicologia Educacional - Aprendizagem e Capacidades Humanas (Learning and Human Abilities Educational Psychology)*. Trad. do original de 1975 por Maria Célia Teixeira Azevedo de Abreu. 1.ed., São Paulo: HARBRA, 1977.

PIAGET, J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: W.W. Norton. 1962.

PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança - Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. (La Formation du Symbole chez L'enfant - Imitation, Jeu et Rêve, Image et Représentation). Trad. do original de 1964 por Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2.ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PÚBLIO, N. S. e outros. Efeitos da Demonstração e Instrução Verbal na Aprendizagem de Habilidades Motoras da Ginástica Olímpica. *Revista Paulista de Educação Física*, 9 (2): 111-124, 1995.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W.R. e DAVIS, C.. *Psicologia do Desenvolvimento (A Idade Pré-escolar)*. Volume 3. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1981.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente (Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes)*. Trad. do original s/d pelo Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos do Departamento de Ciências Biomédicas da USP. 3.ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1989.

## REPRESENTAÇÕES CULTURAIS: INTERCÂMBIOS ENTRE ESCOLAS

Tarcis da SILVA\*

*“O que torna a cultura universitária tão distante de ser comunicada às pessoas é o fato de que ela não se nutrindo do concreto, tornou-se pobre e abstrata” (Bosi, 1983: p.28).*

Minha primeira experiência com a pesquisa, se deu em 1989, não por motivos científicos e sim pela necessidade de encontrar nos contos, mitos e lendas brasileiros, um tema para montagens cênicas. Na época eu estava envolvido com um grupo teatral, e buscávamos desenvolver uma linguagem teatral que se aproximasse mais do imaginário coletivo nacional; para isso, elegemos os contos, mitos e lendas tão cultivados entre os brasileiros.

Foram dois anos percorrendo livros, revistas, artigos e fazendo entrevistas com antropólogos, lingüistas e outros profissionais com conhecimentos nesse assunto.

Quando ingressei na universidade em 1995, percebi que apesar de úteis, minhas experiências anteriores estavam longe dos procedimentos de uma pesquisa científica. Meus primeiros contatos, nesse sentido, se deram no ano seguinte (1996), quando concorri a uma bolsa de Iniciação Científica e fui selecionado.

Com a proposta de um sub-projeto, a partir do projeto da minha orientadora, passei a buscar um encaminhamento que possibilitasse um trabalho de pesquisa e extensão junto a escolas do ensino fundamental, já que essa prática permeava anteriormente, os resultados cênicos obtidos pelo grupo teatral, do qual participava.

O objetivo desse meu primeiro trabalho estava centrado em capacitar professores, a partir da realidade social dos alunos de determinada escola, como forma de apoiar o ensino nela desenvolvido. Nessa proposta de trabalho, a partir do cotidiano dos

(\*) Aluno do 4º ano de Ciências Sociais da PUC-Campinas. Bolsista PIBIC/CNPq, orientado pela Profª Drª Dulce Maria Pompêo de Camargo. Desenvolve este trabalho no Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura do Instituto de Ciências Humanas e de Faculdade de Educação desta Universidade. Participam, também, do Laboratório os professores: Eliana Aparecida Pires da Costa, Doraci Alves Lopes e Agenor José T. P. Farias.



**Relatos de  
Experiências**

alunos envolvidos, as atividades artísticas seriam usadas para um aprendizado diferente do utilizado, até então, em sala de aula.

A escola Prof. Coriolano Monteiro, situada no Jardim Carlos Lourenço em Campinas (SP), foi a escolhida para o desenvolvimento da pesquisa e do trabalho de extensão. Foram responsáveis pela opção de escolhê-la, as atividades nela desenvolvidas anteriormente, bem como, o fato dessa escola de periferia atender crianças dos bairros adjacentes, possibilitando uma maior proximidade com seus familiares e com seus locais de convívio.

O procedimento a ser adotado a princípio, previa um mapeamento da memória coletiva<sup>1</sup> de alunos e seus respectivos pais ou responsáveis. Na etapa seguinte eu estaria coletando os dados através de entrevistas, para posterior levantamento de categorias, buscando analisar a partir delas, como esse imaginário se processa entre as várias faixas etárias. Os conteúdos são transmitidos? Se transmitidos, como se transformam? Se mantêm, ou perdem-se com o tempo?

Ao final desse processo, eu pretendia elaborar materiais didáticos, para divulgação dos resultados na referida escola, montagens de trabalhos artísticos com os alunos a partir do material coletado e, finalmente, havia ainda, a perspectiva de montar um projeto para subsidiar atividades culturais nos bairros próximos à escola, apoiados pela iniciativa privada.

A primeira fase da pesquisa decorreu sem grandes problemas. Após a elaboração de uma entrevista semi-estruturada, e auxiliado por uma aluna de graduação<sup>2</sup>, optei por delimitar o universo de pesquisados a alunos de 3ª a 8ª séries do ensino fundamental, e 1ª série do ensino médio, de dois períodos - vespertino e noturno.

Como a idéia principal do projeto era a de poder desenvolver um trabalho que se iniciasse na escola e, posteriormente, atingisse também a comunidade, através de familiares dos entre-

vistados, as questões feitas eram sempre iniciadas com dados pessoais dos alunos, como:

- Nome, local de residência, organização familiar;
- Locais que identificavam o bairro onde moravam e as suas principais características;
- Áreas de lazer ou melhorias desejadas para o bairro;
- Tipo de divertimento ou entretenimento preferido?
- Programas televisivos e as preferências musicais?

A partir de então o roteiro obedecia uma ordem mais direcionada ao imaginário, com perguntas como:

- Já ouviu algum conto, mito ou lenda?
- De quais se lembra?
- Quem contou, ou ouviu de quem?
- Você acredita em superstições?
- Seus amigos comentam esses relatos?

Infelizmente, houve pouco ou quase nenhum interesse pelos trabalhos por parte dos professores, que alegaram não receberem nada a mais por atividades extras (na época haviam saído algumas regulamentações e reformulações por parte do Governo Estadual, gerando um comportamento desanimador entre os professores). Apesar de toda a atenção dispensada pela direção e pela orientadora pedagógica, nem os dados coletados, nem o assunto abordado com os devidos resultados, foram por eles aproveitados.

Dentre os dados coletados, apresento aqui alguns dos que mais se destacaram, de acordo com os objetivos da pesquisa:

- 1 - Das 70 crianças e jovens entrevistados, 73% se lembravam de algum conto, mito ou lenda;
- 2 - Dentre os que conheciam algum conto mito ou lenda, 91% afirmaram ter ouvido de pessoas mais velhas da família, como

<sup>(1)</sup> Contos, mitos e lendas que, possivelmente, os entrevistados conhecessem.

<sup>(2)</sup> Raquel Pereira Rocha: aluna do 4º ano de Ciências Sociais da PUC-Campinas.

avós, pai, mãe ou algum parente próximo. Menos de 9% afirmaram tê-los conhecido por outras vias;

- 3 -O número de conhecedores de contos, mitos ou lendas tendeu a diminuir numa escala de idade que decrescia entre 9 e 13 anos, ou seja, quanto mais novos, menos conheciam;
- 4 -Os poucos alunos oriundos de áreas rurais (7%), demonstraram maior acúmulo de informações acerca da temática.

Um dado importante levantado com as entrevistas, revelou hábitos de lazer e preferências similares, no tocante a programas televisivos e emissoras, estilos musicais, tipo de dança, e hábitos de entretenimento.

Minha hipótese, nesse caso, se fixou em uma possível influência dos mecanismos de comunicação de massa, na maioria das vezes a cargo dos veículos audiovisuais.

Sem o apoio indispensável dos professores da escola para a continuidade dos trabalhos, tive que interrompê-lo, sem ter ao menos iniciado a segunda etapa, a ser realizada na comunidade local.

Mas, foi exatamente através dos contos, mitos e lendas que fiz contato com a pesquisa da minha orientadora. Seu trabalho está ligado ao Projeto Inajá: formação e capacitação de professores leigos em exercício, na região do médio rio Araguaia (MT). Dessa região vieram, aproximadamente, 74 relatos de contos e lendas, colhidos pelos alunos do Inajá, mais especificamente das cidades de Luciara, Santa Terezinha, Vila Rica e Ribeirão Cascalheira, que foram utilizados para selecionar e classificar dados referentes às diferenças culturais nessa região.

Se por um lado, a identificação dos relatos foi simples - os dois anos de pesquisa bibliográfica em busca de temas cênicos, me propiciaram uma certa experiência na identificação das origens de determinados contos e lendas - por outro, percebi que para analisar e categorizar os dados encontrados em cada relato, seria necessário um esforço bem maior, dada a quanti-

dade de aspectos importantes que cada um desses relatos trazia.

A primeira providência, foi a elaboração de um formulário específico para registro dos títulos dos contos e lendas, local de procedência, nome do(a) responsável, e dentro do possível, a idade de quem contou. No mesmo formulário utilizei um espaçamento para descrever, resumidamente, o assunto e as características de cada conto, mito ou lenda.<sup>3</sup>

Os resultados iniciais, revelaram que a região apresenta uma ampla diversidade cultural, com uma gama enorme de significados sociais como: moralidade, superstições, relação com o meio, além de difusão e assimilação de valores entre etnias distintas (nesta região convivem índios Karajá e Tapirapé, posseiros, fazendeiros e grileiros, oriundos em sua maioria do sul e nordeste do país).

Pude identificar nos relatos colhidos, que existem, entre eles, similaridades quanto à forma, conceito e intencionalidade, que nos remetem ao imaginário coletivo como organizador social.

Para Castoriadis,

*"É a posição de significação e de sentido nascidos do imaginário, que fazem do homem mais do que um ser-animal, e o que dá caráter valorativo a uma determinada sociedade, é a alienação da própria razão formalizada como instituição social"* (1987: 279).

O imaginário efetivo é segundo ele:

*"o magma de significações imaginárias sociais atuantes, apoiantes, "em uso" por uma determinada sociedade e neste imaginário central se articulam imaginários que propiciam a organização da sociedade, por meio de significações que "cristalizam" regras, ritos, atos e símbolos* (Idem, ibidem).

Um exemplo de significado originário do imaginário central, aparece claro em quase

<sup>(3)</sup> Tal formulário consta do meu relatório PIBIC/CNPq, de junho de 97.

todos os contos relacionados a assombrações e aparições: a data dos acontecimentos geralmente está ligada à semana santa (quaresma). Outro fator predominante, é o valor relacionado às regras de comportamento ou moralidade, encontrado em grande parte dos relatos.

Exemplo: A moça que tem uma gravidez indesejada, e por medo de represálias por parte da família e moradores locais, esconde a barriga até dar à luz na beira de um rio, ou lagoa. Como este, surgiram vários contos similares. A intenção do conto, fazendo referência às regras de comportamento, surge quando a moça joga o bebê na água e vai embora, mas este não morre. Ao contrário, transforma-se em um terrível monstro que assusta a população que se aproxima do local.

O lobisomem - macho ou fêmea - como resultante do incesto, também aparece com frequência nos relatos, reafirmando, portanto, o imaginário central, ou imaginário coletivo, que define regras de comportamento.

Partindo de uma outra concepção de razão e valor, o imaginário indígena também aparece inserido em alguns dos relatos colhidos. Isto revela que a proximidade entre etnias distintas, pode ocasionar transferências de certos significados, que são adaptados ou transformados e retransmitidos. Não foram muitos os relatos coletados entre os índios, mas os poucos existentes refletem nitidamente a distinção do imaginário entre culturas diversas.

Seria necessário aprofundar esse trabalho, para verificar a variação existente, ou não, de contos, mitos e lendas entre as áreas rural e urbana, contados pelos índios, pelos migrantes e pela população local, e saber se esse imaginário persiste nas populações mais jovens de cada conjunto social citado.

Ir à região do Araguaia durante a finalização do curso Inajá II<sup>4</sup>, em Santa Terezi-

nha - MT, para divulgar os resultados obtidos por essa pesquisa, foi sem dúvida uma forma de ampliar minha visão de mundo. A etnociência, utilizada como perspectiva metodológica no Projeto<sup>5</sup>, alterou de forma surpreendente minha concepção de Educação.

A diversidade cultural encontrada entre os participantes do curso de Magistério do Projeto Inajá, possibilitou uma oportunidade singular de captar, diretamente, relatos relevantes a respeito do cotidiano da região.

Ao visitar a escola da aldeia Tapirapé, a 35 Km de Santa Terezinha, percebi a possibilidade de desenvolver um intercâmbio entre alunos de cidades distintas; ação que estaria voltada à análise de dados coletados através das correspondências trocadas, para desenvolver novos métodos de ensino em sala de aula.

Neste mesmo período, fui convidado a participar de um projeto em uma instituição filantrópica de Campinas (SP), que visava atenuar o índice de agressividade dos alunos ali assistidos. Como a referida instituição (Educandário Eurípedes) mantém uma escola multisseriada da rede pública, visualizei a possibilidade de inseri-la à nova experiência, ou seja, à proposta do "Intercâmbio entre Escolas"<sup>6</sup>.

O Educandário Eurípedes, atende crianças em idade escolar - de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental - em regime semi-interno - das 7:00 às 17:00 h - oferecendo atividades extra-curriculares de recreação e profissionalização.

As crianças atendidas pelo Educandário são geralmente da periferia da cidade de Campinas. Na maioria das vezes convivem em locais sem infra-estrutura básica adequada, como saneamento, postos de saúde, segurança. Mas isto não é, em hipótese alguma, o maior agravante nesse quadro; a convivência com as

<sup>(4)</sup> Curso realizado entre 1993 e 1996. Minha estada no local se deu em nov./96.

<sup>(5)</sup> Ver CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. *Mundos Entrecruzados: formação de professores leigos*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 1997.

<sup>(6)</sup> Escola Estadual de Primeiro Grau Prof<sup>a</sup>. Maria Ymê em Campinas (SP) e Escola da aldeia dos índios Tapirapé em Santa Terezinha (MT).

crianças demonstrou que boa parte delas sofre as conseqüências de uma família desestruturada, com pais separados, alcóoltras ou dependentes químicos, delinqüentes, e que, não raramente, vivem sob a constante pressão de padrastos ou madrastas que os discriminam. Percebi que são crianças precocemente levadas a experiências das mais complexas e problemáticas, em muitos casos comprometedoras para o desenvolvimento das mesmas.

No primeiro semestre de 1997, dei início aos trabalhos dentro da instituição Educandário Eurípedes, onde procurei abrir frentes para implantar o projeto por mim intitulado, inicialmente, de "Intercâmbio Cultural". Posso afirmar que não foi tarefa simples, dado o modo de organização e administração da instituição.

Os professores se mostraram relutantes em participar das atividades que propus e, em alguns casos, houve estranhamento com relação à proposta de trabalho (utilização do material coletado através de correspondência escrita, elaborada pelos alunos no decorrer das aulas).

Durante os primeiros meses de trabalho na instituição, várias ações se fizeram necessárias, no sentido de integrar o meu objetivo de implantar o "Intercâmbio Cultural", às atividades a serem desenvolvidas com os alunos, a pedido da psicóloga.

O desenvolvimento do "Intercâmbio" requer, como uma das possíveis iniciativas, a correspondência (cartas, fotos, desenhos) entre alunos do ensino fundamental de escolas da rede pública de regiões distintas do país. Partindo do pressuposto que cada região possui diferenças relativas aos aspectos étnicos, econômicos e sociais, estes se traduzem em elementos relevantes à realização da pesquisa, que pretende ampliar a visão de mundo de alunos e professores, através de temáticas culturais.

Em um encontro realizado em Salvador (BA), decorrente de movimento social e acadê-

mico existente na capital bahiana, recebi o convite para inserir a escola do bloco afro Ilê Ayê no "Intercâmbio", o que para mim seria uma oportunidade de trabalhar, também, com referenciais de uma cultura distinta<sup>7</sup>.

Aliado a essa intenção, pensei em inserir outra escola de Campinas (SP), para facilitar o número de correspondentes entre as regiões. Mas, apesar de acreditar em uma participação efetiva por parte dos professores da escola Prof. Coriolano Monteiro, foi surpresa para mim o recuo destes, quando da proposta do "Intercâmbio".

Mesmo em se tratando de uma escola onde eu já havia desenvolvido outros trabalhos - oficinas culturais, levantamento e exposição de acervo museológico resgatado na própria comunidade local - o interesse por parte desses professores diminuiu muito. As razões apontadas foram as seguintes:

- Desmotivação por questões trabalhistas e salariais;
- Acúmulo de atribuições (as novas políticas adotadas pelo Governo Estadual no âmbito educacional, têm criado uma série de normas para preenchimento de papéis, acompanhamento de vacinas dos alunos e outras atribuições que exigem maior tempo de dedicação, pelo mesmo salário);
- A realidade das escolas públicas: número excessivo de alunos por sala de aula, falta de materiais de apoio, falta de segurança; contradiz a propaganda feita pelo Governo.

Por outro lado, acredito, também, que o distanciamento oriundo das diferentes visões de mundo professor/aluno dificulta, e muito, a utilização da história de vida dos professores, como princípio ou parte do processo introdutório educacional.

Concordo com Libâneo (1986), quando este escreve que os conteúdos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagó-

<sup>(7)</sup> O bloco afro Ilê Aiyê mantém uma escola de ensino fundamental de 1ª a 3ª séries, que trabalha principalmente com o resgate de culturas de origem africana.

gicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática.

É cada vez mais evidente o aumento da velocidade com que se alteram os valores e significados sociais; os referenciais não são mais os mesmos, dadas as tendências conjunturais muito diversas. Como exercer então a troca entre experiências tão distintas?

Apesar de não ter sido apontado antes, nossa hipótese é a de que este fator está entre os de maior peso, em se tratando do desestímulo por parte dos professores, principalmente daqueles que, por um ou outro motivo, deixaram de estudar e de se atualizar.

No decorrer do segundo semestre de 1997, as ações dentro do Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura estiveram voltadas para a sistematização dos procedimentos adotados no "Intercâmbio Cultural" entre alunos de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental.

Os professores que participaram diretamente dos trabalhos foram poucos - 1 na aldeia Tapirapé - MT e 2 na EEPG Profª. Maria Ymê (situada dentro do Educandário Eurípedes) em Campinas. Mas, os dados coletados foram satisfatórios, não só pelo volume como, também, pela riqueza das informações (por motivo de alteração de endereço, e depois por paralisação dos serviços de correio, a escola de Salvador não conseguiu participar do projeto).

Apesar da quantidade e qualidade do material coletado com a troca de correspondência, houve pouco aproveitamento das mesmas por parte dos professores, em sala de aula. A primeira hipótese levantada, é a de que a não participação dos outros professores da mesma escola, os inibiu, diante de um programa já esquematizado. Porém, estes afirmaram que as aulas onde foram utilizados os trabalhos do "Intercâmbio Cultural", acabaram sendo as mais interessantes e com maior índice de satisfação, por parte dos alunos.

A duração da greve nos serviços de correio, diminuiu muito as nossas possibilidades de correspondência (apenas 4 completas durante o ano todo). No entanto, pude ter uma visão mais ampla do que seria necessário para o melhor andamento dos trabalhos, e o que poderia ser alterado, com relação aos procedimentos para a troca de correspondências.

A diversidade cultural apareceu claramente nas cartas, desenhos e fotos trocadas entre os alunos. Nelas encontramos, como principal característica, a curiosidade dos alunos um em relação ao outro (espaço, atividades, como vivem).

Encontramos perguntas de crianças índias como: *Você já é casada?* (Nas aldeias indígenas, adolescentes de 13, 14 anos já estão aptas ao casamento). Ou ainda, afirmações como: *A fruta que eu mais gosto é o oiti.* (Afirmação feita por um aluno índio adolescente, da aldeia Tapirapé).

Estes aspectos instigaram os alunos a descobrirem suas diferenças e a questionarem o porquê de sua existência. Esse resultado me levou à certeza de que o projeto pode ser relevante, também com a troca de correspondência entre os professores envolvidos.

Para melhor explicitar o processo desenvolvido no "Intercâmbio Cultural", é necessário esclarecer que, primeiramente, foram utilizados os desenhos feitos por alunos da escola Profª Maria Ymê de Campinas, para dar início à troca de correspondências. Os desenhos foram enviados ao professor Nivaldo Tapirapé (aldeia Tapirapé - MT), com uma síntese explicativa do projeto, e a relação de alguns procedimentos necessários para atender aos objetivos propostos pela pesquisa. O retorno ocorreu após um mês, dada a morosidade dos serviços postais. Os desenhos dos alunos indígenas foram sorteados entre os alunos de Campinas, participantes da escola Profª Maria Ymê, que passaram a ter um correspondente fixo.

Os professores envolvidos foram instruídos a colocar na lousa, uma série de temas

relacionados aos costumes locais, sem intervir, porém, na elaboração do conteúdo das cartas a serem enviadas. Os alunos de Campinas decidiram que deveriam enviar desenhos acompanhando as cartas, e o que pude constatar, foi que vários desses desenhos já apresentavam influência das características dos desenhos indígenas (animais, aves, figuras humanas, proporcionalidade, coloração e ambientes naturais como florestas, flores, rios e lagos). Observei, também, que os desenhos dos alunos índios são sempre mais coloridos, e com um maior índice de elaboração, se comparados aos desenhos dos alunos não-índios.

Um outro aspecto importante, diz respeito às figuras humanas que aparecem com frequência nos desenhos indígenas. Formas corpóreas, praticamente perfeitas, que sugerem situações cotidianas de caça, pesca, rituais, brincadeiras, na maioria das vezes, harmoniosamente dispostas no ambiente natural. Esse aspecto, muito raramente aparecia nos desenhos dos alunos não-índios, sendo surpreendente a transformação observada a partir da troca de correspondências.

Separei um caso específico, o da aluna Camila (9 anos), que a princípio produzia somente fortes rabiscos no papel, como se fossem mata-borrões. Seu interesse e participação nos trabalhos, eram quase incipientes, até o "Intercâmbio" iniciar. A partir dos primeiros desenhos recebidos da aldeia, sua curiosidade em relação à cultura indígena aumentou, especialmente, com relação às questões sobre o que faziam? como viviam? onde residiam?

Nos desenhos seguintes, as alterações apresentadas por Camila foram evidentes; casas com formatos e tipos de materiais diferentes (similares às dos desenhos índios, com telhado de palha e paredes arredondadas), figuras humanas em atividade de pesca, uma família índia, aves e animais em meio à natureza, e várias cenas com representações do cotidiano indígena. A maneira de colorir os desenhos, a elaboração, tudo foi surpreendentemente alterado.

Nas primeiras cartas enviadas pelos alunos da escola de Campinas, estes falaram sobre suas brincadeiras preferidas, seus anseios e desejos, aspectos da escola e do bairro onde residem, e as formas de relacionamento com amigos, professores e parentes. Algumas afirmações diziam respeito aos atuais acontecimentos de repercussão nacional ou à visão do aluno de um centro urbano, como Campinas, com relação a estes acontecimentos:

- *Eu acho que o mundo atual tem muita violência.* (aluna de 4ª série, 10 anos).

- *Eu e minha mãe, quando a gente ouviu falar que o índio foi queimado eu fiquei triste com a notícia e vocês então aposto que ficou mais triste ainda.* (aluna de 4ª série, 10 anos).

A maioria das cartas dos alunos da escola de Campinas, continha aspectos do relacionamento familiar como:

- *Moro com minha mãe.*

- *Minha família é muito unida.*

- *Meu pai morreu e eu moro com minha mãe meu padrasto e meus irmãos.*

Como já disse, pude verificar durante a convivência com esses alunos da escola do Educandário que, para muitos, a relação familiar é extremamente conflituosa e com exemplos os mais variados de casos de abandono da mãe ou do pai, agressão física, maus tratos e descaso por parte do padrasto ou da madrasta.

Experiência interessante foi ver como as afirmações negativas feitas, inicialmente, por estes alunos, com relação aos índios (eles são sujos e fedorentos, não tomam banho, moram no mato) se transformaram, a partir do recebimento dos primeiros desenhos vindos da aldeia Tapirapé:

- *Eu quero coence a sua tribo e sua família linda como você.* (aluno da 4ª série);

- *Eu gostarei de morar com você porque aqui tem muitos movimentos e muitas casas.* (aluno da 4ª série, 11 anos);

- *Eu gostaria de morar com vocês. Porque aqui tem bastante casas e poluição de carros.* (aluno de 4ª série, 10 anos).

O preconceito étnico, foi uma das primeiras constatações que fiz ao iniciar os trabalhos nessa instituição. A discriminação por parte dos alunos dessa escola, com relação aos negros, a princípio era muito forte; as transformações ocorridas durante o ano, foram evidentes.

Com o atraso das correspondências, devido a greve dos correios, as primeiras cartas escritas pelos alunos da escola do Educandário, em abril, só foram respondidas no segundo semestre. Como os alunos encontraram dificuldades para entendê-las<sup>8</sup>, nos reunimos para lê-las, uma de cada vez.

Em carta a mim endereçada, o professor Nivaldo Tapirapé afirmou que seus alunos estavam entusiasmados com o "Intercâmbio" e cheios de curiosidade sobre a cidade grande:

*...Eu fiz bom trabalho, mostrei os desenhos dos alunos brancos e foi uma festa na sala de aula. Eu gostei de mais. Eles são iniciantes, mesmo assim escreveram um pouquinho, não corrigi os textos, eles mesmo escreveram algumas coisinhas. Eu acho que futuramente seria um trabalho ótimo para as crianças da aldeia.*

Continuando, diz ter sido muito proveitosa as aulas em que trabalhou com as cartas recebidas dos alunos de Campinas:

*...Eles foram muito curiosos para conhecer os trabalhos dos alunos da cidade. Dentro do intercâmbio, os alunos estão interessado de aprender fazer muitas cartas para se corresponder com os alunos da cidade.*

Observei vários aspectos relevantes nas cartas dos alunos Tapirapé. Entre eles, um que atraiu a minha atenção, está ligado a auto-estima, muito explicitada na maioria das correspondências. *Eu sou índia.* Essa afirmação de uma das alunas Tapirapé, pode estar traduzin-

do a segurança que sentem atualmente estes índios, após o reconhecimento dos direitos de sua nação, no contexto nacional.

Até a década de 50, os Tapirapé estavam em acentuado declínio populacional, por causa das constantes escaramuças sofridas com os índios Kayapó, que invadiram suas terras, matando e raptando mulheres e crianças. A partir da década de 60, é que começaram a ser registrados novos índices de crescimento populacional. Atualmente, os índios Tapirapé só têm lembranças remotas ou transmitidas pelos mais antigos, dos dias fatídicos de sua história.

Com suas terras demarcadas pelo Governo Federal em 1992, eles fazem questão de mostrar a quem chega na aldeia, as belezas de suas florestas e do rio, que carrega o nome desta nação indígena. A beleza das paisagens, os animais e a vida das crianças da aldeia, marcada pela liberdade, são freqüentemente reproduzidas nos desenhos e comentadas nas cartas.

Uma aluna índia, adolescente comentou:

*...onde estou morando, eu fazo muitas coisas: lava roupa, panela e também trabalha na horta, eu gosto muito de brinca, desenhar, bobinho etc ... gosta de banha e fazer muita leitura.*(aluna da 6ª série, 15 anos).

A diversidade cultural mostrou ser uma excelente contribuição para a ampliação da visão de mundo dos alunos participantes e, também, uma fonte surpreendente de informações que podem ser utilizadas em sala de aula, de forma diferenciada e relacionada ao contexto pedagógico.

Diante da riqueza de dados obtidos, o pouco envolvimento por parte dos professores das escolas de Campinas, no período inicial dos trabalhos, me obrigou a tomar algumas iniciativas referentes às atividades extra-classe, que

<sup>(8)</sup> Os alunos Tapirapé aprendem tudo língua materna, até a terceira série do ensino fundamental. A partir da quarta série é que iniciam os estudos em língua portuguesa.

passaram a incluir o reconhecimento espacial, através de mapas da região onde vivem os alunos que trocam correspondência entre si; as características econômicas e geográficas dessa região, lendas populares da localidade, contos, lendas e costumes indígenas.

A conformação administrativa da instituição filantrópica que mantém a escola de Campinas, dificultou em muito o processo, visto que a maior parte dos trabalhos foram desenvolvidos, por mim, como recreação, e sem o devido acompanhamento dos professores. Como a formação das classes, no setor recreativo, não obedecia a mesma ordem das séries (alunos de 3ª e 4ª séries), a participação das duas séries envolvidas no projeto foi parcial, tornando-se um agravante, especialmente, no segundo semestre, quando da transferência dos trabalhos para as salas de aula.

Os alunos que até então não participavam do projeto mostraram-se interessados, e o número de correspondências dobrou, o que veio a se tornar mais uma dificuldade, pois as classes na aldeia são pequenas, não havendo, assim, alunos suficientes para a troca de correspondências. Pedi então ao professor da aldeia, que solicitasse dois desenhos para cada aluno participante.

No segundo semestre foi elaborado, com os professores da escola Profª Maria Ymê, de Campinas, um calendário para desenvolvimento dos trabalhos, em cumprimento à proposta de extensão do Laboratório. Surpreendentemente, todos os professores quiseram participar e demonstraram grande interesse. Porém, quando questionados sobre o não envolvimento inicial no projeto, afirmaram unanimemente o desestímulo causado pelas medidas administrativas adotadas pela instituição.

Para envolver os professores nos trabalhos desenvolvidos, procurei centrar as ações na diversidade cultural, objetivo principal do projeto. Como já disse, surgiram alguns estranhamentos em relação às atividades de-

envolvidas com os alunos na recreação: danças indígenas, pinturas corporais, lendas retransmitidas pelos alunos, e desejo de conhecer melhor o cotidiano de culturas distintas. Após essas manifestações, inseri na programação do calendário, alguns vídeos documentários sobre diversidade cultural e sobre o pensamento em relação à terra, de diferentes populações ligadas ao extrativismo nas florestas. A vontade de conhecer as aldeias, por parte dos professores, foi imediata.

No terceiro mês de trabalho com os alunos e professores, a pedagoga responsável pela autorização do projeto na instituição Educandário Eurípedes, me comunicou satisfeita, um dado para ela surpreendente: o índice de agressividade dos alunos havia caído vertiginosamente.

A correspondência seguinte, enviada para a aldeia, continha também fotos dos alunos em suas atividades no Educandário. Não obstante, o espaçamento que se acumulou entre o envio e o recebimento das correspondências, aliado ao aproveitamento incipiente dos dados oferecidos pelo material, culminavam em constantes reclamações, especialmente por parte dos alunos.

Por essa razão, em uma das reuniões com a coordenadora da instituição, propus a produção de um evento artístico-cultural, baseado em lendas e contos populares, onde houvesse envolvimento de todos os setores da instituição, inclusive da escola. Essa foi a solução encontrada para conseguir maior envolvimento de funcionários e professores.

Com os alunos participantes do "Intercâmbio", foi montada uma peça teatral baseada em lenda indígena, oportunidade em que utilizei o conhecimento adquirido através das correspondências com os alunos Tapirapé. As apresentações se fizeram nos meses de outubro e novembro, com a participação conjunta de todo o Educandário.

Durante o período em que se desenvolveu a troca de correspondências, alguns alunos da

escola Prof<sup>a</sup> Maria Ymê, de Campinas, saíram do “Intercâmbio” pelo fato de terem se desligado da instituição. Esse fator, no entanto, não teve maiores conseqüências para o projeto.

As duas últimas correspondências foram elaboradas em sala de aula, resultando em discussões importantes sobre como escrever cartas, como trabalhar a diferença cultural, utilização de espaços físicos diferentes e novas formas de aprendizagem.

O levantamento parcial dos dados, revelou a eficácia do projeto no que se refere à ampliação da visão de mundo dos alunos participantes e como fonte geradora de reflexões e de novos conhecimentos. Estes resultados podem ser considerados como fatores facilitadores para a construção de novos conteúdos.

Apesar da não aplicação de todos os procedimentos propostos no “Intercâmbio” (não houve tempo suficiente para a sistematização de um trabalho metodológico, em sala de aula), foi possível identificar uma transformação no que se refere, não só, à importância do conhecimento multidisciplinar, mas também, ao reconhecimento de novos e diferenciados significados sociais dos conteúdos escolares.

Observei que a diversidade cultural, suscitou profundas reflexões que resultaram em debates sobre os aspectos mais variados, desde o comportamento dos grupos sociais distintos, até a busca do entendimento das diversas representações sociais existentes no material coletado. A curiosidade foi o principal elemento de contribuição, para o aprendizado, por parte dos alunos participantes.

A análise preliminar comparativa dos dados obtidos através das cartas, no entanto, revelou que os alunos índios demonstram maior pré-disposição para o aprendizado escolar. Isso está explicitado em quase todas as cartas enviadas por eles, aos alunos da escola Prof<sup>a</sup> Maria Ymê.

Coloco aqui, algumas das afirmações encontradas nas cartas das duas regiões participantes do “Intercâmbio”:

- *Olha gosto muito estuda aqui, porque tem muita amiga e conhecido, por isso que não brinca aqui na sala de aula.* (aluna Tapirapé de 5<sup>a</sup> série).

- *eu não gosto muito de estudar mas tiro nota... Os meus professores não são muito legais mas é só saber levar elas na conversa que você sai na boa.* (aluno de Campinas, 5<sup>a</sup> série, 13 anos).

- *...eu estou bom na escola, e também sei usar as palavras...* (aluno Tapirapé, 13 anos).

- *Eu sou rui na escola...* (aluno de Campinas, 4<sup>a</sup> série).

Neste caso é preciso considerar a existência de vários fatores, que para mim foram determinantes para a obtenção de resultados diferentes entre as duas escolas que participaram da pesquisa:

1<sup>o</sup>) Os alunos da escola de Campinas (Prof<sup>a</sup>. Maria Ymê), são crianças da periferia da cidade. A grande maioria reside em condições precárias (favelas, sem saneamento básico), e constantemente pressionadas por problemas familiares, como já citado anteriormente. Ao contrário, as crianças indígenas vivem em ambiente muito mais saudável e livre (elas expressam isso com orgulho nos desenhos e nas cartas), cercados pelo afeto dos pais, parentes e amigos da aldeia;

2<sup>o</sup>) As condições em que se procede o ensino nas escolas oficiais de Campinas: professores sem perspectivas, mal remunerados, desinformados, despreparados para enfrentar o dia-a-dia com crianças problemáticas. Ao contrário, a escola da aldeia Tapirapé, tem uma proposta social diferente (indicativo para uma nova investigação do que vem a ser a escola para os índios Tapirapé).

3<sup>o</sup>) Na aldeia o processo de ensino e aprendizagem parte da realidade do aluno, ou seja, o conhecimento é sistematizado sem desconsiderar o senso comum. Diferentemente, os métodos utilizados pelas escolas de Campinas são formais; impõem o conhecimento

científico, como se o universo do aluno em nada pudesse contribuir.

Mesmo sem ter, ainda, avaliações mais substanciais dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, posso afirmar que os objetivos do projeto além de terem sido alcançados de forma satisfatória, indicam possibilidades relevantes para a sua continuidade.

Para subsidiar a metodologia e a análise dos desenhos trocados pelos alunos no "Intercâmbio" realizei leituras de diferentes autores, muito embora ainda seja necessário maior aprofundamento. E ainda, através do Laboratório, estabeleci contato com professores da PUC-Campinas de diferentes áreas do conhecimento, que nos auxiliaram nas dificuldades sentidas<sup>9</sup>.

Com esse projeto participei, através de comunicações orais, no *III Encontro de Iniciação Científica e VI Encontro de Pesquisadores* da PUC-Campinas, realizado em setembro de 97, no *V Seminário de Iniciação Científica* da Universidade Federal de Ouro Preto, realizado em dezembro de 97, no *Encontro Nacional da SBPC: Jornada de Iniciação Científica*, realizado em Natal (RN), em julho de 98 e no *IV Encontro de Iniciação Científica* da PUC-Campinas, em setembro de 98.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli "Tendências Atuais da Pesquisa na Escola". *Cadernos Cedes*, 43, ano XVIII, Campinas, SP: Papyrus, dez, 1997, pp. 46-57.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BOSI, Ecléa: "Cultura e Desenraizamento". *Revista Novos Estudos*. São Paulo, 1983.
- CAILLOIS, Roger. *O Homem e o Sagrado*. Edições 70, SP: Martins Fontes, 1979.
- CAMARGO, Dulce M. Pompêo de. *Mundos Entrecruzados: formação de professores leigos*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 1997.
- CANDAU, Vera Maria. "Educação Escolar e Culturas" *Tecnologia Educacional*, V. 22 (125) jul/ago, 1995.
- CASTORIADIS, Cornelius: "La Societé Surbucratique"; Union Generate d'Éditions, 1973 - Paris. Traduzido para o português por Margarida Portela e José Paulo Viana: Edições Afrontamentos, 1979.
- CIMI. "Tapirapé: um povo ameaçado". *Cadernos Cimi*. nº 73, jul/dez, 1981.
- ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FERREIRA, Sueli. *Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GRUPIONI, Luis Donisete (org.). *Índios no Brasil*. Brasília. MEC. 2. ed. 1994.
- GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. *Textos de Representações Sociais*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUSMÃO, Neusa M. Mendes de. "Antropologia e Educação: Origens de um Diálogo". *Cadernos de Educação*. Faculdade de Educação/ PUC-Campinas, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. 4. ed. São Paulo: Editora Loyola., 1986.
- SANTOS, Boaventura de Souza. "Para uma Pedagogia do Conflito". *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

<sup>(9)</sup> Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Alzira Leite C. Camargo e Prof. Marcos Rizolli.

# “EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO NORTE DE MATO GROSSO”

Wilson Santana da CUNHA\*

## Introdução

Segundo a concepção de Dewey:

*“...o grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã, no sentido de criar experiências enriquecedoras para o aluno, esperando que no curso de sua vida ele encontre situações em que tais experiências possam ser úteis.”* (apud D`Ambrósio, s.d:01).

Não é a intenção defender um ensino linear e nem tampouco uma visão utilitarista da educação, mas sim sustentar uma tese que a educação e consecutivamente os conteúdos ensinados devem ser trabalhados de tal forma que além de fazerem sentido ao aluno, também incitem a sua curiosidade e instalem um perene desafio, onde cada vitória possa ser caracterizada como uma ação conjunta do professor e do aluno. É este o caráter formativo e informativo da educação que defendemos.

A Matemática, e também o estudo da Língua Portuguesa, habitualmente aparecem como as grandes causadoras da evasão escolar e da retenção, no que diz respeito ao aproveitamento da disciplina, configurando um obstáculo na formação dos nossos alunos.

O nosso propósito é compartilhar uma experiência que tivemos, enquanto orientador de um projeto de pesquisa e extensão, com alunos da 4ª série da Escola Municipal "Nossa

Senhora do Belo Ramo" localizada em Sinop (500 Km ao norte de Cuiabá) durante o segundo semestre de 1997.

Sinop conta com um Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), o qual tem na sua estrutura 3 cursos de graduação (Pedagogia, Matemática e Letras). Enquanto professor do curso de Pedagogia<sup>1</sup> sabíamos do desafio que era trabalhar com a Matemática com os acadêmicos, que tinham nas suas concepções e crenças uma Matemática formal, fragmentada e desvinculada do mundo real.

A nossa concepção da Matemática é de um conjunto de estruturas organizadas, em constante movimento, sem o referencial de resultados exatos, mas sim que podem ser permanentemente revistos. Esta visão dinâmica da Matemática está associada a problema enquanto gerador no processo de ensino-aprendizagem. Para Ernest:

*“o ensino da Matemática depende de uma série de fatores, entre os quais se destacam: os esquemas mentais dos professores que incluem o conhecimento e os sistemas de crenças acerca da Matemática, do seu ensino e aprendizagem; o contexto social da situação de ensino. Muito especialmente os constrangimentos e oportunidades que surgem; e ainda o nível dos processos de pensamento e de reflexão dos professores.”* (apud Oliveira, 1993:43).

<sup>(\*)</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PUC-Campinas.

<sup>(1)</sup> Lecionamos na UNEMAT de Sinop as seguintes disciplinas: Matemática Básica - 4º sem. e Metodol. do Ensino de Mat. e Ciênc. - 6º sem. Nos anos de 96 e 97.

## A implementação do projeto e as nossas considerações

Baseados em nossa concepção da Matemática e no ensino dessa disciplina é que desenvolvemos o projeto “**A resolução de Problemas nas Séries Iniciais**” juntamente com um grupo de acadêmicas do curso de Pedagogia (Cleusa Benedetti, Ângela Damas-ceno e Marta Schabarun).

Primeiramente fizemos uma revisão bibliográfica sobre o assunto e tínhamos enquanto metodologia uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, pois também é o seu objetivo:

*“Contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e propostas de ação correspondente às 'soluções' para auxiliar o agente (o ator) na sua atividade transformadora da situação”* (Thiollent, 1996:18).

Na primeira fase fizemos um levantamento com os pais para saber a sua postura quanto à escola e sobre o que se ensina na escola<sup>2</sup>.

Dentro da Resolução de Problemas, o nosso trabalho se desenvolveu a partir de uma palavra central ou tema gerador, no caso os alunos optaram pelo tema “Madeira”<sup>3</sup>, e a nossa estratégia foi primeiramente visitar uma madeira e consecutivamente desenvolvemos o nosso trabalho. Para o nosso espanto e satisfação, as perguntas foram na sua grande maioria relevantes; dentre todas selecionamos algumas:

- Quantas toras são serradas por dia na madeira?

- Os trabalhadores usam algum tipo de material para se protegerem?
- Qual o salário pago para cada trabalhador? - Não é pouco?
- Quantas pessoas já se acidentaram na madeira?- Como ficam essas pessoas depois do acidente?
- Como fazem para cubicar<sup>4</sup> a madeira?

Os trabalhos desenvolvidos. Foram na sua maior parte em grupos, e os problemas eram propostos pelos alunos e discutíamos a validade e a veracidade das informações contidas no problema. Surgiram problemas e situações onde os alunos tiveram que argumentar para que os companheiros concordassem com o problema ou com a solução encontrada, o que não significava necessariamente sua aceitação, pois houve problemas inviáveis devido à sua construção. Exemplos de questões propostas pelos alunos:

- 1 - **Na madeira Benedetti são serradas 48 toras por dia. Quantas toras são serradas em uma semana?**- O grupo proponente desta questão foi questionado sobre a possibilidade da madeira serrar tantas toras; os alunos chegaram ao consenso de que era impossível a madeira serrar tantas toras, pois na entrevista ficaram sabendo que ela serrava a metade da quantidade proposta. É normal serrar tantas toras assim onde se tem uma serrafita? Esta foi a pergunta chave para invalidar o problema dentro da realidade dada.
- 2 - **Fui à madeira e comprei meio cúbico de cedrinho por R\$ 65,00 e paguei com R\$ 92,00. Quanto me restou de troco?**- A pergunta imediata foi de “ Por que não pagar

<sup>(2)</sup> 90% dos pais acompanhavam o desenvolvimento de seus filhos nos estudos, mas quanto a deixarem seus filhos fazerem compras sozinhos, somente 40% dos pais afirmaram que deixavam. 60% afirmaram que achavam os seus filhos sem capacidade em verificar se o troco era correto, mas contraditoriamente 90% acreditavam que seus filhos sabiam resolver problemas matemáticos. Quanto ao grau de escolaridade dos pais, verificamos que 15% são analfabetos, 40% tem escolaridade nas séries iniciais (1ª à 4ª série) e 45% enquadravam-se de 5ª à 8ª série.

<sup>(3)</sup> Sinop configura um dos maiores parques de extração de madeiras, e a escola se localiza na região em que se concentra o maior número de madeiras da cidade.

<sup>(4)</sup> Cubicar é o termo utilizado para calcular o volume da tora (árvore não beneficiada).

com R\$ 65,00 ou então R\$ 70,00, mas sim com R\$ 92,00 que **não tem condições**<sup>5</sup>?" A resposta foi mais fabulosa, o menino que propôs o problema se levantou e falou: "foi pago com cheque", resposta que desconcertou todos os outros que não eram do grupo.

3 - **Em um caminhão cabiam 8 toras. O caminhoneiro teria que dar quantas viagens para levar 33 toras?** - Na resposta um grupo afirmou que seria incoerente levar 8 toras em 4 viagens e na última somente 1 tora; foi então que um outro grupo usou uma diferente estratégia: "daremos 5 viagens no caminhão, mas ao invés de levar 8 toras de cada vez, levaremos **menas**\* toras, até porque não estraga tanto a **carroceria**\* do caminhão".

4 - **Quantas formas diferentes tenho para com notas de R\$ 1,00 e R\$ 5,00 obter R\$ 50,00?**  
- Este problema é o que deu maior trabalho para a turma, pois as possibilidades são inúmeras.

Baseados na experiência com os alunos da 4ª série, as acadêmicas envolvidas participaram de um encontro, promovido pela UNEMAT, de uma semana com aproximadamente 150 professores da região, dentre os quais cerca de 80% trabalhavam também com Matemática nas séries iniciais. Durante o encontro pudemos perceber a grande deficiência Metodológica e Instrumental dos Professores quanto ao trabalho com a Matemática. Concluímos que o nosso trabalho foi extremamente válido, pois conseguimos provar que a Resolução de Problemas extrapola o campo da Matemática, e é uma

Metodologia que dá um novo sentido para o professor e para o aluno, prova disso são os trabalhos elaborados pelas crianças.

Enquanto proposta político-educacional reiteramos que a UNEMAT assuma a responsabilidade em procurar formas para dar subsídios aos professores da região e fazer um plano de educação continuada, pois a deficiência constatada não sofrerá mudança significativa no ensino de Matemática, se esperarmos somente as imposições governamentais (o PCN, o Plano decenal são bons exemplos), pois acreditamos que para a mudança da metodologia e do trato com a Matemática, é necessário, antes de imposições burocráticas, um trabalho continuado para rever e aperfeiçoar a formação do Professor que está em sala de aula, respeitando as suas crenças e concepções.

## BIBLIOGRAFIA

- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Formação de Professores: as licenciaturas e a pós-graduação*. Xerox do Original datilografado, s.d.
- MICHEL, Thiollent. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 6. ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- OLIVEIRA, Maria J.A.L. Delgado. *Os Professores de Matemática e a Resolução de Problemas: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado, Orientador: João P. da Ponte, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1993.
- POLYA, G. *A Arte de Resolver Problemas*; Trad. Heitor L. de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

<sup>5</sup> Os termos com \* são os mesmos utilizados pelos alunos no seu linguajar.

## DA GRATUIDADE À OBRIGATORIEDADE DA LEITURA

---

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. 167 p.

---

Terezinha de J. L. Ferreira LEITE\*

Quando se trata de discutir questões relativas à leitura é preciso delimitar os aspectos que se pretende abordar. Isto porque são diversos os sentidos, vozes, conceitos e concepções que emergem com relação ao assunto.

No bojo dessas discussões, uma das questões mais polêmicas que permeiam as pesquisas e trabalhos, tanto nos meios acadêmicos, quanto nas escolas da rede pública, sobretudo entre educadores de modo geral tem sido a motivação para leitura, mais precisamente o que desperta o gosto e o prazer de ler na criança e no jovem leitor.

Daniel Pennac, preocupado com a condição alienante que envolve o ato de ler na escola, desenvolve um estudo crítico sobre o tema, relatando algumas experiências vivenciadas com seus alunos, as quais não apenas levam o leitor a refletir, mas também suscitam novas idéias no pensamento de quem as lê.

Com um estilo leve e prazeroso de escrever, o autor mescla poesia e uma pitada de ironia refinada à sua narrativa, desvelando a leitura como algo agradável e fascinante, embora nas entrelinhas de seu texto fique evidente o quanto é laborioso o ato de ler, até mesmo para aqueles que se apresentam como “leitores com prazer”.

A obra de Daniel Pennac é sem dúvida uma porta de entrada para o mundo da leitura. O autor apresenta algumas pistas que servem para compreender o porque da criança afastar-se do livro quando chega à adolescência. É enfático em dizer que o que afasta a criança e o jovem do livro não são apenas os computadores, televisão, videogames, shopping-centers, etc., mas sim quando o livro deixa de ser “vivo”, perdendo desta forma o elo que une leitura e prazer.

(\*) Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.



# Resenha

As seguintes partes compõem a obra em questão: **Nascimento do Alquimista. É preciso ler. Dar a ler. O que lemos, quando lemos.** Há um movimento dialógico no decorrer da narrativa, cujo conteúdo é devidamente articulado visando tornar a leitura mais cativante e menos pedagógica, tal qual um romance, fazendo jus ao nome do livro.

Pennac denuncia no decorrer de suas análises alguns obstáculos de ordem técnica que impedem o acesso à leitura; como por exemplo: a mísera verba que o Ministério da Educação destina ao livro, escassez de bibliotecas escolares, etc; todavia não demonstra que tais fatores possam interferir de forma decisiva no interesse e gosto pela leitura.

Em vista disso, o autor opta por trilhar caminhos mais diretamente ligados ao leitor e ao ato de ler propriamente dito, o que reafirma a importância e validade de sua obra, reconhecendo sobretudo que não há fórmulas milagrosas para despertar o prazer de ler.

Segundo o referido autor, o prazer de ler é geralmente despertado na infância, época em que as crianças ouvem histórias na hora de dormir, contadas por seus pais ou avós aos pés da cama, entretanto tal prazer dilui-se quando as ditas crianças começam a freqüentar a escola. *Nessa ocasião, o prazer transforma-se em dever; a gratuidade e a liberdade da leitura são substituídas pela obrigatoriedade*, surgindo as "malfadadas fichas de leitura", as cobranças, avaliações, etc., que contribuem para "vacinar" o leitor contra o prazer de ler.

Quanto à prática de contar histórias no seio familiar, é significativo acrescer às idéias do autor que na atualidade está cada vez mais escassa a referida prática, até por conta do empobrecimento das relações humanas que é fruto da nossa sociedade capitalista cada vez mais individualista, sendo assim, é privilégio de poucos ouvir histórias na hora de deitar, e, além do mais, é sabido que o aluno que freqüenta a escola pública, geralmente faz seu primeiro

contato com os livros nos bancos escolares.

Talvez, já ciente dessa privação de contadores de histórias no ambiente familiar, o autor resgata na sua prática pedagógica "O Contador de Histórias na sala de aula", como uma saída para "cativar" o aluno à leitura. Desvenda e ensina alguns segredos dessa velha arte de entreter e educar crianças. Lendo para os seus alunos os mais diversos autores, fez com que percebessem que todos contam uma história e um livro bem lido é um passaporte para a fantasia e o despertar de si mesmo.

Ao desvelar a sua prática pedagógica, o autor relata de forma pormenorizada e hilariante inúmeras situações, diálogos, etc., em que os jovens se vêem cerceados de sua liberdade dentro do espaço escolar em função da leitura. A maioria desses jovens trava uma obstinada "batalha" com o livro, o qual é experimentado como sendo: *"... um objeto contundente e um bloco de eternidade... a materialização do tédio"...* (p.23).

Um outro fato que o autor adverte para um desavisado educador ou para aquele pai ansioso que fica na espreita de que o filho leia é o seguinte:

*"- O verbo ler não suporta jamais o imperativo: LEIA!, isso fatalmente contribui para a aversão do jovem pela leitura" (p. 13).*

Pennac ressalta ainda a incompetência de certos professores para a leitura, os quais muitas vezes indicam livros para os alunos, sendo que nem ao menos se deram o trabalho de ler. Denuncia a aprendizagem aberrante da leitura, práticas convencionais demais e a pressão dos "pedagogos" ao cobrarem ritmos acelerados de leitura, interpretações de sentidos, etc.

Dentre as suas indagações, afirmações, pressuposições, etc., o autor se reporta e lamenta o "d-o-g-m-a": *"É preciso ler!" Sempre, por algum motivo é preciso ler! "... para aprender, para dar certo nos estudos, para nos informarmos, para conservar a memória do passado, para ganhar tempo, para buscar um sentido na vida, para alimentar nossa curiosidade, para*

*nos distrairmos, para exercer nosso espírito crítico, etc...* " (p.70-71).

É preciso ler!... quando na realidade cada uma das frases lidas provam que os ditos alunos não lêem nunca! Ou, quando lêem é em nome do dogma.

Nessa emaranhada rede de situações em que se encontram a leitura e os leitores, há felizmente aqueles que reconhecem a validade da leitura durante os anos de escolaridade, afirmando que os livros lidos foram bastante úteis e indispensáveis e, se não lêem mais hoje é pelo simples fato de terem lido ontem, quase que desculpando-se por serem ex-leitores.

Diante dessa relação complicada e de certa forma paradoxal da leitura na escola, Pennac sugere que o professor, ao invés de exigí-la, comece imediatamente a partilhar da mesma e a melhor maneira de fazer isso é contando histórias; nesse sentido, insiste em resgatar o professor-contador-de-histórias como uma condição *"sine qua non"* para que a leitura restabeleça a harmonia no espaço escolar.

Acreditando nessa saída proposta pelo autor, é necessário que cada vez mais educadores resgatem a leitura de forma prazerosa, retomando a importância do papel do contador de histórias para o cotidiano da sala de aula. Todavia, deve-se tomar o cuidado de não utilizar essa "hora da história" apenas como mecanismo de estímulo à leitura, conforme temos visto em alguns contextos escolares, que possuem tal espaço, geralmente com hora e dia

marcados e, algumas vezes material e atividades pré determinadas, o que, ao invés de motivar pode contribuir para diminuir o prazer de ler.

Pennac, finalmente, presta a sua contribuição mais efetiva ao vaticinar os direitos do leitor. Com inusitada criação e inovação, intitula:

*"O direito de não ler. O direito de pular páginas. O direito de não terminar um livro. O direito de reler. O direito de ler qualquer coisa. O direito ao bovarismo.<sup>1</sup> O direito de ler em qualquer lugar. O direito de ler uma frase aqui e outra ali. O direito de ler em voz alta. O direito de calar" ( p.139).*

Graças a Pennac o leitor passa a ter direitos e isso é muito bom, principalmente para aquele pretendente que ainda está indeciso se começa ou não a ler. Nessa altura, se se deu o trabalho de ler este texto, já deve sentir uma pontinha de vontade de buscar algo que lhe agrade e usufruir dos seus direitos.

Espero que as contribuições aqui enunciadas possam ser úteis para todos aqueles que pretendem estimular o tão desejado prazer de ler e quiçá possam estabelecer uma ruptura com as práticas de leituras mecanicistas.

Se a história encanta é porque há um significado, uma importância, um ritmo, enfim um sentido íntimo só conhecido do leitor. E o bovarismo de que nos fala Pennac já aconteceu! O prazer do livro lido é guardado em silêncio para sempre na certeza de garantir a liberdade e a intimidade do leitor.

<sup>(1)</sup> O "bovarismo" é explicitado pelo autor como sendo uma satisfação imediata e exclusiva de nossas sensações: a imaginação infla, os nervos vibram, o coração se embala, a adrenalina jorra, a identificação opera em todas as direções. É o nosso primeiro estado de leitor, comum a todos. Delicioso (p.157).

### **PEDAGOGIA' 99**

Encontro pela unidade dos educadores Latino Americanos

Data: 01 a 05 de fevereiro

Palácio de Convenções de Havana - Cuba

Os resumos deverão ser feitos com 250 palavras a máquina em espaço dois.

Prazo para entrega até 15 de dezembro de 1998

### **ITALLER INTERNACIONAL SOBRE INNOVACION EDUCATIVA - INNOED' 99**

Promoção: Centro Universitário de Las Tunas - CEDUT

Data: 30 e 31 de março e 01 e 02 de abril/99

Envio de resumos: até 30 de dezembro/98

Local: Las Tunas - Cuba

### **SEMINÁRIO TEMÁTICO DO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA" (GEPHEB) ORIGEM DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Data: 20/11 às 14h 30min

Local: PUC-Central

Organização: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha

### **SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA "ENSINO E MUDANÇA SOCIAL"**

Data: 27/11 às 16h

Local: PUC-Central

Organização: Profa. Dra. Maria Eugênia L. M. Castanho

# **Notícias**

---

TREVISAN, Cláudia Lúcia. *A produção do conhecimento do futuro profissional de propaganda; algumas considerações sobre a disciplina agência experimental da PUC-Campinas*. Mestrado em Educação - PUC-Campinas, 1998. 188 p. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olinda Maria Noronha.

---

O presente trabalho inscreve-se na linha de pesquisa Avaliação Institucional, na medida em que procura desenvolver uma reflexão sobre a disciplina-laboratorial dentro do curso de Publicidade e Propaganda da PUC-Campinas. Nele propõe-se fazer uma investigação histórica da Publicidade e da Propaganda no Brasil, estabelecendo relações com a educação na busca por elucidações quanto à produção do conhecimento do futuro profissional de propaganda diante do contexto da práxis. Com base nesse pressuposto, temos para nós que o publicitário é um intelectual orgânico, podendo expressar-se como tradicional ou crítico na medida em que faz uso, ou não, do conhecimento diante do contexto da práxis que lhe é oferecida nos modelos acadêmicos, "espaço onde se criam intelectuais de diferentes níveis". Acreditamos que a universidade se constitui em um espaço para desenvolver uma práxis crítica, razão por que recuperamos a história de uma disciplina-laboratorial constatando, assim, as contradições existentes entre teoria e prática. Nesse sentido, entendemos que a universidade reflete os pressupostos de uma formação de cunho pedagógico liberal, pois objetiva formar profissionais que se adaptem ao mercado de trabalho, sem no entanto transformá-lo. Tendo em vista a formação de um profissional crítico, propomos uma reflexão quanto à existência de um espaço na universidade como, por exemplo, uma disciplina-laboratorial mediante a qual possa ocorrer uma práxis ativa e possa o futuro profissional compreender a realidade na sua totalidade. A universidade, desse modo, estaria formando o profissional-pesquisador, intelectual orgânico a serviço da transformação social.

---

SILVA JÚNIOR, Roberto. *Atuação junto a segmentos extra-escolares de educação física: um estudo sobre a formação em nível superior*. Mestrado em Educação - PUC-Campinas, 1998. 99 p. Orientador: Prof. Dr. Augusto João Crema Novaski.

---

Este estudo ligado à Docência no Ensino Superior, analisa a abrangência do ensino e a área de atuação de futuros professo-



# Resumos de Dissertações

res de Educação Física, preocupando-se com os subsídios fornecidos para a atuação junto a segmentos extra-escolares. A importância da evolução das Atividades Físicas, e de um levantamento histórico das Academias de Ginástica, proporcionou que estes assuntos fossem investigados para que o conhecimento desses fenômenos pudesse ser analisado e posicionado. Uma amostra de dados foi recolhida através da aplicação de um questionário dirigido a alunos do curso de Educação Física da PUC-Campinas, para um estudo referente a: expectativas com o mercado de trabalho, características do curso da FAEFI da PUC-Campinas frente a segmentos extra-escolares e a relação do tipo de formação recebida durante o curso com a área escolhida para a atuação profissional. Con-

cluiu-se que a Educação Física passa por um momento singular da sua história. A existência de um surpreendente número de academias, clubes e atléticas esportivas com práticas de esportes, atividades físicas orientadas, recreativas e profiláticas, e a tendência dos segmentos extra-escolares abrigarem cada vez mais um número maior de professores do que as escolas públicas, estaduais e particulares, apontam que a grande maioria dos alunos do curso da FAEFI da PUC-Campinas, pretende trabalhar ou já trabalha em segmentos extra-escolares, e que, apesar do curso ter como objetivo formar profissionais para atuarem com competência na área escolar e extra-escolar, apresenta-se hoje, entretanto, voltado mais para o ensino escolar.

---

BARTOLOMEI, Sílvia Ricci Tonelli. *Reflexões sobre avaliação em enfermagem: uma prática eticamente comprometida*. Mestrado em Educação - PUC-Campinas, 1998. 146 p. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mara Regina Lemes de Sordi.

---

O presente estudo inscreve-se na linha de pesquisa Docência em Ensino Superior e teve como principal foco de interesse problematizar a prática da avaliação desenvolvida em campo de estágio junto a alunos de um curso de graduação em Enfermagem. Reconhecendo a complexidade da avaliação como fenômeno multifacetário e impregnado de conteúdo ético e político, o que lhe garante a condição de evidenciador nuclear do Projeto Pedagógico de um curso, buscou-se com base na perspectiva hermenêutico-dialética proposta por MINAYO, analisar os dados obtidos junto aos professores de uma disciplina responsável pela inserção do estudante nos Serviços de Saúde. Por meio de análise documental, entrevistas com os docentes e questionários aplicados ao corpo estudantil, lograram-se, condições privilegiadas para o desvelamento de contradições entre o discurso e a prática docente. Observou-se que o primeiro embala-se em uma perspectiva de formação crítica ao passo que na prática, remanesce a lógica tecnista. O desenvolvimento precoce de atitudes éticas diante dos clientes, profissio-

nais, aparece como preocupação coadjuvante dos professores da disciplina, o que se confirma na organização das atividades de ensino e da avaliação que estão centradas hegemonicamente no saber-fazer, e subestimando a importância de se desenvolver o saber-ser. Conclui-se que a revisão crítica e articulada do planejamento e avaliação impõe-se como medida fundamental para a retomada dos compromissos do Projeto Pedagógico ao qual os docentes se reportam como norteador. Os objetivos de uma formação universitária crítica podem ser melhor alcançados se igualmente se atentar para os fatores administrativos que interferem nas condições de trabalho oferecidas pela instituição aos professores. Os instrumentos de avaliação planejados para a disciplina precisam ser repensados de modo a favorecerem a qualidade técnica e ética da formação, contribuindo, assim, para a efetiva concretização de um conceito de qualidade de ensino construído em parceria por alunos e professores tendo em vista a utopia de uma sociedade mais equânime.

---

SANTADE, Maria Suzett Biembengut. *Oralidade e escrita dos esquecidos numa gramaticalidade visual*. Mestrado em Educação - PUC-Campinas, 1998. 141 p. Orientador: Prof. Dr. Augusto João Crema Novaski.

---

A essência do trabalho consiste na abordagem diferenciada dada às práticas em sala de aula no Ensino Fundamental. Há quase duas décadas numa mesma escola pública E.E.P.S.G. "Padre Longino Vastbinder" em Mogi Guaçu, tenho experimentado uma gramaticalidade visual na melhoria dos textos escritos em concomitância com a oralidade das crianças e dos jovens. Isso porque nossa escola recebe educandos da classe popular que trazem os estigmas da linguagem dialetal da comunidade. O trabalho apresenta o cotejo da Gramática Tradicional com a Gramaticalidade Visual dos Esquecidos. Esses esquecidos somos todos nós que de alguma forma abandonamo-nos na escola popular, esperando modificações vindas de profissionais os quais muitas vezes não atuam na rede e desconhecem o dia-a-dia dessa escola fazendo generalizações e achando impossível viabilizar um ensino sério às crianças do povo. Também coloco uma proposta de integração do deficiente-auditivo na escola regular sem discriminá-lo em sala de aula. Para isso me predispus treinar Jefferson foneticamente na produção de cada fonema para aprimorá-lo na oralidade, utilizando desenhos da cavidade bucal. Como a Língua apresenta a dicotomia fala e escrita e cada

sujeito transmite seu mundo através da linguagem, senti a necessidade de trabalhar na melhoria da fala de Jefferson a fim de que ele praticasse a leitura, enriquecesse o vocabulário e lidasse com a múltipla significação das palavras nos textos redacionais. O texto tem por finalidade propor uma metodologia simples, significativa e prática no processo didático-pedagógico da disciplina de Língua Portuguesa, respeitando as propostas curriculares do Ensino Fundamental da Rede Pública. Assim também procurei incorporar minha experiência prática no currículo da Educação Superior na preparação dos professores-graduandos a fim de conhecerem a realidade da comunidade. Houve um diálogo contínuo entre o Ensino Fundamental da escola pesquisada e o Superior no intuito de haver análise dos fenômenos lingüísticos dos textos dos educandos-crianças da escola popular nos aspectos fonéticos, morfossintáticos e semânticos. Tenho por certo que esse diálogo e as experiências práticas dele advindas em nossa escola, estão fortemente fundamentadas nas pesquisas atuais sobre a democratização da escola do povo. Sendo assim, o trabalho centraliza-se na Linha de Pesquisa "A Universidade e Formação de Professores do Ensino Fundamental e Médio".

---

CARVALHO, Mara Villas Boas de. *O Ensino no Ciclo Básico na Área de Saúde: um meio ou um fim em si mesmo?* Mestrado em Educação - PUC-Campinas, 1998. 170 p. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mara Regina Lemes de Sordi.

---

Esse estudo inscreve-se na linha de pesquisa - Docência no Ensino Superior e teve como objetivo central problematizar a relação entre o Ciclo Básico e o Ciclo Profissionalizante em dois cursos da área da Saúde: o curso de Enfermagem e o curso de Medicina. A comple-

xidade da questão impôs a necessidade de se recuperarem aspectos ligados à Reforma Universitária, de modo a evitar uma análise da desarticulação entre os ciclos em seu âmbito estritamente pedagógico, o que seria reducionismo. Reconhecendo a inesgotável

importância de superar a fragmentação que penaliza a formação universitária, optou-se por um estudo de caso etnográfico que envolveu observação, análise documental e entrevistas com os docentes que ministram aulas simultaneamente nos dois cursos. Os dados foram colhidos em 1997 e analisados dentro de uma perspectiva hermenêutico-dialética. Constatou-se que há importante defasagem nos processos comunicativos desenvolvidos entre os professores atuantes nas disciplinas do básico e os coordenadores / professores da área profissionalizante. A repercussão é evidentemente negativa para os Projetos Pedagógicos dos cursos e afeta ainda a motivação dos estudantes na sua relação com o conhecimento veiculado em sala de aula. Tal conhecimento não é reconhecido como válido, o que gera desinteresse do aprender, o que é devidamente controlado por meio de avaliações nas quais se busca a nota e a aprovação. Os processos relacionais em sala de aula diferem de acordo

com as concepções de educação dos professores, sendo possível identificar vantagens quando o docente constrói sua proposta pedagógica valorizando a interação com os estudantes no processo e investimento na contínua indicação das relações de sua disciplina com o perfil do profissional que se está formando. O estudo permitiu ainda identificar o impacto negativo das condições de trabalho oferecidas pela Universidade nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na área. Concluiu-se que é urgente repensar a estrutura da organização Universitária, redimensionando as funções dos Departamentos de modo a favorecer a integração indispensável à formação profissional de qualidade. Assume-se também a importância do compromisso do educador com a elevação do padrão de qualidade de ensino destinado aos alunos das séries iniciais, o que pode contribuir para diminuição dos índices de evasão e de repetência nesta fase tão significativa para o aluno universitário.

---

PLATT, Adreana Dulcina. *A Escola é Deficiente: a crise da formação de educadores diante do ingresso de alunos deficientes no ensino regular*. Mestrado em Educação - PUC-Campinas, 1998. 173 p. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olinda Maria Noronha.

---

A presente pesquisa intitulada "A Escola é Deficiente: a crise da formação de educadores diante do ingresso de alunos deficientes no ensino regular" possui vinculações com duas linhas de Pesquisa do Mestrado em Educação Superior da Faculdade de Educação da PUC-Campinas: Avaliação Institucional e Universidade e Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio. Estas vinculações ocorrem na medida em que a pesquisa tem como objeto de estudo a realização de uma análise avaliativa de três Universidades do Estado de Santa Catarina, visando verificar aspectos relacionados a formação de professores. O propósito central da investigação é o de avaliar como estas três universidades estão respondendo ao desafio de formar quadros que tenham

capacitação adequada para lidar com a questão da integração do deficiente no ensino regular. A investigação é desenvolvida a partir do enfoque metodológico, uma vez que, para compreender o papel da universidade hoje, no que se refere à questão da integração, realizou uma releitura histórica de como o conceito de deficiência tem sido produzido. Realizou também, através deste enfoque metodológico, uma interpretação contextualizada das políticas educacionais no Brasil no que se refere à temática da integração. A pesquisa constatou que a questão da integração do deficiente no ensino regular precisa ultrapassar o nível retórico da lei e ser enfrentado pelas universidades no que se refere à formação de professores. Foi constatado também, que o currículo das universidades analisadas não contemplam disciplinas que vi-

sem a qualificação de docentes para enfrentar um desafio dessa natureza. O estudo representa, portanto, um alerta para que os organismos

governamentais e as universidades levem mais a sério propostas como estas, no sentido de sua implementação real.

---

SILVA, Tânia Mara Tavares da. *A Caminho da Formatura: sonhos e desencantos no terceiro grau noturno*. Mestrado em Educação - PUC-Campinas, 1998. 137 p. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olinda Maria Noronha.

---

O trabalho apresentado tem como objeto de análise o estudante noturno de terceiro grau de uma faculdade particular, inserindo-se, portanto, na Linha de Pesquisa Avaliação Institucional. O objetivo da pesquisa foi conhecer o perfil sócio-econômico e cultural destes estudantes; seus hábitos de estudos e, principalmente, sua postura em relação ao conhecimento aprendido e apreendido durante o curso. Como recurso metodológico para a coleta inicial de dados foram utilizados questionários com questões fechadas e abertas. Também me vali da observação e reflexão mais sistematizada sobre o meu cotidiano na Instituição. Neste sentido, o recorte teórico-metodológico da pesquisa está mais próximo do realizado pela Antropologia Social, principalmente aquele que privilegia uma reflexão sobre o nível micro-social articulado as questões dadas no nível macro. O pressuposto central da pesquisa é fundamentalmente o seguinte: que a possibilidade de mudanças no ensino não poderá ocorrer apenas através de novas posturas didáticas (escolacentrismo), mas de uma articulação entre estas novas posturas e reformulações dos aspectos normativos da escola. Vale ressaltar, que contrariamente ao que afirmam algumas tendências pedagógicas, as transformações sociais mais profundas não advêm apenas de mudanças no âmbito escolar. As conclusões apresentadas neste trabalho podem ser resumidas a partir de algumas idéias que se interrelacionam e que remetem a pesquisa para novas indagações. Em primeiro lugar, que a

análise do estudante noturno deve privilegiar uma perspectiva que transcende a relação educação e trabalho, isto é, que sua inserção no terceiro grau é também orientada por outras razões que interferem na sua maneira de vivenciar o espaço escolar. Em segundo lugar, que devemos analisar o terceiro grau estabelecendo uma diferença entre os cursos que compartilham aspectos normativos muito próximos dos níveis anteriores, os que apresentam sistemas seriados, e aqueles submetidos ao sistema de créditos já que, em princípio, a possibilidade de escolha, dada neste tipo de sistema, inscreve uma outra dimensão ao ensino. Portanto, quando há continuidade "estrutural" entre o segundo e terceiro grau, os estudantes tendencialmente têm dificuldades em construir e sedimentar uma visão mais autônoma frente ao mundo e ao conhecimento, condição básica para sua inserção na sociedade na condição de sujeitos ativos da história. Com isso, os estudantes apresentam uma visão do que aprendem muito distante daquela que liga teoria e prática, embora expressem este desejo de forma contínua. Por fim, defendo como proposta de ordem mais teórica, a realização de um movimento de "trespassing" no debate sobre a educação de maneira que possamos colocar questões similares para cada nível de ensino, de forma a estabelecer diálogos teórico-metodológicos que proporcionem, realmente, uma dimensão de processo para a análise da educação e da escolarização.

## **Normas para os colaboradores**

A Revista de Educação aceita para publicação trabalhos originais na área de Educação (História, Filosofia e Ensino) que serão encaminhados às seções de artigos, relatos de experiência, comunicações, resenhas, resumos de dissertações, notícias, eventos e outros.

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressos em espaço duplo, em folha tamanho A4, de um só lado da folha. De preferência, solicitamos envio em disquete (programa Word for Windows). Anexo ao artigo deverá ser enviado também um resumo no idioma de origem e outro em inglês ou francês (de no máximo 100) palavras. Incluir também três palavras-chave (key-words) que permitam a indexação do trabalho.

Em folha à parte informar o nome completo do autor (ou autores), instituição, setor de trabalho, ocupação profissional e endereço completo para contatos.

Solicita-se que a extensão máxima dos originais sigam a seguinte orientação:

- artigos/entrevistas/depoimentos - 30 páginas
- comunicações e resenhas - 05 páginas
- notícias e resumos - 01 página.

As notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT ou de outro sistema aceito pela comunidade científica.

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes, será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor. Os originais recusados não serão devolvidos.

Cada colaborador terá direito a três exemplares do número onde seu trabalho foi publicado.

A Revista de Educação reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.

# **Normas para os Colaboradores**

# **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

## **Grão-Chanceler**

Dom Gilberto Pereira Lopes

## **Reitor**

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

## **Vice-Reitor Administrativo**

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

## **Vice-Reitor Acadêmico**

Prof. Carlos de Aquino Pereira

## **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

### **Diretora**

Maria Rosa Cavalheiro Marafon

### **Vice-Diretora**

Vera Lúcia de Carvalho Machado

### **Coordenadora da Pós-Graduação em Educação**

Maria Eugênia L. M. Castanho

# Artigos

**O Cotidiano da Escola: Para Além das Aparências**

Corinta Maria Grisolia Geraldí

**Ver Filmes, Dizer Educação, Olhar Cultura**

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

**A Educação no Estado de São Paulo: Política Equivocada**

Miriam Pascoal

**Psicopedagogia: Aspectos Históricos e Desafios Atuais**

Maria Regina Peres



**Avaliando o Papel do Educador Frente aos Desafios  
de uma Sociedade em Processo de Mudança Acelerada**

Vanderlei Barbosa

**A Construção Curricular do Ensino Superior no  
Brasil numa Perspectiva Histórico-Sociológica  
da Educação: da Colônia à República**

Irton Milanesi

**Aprendizagem Observacional**

João Serapião de Aguiar